



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA – PPGLINC

LUCAS RODRIGUES SOARES DA CONCEIÇÃO

**UMA EXPERIÊNCIA COM O PORTUGUÊS LE/L2 NA BAHIA-
BRASIL: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS PRÉ-PEC-G (UFBA) SOBRE O SEU
APRENDIZADO A PARTIR DA PEDAGOGIA DE PROJETOS**

Salvador
2019

LUCAS RODRIGUES SOARES DA CONCEIÇÃO

**UMA EXPERIÊNCIA COM O PORTUGUÊS LE/L2 NA BAHIA-
BRASIL: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS PRÉ-PEC-G (UFBA) SOBRE O SEU
APRENDIZADO A PARTIR DA PEDAGOGIA DE PROJETOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof^a. Dra. Edleise Mendes

Salvador
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RODRIGUES SOARES DA CONCEIÇÃO, LUCAS
UMA EXPERIÊNCIA COM O PORTUGUÊS LE/L2 NA BAHIA-
BRASIL: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS PRÉ-PEC-G (UFBA) SOBRE O
SEU APRENDIZADO A PARTIR DA PEDAGOGIA DE PROJETOS /
LUCAS RODRIGUES SOARES DA CONCEIÇÃO. -- Salvador,
2019.

150 f. : il

Orientadora: Edleise Mendes.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia,
Instituto de Letras, 2019.

1. Percepção de aprendizagem. 2. Português Língua
Estrangeira. 3. PEC-G. 4. Pedagogia de Projetos. I.
Mendes, Edleise. II. Título.

LUCAS RODRIGUES SOARES DA CONCEIÇÃO

**UMA EXPERIÊNCIA COM O PORTUGUÊS LE/L2 NA BAHIA-
BRASIL: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS PRÉ-PEC-G (UFBA) SOBRE O SEU
APRENDIZADO A PARTIR DA PEDAGOGIA DE PROJETOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof^a. Dra. Edleise Mendes

Aprovado em _____ de _____ de 2019

Banca examinadora

Prof.^a Dr.^a Edleise Mendes
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Ricardo José Rosa Gualda
(Avaliador interno)

Prof.^a Dr.^a José Carlos Paes de Almeida Filho
(Avaliador externo)

“O importante é não parar de questionar; a curiosidade tem sua própria razão de existir.”
Albert Einstein

AGRADECIMENTOS

Nossa, nesta etapa tão importante e decisiva da minha vida, espero poder contemplar o máximo de pessoas que me ajudaram a chegar até aqui.

Inicialmente, agradeço a Deus pela saúde e proteção, dando-me sabedoria para enfrentar as adversidades e compor este trabalho.

Agradeço a minha mãe Marisa Rodrigues, destacando todo apoio que tive não só no momento do mestrado, mas também ao longo de toda minha vida. Mãe, obrigado por tudo!

Também deixo minhas saudações a meu pai, Roberto Luiz, que sempre contribuiu para minha criação. Muito obrigado.

Impossível esquecer de agradecer às minhas doces avós Maria de Lourdes, um anjo na terra e Ambrosina Rodrigues, um anjo que foi brilhar no céu durante meu mestrado.

Minha noiva, Aline, sempre atenciosa e sendo um porto seguro nos momentos mais complicados da minha vida. Sem palavras pelo seu apoio e dedicação. Estar ao seu lado é muito gratificante e prazeroso. Viver com você é como acordar ao lado de flores e ir dormir sorrindo.

Meu carinho imenso a todo LINCE (Núcleo de Estudos em Língua Cultura e Ensino). Nossa!!!! Tenham certeza de que a troca de experiências e conhecimento só me fez evoluir. Foi uma honra ter participado desse grupo por tantos anos e ter conhecido pessoas e trabalhos maravilhosos.

Sem sombra de dúvidas, não chegaria ao LINCE se não tivesse conhecido a minha querida orientadora. Jamais esquecerei aquela aula na minha primeira semana na UFBA. Lembro que olhei e pensei: “Que professora maravilhosa!!! (rsrsrs)”. Dessa forma, meu caminho e o da professora Edleise Mendes começaram a se cruzar. Não tenho palavras para agradecer as oportunidades, as trocas de conhecimentos, os puxões de orelha, a compreensão que a senhora teve, a forma humana como lidava comigo e com os demais orientandos. Foi realmente muito bom ter te conhecido e ter sido seu orientando desde a graduação. Saiba que sempre estará em meu coração e será um espelho de profissional e ser humano.

Agradeço aos meus amigos queridos da pós-graduação. Que turma fantástica!!!! Deixo um enorme abraço a cada um de vocês, em especial: Cintia, Karol, Heide e Íris. Cada momento que vivemos foi realmente único.

Aos meus amigos aquele forte abraço. Vocês foram tão importantes nessa empreitada! Ainda bem que vocês existem: Maiara, Wesley, João, Ricardo, Marília e Luísa.

Agradeço à CAPES pelo fomento da bolsa durante todo o mestrado.

Ao coordenador do PROEMPLE e todos os tutores, em especial a professora que cedeu o espaço para que eu pudesse fazer essa pesquisa. Vocês são maravilhosos e trabalham duro para que os alunos tenham um resultado satisfatório. Saibam que foi um prazer ter passado esse período com vocês. Tenho certeza que aprendi muito.

Por fim, meus alunos do PROEMPLE e todos que participaram desta pesquisa, muito obrigado por contribuírem com este trabalho e por cada momento que vivemos em sala. Vocês, alunos, foram a razão de toda dedicação que tive e acredito ter valido a pena cada minuto.

RESUMO

A presente pesquisa tem o objetivo de identificar as percepções de aprendizagem dos alunos pré-PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio da Graduação) a partir da experiência com a pedagogia de projetos. Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico interpretativista, realizada ao longo de um semestre de aulas, em duas turmas do PROFICI (Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA), mais especificamente em um dos seus subprogramas, o PROEMPLE (Programa Especial de Monitoria de Português Língua Estrangeira). Para a geração dos dados, foram utilizados diferentes procedimentos e instrumentos de pesquisa, tais como: observação de campo, diário de campo e de registro, questionário e entrevistas semiestruturadas. As informações obtidas ao longo desse processo possibilitaram discussões a respeito dos contrapontos que podem ser feitos entre os benefícios esperados por aprendizes a partir da pedagogia de projetos e o que os estudantes relataram em suas falas, além de quais melhorias podem ser realizadas, tanto na metodologia do programa, quanto para o curso de modo geral. Para isso, embaso-me teoricamente em alguns conceitos e características do trabalho com projetos no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a partir das visões de Fried-Booth (2002), Stoller (2006), Kemalglu (2010). Ademais, abordo aspectos relevantes para a compreensão do meu objeto de investigação como a gramática contextualizada à pedagogia de projetos, o sentido de autonomia e o trabalho em grupo apoiado nas ideias de autores como Ritcher (2003), Ellis (1997), Oxford (1997) e Freire (1996). Os dados gerados nesta pesquisa apontam para a necessidade de um ensino que dialogue com a gramática em uso, dê ênfase a atividades escritas, reduza o número de projetos, promova mudanças de ordem e temas, além da reflexão crítica do professor sobre seu papel diante de tal proposta metodológica.

Palavras-chave: Percepção de aprendizagem. Português Língua Estrangeira. PEC-G. Pedagogia de Projetos.

ABSTRACT

This research has the objective of identifying the learning perceptions of pre-PEC-G students (Exchange Program for Undergraduate Students) from observed as a Project based course unfolded in our university. This is an interpretive ethnographic research carried out during a semester in two classes of PROFICI - Program of Proficiency in Foreign Language for Students and administrative staff UFBA, more specifically in one of its subprograms, the PROEMPLE (Special Monitoring Program of Portuguese Foreign Language). For this, different procedures and research instruments were used, such as field observation, field and recording diary, questionnaire followed by semi-structured interview. The information obtained during this process allowed discussions about the counterpoints that could be made between the expected benefits of apprentices from the pedagogy of projects and what the students reported in their statements, and what improvements could be made to both the program methodology and the course in general. For this, this work had based in some theoretical concepts and work characteristics with projects in the scope of teaching and learning foreign languages from the views of Fried-Booth (2002), Stoller (2006), Kemaloglu (2010). In addition, I've discussed aspects relevant to the understanding of my research object, such as the contextualized grammar of project pedagogy, the sense of autonomy and group work supported by the ideas of authors such as Ritcher (2003), Ellis (1997), Oxford (1997) and Freire (1996). The resultant data shows the necessity for a teaching that shares space with with the grammar in use, works with written activities, reduction in the number of projects, promote changes in order and theme, as well as the critical reflection of the teacher about their role in this methodological proposal.

Keywords: Learning perception. Portuguese Foreign Language. PEC-G. Pedagogy of Projects.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAI	Assessoria para Assuntos Internacionais
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
OEA	Organização dos Estados Americanos
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
PAEC	Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação
PEC-G	Programa de Estudante-Convênio da Graduação
PROFICI	Programa de Proficiência para Estudantes e Servidores da Universidade Federal da Bahia
PROEMPLE	Programa Especial de Monitoria de Português como Língua Estrangeira
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNB	Universidade Nacional de Brasília
UNIFA	Universidade Federal do Amapá
XXX	Nome real preservado

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Perfil dos participantes.....	25
Quadro 2	Pontos característicos da aprendizagem baseada em projetos.....	43
Figura 1	Estrutura das salas de aula.....	52
Quadro 3	Temas dos projetos do PROEMPLE no ano de 2018	57
Quadro 4	Algumas respostas da pergunta 4.....	58
Gráfico 1	Avaliação objetiva dos alunos sobre a metodologia do programa.....	68
Quadro 5	Tabela dos benefícios do aprendizado com a pedagogia de projetos	81
Gráfico 2	Avaliação dos alunos sobre o desempenho dos professores.....	104
Gráfico 3	Avaliação dos alunos sobre o curso	107

SUMÁRIO

1. PALAVRAS INICIAIS	14
1.1 INTRODUÇÃO	14
1.1.1 Estruturação da Pesquisa	18
2. METODOLOGIA	20
2.1 PERGUNTAS DE PESQUISA	20
2.2 OBJETIVOS	20
2.2.1 Objetivo geral	21
2.2.2 Objetivos específicos	21
2.3 DA NATUREZA DA PESQUISA	21
2.4 CENÁRIO DA PESQUISA E PERFIL DOS PARTICIPANTES	23
2.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	26
3 PEDAGOGIA DE PROJETOS: PERCURSO HISTÓRICO, ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E PESQUISAS SOBRE O TEMA	28
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DA PEDAGOGIA ATIVA E SUA INFLUÊNCIA EM PENSADORES BRASILEIROS	28
3.2 PROJETOS: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO	35
3.3 O ENSINO-APRENDIZAGEM COM PROJETOS NO CONTEXTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA/SEGUNDA	37
3.4 AS PESQUISAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM COM A PEDAGOGIA DE PROJETOS	41
4 CONHECENDO OS PROGRAMAS E SUAS ESTRUTURAS	46
4.1 MAS AFINAL, O QUE É O PROFICI?	46
4.2 E O QUE É O PROEMPLE?	47
4.3 E O PEC-G?	52
4.4O CURSO DE LICENCIATURA EM PLE/PL2 E SUA RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA DE PROJETOS	54
4.5 A PEDAGOGIA DE PROJETOS EM AÇÃO NO PROFICI/PROEMPLE	57
5 A PEDAGOGIA DE PROJETOS: PERCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	62
5.1 ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS	62
5.2 PERCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM: ASPECTOS CONCEITUAIS	63

5.3 DA PERCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM COM PROJETOS À GRAMÁTICA CONTEXTUAL	67
5.4 IMPLICAÇÕES DO TRABALHO EM GRUPO	81
5.5 SENSO DE AUTONOMIA	87
6 REFLEXÕES PEDAGÓGICAS E DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA	95
6.1 POTENCIAIS DESAFIOS: A RELEVÂNCIA DOS TEMAS E O PAPEL DOS PROFESSORES	96
6.2 DESAFIOS A SEREM SUPERADOS	107
6.3 ENCAMINHAMENTOS PARA NOVOS HORIZONTES	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	
ANEXOS	
APÊNDICES	

1. PALAVRAS INICIAIS

*“Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor
segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
que tenho fé e acredito
na força do professor.
Um arquiteto de sonhos
Engenheiro do futuro
Um motorista da vida
dirigindo no escuro
Um plantador de esperança
plantando em cada criança
um adulto sonhador
e esse cordel foi escrito
por que ainda acredito
na força do professor.”*
Bráulio Bessa (RIBEIRO, 2018).

1.1 INTRODUÇÃO

Uma das questões percebida como uma das mais visíveis e importantes do ponto de vista teórico para o ensino-aprendizagem de línguas, seja ela estrangeira ou materna, é a escolha metodológica para nortear o trabalho em sala de aula. Mesmo não sendo o eixo central para todas as questões que envolvem ensinar e aprender uma língua, não se pode negar que uma determinada prática pode influenciar diretamente no aprendizado do aluno, gerando impactos diversos, tais como, a forma como vai aprender, as etapas que serão cumpridas, os resultados que são esperados, os benefícios que podem causar, que visão de língua que esse aluno pode ter, entre outras coisas.

Os métodos de ensino de língua já existiam antes mesmo das primeiras pesquisas que se debruçaram a estudar a língua do ponto de vista científico no início do século XX. Conforme Oliveira (2014), a história das línguas estrangeiras está ligada à história do imperialismo e colonialismo presente na dominação cultural de um povo sobre o outro. Ainda

segundo o autor, o interesse por obras clássicas de Virgílio e Cícero, bem como o legado cultural deixado pelos gregos através de Sócrates, Platão e outros filósofos, fizeram com que o latim e o grego clássico fossem as duas línguas mais ensinadas na Europa pós queda do império romano. A afeição pelo aprendizado delas favoreceu o surgimento do chamado Método Gramática-Tradução, que era caracterizado, basicamente, por explicações dadas a partir da língua materna do aluno em três passos, a saber: memorização de uma lista de palavras, conhecimento das regras gramaticais e exercícios de tradução, conforme Leffa (1988).

O método supracitado é tido como o mais antigo que se tem conhecimento para o ensino de línguas. Naturalmente, outras correntes foram surgindo ao longo do tempo, como, por exemplo, o Método Direto, Método Audiolingual, a Abordagem Oral, Abordagem Intercultural de Ensino, o Ensino por Competências, dentre outras.

Atualmente, os estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas já nos oferecem uma gama diversificada de opções metodológicas que podem estar em sala de aula. Obviamente, essas opções que são feitas por professores, equipe pedagógica ou mesmo instituições, almejam o melhor resultado possível ou tentam dar conta de suprir objetivos pré-estabelecidos.

Como professor de língua, inicialmente na perspectiva de língua materna e, atualmente, na área de português como língua estrangeira, sempre refleti sobre minha prática docente e se as minhas escolhas teóricas e metodológicas estavam proporcionando ao aluno um bom aprendizado, de modo que eles pudessem interagir e viver em língua portuguesa.

Ao longo de 2 anos nas salas de aulas de cursinhos livres de Salvador, questionei-me várias vezes sobre qual era a opinião dos alunos a respeito da proposta que eu trazia. Sempre pensei o ambiente de aprendizado como um espaço mútuo de críticas construtivas que pode trazer ganhos potenciais para ambos os indivíduos, dado que, o que ali foi construído não fica apenas como mais um dia de aula, mas pode sim, impactar no cotidiano de todos os envolvidos. Como diria Freire (1996, p. 25): “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção.”

Ainda no viés das minhas escolhas metodológicas, lembro que buscava meios não apenas para que o aluno pudesse sair da minha sala de aula com um conhecimento linguístico, mas sim que, através do conhecimento adquirido naquele dia, ele arquitetasse o seu caminho no cotidiano, vivenciando e experienciando através da língua. Contudo, não tinha a real noção

do processo de aprendizagem dele, por não ter tempo de analisar o que aquele indivíduo tinha a dizer de modo mais aprofundado.

É evidente que a aprendizagem perpassa aspectos muito subjetivos como interesse, dedicação, motivação, questões psicológicas, dentre outras coisas. Entretanto, é possível que tenhamos um panorama claro do que estamos produzindo se nos debruçarmos sobre um grupo de alunos, explorando seu processo de aprendizagem ao longo de um curso mais extenso. Por isso, propus-me a investigar qual era a percepção de aprendizagem dos meus alunos em cursinhos livres de Salvador. Porém, acabei me deparando com um grande problema em função da mudança de turmas e o tempo de permanência dos estudantes, que, por muitas vezes, chegava a apenas uma semana, impossibilitando-me de ter dados mais densos para que eu pudesse refletir sobre todo esse processo.

Todavia, percebi que não se tratava necessariamente de uma adversidade muito grande, uma vez que, sou oriundo do curso de graduação de português como língua estrangeira, que é um dos poucos e mais antigos do país. Desse modo, lembrei já ter feito tutorias com alunos do Programa de Estudantes-Convênio da Graduação, doravante, PEC-G. A partir daí, passei a ter as primeiras ideias sobre o curso que eles faziam aqui no Brasil dentro do PROEMPLE (Programa Especial de Monitoria de Português como Língua Estrangeira). Então, comecei a pensar nos benefícios de refletir criticamente sobre as percepções de aprendizado deles a respeito da proposta metodológica adotada no programa – a pedagogia de projetos.

A reflexão sobre essa proposta metodológica se faz importante, pois, dos 13 centros que lidam com o curso de português como língua estrangeira para estudantes pré-PEC-G¹, o único que utiliza a metodologia de ensino baseado em projetos é o da Universidade Federal da Bahia. Por consequência, reflexões como a que aqui pretendo fazer podem trazer ganhos não só ao próprio PROEMPLE, como também a uma comunidade de professores e estudantes da área de Português Língua Estrangeira (PLE)/ Português Língua Segunda (PL2), além da comunidade UFBA (Universidade Federal da Bahia), já que estamos tratando de um dos projetos mais importantes para as políticas linguísticas brasileira de promoção da língua portuguesa e, sobretudo, de internacionalização, o PEC-G.

¹ Estou denominando os estudantes de pré-PEC-G, pois eles são considerados dessa forma pelo próprio programa. Eles só se integram ao PEC-G de fato, a partir do momento que fazem parte do curso universitário no Brasil.

Para compor uma pesquisa que envolvesse percepções sobre aprendizagem de línguas e a pedagogia de projetos, foi importante buscar o que já havia sido investigado em outros trabalhos. Assim, deparei-me com dissertações que se debruçavam sobre o assunto da pedagogia de projetos em diferentes vertentes tanto em língua materna como em língua estrangeira. Os temas eram variados e exploravam quesitos como a implementação de projetos nos currículos, os questionamentos de sua aplicabilidade em determinadas áreas e a percepção dos alunos sobre os resultados da sua avaliação, cito alguns exemplos: Domingues (2006), Pelizzari (2003), Jesus, (2014), Oliveira Maria, (2014), Costa (2010).

Nessa ótica, notei que mesmo com trabalhos já existentes sobre percepções de aprendizado com a pedagogia de projetos, ainda não havia registros sobre o contexto de trabalho de português como língua estrangeira (PLE). Por conseguinte, comecei a me inquietar e me motivar ainda mais em buscar reflexões que se somassem não só ao meu conhecimento enquanto pesquisador, mas também que pudessem gerar impactos positivos para a minha área de atuação e o aprendizado de línguas.

A pedagogia de projetos, metodologia utilizada no PROEMPLE, foi originalmente criada no contexto americano e com planos de romper com modelos mais tradicionais de ensino, dando maior ênfase ao protagonismo por parte dos alunos, que agora deveriam ser desafiados a resolverem problemas diversos. Nessas atividades, o professor seria seu guia, aquele que os auxilia e os motiva a chegar aos resultados esperados.

As bases ideológicas presentes nessa metodologia são creditadas a dois pensadores: o pedagogo William Kilpatrick e o professor, filósofo e também pedagogo norte americano John Dewey. Para explicar suas crenças pedagógicas, em 1897, Dewey faz uma declaração no *Jornal da Escola* apresentando suas convicções sobre a educação. Para ele, ela deveria estar ligada a situações sociais, para que o indivíduo conceba seu olhar em relação ao grupo que pertence, conforme podemos ver a seguir:

Acredito que a única verdadeira educação vem da estimulação dos poderes da criança pelas demandas das situações sociais em que ele se encontra. Através dessas demandas ele é estimulado a agir como um membro de uma unidade, a emergir de sua estreiteza original de ação e sentimento e a conceber a si mesmo do ponto de vista do bem-estar do grupo ao qual ele pertence. (DEWEY, 1987, p. 77).

Kilpatrick (1928), aluno de Dewey, coaduna com esses ideais e elabora o método de aprendizagem por projeto, acreditando que a educação deva ser parte da sua própria vida e não uma preparação para a vida. Essa perspectiva de educar para a vida social serve como

base pedagógica para as diferentes áreas da educação, não se restringindo apenas ao ensino-aprendizagem de línguas sejam elas maternas ou estrangeiras. No âmbito linguístico, o desenvolvimento de tais pensamentos se fortalece a partir da década de 80, através dos trabalhos com projetos nos Estados Unidos da América. Desde esse período, “a metodologia de projetos vem sendo defendida por diversos autores como um meio eficaz para se promover o aprendizado de idiomas” (STOLLER, 2006, p. 19).

Logo, em meio a pesquisas e autores que apontam uma avaliação positiva por parte dos alunos ao fim de suas experiências, em seus respectivos contextos, com projetos, como é apresentado nos trabalhos de Allen (2004) e Coleman (1992), ainda assim, é importante aprofundarmos e nos questionarmos sempre sobre como os alunos estão refletindo sobre seu aprendizado com essa metodologia em outros ambientes. Nessa lógica, inquietei-me em investigar o desenvolvimento da pedagogia de projetos no curso do PROEMPLE, trazendo considerações a partir das falas dos alunos. Para desenvolver tal trabalho, estruturei essa pesquisa pensando em quatro aspectos: (I) A percepção de aprendizagem com projetos à gramática contextual (II) as implicações do trabalho em grupo, (III) o senso de autonomia, (IV) a relevância dos temas e o papel dos professores. Todos esses aspectos serão analisados como minhas categorias de análise.

Para a realização dessa pesquisa, é importante ressaltar que me filiei como monitor voluntário no PROEMPLE e pude acompanhar mais de perto todas as reuniões, a estrutura dos projetos, a estrutura do programa e seus objetivos. Dessa forma, fui capaz de ter um olhar mais acurado sobre os pontos positivos e negativos que circundam essa proposta para os alunos do programa, questões sobre a forma estrutural do curso e algumas necessidades dos alunos.

Ao longo dessa experiência com os estudantes, busquei ter uma visão crítica a respeito da proposta metodológica do programa. Contudo, ressalto também que não trago para esse trabalho uma visão preestabelecida sobre essa metodologia, mas sim, quero construir um ponto de vista baseado no que foi gerado ao longo de 5 meses de pesquisa como monitor e a partir da visão dos alunos. Por isso, deixo claro que as discussões que serão apresentadas no decorrer dos capítulos foram baseadas na recorrência presente nas falas dos sujeitos, bem como nos meus registros.

1.1.1 Estruturação da Pesquisa

A construção desse trabalho é feita através das seguintes etapas: Na primeira, capítulo 2, apresento a metodologia de cunho etnográfico, destacando os principais pontos sobre a natureza de uma pesquisa qualitativa. Ainda nesse capítulo, versarei sobre o cenário e os sujeitos dessa pesquisa, demonstrando, qual foi o meu contexto de trabalho, o perfil dos estudantes e como os identifiquei. Por fim, descreverei a forma como gerei esses dados, isto é, através da observação realizada em sala, do diário de registro e de campo, além da aplicação de instrumentos como questionário e entrevista semiestruturada.

No capítulo 3, demonstrarei como surgiu e quais são as bases dessa pedagogia. Para isso, trarei para esta exposição os pensamentos de William KilPatrick e John Dewey a respeito da Escola Nova e do Método por projetos. Analogamente, traçarei os pontos de convergência entre os ideais de pedagogia e sua influência no campo educacional brasileiro. Para tal, evidenciarei dois grandes nomes para a área no país, sendo eles: Anísio Teixeira e Paulo Freire.

Em seguida, explano sobre as bases teóricas propostas por Dewey e como elas se configuram e se desenvolvem para a área do ensino de línguas estrangeiras e segunda língua. Para esse tópico, trago alguns conceitos e características de projetos em perspectiva de LE/L2, nas visões de Elif Kemalglu (2010), Stoller (2006), Fried-Booth (2002), entre outros autores. Por fim, apresento algumas pesquisas que já foram desenvolvidas pensando a temática. Nesse momento, darei mais foco aos trabalhos brasileiros de modo que possamos ter uma noção do que foi pesquisado em território nacional e o que esta pesquisa pretende trazer de novo para os trabalhos que envolvem a pedagogia de projeto.

No capítulo 4, descrevo como funciona o Programa de Proficiência para estudantes e Servidores da Universidade Federal da Bahia – PROFICI, delineando seus subprogramas, tempo de curso e acesso à matrícula. Em seguida, abordo toda a estrutura do Programa Especial de Monitoria de Português como Língua Estrangeira (PROEMPLE), deixando evidente toda a ordenação do curso como os tipos de aulas que são oferecidas, quantas vezes na semana, que outras atividades os alunos devem participar, por quanto tempo, entre outros pontos. Também versarei sobre o Programa Estudante-Convênio da Graduação – PEC-G. Assim sendo, exponho as etapas de seleção, quais os países participantes, qual o objetivo do programa, como nasceu esse acordo e quais são as obrigações do aluno estrangeiro aqui no Brasil. Ademais, discorro sobre o curso de Licenciatura em Português como Língua Estrangeira/Português como Língua Segunda da Universidade Federal da Bahia(UFBA) e a

sua relação com o ensino por projetos. Por fim, concluo o capítulo apresentando como essa pedagogia se estrutura no curso PROEMPLE.

No quinto capítulo, demarco o meu entendimento sobre o que estou chamando de percepção de aprendizado, baseando-me principalmente nas ideias de Barcelos (2004), além de demonstrar qual a relação dessa pesquisa com a área da Linguística Aplicada na visão de Widdowson (1996), Almeida Filho (2007), entre outros. A partir de então, começo a dedicar as primeiras discussões sobre os pontos das categorias de análise, como a avaliação geral dos alunos e a necessidade do trabalho com a gramática contextual, levando em consideração autores como Ritcher (2003) e Ellis (1997). No tópico sobre implicações do trabalho em grupo e o senso de autonomia, confronto dois benefícios esperados por aprendizes no trabalho com a pedagogia de projetos e as falas dos estudantes, analogamente, trago o entendimento de autores como Johnson (2001), Oxford (1997), Dickinson (1995), Freire (1996) e outros.

Já no sexto e último capítulo, debato como os dados gerados podem ajudar o aprimoramento da proposta metodológica do PROEMPLE. Para isso, discuto a última categoria de análise, sendo ela os potenciais desafios a partir da relevância dos temas e o papel dos professores. Ainda nesse capítulo, trago os desafios que devem ser superados pelo programa, assim, faço um apanhado com os principais pontos que os alunos registraram em suas contribuições. Por fim, apresento os desdobramentos da pesquisa, ou seja, que expansões e continuidades essa pesquisa enseja.

2 METODOLOGIA

2.1 PERGUNTAS DE PESQUISA

O presente trabalho será norteado através das seguintes perguntas de pesquisa:

Quais as percepções dos alunos pré-PEC-G do PROEMPLE(UFBA) sobre seu aprendizado via pedagogia de projetos?

Que contraponto podemos estabelecer entre as percepções dos estudantes e os benefícios esperados por aprendizes da pedagogia de projetos?

Quais percepções os alunos revelam sobre o curso de modo geral?

Como essa investigação pode contribuir para fomentar o aprimoramento da proposta metodológica aplicada no PROEMPLE?

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 Objetivo geral

O desenvolvimento desta pesquisa tem como objetivo geral:

Identificar quais as percepções que os alunos pré-PEC-G do PROEMPLE têm a respeito do seu aprendizado via pedagogia de projetos e como elas se refletem na sua avaliação do curso.

2.2.2 Objetivos específicos.

Já os objetivos específicos desse trabalho são os seguintes:

Analisar as percepções dos alunos sobre seu aprendizado através da experiência com a pedagogia de projetos.

Confrontar as percepções dos alunos com os benefícios esperados por aprendizes da pedagogia de projetos.

Discutir como essa investigação pode contribuir para fomentar o aprimoramento da proposta metodológica do PROEMPLE.

2.3 DA NATUREZA DA PESQUISA

Nessa seção, evidencio as escolhas metodológicas feitas para o desenvolvimento da pesquisa. Como ressaltado anteriormente, o objetivo principal foi de identificar e analisar as percepções de aprendizagem que os alunos pré-PEC-G do curso PROEMPLE tiveram a respeito de suas experiências com a pedagogia de projetos. Sendo assim, era presumível que diferentes opiniões aparecessem, desse modo, elas teriam que ser analisadas, considerando o sujeito que está falando, seu contexto, origem e os fatos que os motivaram a dar tais opiniões. Logo, foi necessário escolher uma metodologia interpretativista como explicarei ao longo desse capítulo.

Deixo claro que por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, esse trabalho foi enviado para apreciação ética no comitê da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia. Após o envio de toda documentação, houve a aprovação e liberação para o início das etapas da pesquisa. Também enfatizo que todos os participantes foram informados dos seus direitos e responsabilidades, sobretudo que a participação deles era voluntária e que, para firmarem o compromisso, deveriam concordar com o conteúdo escrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (conforme anexo A). Após essa autorização, ocorreu a investigação transcorreu com observações das aulas, aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas.

O horizonte metodológico dessa pesquisa é baseado em um olhar que busca compreender os dados que foram gerados. Desse modo, o pesquisador que elege a perspectiva qualitativa para o seu trabalho, tem um entender diferenciado do que ao longo de vários períodos foi visto como um único modelo de se fazer ciência – a pesquisa quantitativa. Diferentemente desta última, a pesquisa qualitativa permite a inserção do olhar do pesquisador e suas opiniões, explicando o porquê dos fatos analisados, como vemos:

[...]A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 31).

Nesse tipo de pesquisa, percebemos que no processo de condução da investigação, o olhar do pesquisador não é neutro, as conjecturas sobre o fenômeno observado vão se formando conforme ele reúne dados para entendê-lo, como podemos depreender na citação: “[...] a compreensão do fenômeno não emana dos fundamentos teóricos preconcebidos pelo investigador sobre o fenômeno estudado; ao contrário, deve emergir da compreensão do pesquisador, conforme este vá imergindo no fenômeno observado.”(PESCE;ABREU, 2013, p. 23).

Como vimos a partir do exposto acima, umas das características que encontramos numa pesquisa interpretativista é a sua análise levando em consideração o processo e de que forma podemos compreendê-lo. Nesse decurso, o pesquisador precisa estar atento como vai compor seus instrumentos pensando que irá trabalhar com indivíduos e, os mesmos requerem um olhar diferenciado, muito em função da sua complexidade como evidencia Brandão:

[...]bem ao contrário do que pensávamos “físicos sociais”, que seres humanos, grupos humanos, dilemas humanos e criações humanas não são “coisas”. Não se comportam como “coisas” e não podem ser reduzidos a lógicas operacionalistas e mecanicistas com que as coisas “são definidas e investigadas científica e experimentalmente. São campos complexos de interações em que a relação viva e dotada de sentido e sensibilidade, vale mais do que a norma; em que o acontecimento do cotidiano e suas sempre presente imprevisibilidade vale mais do que a estrutura formal do acontecer; em que a trajetória da história social das pessoas de todos os dias vale tanto ou mais do que a grande e ilusória história política de alguns homens montados a cavalo. Em que, - enfim – tal como os físicos começam a desconfiar que se passe no Universo e os biólogos começam a acreditar que certamente se passa na vida-, as “coisas” humanas e sociais têm não apenas *causas*, mas provavelmente também *alma*. (BRANDÃO, 2003, p.46).

A citação acima nos faz pensar o quanto é importante a visão do pesquisador nesse momento, pois ele não irá – repetindo as palavras de Brandão (2003) – lidar com coisas e sim com uma densidade de informações que não pode ser vista de modo mecânico. Por isso, uma

característica importante da pesquisa de cunho etnográfico é a de retratar o que o participante diz, como podemos ver a seguir:

Uma quarta característica da etnografia é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes. (ANDRÉ, 2005, p. 24)

Como pesquisador, utilizarei essas estratégias, uma vez que, busco retratar o que eles estão exprimindo a partir de questionário, da entrevista e da observação de campo; almejando depreender o significado de suas falas.

Diante das características apresentadas acima, afirmo que utilizarei alguns desses elementos, como a pesquisa de campo, uso de procedimentos e instrumentos, além da interpretação dos dados com base em uma análise processual. Não farei, no entanto, uma descrição mais densa do fenômeno estudado, como é característica da pesquisa etnográfica, segundo Mattos (2011). Por isso, uso o termo “pesquisa de cunho etnográfico”, pois compreendo que utilizarei muitos instrumentos, procedimentos e formas de interpretação que estão de acordo com os preceitos de tal tipo de pesquisa. Farei então, uma análise prezando pela visão do sujeito, entendendo-o como plural e fruto de suas vivências.

2.4 CENÁRIO DA PESQUISA E O PERFIL DOS PARTICIPANTES

Inicialmente, é muito importante apresentar como esses alunos chegam ao Brasil para fazerem um curso de português e quais as suas motivações. O início do processo de seleção dos candidatos acontece ainda quando eles estão em seus respectivos países. O PEC-G oferta vagas para vários países da África, Ásia, América Central, Caribe e América do Sul. Esse edital de seleção é aberto anualmente e cada Instituição de Ensino Superior (IES) no Brasil oferece um número de vagas que varia a depender do local e disponibilidade. No ano dessa pesquisa, no contexto UFBA, foram abertas 70 vagas para alunos PEC-G, mas somente 49 alunos vieram para o período presencial. Entretanto, se compararmos com os números dos anos anteriores, vamos notar que houve ampliação das vagas e o curso cresceu ano após ano, pois em 2014, gênese do PROEMPLE, foram abertas 15 vagas, em 2015 – 30 vagas, 2016 – 36, 2017 – 40 e finalmente 2018 com 70 vagas abertas, de acordo com Gualda (2018).

O processo de seleção é feito juntamente com as embaixadas de cada país, respeitando os requisitos que estão no Decreto brasileiro nº 7.948 (ver anexo B), que possui algumas restrições e não permite, por exemplo, menores de 18 anos.

As universidades brasileiras que oferecem o curso de português, antes do exame Celp-Bras, somam, até o ano de 2018, 13 instituições, a saber: CEFET-MG (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais), UFBA(Universidade Federal da Bahia), UFF (Universidade Federal Fluminense), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), UFPA(Universidade Federal do Pará), UFPB (Universidade Federal da Paraíba), UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), UFPR (Universidade Federal do Paraná), UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), UFRR (Universidade Federal de Roraima), UNB (Universidade Nacional de Brasília) e a UNIFAP (Universidade Federal do Amapá).

Cada uma dessas Universidades ou Centro Federal possui um critério para receber os alunos. Algumas só admitem estudantes que também farão a graduação na própria IES, já em outros espaços, os alunos fazem o curso de português, mas não são absorvidos para começar suas graduações. Desse modo, os estudantes devem mudar de cidade ao fim dos 8 meses de curso de português. Esse, por exemplo, é o caso da UFBA, que nenhum intercambista pode ficar e iniciar seu curso universitário em Salvador. A única possibilidade de retorno é fazer o pedido de transferência após o primeiro ano de curso. Destaco que no desenvolvimento da pesquisa, um egresso do curso PROEMPLE compareceu em sala de aula para relatar um pouco da sua história e afirmou ter conseguido uma transferência para Salvador, onde disse já estar mais ambientado. Ainda com relação à parceria das Universidades públicas com o PEC-G, ressalto que o número de Instituições que aceitam alunos desse programa para uma graduação é muito superior às que oferecem o curso de português, totalizando cerca de 109 IES².

Em relação ao local das aulas e do desenvolvimento dessa pesquisa, ressalto que o Pavilhão de Aulas da Federação II (PAF 2) é utilizado por todos os programas de língua que integram o PROFICI. O prédio fica sediado no bairro de Ondina em Salvador, área considerada nobre e tem uma boa infraestrutura, dispendo de banheiros, elevadores, copa, salas climatizadas, projetores e caixas de som. A secretaria desse prédio não dispõe de computadores, tendo o monitor que solicitar o equipamento na coordenação do PROFICI que fica no Instituto de Letras da UFBA, dentro do mesmo Campus, mas distante cerca de 300 metros.

² Nome das IES disponível na página do Ministério da Educação (MEC):
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12281&Itemid=534

Os intercambistas PEC-G que chegaram ao Brasil no ano de 2018 foram distribuídos em 4 turmas com cerca de 13 a 17 estudantes cada. Essa organização é feita pelo coordenador que precisa oferecer um curso para alunos com necessidades diferenciadas, mas sem recursos para separá-los por níveis de proficiência. Sendo assim, geralmente, ele opta por fazer uma turma bem heterogênea, separando o máximo possível pessoas de mesmo país, buscando que a língua alvo – a portuguesa – seja a língua de comunicação. Dessa forma, também temos uma turma multinível, isto é, não há teste de nivelamento e os estudantes estudam em um mesmo ambiente mesmo com disparidades. As turmas têm aulas nos turnos da manhã e tarde, a depender do alojamento feito pelo coordenador e da disponibilidade de salas. Para essa pesquisa, foram selecionadas duas turmas do turno vespertino, uma na qual fui monitor voluntário e a outra com uma professora que estava no programa há alguns anos. Essa foi uma escolha relevante para que se possa ter um panorama mais amplo das opiniões dos alunos de turmas diferentes a respeito das suas percepções da aprendizagem com a pedagogia de projetos.

Ainda sobre os alunos, das duas turmas que fizeram parte do escopo dessa pesquisa, foram totalizados 25 estudantes PEC-G, sendo que 18 aceitaram participar na primeira fase (aplicação do questionário) e 13 optaram por prosseguir na segunda fase (entrevista semiestruturada). Como a participação era voluntária, a decisão de se retirar da pesquisa coube única e exclusivamente aos participantes.

Abaixo, apresento o perfil dos sujeitos dessa pesquisa e suas identificações:

Quadro 1 - Perfil dos participantes

PERFIL DOS PARTICIPANTES				
Identificação	País	Idioma	Idade	Sexo
Aluno 1 = A1	Benin	Francês e línguas africanas	22	Masculino
Aluno 2 = A2	Guatemala	Espanhol	19	Feminino
Aluno 3 = A3	Congo	Francês e línguas africanas	21	Masculino
Aluno 4 = A4	Honduras	Espanhol	19	Feminino
Aluno 5 = A5	Honduras	Espanhol	19	Feminino
Aluno 6 = A6	Benin	Francês e línguas africanas	20	Masculino
Aluno 7 = A7	Benin	Francês e línguas africanas	21	Masculino
Aluno 8 = A8	Benin	Francês e línguas africanas	19	Masculino
Aluno 9 = A9	Gana	Inglês e línguas africanas	22	Masculino
Aluno 10 = A10	Congo	Francês e línguas africanas	18	Feminino
Aluno 11 = A11	Benin	Francês e línguas africanas	23	Feminino
Aluno 12 = A12	Gana	Inglês e línguas africanas	23	Masculino
Aluno 13=A13	Gana	Inglês e línguas africanas	25	Masculino
Justine Mintsá	Gabão	Francês e línguas africanas	18	Feminino
Pantera Negra	Benin	Francês e línguas africanas	23	Masculino
Quatro Olhos	Honduras	Espanhol	19	Masculino
Tauregue	Mali	Francês e línguas africanas	23	Masculino
Tecún Umar	Guatemala	Espanhol	21	Masculino

Fonte: próprio autor.

Como podemos inferir no quadro apresentado, a faixa etária desse grupo varia de 18 a 25 anos. Uma informação adicional é que a grande maioria possui o ensino médio, destoando-se os participantes A1, A7 e Pantera Negra que disseram já ter além da formação escolar um curso técnico. Todos relataram que essa foi a primeira oportunidade que tiveram de estudar em outro país e, principalmente os alunos do continente africano enfatizaram a relevância de ter um diploma internacional, pois, dessa forma, eles podem ser profissionais mais valorizados em seus respectivos países. Uma das principais motivações desses alunos é justamente essa, a importância de fazer uma graduação em outro país. Além disso, outros estudantes relataram que no Brasil poderiam encontrar maior disponibilidade de cursos, além da alta qualidade do ensino público superior brasileiro.

2.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Para entender como esses alunos percebem seu aprendizado com a pedagogia de projetos, a pesquisa foi planejada para ser desenvolvida através de observação de campo, o que possibilitou a elaboração do diário de campo e o diário de registro. Essas observações tiveram como finalidade entender como os alunos reagiam mediante as atividades propostas com a pedagogia de projetos, além de identificar quais eram suas principais dificuldades e como buscavam saná-las. Ademais, esse momento também foi propício para registrar informações que pudessem aprimorar a proposta metodológica do curso. Ressalto, por fim, que foram observados 13 projetos, com 1 hora e 50 minutos cada.

Durante esse período de observações ocorreu a aplicação de um questionário (ver apêndice A), visando entender como esses alunos estavam refletindo sobre seu aprendizado e avaliando o curso até aquele momento. Enfatizo que esse questionário foi aplicado na décima semana de curso, isto é, um pouco mais da metade dos 18 projetos que eles deveriam realizar. Esse entendimento aconteceu, por compreender que os estudantes precisariam de tempo para conhecer a língua portuguesa e responder o questionário em português. Contudo, por se tratar de alunos estrangeiros, eles puderam usar recursos tecnológicos ou dicionários para auxiliá-los nas respostas.

A terceira e última etapa foi a entrevista semiestruturada (ver apêndice B). Ela foi pensada com base nas respostas dos alunos, a partir da pré-análise dos dados gerados nessa fase, ou seja, havia perguntas basilares, entretanto, a depender do aluno algumas perguntas

necessitavam de maior exploração, de modo que ele pudesse esclarecer algumas afirmações. Todas as entrevistas aconteceram na sala 115 do Núcleo de Estudos em Língua e Cultura - LINCE, situado no primeiro andar do anexo do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. O período escolhido para a realização das entrevistas foi cerca de 20 dias após o fim da parte de pedagogia de projetos, já no período do curso preparatório Celpe-Bras. O novo entendimento era que, por se tratar de um diálogo, esses alunos precisariam ter uma boa compreensão e proficiência para que pudessem expressar suas opiniões.

A título de síntese, como descrito acima, a pesquisa se configurou a partir dos seguintes procedimentos e instrumentos:

Observação das aulas e entrevista semiestruturada

Diário de registro

Diário de campo

Questionário

A respeito da identificação dos alunos, todos foram perguntados de que modo gostariam de ser chamados, uma vez que, seus nomes deveriam ser anonimizados, conforme informação presente no TCLE. Por isso, alguns quiseram ser chamados por apelidos que receberam aqui no Brasil, outros elegeram personagens que admiram e os demais pediram para ter uma identificação como “Aluno 1”, que por vezes pode aparecer como “A1”, respeitando a ordem alfabética. Na transcrição dos dados, o entrevistador foi identificado com a letra “E”. Além disso, as transcrições foram feitas baseadas nas normas para transcrição dos dados de Mendes 2014 (ver anexo C).

Após a etapa da entrevista, os dados gerados foram analisados e o que se buscou então foram pontos recorrentes que pudessem ser explorados nas discussões dos capítulos. Para tal, realizei a categorização dos dados. Essa técnica visa organizar, classificar e segmentar as respostas que obtivemos com as observações, questionário e entrevistas. Moraes e Galiuzzi (2005) corroboram essa ideia ao afirmarem que cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos.

Retomando as categorias de análise, elas ficaram assim definidas:

Da percepção de aprendizagem com projetos à gramática contextual

Implicações do trabalho em grupo

Senso de Autonomia

Da relevância dos temas e o papel dos professores

Portanto, os dados gerados a partir dos recursos supracitados foram articulados de modo transversal, levando em consideração as categorias de análises aqui listadas. Tais organizações foram feitas em busca do cumprimento dos objetivos, bem como de tentar responder as perguntas de pesquisa.

3 PEDAGOGIA DE PROJETOS: PERCURSO HISTÓRICO, ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/SEGUNDA E PESQUISAS SOBRE O TEMA.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DA PEDAGOGIA ATIVA E SUA INFLUÊNCIA EM PENSADORES BRASILEIROS

O mundo adentrou em uma mudança radical desde o período da revolução industrial durante os séculos XVIII e XIX. A sociedade entrou em um novo ritmo de transformação que influenciou também o âmbito educacional. Naquele momento, começou a surgir um pensamento crítico em relação ao ensino tradicionalista que vigorava à época. O movimento Escola Nova, surgido entre os séculos XIX e XX, acaba representando um marco para uma nova perspectiva pedagógica. Para termos uma noção do que significou esse movimento e quais suas influências no Brasil, apresentamos abaixo um panorama histórico trazendo as ideias do filósofo americano John Dewey e outros teóricos que refletiam sobre um novo modelo educacional, com um maior protagonismo por parte dos alunos e com ações práticas.

As mudanças de perspectiva, quebra de paradigmas e a construção de novas concepções e princípios sempre demonstraram o quanto a nossa sociedade é heterogênea e busca caminhos alternativos em diferentes campos do conhecimento para cada período da nossa história. Constantemente, percebemos como estamos sendo influenciados por ideias dinâmicas, problematizadoras, revolucionárias e voláteis. Tudo isso ocorre nos mais diversos campos político, tecnológico ou mesmo educacional.

Nesse viés, o final do século XIX e o início do século XX são marcados por uma nova concepção que problematiza o modelos tradicionalista de ensino, no qual a escola ensinaria aos alunos conhecimentos enciclopédicos sem estabelecer diálogo com as experiências do

cotidiano ou mesmo colocá-los de forma ativa na resolução de atividades que estarão presentes no seu dia a dia.

Segundo Saviani (2012), a organização dos “sistemas nacionais de ensino” se pautou na ideia de que a educação é um direito de todos e uma obrigação do Estado. Acreditava-se que o indivíduo precisava ter acesso ao conhecimento que o cercava, superando assim, as barreiras da ignorância. Nesse contexto, a escola acaba tendo um papel de suma importância, pois seria através dela que as pessoas poderiam obter tal sabedoria. Para isso, o professor assume um protagonismo, uma vez que é ele quem expõe e explica os conteúdos aos alunos, de modo que eles devam assimilá-los, como vemos a seguir:

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabem assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 2012, p. 6).

Nesse modelo tradicional, como exemplificado por Saviani (2012), o aluno é visto como um ser passivo que deve receber o conhecimento do seu professor e realizar exercícios disciplinarmente. De acordo com José Carlos Libâneo (1992), a escola tradicional tem como características a formação moral e intelectual do aluno com vistas a assumir um posto na sociedade, predomínio da autoridade do professor, além dele ser o que transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida. Além disso, a aprendizagem é receptiva e mecânica com ênfase em formar hábitos, memorizar conceitos e repetir atividades, ou seja, nessa concepção, o estudante é um indivíduo completamente passivo sem nenhuma participação ativa na construção do seu conhecimento.

Sob a ótica de se opor ao modelo tradicionalista de ensino, nasce o movimento que ficou conhecido como Escola Ativa ou Escola Nova. Os pontos de críticas evidenciados pelas ideias dos pensadores desse movimento eram que o ensino prezava por um modelo curricular por disciplinas, o conhecimento era transmitido de modo que não havia reflexão e sim atividades de repetição, além do professor ser visto como “o dono do conhecimento”. John Dewey, filósofo e pedagogo americano, já apresentava críticas ao modelo vigente nas escolas, dissertando que o conhecimento transmitido já tinha a intenção de preparar o indivíduo a fazer coisas com uma função específica, e essas atividades não seriam educativas, pois não são incorporadas as experiências dos indivíduos, como denotamos:

Acredito que grande parte da educação atual fracassa porque negligencia esse princípio fundamental da escola como uma forma de vida comunitária. Concebe a escola como um lugar onde certas informações devem ser dadas, onde certas lições devem ser aprendidas, ou onde certos hábitos devem ser formados. O valor destes é concebido como amplamente em um futuro remoto; a criança deve fazer essas coisas por causa de outra coisa que ele deve fazer; eles são mera preparação. Como resultado, eles não se tornam parte da experiência de vida da criança e, portanto, não são verdadeiramente educativos. (DEWEY, 1897, p.78).

A visão de John Dewey tentava trazer um novo horizonte educacional à época. Pautando-se numa ideologia de educação ativa, que o aluno aprenderia através de ações práticas e sendo impactas por elas, isto é, teria a experiência como um pilar crucial em seu processo de aprendizagem, pois tal vivência traria ganho significativos para a sua formação humana, como apresenta Domingues (2006):

Somos envolvidos em experiências advindas das relações que temos com a família, com o meio ambiente, nos encontros e conflitos existentes em nossas vidas; as experiências são elementos importantes na formação do cidadão; são os responsáveis por estabelecer as relações com o mundo e com o entorno social, portanto, são indispensáveis para que se possa impulsionar a produção do conhecimento; representam também a educação com a qual o aluno chega à escola e esta possibilita sua reconstrução permanente. A educação acontece, portanto, de forma progressiva à medida que o conteúdo da experiência vai aumentando e contribuindo com a formação humana. (DOMINGUES, 2006, p. 18).

A necessidade de diálogo com a realidade do indivíduo, bem como o protagonismo do aluno no aprendizado foram discutidas em muitas das obras de John Dewey como, por exemplo, “Democracia e Educação” (1959), “Experiência e Educação”(1971), “Escola e Sociedade”(2002), “Vida e Educação”(1930) dentre outras. Nesses livros, um dos elementos mais discutidos era a necessidade de novos rumos para a educação com foco também para o social e o caráter autônomo dos estudantes, o que iria na contramão do modelo vigente até então - o modelo tradicionalista.

A educação era entendida como algo que deveria propiciar a renovação das significações a partir das experiências trocadas entre as pessoas e, em parte, poderia ser intencionalmente instituída para operar a continuidade social, de acordo com Dewey (1959). Além do caráter social que o filósofo e pedagogo americano atribuía à sua corrente, o mesmo também destacava a importância da autonomia para o indivíduo e que a educação deveria estar aliada à vida prática:

Para ele (John Dewey), o desenvolvimento da autonomia do educando orienta-se, sobretudo, à vida prática, à vida real, por isso, sua insistência para que a escola seja compreendida como a própria vida da criança e não alheia a ela; por isso sua proposta de educação por meio da experiência e da ação, aos moldes da vida que normalmente ocorre extramuros. (FILHO; MENDONÇA, 2014, p. 194).

A ideia anterior preserva o sentido de que a educação deveria ser não somente a preparação para a vida, mas a própria vida. Dessa forma, o papel da escola seria ir além da transmissão de conhecimentos de geração a geração. Na perspectiva do autor, o interesse pelo conhecimento deve ser despertado no aluno e não apenas difundido para ele.

Deve-se destacar, também, que Dewey ressalta que não é qualquer experiência que vai impactar de forma positiva e educativa o aluno. Em seu livro, *“Experiência e Educação”* (1971), o teórico aborda o tema entendendo que “as experiências, para serem úteis, devem levar a um mundo em expansão da ‘matéria em estudo’, concebida como sistema de fatos ou informações e ideias” (DEWEY, 1971, p. 93). Ainda conforme o autor, o papel do educador é muito importante nesse momento, pois é ele que deve perceber que cada experiência presente pode influenciar em outras futuras.

As ideias apresentadas por Dewey tiveram muita influência do pragmatismo de Pierce e James, conforme Baraldi (2013). O pragmatismo foi o movimento que teve início no final do século XIX, em Cambridge Massachusetts, com um grupo de filósofos que se denominaram “Clube Metafísico” e pensaram a respeito do pragmatismo não como algo novo, mas como uma ligação entre premeditar e fazer, de acordo com Wall (2007). Em suma, a ideia corresponde a um conjunto de desdobramentos práticos relacionados ao ato de pensar e executar.

A opinião de Dewey sobre o pragmatismo de Pierce é um tanto quanto cética e ele propõe o que chama de instrumentalismo para encontrar uma capacidade reflexiva para a ideia de ação na pragmática. Dessa forma, John Dewey primeiro conceitua o que é o instrumentalismo e em seguida apresenta suas argumentações para tal, como podemos ver nos seguintes trechos:

[...] o instrumentalismo tenta estabelecer distinções universalmente reconhecidas e regras de lógicas, derivando-as da função reconstrutiva ou mediativa atribuída a razão. Objetiva-se construir uma teoria das formas gerais de concepção e de raciocínio e não deste ou daquele juízo particular ou conceito relacionado com seu próprio conteúdo, ou com suas implicações particulares. (DEWEY, 2007, p. 237).

Em resumo, as ideias questionadas por Dewey fundamentam seus pensamentos a respeito da pedagogia ativa, isto é, as ações precisam sim ser experienciadas, buscando explorar uma capacidade reflexiva no indivíduo para que ele possa lidar com os problemas que o circundam na vida cotidiana.

Nesse rumo, a ideologia do professor norte-americano acabou influenciando outros pensadores, um deles, tido como o aluno mais brilhante de John Dewey, foi William

Kilpatrick, que era professor de matemática e se dedicava a estudar as experiências do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Assim como seu professor, o matemático defendia que a aprendizagem deveria ser significativa aos interesses dos estudantes, segundo Marques (2016). Mantendo as bases ideológicas de John Dewey, Kilpatrick elaborou o método de aprendizagem por projetos e discorreu sobre os variados tipos de projetos, conforme Leite (2007); Kilpatrick (1921), sendo eles:

- **Projetos com a intenção de produzir algo externo:** nesse tipo de projeto o intuito é produzir pensando em um produto final.
- **Projetos para uma experiência estética:** se baseia na escolha da apreciação de uma atividade, sendo ela mesmo o propósito para tal projeto.
- **Projetos de solução intelectual:** o aluno deverá resolver um problema de cunho intelectual, mas deve estar motivado para isso, sem o que estará apenas diante da resolução de um problema.
- **Projetos de conhecimento ou títulos formalizados:** o intuito é desenvolver uma habilidade ou conhecimento específico.

Como vemos, a depender da escolha por algum tipo de projeto, podemos nos deparar com diferenças sutis nas suas finalidades. Pensar uma educação com viés progressista, mudando o foco das aulas de alunos passivos para seres que construam seu aprendizado baseando-se em experiências significativas e que tenham relação com a vida social foi o cerne da chamada “pedagogia ativa”. Notamos então que John Dewey e seu aluno Kilpatrick, instauraram um novo horizonte no final do século XIX e início do século XX ao proporem novos meios de ensinar e aprender, diferentes do modelo tradicional vigente no período.

As ideias desses teóricos influenciaram muitos estudos posteriores que preservaram os aspectos centrais das suas ideologias. O Método por projetos, por exemplo, inspirou muitos outros trabalhos que se multiplicaram em uma variabilidade de termos e foco de trabalho, como por exemplo, Fernando Hernandez (1998) que utiliza o termo o *projeto de trabalho*, pensando para a educação a visão de um currículo transdisciplinar. Celso Antunes (2006) apresenta trabalhos pedagógicos com a denominação *trabalhando com projetos* que é focado em dedicação a temas específicos. Há também a chamada *pedagogia de projetos*, termo que é possível ser encontrado nos trabalhos de Leite (1996).

É notório que há uma profusão de denominações encontradas em trabalhos que envolvam projetos. As diferenças entre eles são tênues, mas o princípio é basicamente o mesmo. Pensando nesse viés pedagógico ativo no cenário brasileiro, um dos maiores representantes da vertente de Dewey foi o jurista, educador e intelectual, brasileiro Anísio Teixeira, que traduziu boa parte dos seus livros no Brasil.

A sua educação no Colégio Jesuíta de caráter humanista e tradicional acabou sendo um ponto importante para que mais à frente Teixeira pudesse se identificar e propor bases semelhantes à que viu nos Estados Unidos da América em contato com o professor e idealizador da pedagogia ativa, John Dewey.

Teixeira (1959), em um dos seus artigos denominados “Filosofia e Educação” explana sobre a importância das ideias de Dewey para o âmbito educacional, como podemos ver a seguir:

Nenhum grande filósofo moderno foi mais explícito do que Dewey na necessidade dessa transformação educacional imposta pela filosofia fundada na nova ciência do mundo físico e nova ciência do humano e do social. Chegou ele a formular toda uma filosofia da educação, destinada a conciliar os velhos dualismos e a dirigir o processo educativo com espírito de continuidade, num permanente movimento de revisão e reconstrução, em busca da unidade básica da personalidade em desenvolvimento. (TEIXEIRA, 1959, p. 24).

Teixeira foi tão influenciado pelas ideias do norte-americano que ele, juntamente com outros pensadores idealizaram um movimento semelhante à Escola Nova. No Brasil, esse movimento ficou conhecido como o “*Manifesto dos Pioneiros*” ou “*Escola Nova Brasil*”. Conforme Vidal (2013):

[...]o *Manifesto* propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira. Nesse sentido, distinguia-se do que denominava educação tradicional, particularmente no que considerava como a maior contribuição da Escola Nova: a organização científica da escola. (VIDAL, 2013, p. 579).

Entretanto, a Escola Nova Brasil não chegou a ser implantada em virtude do seu alto custo financeiro. Em sua proposta, havia a necessidade de implementar laboratórios e ter infraestrutura diferenciada. Entretanto, isso acabava por onerar em demasia o Estado, que, por consequência, não levou o projeto adiante.

Apesar das ideias de Dewey e Teixeira estarem em sintonia na grande maioria das vezes, em um ponto havia discordância entre os educadores, que era a ruptura com o modelo tradicional de ensino. Enquanto John Dewey enxergava isso como um dos pilares para a instauração de um novo modelo educacional, Anísio Teixeira tinha a visão de que a Escola

Nova não pregava tal interrupção com a escola tradicional e sim estava ligada a uma reformulação didática que deveria estar aliada ao ensino de matérias, segundo Teixeira (2010).

Apesar de algumas discordâncias com a concepção de John Dewey, Teixeira é reconhecido como um dos maiores pensadores da educação brasileira. Seu reconhecimento vem muito em função da sua luta em tentar que todos tivessem uma educação pública de qualidade e com novos horizontes ideológicos. Para compor tal quadro, a educação brasileira também deveria mudar e se espelhar em aspectos sociais, voltados para a experiência, e assentados nos ideais da democracia.

Outro grande pensador brasileiro que também podemos encontrar relações com as propostas de Dewey é Paulo Freire. A ligação entre ambos acontece de forma mais sutil e não tão direta como a de Anísio Teixeira. É possível perceber que as ideias deles convergem quando lutam por um ensino mais democrático, com formação crítica e que as desigualdades sociais sejam reduzidas.

Outra comparação que pode ser feita é com a ideia de educação bancária que é criticada por Paulo Freire. Nela, o aluno era entendido como um ser passivo que iria para escola receber aquele conhecimento depositado pelo professor. Essa visão se liga às apresentadas anteriormente como comuns ao modelo tradicionalista a que Dewey também se opunha.

Na pedagogia ativa, o professor não pode ser visto como o “dono do saber”, que transmite o conhecimento sem ao menos propor alguma discussão ou saber qual foi a reflexão do aluno. Dissertando sobre sua crença a respeito de tal tema, Dewey (1897) afirma que o professor não está na escola para formar certos hábitos na criança, mas ele existe como membro da comunidade para selecionar as influências que a afetarão e as ajudarão a responder adequadamente a essas influências.

Para Freire (1998, p.68), “o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que ao ser educado, também educa”. Dessa forma, tanto professor e aluno estão em crescimento nesse processo.

A partir de tais assertivas, percebemos que essas visões estão em consonância, pois tanto Dewey como Freire não enxergam o professor em uma posição autoritária e de distanciamento em relação a seu alunado. As perspectivas convergem no entendimento de que

no processo de aprendizagem do aluno, o professor pode ser visto como um guia, aquele que auxilia o estudante na construção de pontes para o conhecimento, as quais irão muito além do espaço da sala de aula. Obviamente, esse fato não tira do professor o seu papel de destaque, de liderança e de profissional que será a referência em sala de aula.

Ambos também se complementam na ideia de que a educação precisa agir de forma libertadora. Tanto Dewey como Freire viam a escola tradicional pautada num modelo de dominação que preparava o aluno não para que ele mesmo pudesse se entender e buscar os seus anseios pessoais, mas que no processo escolar ele fosse preparado para atender os propósitos que são do sistema e não dele mesmo. Desse modo, ambos entendiam que a educação deveria ser democrática, como afirma Freire (1998, p.96): “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanização e negar os homens é uma mentira”.

O que refletimos ao longo desse capítulo foi quais são as bases filosóficas da pedagogia ativa proposta por John Dewey. Como vimos, o período de transformação que o mundo vivia em várias áreas também influenciou no plano educacional, de modo que novas ideias fossem discutidas para uma mudança nessa área. O olhar agora estava em apresentar uma perspectiva educacional democrática, social, com influências do pragmatismo e, principalmente, colocar o aluno no centro das experiências de modo que elas pudessem ser significativas para ele.

Como vimos, o entendimento dos autores é o de que a experiência é a mola propulsora que constrói significação no aprendizado do aluno. Esse ideal, possibilitou-me fazer uma analogia com uma obra literária de Lyman Frank Baum, o clássico *O Mágico de Oz*. Em um dos momentos da aventura da pequena Dorothy para voltar para a sua casa em Kansas, ela e seus amigos possuem sonhos diferentes e buscam o famoso mágico que realizaria o desejo de cada um. O espantalho, um dos amigos de Dorothy, sonha em ter um cérebro e ao pedir a Oz que o desse, ele responde: “Você não precisa de um, está aprendendo alguma coisa todos os dias. A experiência é a única coisa que traz conhecimento, e quanto mais tempo você ficar na Terra, tanto mais experiência você terá” (BAUM, 2009, p. 127).

3.2 PROJETOS: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO

Como vimos na seção anterior, as ideias de John Dewey acabaram influenciando muitos pensadores e seus estudos ao longo dos anos. Apesar dos diferentes ramos, a base filosófica que pregava a participação ativa do aluno, o ensino voltado para a função social e o

professor como um guia que atua em conjunto com o estudante, dentre outras características; fundamentou diferentes perspectivas de trabalho com projetos. Outra inferência, é que os princípios estabelecidos a partir da Escola Nova não foram pensados como uma metodologia que pudesse atender apenas a um determinado ramo do conhecimento. Logo, múltiplas áreas do saber poderiam adotar a pedagogia de projetos como metodologia, e isso não foi diferente para a área de ensino e aprendizagem de línguas.

Inicialmente, é importante elucidar, por qual motivo estou adotando o termo “pedagogia de projetos”. Na literatura a respeito dessa metodologia, há uma profusão de termos como “método por projetos”, “trabalho por projetos”, “trabalho baseado em projetos”, “ensino por projetos” ou mesmo “pedagogia de projetos”. Essas denominações possuem vertentes de trabalho muito parecidas podendo ser vistas muitas vezes como sinônimas umas das outras. Entretanto, o termo pedagogia de projetos será utilizado de modo operacional para minha pesquisa, desse modo, posso demonstrar, ao longo do trabalho, algumas terminologias e possibilidades de trabalho com projetos. Em termos gerais, os trabalhos com projetos apresentam os seguintes objetivos de acordo com Freitas (2003):

[...] possibilitar a interação no processo de construção de conhecimento; viabilizar a aprendizagem real, significativa, ativa e interessante; trabalhar conteúdos conceitual de forma procedimental e atitudinal e proporcionar ao aluno uma visão globalizada da realidade e um desejo contínuo de aprendizagem. (FREITAS et al., 2003, p. 21).

Isso posto, faço a exposição do entendimento de alguns autores sobre o termo “projeto”.

Em termos etimológicos, a palavra projeto tem origem latina e era denominado “*projectu*” que significa lançar adiante ou a frente, conforme Veiga (2001). O termo foi pensado no âmbito do ensino-aprendizado para relacionar os assuntos teóricos ao viés prático. Outra definição sobre projetos é apresentada por Behrens (2006) que discorre sobre os variados sinônimos que essa palavra pode ter como projetar, atirar, fazer algo no futuro, mas, no entendimento da autora o sentido é de se planejar algo direcionado para alguma coisa que está por acontecer.

Por outro lado, Nogueira (2003) entende que os projetos precisam ser desafiadores no sentido de causar análise, investigação e pesquisas mais depuradas, isso exploraria os aspectos positivos e negativos de um grupo. Já Kilpatrick (1928) afirma que usa o termo pensando em um propósito, como vemos na citação a seguir:

[...] O que eu procurava deveria ser encontrado na concepção de atividade intencional de todo o coração, o sincero ato intencional. [...] É para esse ato

intencional com ênfase na palavra propósito que eu mesmo aplico o termo projeto. No entanto, conscientemente me apropriei da palavra para designar para mim mesmo e para minhas aulas a unidade básica da vida digna. (KILPATRICK, 1928, p. 4).

As visões apresentadas anteriormente denotam que os autores entendem projetos como algo que precisa ser pensado para um futuro, que necessita de um planejamento e que dentro das atividades realizadas haja ênfase na prática, para que tais atividades apresentem algum objetivo lógico e as experiências possam de fato serem significativas não só no ambiente da sala de aula como também no cotidiano do aluno. Entretanto, penso que mesmo com uma certa confluência de pensamento, tais autores apresentam diferenças sutis nas suas concepções de projeto, como por exemplo, o foco no conteúdo, nas investigações das atividades etc.

Se para Behrens (2006) o termo projeto é visto como algo que está muito mais focado na ação futura, para Nogueira (2003) está em como esse processo vai acontecer de forma demorada, sendo guiada por interesses que vão surgindo e que denotam aspectos que precisam ser melhorados. Essa visão de Nogueira (2003), por exemplo, penso que pode ser mais proveitosa para o ambiente da sala de aula, de modo que podemos vislumbrar tal espaço como ambiente mútuo de conhecimento, quando as atividades realizadas nos projetos evidenciam aspectos positivos e negativos, que devem estar claro tanto para os alunos como para o professor que também faz parte dessa caminhada.

3.3 O ENSINO-APRENDIZAGEM COM PROJETOS NO CONTEXTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA/SEGUNDA.

As metodologias sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) e segunda (L2) são amplas. Mas Becket (2002) ressalta que as pesquisas sobre pedagogia de projetos para o ensino de línguas ainda são raras se comparadas a outras áreas do âmbito educacional. Mesmo com o crescimento sobre o tema no Brasil, ainda temos notado que o número de pesquisas com essa abordagem em contexto de línguas estrangeiras e/ou segundas são poucas, principalmente envolvendo o uso de português como língua estrangeira, como podemos buscar no *Catálogo de Teses e Dissertações* da Capes³.

Para entendermos as diferenças contextuais de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e segundas, apresento aqui uma sucinta definição de Mendes (2014):

³ Ver a página no site: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

A área de ensino de português língua estrangeira / segunda língua (doravante PLE/PL2), pressupõe o ensino e a aprendizagem dessa língua em contextos de LE (quando ela é língua diferente da(s) língua(s) de cultura presentes no espaço onde é ensinada) e L2 (quando ela é ensinada a falantes de outras línguas que a aprendem no espaço onde ela é língua de cultura. (MENDES, 2014, p.33).

Evidentemente, não podemos reduzir todas as situações de ensino-aprendizagem a somente esses dois contextos, há outros evidenciado pela própria autora como português para surdos; português para comunidades bilíngues/ plurilíngues (comunidades indígenas, de imigrantes) e português como língua de herança. O que apresentei é apenas um resumo muito sucinto do que estou entendendo ser contexto de ensino aprendizagem como língua estrangeira e segunda. Na minha pesquisa, então, posso compreender que os alunos estão atuando em contexto de língua segunda, por estarem em um espaço lusófono para além da sala de aula, ou seja, eles são forçados a usarem o português em situações rotineiras como ir ao mercado, à praia, à biblioteca, entre outros lugares.

Entendido tal noção, é importante frizar que busco no decorrer dessa seção apresentar algumas denominações de abordagens que utilizam projetos para o ensino-aprendizagem focados nos contextos de língua estrangeira e/ou segunda.

Segundo Kemalglu (2010), a partir da década de 70 o ensino e aprendizagem de línguas, principalmente nos cursos de Ensino de língua inglesa (English Language Teaching - ELT), começa a ser trabalhado em uma nova abordagem. Até aquela época, de acordo com a autora, as práticas de ensino eram norteadas pelo domínio da estrutura da linguagem. Esse tipo de ação se mostrava ineficiente e inadequado para que os alunos usassem a língua em outros contextos sociais fora da sala de aula. Logo, havia a necessidade de se pensar uma nova perspectiva que contemplasse essa carência. Para isso, uma nova tendência passou a ser discutida e ficou conhecida como *Ensino da Linguagem Comunicativa (Communicative Language Teaching – CLT)*. O foco agora estava em ajudar os aprendizes a terem competência comunicativa para usar a língua em situações da vida real.

Sob essa nova ótica, algumas abordagens começaram a surgir, como o *C BLL (Content-Based Language Learning - Aprendizagem de Idiomas Baseados em Conteúdo)*. Nessa corrente, a expectativa é de que os alunos possam aprender ao mesmo tempo os conteúdos mais intuitivos ou acadêmicos, enquanto aprendem a língua ao mesmo tempo, conforme Lightbown (2014). Ainda segundo esta autora, o C BLL pode ser mais eficiente se comparada à abordagem mais tradicional de ensino de idiomas, pois possibilita que o aluno passe mais tempo em contato com a nova língua e aprenda conteúdos acadêmicos diversos,

não só focado em atividades linguísticas. Com isso, ele poderia também ter um grau de proficiência avançado, já que os conteúdos exigem uso da gramática, vocabulário sofisticado e discursos mais formalizados. Entretanto, Lightbown (2014) também destaca que algumas pesquisas apontam para resultados dispares com relação as características dessa abordagem, pois em alguns ambientes a resposta foi satisfatória, mas em outros locais, os alunos não conseguiram ter os níveis desejados de proficiência no idioma ou conhecimento do assunto.

Outro destaque ainda trazido por Kemaloglu (2010) é a *Task-Based Language Learning* ou *Aprendizagem de Idiomas Baseada em Tarefa (TBLL)*, que tem como fundamento a realização de tarefas comunicativas significativas e intencionais que serão realizadas em contexto externo ao do ambiente de sala de aula. Sobre tal procedimento, o entendimento de Bonce (2010) é que:

[...]as tarefas são atividades orientadas para objetivos e centradas no significado; as tarefas são projetadas para facilitar a participação dos alunos em atividades significativas. A linguagem envolve comunicação e essa comunicação ocorre apenas quando o ambiente oferece a oportunidade de trocar pensamentos reais e significativos. Algumas das diferenças dependem do fato de que uma tarefa tem muitos propósitos, dependendo das necessidades do aluno e dos professores. (BONCES; BONCES, 2010, p. 166).

O que notamos até o presente momento é que as tendências que surgiram a partir do CLT direcionam as ações de ensino-aprendizagem para dialogar com as experiências da vida real através da realização de tarefas com teor comunicativo. Ou seja, o caminho de aprendizagem de línguas do estudante é baseado no processo e na produção de algum produto, sendo que, as atividades planejadas devem instigar a pesquisa e a investigação do aluno para além do ambiente da sala de aula.

Ainda nessa perspectiva, outras abordagens também preservaram o modelo apresentado acima, uma delas foi o denominado “Project work” ou “trabalho com projeto” que é assim definida:

O trabalho com projeto pode ser definido como um conjunto de tarefas que exigem que os alunos façam uma investigação detalhada sobre um tópico específico além da sala de aula por meio de comunicação com textos e pessoas, para produzir seus próprios resultados a partir desta pesquisa e apresentá-los por escrito e/ou forma oral para um público definido em um período prolongado de tempo (KEMALOGLU, 2010, p. 6, tradução nossa).

Nessa primeira definição, notamos que o trabalho com projetos é apresentado como um conjunto de tarefas que tem por objetivo o desenvolvimento de um produto, externo a sala de aula, que pode ser tanto escrito como oral, visando produzir seus próprios resultados.

Abaixo, trago outra citação a respeito do conceito de trabalho com projetos, de modo que possamos perceber outros pontos que não só o aprendizado baseado no processo e no produto.

O trabalho com projeto é centrado nos alunos e impulsionado pela necessidade de criar um produto final. No entanto, é o caminho para alcançar isso e o produto que faz o trabalho do projeto valer a pena. O trabalho com projeto se presta a muitas abordagens diferentes em uma variedade de situações de ensino. Ela reúne alunos de habilidades variadas e cria oportunidades para os indivíduos contribuírem de maneiras que refletem seus diferentes talentos e criatividade. (FRIED-BOOTH, 2002, p. 6, tradução nossa).

Como vimos na citação anterior, o trabalho com projetos se presta a muitas abordagens. Essa característica também é evidenciada por Stoller (2002) que aborda sobre as múltiplas configurações de projetos que aparecem com a mesma denominação - “project work”. Entretanto, a autora destaca que há características comuns, como por exemplo, meios alternativos de avaliação, uso de estratégias para a resolução das tarefas, o interesse dos alunos como motivação para o desenvolvimento das atividades, a produção de um produto final e o aprendizado cooperativo.

Além desses pontos, Stoller (2006) também destaca que a interação é um fator importante para o aprendizado de uma língua estrangeira, sendo relatada como um dos maiores benefícios para os aprendizes no trabalho com projetos, pois, ela possibilita ao aluno a melhora no desenvolvimento de habilidades linguísticas e das relações sociais, como podemos notar:

[...] O terceiro benefício mais comumente relatado do trabalho com projeto é o aprimoramento de habilidades de linguagem. Profissionais relataram melhora na leitura, habilidades de escrita, fala, audição, vocabulário e gramática, possivelmente devido ao fato de que o trabalho do projeto facilita repetidas oportunidades para interação (saída), entrada modificada e significado negociado. (STOLLER, 2006 p. 26, tradução nossa).

Como notamos, o trabalho com projetos pode apresentar diferentes configurações. Entretanto há princípios que são comuns entre eles. A interação, por exemplo, é vista como um fator que força o aluno a entrar em contato com outros indivíduos e propicia negociações de significados. Essa forma de pensar os projetos se aproxima muito de alguns características observadas em sala e que serão discutidas posteriormente.

A terceira e última terminologia que trago para demonstrar o trabalho com projetos nos contexto de língua estrangeira e segunda é o “project based learning (PBL)” ou “aprendizado baseado em projetos”, que conforme Stoller (2006) vem sendo defendida como um meio eficaz para o aprendizado de línguas desde meados da década de 80. Em termos conceituais, a teórica assim define:

A aprendizagem baseada em projetos é um conceito instrucional mais complexo que o termo sugere. Como qualquer praticante experiente sabe, há muito mais para a aprendizagem baseada em projetos do que a simples incorporação de projetos no currículo. [...] O aprendizado baseado em projetos evoca outras questões também. Há alguns projetos com trabalho em grupo em sala, atividades fora da classe, aprendizado cooperativo, instrução baseada em tarefas, um veículo para linguagem totalmente integrada à aprendizagem de conteúdo e um mecanismo de trabalho interdisciplinar. (STOLLER, 2006, p. 21, tradução nossa).

Assim como nas definições anteriores, notamos características semelhantes em relação a proposta de desenvolvimento das atividades. Kemaloglu (2010), apresenta que o “project based learning” tem o foco principal na interação significativa e intencional. Como características ressaltada por ele, no project based learning a linguagem é entendida como um potencial significativo e o aprendizado é embasado na corrente construtivista. Isto é, nessa vertente, os aprendizes passam por um processo de assimilação e acomodação e constroem seu conhecimento a partir da própria participação ativa.

Já para Stoller (2006), é possível perceber com o desenvolvimento da PBL que há evidências que motivação e autonomia caminham juntas. “A aprendizagem baseada em projetos acomoda facilmente as condições necessárias para a autonomia do aluno, incluindo escolhas reais, oportunidades assumir papéis de liderança, responsabilidade e senso de controle sobre o próprio aprendizado.” (STOLLER, 2006, p. 29, tradução nossa). Segundo a autora, os alunos se percebem enquanto indivíduos autônomos ao notarem que sucesso e fracasso dependem deles.

Em resumo, o que percebemos até então é que essas abordagens nascem em contraponto a uma concepção mais estrutural de ensino e aprendizado de línguas, que não supria o objetivo de fazer com que seu aluno estivesse preparado para lidar com as mais diversas situações de uso da língua. Sendo assim, a ideia passou a ser de tirar o foco da estrutura linguística e proporcionar um aprendizado baseado nas experiências, nas interações e na construção de significados, de modo que tudo isso reflita não apenas na sala de aula, mas também na vida cotidiana do indivíduo.

A partir da exposição feita anteriormente, podemos ter bases para perceber como se configura a estruturação do trabalho com pedagogia de projetos no PROEMPLE.

3.4 AS PESQUISAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM COM A PEDAGOGIA DE PROJETOS

Inicialmente, vale salientar que o apanhado que faço sobre aqui as pesquisas que trabalham com projetos podem ter diferentes nomenclaturas como já foi evidenciado anteriormente. Entretanto, o que quero ressaltar é o que esses trabalhos trazem como resultados e que contribuições eles podem trazer para a minha pesquisa.

Para as reflexões iniciais, trago uma pesquisa denominada “*In-service teachers’ perceptions of project-based learning*”(percepções dos professores sobre a aprendizagem baseada em projetos - tradução nossa). Nesse estudo, que foi desenvolvido por Habok e Nady (2016) em escolas primárias e do ensino médio, o objetivo foi de analisar as percepções dos professores sobre o método de ensino, seus papéis nesse processo, e a suas avaliações sobre o PBL “Project-based learning”

Nessa pesquisa, publicada na Hungria, foi apresentado um entendimento de que o “Project-based learning” (PBL) “Aprendizagem baseada em projetos” tem uma base construcionista, e pode ser definida como uma prática baseada em uma maneira de “instrução centrada no aluno que ocorre por um período prolongado, durante o qual eles selecionam, planejam, investigam e produzem um produto, além disso, apresentam seu desempenho com base em uma tarefa praticada em contexto real” (HOLM apud HABOK; NADY, 2016, p. 2, tradução nossa).

Para cumprirem com seu objetivo, as pesquisadoras selecionaram 109 professores de 8 escolas, que foram distribuídos em grupos diferentes a depender do tempo de experiência em sala de aula de cada um. Desse modo, 34 professores ficaram no grupo dos iniciantes, isto é, com 10 anos ou menos de prática; 30 na categoria de professores experientes, ou seja, com 11 a 20 anos de atuação e, por fim, 44 professores foram considerados especialistas por terem mais de 21 anos de docência.

Para a geração dos dados, as pesquisadoras solicitaram que os professores respondessem a um questionário com 15 perguntas, assim, elas buscaram compreender as percepções e crenças dos docentes em relação à participação deles e dos alunos em sala de aula com o PBL e o ensino tradicional. Como perguntas de pesquisa, que aqui trago algumas, Habok e Nady (2016) questionaram sobre: Quais métodos de ensino são usados com frequência? Qual é o papel do professor no PBL? Qual é o papel do professor no ensino tradicional em sala de aula? Quais são as características de um projeto bem sucedido? Os alunos participam da avaliação?.

Como resultados, a abordagem de aprendizagem baseada em projetos (PBL) foi a preferida pelos três grupos de professores, Contudo, não foi a mais utilizada por eles. Segundo as pesquisadoras, os professores utilizam também outros métodos em suas aulas. Os resultados da pesquisa apontam que os docentes entendem que seu papel é de motivar o aluno, transmitir valores e formar cidadãos. Já em relação as características para o sucesso de um projeto, as autoras concluem que os professores percebem que um boa atmosfera em sala de aula, bem como o entusiasmo dos alunos são de fundamental importância para que isso aconteça. Além disso, alguns pontos foram destacados sobre a implementação e o planejamento dos projetos, como podemos notar no quadro abaixo:

Quadro 2 - Pontos característicos da aprendizagem baseada em projetos.

PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DOS PROJETOS
<ul style="list-style-type: none"> • Pensar o tópico de discussão.
<ul style="list-style-type: none"> • Envolver os alunos no planejamento das atividades.
<ul style="list-style-type: none"> • Investigar o interesse do aluno com o tema.
<ul style="list-style-type: none"> • Organizar a distribuição das atividades.
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a relevância do professor no processo.

Fonte: próprio autor adaptado do texto de HABOK e NAGY, 2016.

Como resultado para a pergunta sobre a participação dos alunos na avaliação, foi possível notar que os professores em sua grande maioria não os envolvem.

Já a percepção de modo geral é de que os professores preferem trabalhar com métodos de trabalho em grupo e aprendizado cooperativo. Entretanto, eles predominantemente utilizam métodos mais tradicionais de ensino quando dão suas aulas.

Uma outra pesquisa, agora realizada no Brasil, teve a intenção de investigar como a pedagogia de projetos pode proporcionar uma aquisição mais crítica e autônoma da língua. Esse trabalho foi desenvolvido por Wenzel (2017) em uma escola pública de Porto Alegre, com dois professores da instituição.

A geração de dados se deu através da aplicação de um questionário que foi dividido em três etapas, na primeira – buscando informações sobre a formação do professor e seu conhecimento acerca da pedagogia de projetos, na segunda fase, explorando questões a respeito da instituição de atuação dos profissionais e na terceira etapa o foco foi de investigar o ensino-aprendizagem de francês.

Em suas respostas, foi possível inferir que os professores não conheciam muito bem a pedagogia de projetos. Um participante disse desconhecer totalmente essa metodologia e o

outro falou ser muito bom para o trabalho em conjunto. O autor afirma que já esperava isso, pois a pedagogia de projetos é uma metodologia de ensino de línguas ainda muito recente, com trabalhos sendo desenvolvidos somente a partir da década de 80. Aliado a esse ponto, ainda segundo o pesquisador, há poucos registros sobre essa metodologia com ênfase no ensino e aprendizagem de língua francesa.

Se atendo ao ponto central da pesquisa, isto é, saber como a pedagogia de projetos pode proporcionar ao aluno uma aquisição crítica e autônoma da língua. Wenzel (2017) discorre sobre a necessidade de se pensar um ensino de línguas estrangeiras baseado na interdisciplinaridade e com uso de materiais autênticos, pois, dessa forma, além da progressão curricular, o aluno terá contato mais próximo com a realidade e os conteúdos terão maior significação. Nesse sentido, o pesquisador entende que a pedagogia de projetos é uma metodologia que está alinhada com tais finalidades, entretanto, ele destaca a importância de o professor ter a consciência da sua prática, não só adotando essa metodologia como também buscando materiais que agucem a criticidade e proporcionem a formação de um indivíduo autônomo.

Em mais uma pesquisa relacionada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com a pedagogia de projetos no Brasil, destaco a dissertação de mestrado de Jesus (2014). Nela, o objetivo central foi de investigar como a Pedagogia de Projetos pode contribuir para otimizar o processo de ensino-aprendizagem do espanhol Língua Estrangeira no Ensino Médio.

O trabalho foi realizado no Centro de Educação de Período Integral (CEPI) em Goiânia, em três turmas, totalizando 20 participantes. Como modo para gerar seus dados, o pesquisador utilizou dois questionários, uma entrevista e uma sessão reflexiva, que foi descrita como um momento no qual os alunos explicam suas escolhas a respeito das perguntas objetivas.

Já em relação aos resultados apresentados nessa pesquisa, conclui-se que, para esse contexto, o trabalho com tal metodologia obteve êxito, pois assim como é proposto nas ideias apresentadas por John Dewey, houve um aprendizado por parte dos alunos de forma que se conscientizassem sobre seu papel na sociedade, tivessem motivação e interesse em participar das aulas. Além disso, também há o destaque para o trabalho com a gramática de forma contextualizada, sendo este um dos pontos de bastante problematização quando se utiliza a pedagogia de projetos.

Buscando um exemplo de trabalho com a língua inglesa, foi possível encontrar a pesquisa de Quadros (2016), que foi desenvolvida em uma escola pública no município de Viamão – Rio Grande do Sul, em uma turma do Ensino Fundamental e teve o objetivo de relatar a experiência de prática docente de uma professora de língua inglesa

A pesquisadora descreve como foi lecionar e propor novos horizontes metodológicos em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Segundo o que é relatado, havia um grande desinteresse da maioria dos alunos nas aulas. Isso foi justificado por eles, em função de não entenderem inglês, nem a finalidade de aprendê-lo. Para isso, a professora/pesquisadora se propôs então a buscar novos meios de ensinar a língua de modo mais didático, com materiais autênticos, mas sem esquecer de dialogar com os conteúdos já estabelecidos no planejamento pedagógico. Para isso, a ideia foi criar um *yearbook*, ou seja, um livro impresso composto com fotos, demonstrando as experiências que os estudantes tiveram ao longo do ano.

De acordo com os princípios da pedagogia de projetos, o *yearbook* seria o produto que demonstraria o que os alunos destacaram em seu processo de aprendizagem.

Em seus resultados, a professora descreve que com a mudança metodológica e a utilização da pedagogia de projetos, os estudantes ficaram mais engajados e participativos, deixando de trabalhar individualmente com o livro didático e passaram a aprender os conteúdos através de um modo mais dinâmico e que propiciasse a partilhar de suas experiências de aprendizagem.

As pesquisas que descrevi ao longo desse tópico, mostram-nos um pouco sobre quais são os tipos de indagações que surgem quando estamos lidando com a pedagogia de projetos no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e/ou segunda. Em suma, essa proposta metodológica é vista como um modo de fazer com que os alunos aprendam algum conteúdo, através de atividades intencionais que dialogam com experiências reais vivenciadas ao longo de um determinado período, tendo, assim, reflexões na sua vida cotidiana.

Muitas das pesquisas aqui destacadas partem do ensino com a pedagogia de projetos para problematizar seus efeitos como forma de aprendizagem. Em meu trabalho, busco saber como os alunos perceberam suas aprendizagens com essa metodologia em um curso que não precisa lidar com conteúdos formalizados ou mesmo com uma grade curricular fixa.

Em minha pesquisa bibliográfica, pude notar que há diversos trabalhos com a pedagogia de projetos e em áreas diferentes, como por exemplo, Guerra (2011), que discorre

sobre essa abordagem para o ensino de Ciências no Ensino Fundamental; Elias (2014) que trabalha a pedagogia de projetos para o ensino de petróleo e gás. Diniz (2015) concentra sua pesquisa com a pedagogia de projetos no Ensino Médio e Cardozo (2004) se dedica a estudar a pedagogia de projetos ao ensino profissionalizante. Vemos assim, que há múltiplas possibilidades de se trabalhar com essa metodologia tanto para o ensino de línguas como para outras áreas.

4 CONHECENDO OS PROGRAMAS E SUAS ESTRUTURAS

O mundo está cada vez mais globalizado e as informações que são trocadas assustam pela sua velocidade. O compartilhamento de conhecimento cresceu, mas nada substituiu ainda a vivência de trocas culturais *in loco*. Como um espaço amplo e democrático do saber, as universidades oferecem possibilidades para que seus alunos possam conhecer outros lugares, pessoas e saberes. Essa oportunidade é advinda de programas de intercâmbio, que também fortalecem as parcerias internacionais de uma instituição.

Em virtude disso, evidenciarei como funcionam os programas em foco nessa pesquisa, começando pelo Programa de Proficiência para Estudantes e Servidores da Universidade Federal da Bahia - PROFICI, apresentando sua estrutura e organização. Em seguida, trato de um dos subprogramas que é o recorte da pesquisa o Programa Especial de Monitoria de Português como Língua Estrangeira – PROEMPLE – nesse tópico, explicarei todo o funcionamento do curso. Além disso, explanarei sobre o Programa de Estudantes-Convênio da Graduação (PEC-G) e suas especificidades. Nas etapas finais, trago a relação do Curso de Licenciatura em Português como Língua Estrangeira e Segunda Língua e o funcionamento dos projetos no PROEMPLE.

4.1 MAS AFINAL, O QUE É O PROFICI?

No ano de 2012, a Universidade Federal da Bahia, doravante UFBA, implementou um programa institucional denominado PROFICI (Programa de Proficiência para Estudantes e Servidores da UFBA) que tem como objetivos impulsionar bases para a internacionalização da Universidade e oferecer cursos de línguas estrangeiras para a comunidade UFBA – leia-se estudantes e servidores – além de tentar ampliar os intercâmbios com instituições dos mais variados países e continentes.

O PROFICI oferta 6 cursos de línguas que estão abarcados em seus respectivos subprogramas, sendo eles: PROEMA (alemão), PROEMES (espanhol), PROEMF (francês), PROEMI (inglês), PROEMIT (italiano), PROEMPLE (português como língua estrangeira). Para ter acesso aos cursos, o estudante e/ou servidor da instituição deverá ficar atento ao edital e ao período de seleção para composição das turmas que ocorre semestralmente, ou seja, duas vezes por ano. As turmas são semi intensivas e há componentes⁴ variados a depender da língua, por exemplo, os cursos de espanhol, francês e inglês são divididos da seguinte forma: Elementar 1; Elementar 2; Pré-Intermediário 1; Pré-Intermediário 2; Intermediário1; Intermediário 2; Intermediário Superior 1; Intermediário Superior 2. Para as línguas italiana e alemã os componentes são os mesmos, excluindo-se os Intermediário Superior 1 e 2. As aulas são realizadas 3 vezes por semana, sendo 2 dias de forma presencial e um a distância. Cada componente apresentado é constituído de uma carga horária total de 85 horas, das quais, 40 horas acontecem presencialmente. Há também tempo destinado para elaboração de atividades diversas, tais como, pesquisas, atividades online, entre outras.

O programa de português como língua estrangeira - PROEMPLE destoa um pouco da estrutura supracitada, oferecendo aulas todos os dias e somente de modo presencial, apenas preservando o mesmo tempo de aula dos demais. Contudo, todo esse funcionamento será melhor explicado quando estivermos falando especificamente do PROEMPLE.

Em relação ao tempo do curso dos subprogramas, em média, a duração é de 1 ano e 6 meses a 2 anos, exceto o PROEMPLE, que por ser um subprograma que lida com alunos de outros países, tem sua durabilidade de 6 a 8 meses por turma.

Para encerrar a explanação a respeito da organização do PROFICI⁵, é importante salientar que o programa possui uma coordenadora geral e cinco coordenadores de subprogramas, além de muitos monitores cujo número varia a depender da demanda do subprograma. Outro aspecto relevante é que os monitores são alunos da graduação ou pós-graduação e estão sob a supervisão do seu respectivo coordenador acadêmico de cada subprograma.

4.2 E O QUE É O PROEMPLE?

⁴ As informações sobre a estrutura do curso está disponível no manual do aluno PROFICI: https://profici.ufba.br/sites/profici.ufba.br/files/manual_de_orientacao_aos_alunos_fevereiro_de_2019.pdf

⁵ Todas as informações apresentadas nesse texto podem ser consultadas diretamente no site: <https://profici.ufba.br/>

Diferentemente dos demais subprogramas que integram o PROFICI, o programa de português como língua estrangeira só surgiu após 2 anos, em 2014. O desafio, então, era de oferecer um curso de português para os alunos estrangeiros na Universidade Federal da Bahia. Esses estudantes são oriundos dos mais diversos tipos de programas internacionais, mas em especial do PAEC (Programa de Alianças para a Educação) da OEA (Organização dos Estados Americanos), do PEC-G (Programa de Estudante-Convênio da Graduação) – MEC/MRE e da AAI (Assessoria para Assuntos Internacionais). Este último, a AAI, esclarece em seu planejamento as possibilidades de mobilidades estudantil, a saber: alunos de universidades conveniadas, alunos de universidades não-conveniadas, alunos do programa PEC-G, alunos do programa *sandwich*, alunos para programas co-tutela de tese e alunos dos programas PEC-PG.

Basicamente, todos eles podem fazer o curso de português do PROEMPLE, entretanto, sem a obrigatoriedade de cursá-lo até o fim, diferentemente dos alunos PEC-G que são os únicos que devem fazer esse curso de modo integral. Essa especificidade será evidenciada um pouco mais adiante quando estivermos no tópico a respeito do PEC-G⁶. Mas, desde já, destaco que essa questão de ter que fazer o curso até o fim como parte do acordo pré-estabelecido para a permanência do aluno no país, foi crucial para delimitarmos o recorte dessa pesquisa com apenas alunos do PEC-G.

Como podemos inferir, então, o Programa de Estudantes-Convênio da Graduação é um dos programas mais importantes do PROEMPLE. Logo, a decisão de fazer a pesquisa buscando a percepção de aprendizagem dos alunos desse programa é muito em função dessa parceria mais estabelecida, que possibilita um acompanhamento mais longo. Além disso, o número de alunos do programa cresce cada vez mais. De posse de tal informação, é importante elucidar agora como funciona o curso de português oferecido a esses estudantes.

O PROEMPLE conta com um coordenador, que é um professor especialista na área de português como língua estrangeira, e, em média, 3 a 4 monitores. No que tange à estrutura do curso em 2018, podemos dizer que ele é dividido em quatro partes: tutoria online, curso geral, reforço, preparatório Celpe-Bras e o curso de integração e reflexão cultural e acadêmica.

A primeira parte – a tutoria online – ocorre com os alunos da graduação do curso de português como língua estrangeira (PLE). Como se sabe, a UFBA é uma das poucas universidades do país que dispõe de uma graduação para essa área. De forma dialógica, entre

⁶ Ver seção 4.3.

o curso de formação e o PROEMPLE, os futuros professores podem ter a oportunidade de ter suas primeiras experiências com as especificidades de ensinar língua portuguesa para estrangeiros. Então, a tutoria online pode ser para muitos alunos a primeira chance de conhecer esse universo.

Sobre sua estrutura, essa etapa de formação integra vários procedimentos. O coordenador do curso tem conhecimento prévio da lista dos novos alunos pré-PEC-G que virão ao Brasil no ano subsequente. Logo, é necessário que se estabeleça um contato inicial com esses estudantes, o que é feito através da internet. Para tal, o coordenador entrega um roteiro com as atividades que tanto os alunos em formação e os pré-PEC-G deverão seguir. As tarefas são corrigidas pelos professores em formação e há também um contato via Skype de 10 minutos entre intercambistas e graduandos.

A segunda parte é a mais extensa do curso. Os estudantes pré-PEC-G já estão no Brasil para fazer o período presencial com aulas de segunda a sexta, que acontecem da seguinte forma: toda segunda e quarta-feira há aulas de projetos, sendo que, nas quartas-feiras o monitor apresenta aos alunos qual o projeto da semana e quais atividades e produto devem realizar. Nas segundas-feiras, os estudantes apresentam os projetos a todos em sala. Talvez, a dúvida agora seja sobre como isso é possível na primeira semana. Pois bem, especialmente nesse período, a primeira aula é de apresentação do curso, como são feitos os projetos, que dia eles devem entregar as atividades, entre outras coisas. Então, na quarta-feira, a estrutura do curso segue seu fluxo com a apresentação dos projetos por parte dos professores.

Nos dias de terça e quinta-feira os estudantes pré-PEC-G assistem aulas de reforço com um monitor diferente do curso geral (projetos). Geralmente, os monitores invertem suas turmas. Em termos mais práticos, imaginemos que o monitor 1 ministra curso geral na turma 1, e o monitor 2 dá aulas de curso geral (projetos) na turma 2. Quando for aula de reforço, a turma 2 vai ter aulas com o monitor 1 e vice-versa.

Nas aulas de reforço, diversos aspectos culturais e linguísticos são explorados através de temas como a violência contra a mulher, festas populares, diversidade sexual, entre outros. Além disso, a aula também serve para que os alunos tirem algumas dúvidas, façam atividades mais diversificadas, como a elaboração de cartazes, de cartas ou mesmo que representem de forma teatral as experiências que viveram ou estão por viver através dos projetos ou do cotidiano.

Por fim, na sexta-feira, ocorre a atividade do diário. Esta atividade consiste no registro do que aconteceu ao longo da semana, visto que neste período os alunos devem anotar tudo o que estão vivendo, como por exemplo, palavras novas, locais que visitaram, o que fizeram naquele ambiente, que experiências tiveram e o que aprenderam com isso. Então, eles devem enviar esses diários prontos para o professor que analisará esses relatos e, em sala, discutirá as dúvidas que apareceram, além de propor atividades a partir desses questionamentos, entre outras coisas. Essa aula tem um propósito mais particular, isto é, não há um estilo de aula fixo, pois pode variar de experiências mais lúdicas às mais estruturais. Tudo vai depender do que os alunos viveram para que se tenha elementos para a discussão em sala de aula.

É importante salientar também que a estrutura exposta anteriormente faz parte do escopo fixo do curso de português como língua estrangeira ministrado no PROEMPLE. De modo análogo, geralmente no segundo ou terceiro mês de curso, quando estamos no período do curso geral e do reforço, os alunos participam de duas outras tarefas: a tutoria e o grupo poliglota.

A primeira é oferecida em caráter obrigatório somente aos alunos do programa PEC-G, mas desde que eles não sejam falantes de espanhol. Por ora, não farei uma discussão sobre isso nesse tópico. Contudo, destaco que discutiremos tal fato no capítulo sobre os “*desafios futuros a serem superados*”⁷. Por enquanto, voltemos ao funcionamento das tutorias que são elaboradas pelos alunos do curso de graduação de português como língua estrangeira da UFBA. Eles devem elaborar atividades para um grupo de, no máximo, 5 alunos, 1 vez por semana e 1 hora por dia. Os alunos pré-PEC-G podem escolher mais de uma tutoria se assim quiserem, pois podem ter contato com diferentes didáticas estilos e interlocuções. Os tutores têm o prazo máximo de 10 semanas para executar essas tarefas e apresentar um relatório ao professor da disciplina de Estágio I e ou II da graduação⁸.

A segunda atividade é extra, por conseguinte, os alunos não são obrigados a participarem, entretanto, o coordenador do curso estimula a ida ao grupo poliglota como mais uma oportunidade para que eles possam melhorar sua fluência em português.

O clube poliglota Salvador é um grupo de intercâmbio linguístico. Geralmente, há um encontro toda quarta-feira às 15 horas na área externa do Instituto de Letras da UFBA e outro encontro em algum ponto da cidade e em dias a combinar. Em suma, os alunos se reúnem e

⁷ Ver tópico 6.2 da dissertação.

⁸ Esse tipo de avaliação pode mudar a depender do professor que esteja ministrando a disciplina de Estágio.

conversam com pessoas que estão interessadas em aprender línguas. Os temas da conversação são livres e elas duram em média uma hora. Dessa forma, como falantes nativos de inglês, francês e espanhol, os estudantes do PROEMPLE podem trocar conhecimentos de suas línguas com o português.

Toda essa etapa descrita, a saber: curso geral(projetos), reforço, diário, Políglotas e tutoria, é realizada nos primeiros 6 meses. Após esse período, o curso muda para uma nova proposta, agora focada no preparatório do Celpe-Bras (Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Esse é o único exame oficial brasileiro de certificação em português como língua estrangeira. O Celpe-Bras é aplicado no Brasil e no exterior anualmente em postos aplicadores, que são as instituições cadastradas com o intuito de desenvolver a difusão e promoção da Língua Portuguesa. A responsabilidade do exame é do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Como veremos mais à frente, os alunos que são oriundos do programa PEC-G são obrigados a fazer esse exame para que possam adentrar em uma Instituição de Ensino Superior (IES) no Brasil e, por consequência, permanecerem no país.

Sobre a estrutura do exame, ela é assim descrita no site do INEP⁹:

O Celpe-Bras é composto de Parte Escrita e Parte Oral. A Parte Escrita tem quatro tarefas de produção textual que abrangem mais de um componente ou habilidade de uso da Língua Portuguesa e que exigem do participante registro escrito em Língua Portuguesa, a partir de insumos diversificados (vídeo, áudio e texto escrito). A Parte Escrita tem duração de três horas. A Parte Oral consiste em uma interação face a face entre o participante e o avaliador-interlocutor, com duração de 20 minutos. A interação consiste em uma conversa planejada a partir das informações registradas pelo participante na inscrição e em três momentos de conversas sobre textos de variados gêneros que mesclam linguagem verbal e não verbal, denominadas Elementos Provocadores. A Parte Oral é gravada em áudio para segurança do processo. (BRASIL, 2018).

Sintetizando, os alunos fazem, nessa etapa de curso preparatório, simulados, atividades orais e escritas, totalmente voltadas para as especificidades do exame Celpe-Bras. No que tange a certificação, o exame apresenta 4 níveis, sendo eles: intermediário, intermediário superior, avançado, avançado superior. Os alunos PEC-G precisam da certificação mínima em nível intermediário para conseguir a vaga em uma Instituição no Brasil. No PROEMPLE, o tempo de curso preparatório para o Celpe-Bras compreende em média 2 meses e se inicia, geralmente em julho, próxima a data que de fato eles fazem a prova.

⁹ Site da instituição: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>

Após realizarem as provas do Celpe-Bras, há uma quarta etapa no curso PROEMPLE, denominada “*a reflexão cultural e acadêmica*”. Nesse período, os estudantes começam a ser preparados para a vida universitária. Então, há a realização de atividades com textos que circundam no âmbito acadêmico.

No que tange ao espaço físico onde ocorrem essas aulas, é de boa estrutura e fica em um prédio reformado que conta com salas climatizadas, quadro branco, projetores, som, mesas e cadeiras confortáveis. Abaixo, segue a imagem do ambiente onde as aulas foram ministradas.

Figura1– Estrutura das salas de aula.

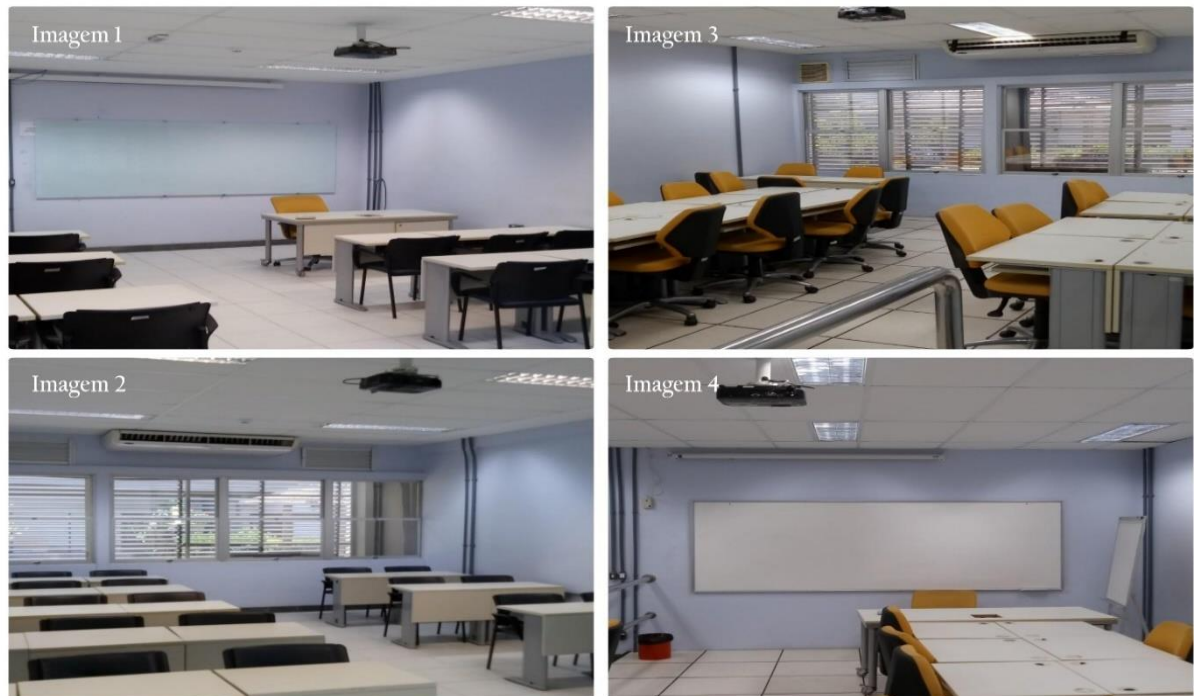


Figura 1 - (Foto: Lucas Rodrigues): Imagem 1 –visão traseira da sala “a”. Imagem 2 – visão frontal da sala “a”. Imagem 3 – visão frontal da sala “b”. Imagem 4 – visão traseira da sala” b”. Fonte: próprio autor.

4.3 E O PEC-G?

Apresento neste tópico um breve histórico e as regras que regem o Programa de Estudantes-Convênios de Graduação (PEC-G). Conforme informações presentes no *Manual do PEC-G* (2000), esse programa foi criado sob a responsabilidade do Ministério das Relações Exteriores (MRE), em 1964, com o intuito de oferecer vagas de graduação em Instituições de Ensino Superior brasileiras aos estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação.

Em 1965, o programa passou a ser regido por Protocolos que eram avaliados a partir das observações que as Instituições de Ensino Superior enviavam aos gestores do PEC-G, contendo o resultado dos estudantes-convênio. Ao todo, 5 protocolos foram elaborados até 1998, podendo ser assim descritos, em ordem cronológica, conforme Sousa (2015):

O Protocolo de número 1 foi voltado para regulamentação da oferta e distribuição de vagas. Então, ficou decidido a seleção dos candidatos e como iriam para as IES. Esse Protocolo, elaborado em 1967 foi o primeiro com a parceria MEC (Ministério da Educação) e o MRE (Ministério das Relações Exteriores). Até esse momento, apenas os estudantes da América Latina participavam.

O segundo Protocolo, desenvolvido em 1974, representou um grande avanço, pois normatizou as atribuições do MEC em relação ao PEC-G no Brasil e incluiu os países da África e do Caribe, deixando de ser restrita à América Latina.

O terceiro Protocolo foi feito em 1983 e teve a intenção de estabelecer por quanto tempo no máximo o estudante-convênio poderia permanecer nos cursos de graduação.

O quarto e penúltimo Protocolo, elaborado em 1993, se ateve à gerência do programa, passando da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a Secretaria da Educação Superior.

Já o quinto e último Protocolo estabeleceu, em 1998, o *Manual de Estudantes-Convênio de Graduação* com função regulamentadora do PEC-G.

O Manual e os protocolos regeram os alunos PEC-G por um período. Entretanto, a partir de 2013, houve um decreto que está vigente até hoje, o Decreto nº 7.948/13. A partir dele, algumas mudanças foram estabelecidas. Primeiramente, esse Decreto passou a vigorar de forma única, revogando tanto os protocolos anteriores assim como o Manual. Além disso, teceu algumas novas regras para o programa, como, por exemplo, estipulou a faixa etária dos alunos para maiores de 18 e preferencialmente até 23 anos, possibilitou que os alunos pudessem participar de auxílios financeiros para se manterem no país no que tange a transporte, moradia ou alimentação; ampliou de duas para três a tolerância em caso de reprovação na mesma disciplina, entre outras mudanças.

No Decreto também há o reforço de que o aluno só poderá entrar em um curso universitário no Brasil via PEC-G. Caso entre por outras vias, o aluno poderá ser desligado do programa e, por consequência, retornar ao seu país de origem. Com isso, fica claro porque os

participantes do PEC-G precisam fazer o curso de português no Brasil de modo obrigatório em uma das instituições conveniadas, pois eles vão fazer uma graduação no país, sendo que o acesso a essa universidade se dará apenas se o aluno estiver vinculado ao PEC-G. Caso contrário, esses estudantes não terão seus diplomas devidamente expedidos e devem voltar para casa, como é proposto no acordo.

Dessa forma, fica clara qual a ligação entre PROFICI, PROEMPLE e PEC-G, pois o PROFICI é um programa que oferece um curso de línguas, dentre eles o de português como língua estrangeira, de responsabilidade do PROEMPLE. Esses intercambistas precisam necessariamente passar por esse curso e obter certificação mínima de intermediário na prova do Celpe-Bras, com isso, podem fazer um curso de graduação na Universidade selecionada antes da vinda ao Brasil.

4.4 O CURSO DE LICENCIATURA EM PLE/PL2 E SUA RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA DE PROJETOS.

Nesse subtópico apresento o curso de Português como língua estrangeira da Universidade Federal da Bahia e de que forma ele está relacionado com os projetos do PROEMPLE.

O Curso de Licenciatura em Português Língua Estrangeira/Segunda Língua da Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi criado em 2005 com formação em dupla habilitação no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna – Português Língua Estrangeira. Assim, o egresso poderia ensinar língua portuguesa tanto em perspectiva de língua materna como de língua estrangeira. Entretanto, de acordo com Mendes (2019, no prelo), em virtude da determinação do Ministério da Educação na Resolução CNE/CP no.1/2011 que antecipava que os cursos com dupla habilitação deveriam ter carga horária de 3600 horas, muitas Instituições, a partir do ano de 2012, tiveram que modificar a estrutura de seus cursos e alguns deixaram de ter a dupla habilitação, como é o exemplo do curso de PLE da UFBA que passou a ser uma Licenciatura em Língua Estrangeira - Português Língua Estrangeira/Segunda Língua.

O acesso ao curso é realizado via SiSU (Sistema de Seleção Unificada), entretanto, em sua grande maioria, os discentes do curso de PLE são oriundos do reingresso, ou seja, geralmente terminam a primeira habilitação em alguma outra graduação e migram para PLE.

Sobre sua história, ela ainda se mostra recente em comparação a maioria dos cursos de Letras da UFBA. A graduação em português como língua estrangeira teve início no ano de 2005, apenas com a modalidade de licenciatura, conforme relata a professora e idealizadora do curso, Iracema Souza, em entrevista ao portal Edgar Digital da Universidade Federal da Bahia¹⁰. A demanda inicial, ainda segundo a professora, começou na década de 80 com pedidos de algumas universidades do Canadá e da Alemanha para elaboração de cursos de extensão português para estrangeiros na Universidade. Naquela época, conforme informações presentes na reportagem, muitos alunos que estavam interessados em aprender português eram encaminhados para a Assessoria para Assuntos Internacionais e tinham aulas com a professora Iracema ou com outro profissional contratado. Em 1991, é criada uma comissão denominada CEPE – Centro de Estudos de Português para Estrangeiros. Isso foi feito para que os cursos de português para estrangeiros fossem ofertados de modo regular. Em 1999, a UFBA foi cadastrada como posto aplicador do exame Celpe-Bras. Sem sombras de dúvidas esse foi um fato de extrema relevância para evidenciar ainda mais a necessidade de investimentos para a área de português como língua estrangeira na UFBA.

Em 2000, o Programa de Pesquisa e Ensino em Português – ProPEEP foi criado, fortalecendo ainda mais o ensino de PLE/PL2, além de ser relevante para a criação da graduação em 2005, conforme Mendes (2019, no prelo).

Em relação à graduação, de fato, só se estabeleceu oficialmente em 2006. Inicialmente, o curso passou por um período com baixo número de ingressantes e formandos, só ganhando mais adeptos a partir do ano de 2010, passando a ter maior notoriedade desde então, muito em função também do avanço da língua portuguesa no cenário internacional.

A Licenciatura de Português Língua Estrangeira é estruturada em disciplinas de natureza obrigatória que são divididas em: Núcleo Comum, Científica Cultural, Prática/ensino pedagógica e Estágio. Atendo-me aqui a descrição nuclear do curso e os estágios, de acordo com Mendes (2019, no prelo), as disciplinas do núcleo comum compreendem os componentes da grade de Letras Vernáculas, tais como, *Oficina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos*, *Morfologia da Língua Portuguesa*, *Sintaxe da Língua Portuguesa*, entre outras. Em seu escopo completo, somando a quantidade de horas dessas disciplinas, chegaremos ao número de 816 horas. Em relação às disciplinas específicas da área de PLE 3 professores se dividem entre: *Introdução ao Ensino do Português como Língua Estrangeira*, *Leitura e*

¹⁰ Link da reportagem: <http://www.edgardigital.ufba.br/?p=8413>.

Produção de Textos em Português como Língua Estrangeira, Oralidade em Português como Língua Estrangeira, Análise Linguística em Português como Língua Estrangeira e Avaliação de Proficiência em Português como Língua Estrangeira. Cada disciplina tem 68 horas, totalizando 340 horas. Além dessas disciplinas, Mendes (2019, no prelo) ressalta que os estágios (carga horária de 408 horas) serão realizados ao longo do curso em programas institucionais ou de extensão universitárias, como, o Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL) e o PROFICI - Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA.

É nesse período de estágio que os professores em formação podem ter contato com a pedagogia de projetos, pois, geralmente no início do curso do PROEMPLE, por volta de fevereiro a março, os alunos das disciplinas de estágio da graduação recebem como tarefa fazer observações sobre essas aulas, devendo, assim, elaborar relatórios contando suas impressões a respeito do ensino por projetos e das demais aulas do curso. Após esse momento de observação, os graduandos elaboram tutorias, como explicamos seu funcionamento na seção¹¹ sobre o PROEMPLE.

Com a graduação em PLE/PL2, os professores podem atuar em cursos livres, nas extensões universitárias ou em institutos especializados em ensino de línguas estrangeiras no Brasil ou no exterior. Caso tenham diploma de mestrado e/ou doutorado, o campo universitário também acaba sendo um meio de atuação desses profissionais, além do programa de leitorado¹² que é oferecido com regularidade pelo Conselho de Aperfeiçoamento de Pesquisa (CAPES), vide o último edital¹³. Os profissionais da área que possuíam mestrado poderiam concorrer a vagas abertas em várias universidades em países como Uruguai, Argentina, Paraguai, Estados Unidos, São Tomé e Príncipe, França, Rússia, Itália, Timor Leste, dentre outros países.

Seguramente, estamos falando de uma graduação com um potencial enorme de atuação, que cresce a cada ano e que precisa de profissionais formados e preparados para ensinar o português em diversas partes do mundo.

Vale destacar, por fim que os monitores do PROEMPLE são todos oriundos do curso de português como língua estrangeira. Portanto, entendemos que a pedagogia de projetos se

¹¹ Ver tópico 4.2 da dissertação.

¹² O Programa Leitorado financia professores interessados em divulgar a cultura brasileira em instituições universitárias estrangeiras. Esse programa é uma parceria da CAPES com o MRE. .

¹³ Link do edital de Leitorado da Capes:

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/19112018_Edital_37_MRE_Leitorado.pdf

relaciona com o curso de graduação principalmente nas etapas dos estágios, pois os alunos observam e discutem o que perceberam do ensino com essa prática metodológica.

4.5 A PEDAGOGIA DE PROJETOS EM AÇÃO NO PROFICI/PROEMPLE.

Nesta seção, explicarei como funciona, quais os temas e demonstrarei algumas atividades que são realizadas no PROFICI/PROEMPLE com a pedagogia de projetos.

Para início de conversa, precisamos ter noção da escolha dessa metodologia, como ela se estrutura no curso e quais temas são desenvolvidos. Em diálogo com o coordenador do programa, fui informado que o curso teve que ser planejado em função de algumas circunstâncias, a saber: primeiro, objetivamente, os alunos precisam obter êxito no exame Celpe-Bras e aprender a viver no país utilizando a língua portuguesa. Além disso, os recursos financeiros são limitados e o programa é aberto para os mais variados tipos de parcerias internacionais, recebendo assim estudantes de diferentes níveis, como ensino médio, mestrado e doutorado. Eles teriam que ficar integrados, em razão das circunstâncias já listadas. Assim, a pedagogia de projetos foi escolhida como uma das metodologias do PROEMPLE.

No período investigado, isto é, de fevereiro a julho de 2018, foram feitos 17 projetos ao longo de 17 semanas, ou seja, um projeto semanal. Os temas eram diversos e buscavam explorar assuntos que pudessem circundar o aluno. Além disso, para cada projeto, o aluno deveria apresentar algum tipo de produto como elaborar um filme, fazer uma apresentação oral, retratar teatralmente suas experiências, entre outras coisas. Esses tipos de tarefas visavam estimular a criatividade dos alunos, além de aguçar a sua capacidade de criar estratégias diversificadas para resolver os mais variados tipos de problemas, bem como saber interagir com as pessoas na rua.

Como ressaltai em outro momento, o curso de português como língua estrangeira surgiu no ano de 2014, então, no ano desta pesquisa já estávamos no quinto grupo. Em grande parte, os temas dos projetos se repetem ao longo dos anos, sendo possível algumas alterações em virtudes de algum evento ou tema de relevância a ser discutido. De modo mais ilustrativo, elaborei um quadro com a ordem e os temas dos projetos.

Quadro 3 – temas dos projetos do PROEMPLE no ano de 2018

TEMAS DOS PROJETOS
1 - Gincana em Salvador
2 - Meu país, minha raiz

3- O que você acha dos serviços públicos de Salvador
4 - Meu amigo brasileiro
5 - As comidas típicas do meu país
6 - Projeto minha experiência com o PEC-G
7 - Minha profissão no Brasil
8 - Museus de Salvador
9 - Cinema brasileiro
10 - Festas populares do meu país
11 - Família
12 - Choque Cultural
13 - Músicas brasileiras
14 - Televisão
15 - A importância da religião em minha vida
16 - Copa do mundo
17 - Minha vida pós experiência no curso da UFBA

Fonte: próprio autor.

Como já foi ressaltado, no primeiro dia de aula não desenvolvemos projetos, apenas expomos a estrutura do curso. Nesse primeiro contato, já como monitor voluntário do programa, busquei identificar se os alunos tinham ciência da aprendizagem com projetos. Essa informação foi relatada em meu diário de registro. Recordo também que eles não entendiam o que eu estava falando e tive que escrever todas as informações no quadro. Naquele período, lembro que para entender as perguntas ou informações, os alunos utilizavam muito o Google tradutor.

Retomando o conhecimento dos estudantes sobre a pedagogia de projetos, perguntei se os alunos haviam recebidos informações prévias sobre tal metodologia. A resposta inicial foi não. Ressalto que o coordenador do curso mantém um canal no *Youtube* e discorre em francês, inglês e espanhol sobre o que é e como se deve aprender com essa pedagogia. Os alunos também são orientados através de e-mail a olharem o vídeo. Contudo, retomei a pergunta no questionário no item de número 4 (ver apêndice A) e me deparei com respostas relevantes, como algumas as que exponho no quadro a seguir, a título de exemplificação:

Quadro 4 – Algumas respostas da pergunta 4

PERGUNTA:	<i>Você recebeu informações prévias sobre como seria aprender uma língua com essa metodologia? Quais?</i>
Aluno A	“Sim recebi informações através os alunos passados. Recebi informações sobre como os diferentes projetos. Então eu já sabia que eu terei esses projetos(assuntos).”
Aluno B	“Só recebe um e-mail explicando um pouco a metodologia e como é a cultura do Brasil.”
Aluno C	“Não, mas eu sabia que a aprendizagem de uma língua pede muita prática sobretudo a parte prática ou seja falando ou argumentando.”
Aluno D	“Com toda sinceridade não lembro bem.”
Aluno E	“Não.”
Aluno F	“Sim, recebi informações. As primeiras vezes, teria a dificuldade de conversar com alguma pessoa quem prática já a língua portuguesa, depois só a falar muito e ler muitas vezes vão me ajudar mais.”
Aluno G	“Sim, já recebi informações sobre isso. Como se faz a aula com a projeção; os projetos que os professores vão me dar; a comunicação durante as aulas.”

Aluno H	“Sim, recebi as informações sobre essa metodologia com as vídeos aulas que prof. XXX mandou e outros vídeos dela. Também, tenho alguns irmãos que me falaram sobre isso, os velhos do mesmo país que eu.”
Tecum Umar	“Não, nunca tinha ouvido falar sobre isso.”
JUSTINE MINTSA	“Eu não, não recebi.”
Quatro olhos	“Sim. O coordenador do programa PEC-G, XXX, falou para a gente com ia ser a metodologia.”

Fonte: próprio autor.

Como vimos, as respostas são dispares em alguns momentos e convergentes em outros. O que é possível inferir é que a coordenação passa previamente as orientações de como serão ministradas as aulas e o que essa pedagogia envolve. Entretanto, alguns alunos relatam não ter recebido tais avisos, desse modo, fica difícil ter uma ideia exata do que aconteceu, se foi causado por algum erro técnico ou mesmo desinteresse na leitura dos e-mails. Por via das dúvidas, seria interessante reforçar tal condução pedagógica exibindo os vídeos no primeiro dia de aula. Sendo assim, caso algum aluno tenha sofrido um problema de natureza técnica, ele pode ter essa informação disponibilizada em sala.

Já em relação à estruturação dos projetos, eles são bem autoexplicativos de modo que o desenvolvimento de suas atividades ocorre de modo mais uniforme possível nas diferentes turmas. Em suma, nas quartas-feiras é apresentado o tema, as tarefas e o produto que deve ser entregue, além de uma reflexão escrita a respeito do que eles acharam da experiência, tal relato deve ter no máximo 10 linhas.

Sempre nesse dia que os alunos conhecem o projeto¹⁴ tem a chamada atividade de preparação para a execução das tarefas acordadas nos comandos iniciais. Para vislumbramos mais nitidamente esse processo, discuto como exemplo o primeiro projeto do programa, denominado “Gincana em Salvador”, a tarefa que deveria ser elaborada é a seguinte:

O que é o projeto “Gincana em Salvador”: Este primeiro projeto diz respeito a um passeio por alguns lugares de Salvador, para conhecer melhor a cidade e seus principais pontos turísticos;

- Este projeto deve ser feito **com grupos de 3 alunos**;
- Serão 4 tarefas da Gincana para cada grupo;
- Cada tarefa necessita ter foto para comprovar que os três alunos a fizeram.
- As tarefas devem ser separadas, para que cada grupo fique com bairros diferentes. Ou seja, os grupos não devem ficar com as atividades no mesmo bairro. Então, faremos “envelopes” com as atividades separadas e vamos sortear esses envelopes.
- É importante não indicar o bairro onde essas tarefas serão feitas. Faz parte da gincana, eles descobrirão também onde é a localização.

¹⁴ Destaco que todos os projetos já tinham sido elaborados por um monitor específico em conjunto com a coordenação. Ressalto também que os projetos sempre são reajustados conforme as contribuições dos monitores e a supervisão do coordenador do programa.

- **PRODUÇÃO ESCRITA:** Os alunos devem escrever um texto – até 10 linhas - relatando as experiências com a gincana e no cumprimento das tarefas. Entregar no dia da aula de apresentação;

Grupo amarelo:

- ❖ TAREFA 1 – Visitar o shopping Iguatemi
- ❖ TAREFA 2- Ir no Mercado do Rio Vermelho
- ❖ TAREFA 3 – Tirar uma foto na praia da Barra
- ❖ TAREFA 4 – Andar no Elevador Lacerda

Grupo cinza:

- ❖ TAREFA 5 – Tirar uma foto na frente da Casa de Iemanjá no Rio Vermelho
- ❖ TAREFA 6 – Amarrar uma fita do senhor do Bonfim na grade da Igreja do Bonfim
- ❖ TAREFA 7 – Tirar foto no Farol de Itapuã
- ❖ TAREFA 8 - Andar de metrô

Grupo verde:

- ❖ TAREFA 9 – Comer bolinho de estudante no Largo de Itapuã
- ❖ TAREFA 10- Tirar foto em frente ao Estádio da Fonte Nova
- ❖ TAREFA 11- Comprar alguma coisa na AV. Sete
- ❖ TAREFA 12 – Conhecer a Rodoviária e ir ao balcão da Bahiatursa

Grupo lilás:

- ❖ TAREFA 13- Tirar uma foto na Reitoria da UFBA
- ❖ TAREFA 14- Tomar sorvete na Ribeira
- ❖ TAREFA 15- Tirar uma foto na frente de um Terreiro de Candomblé
- ❖ TAREFA 16 - Ir na Feira de São Joaquim, comprar uma fruta

Como vimos, esse é o primeiro projeto da semana, que tem como tarefa fazer os alunos conhecerem e relatarem suas experiências nos mais variados locais de Salvador. Esse é um ponto importante da pedagogia de projetos, pois os alunos começam a passar por uma fase de preparação de modo a retratar possíveis situações que estão por viver.

Em sala, os monitores separam os grupos e começam a realizar as atividades de preparação. A tarefa número 1 desse projeto, por exemplo, é saber se os alunos conhecem os locais de Salvador, para isso, são apresentadas foto antigas da cidade com pontos turísticos como o Elevador Lacerda, o Farol da Barra, a Praça Castro Alves e o Rio Vermelho.

Na atividade de preparação de número 2 é apresentado um mapa de Salvador e os alunos devem falar onde moram e quais locais conhecem. Na tarefa seguinte, eles devem apresentar uma programação turística. Na atividade 4, o exercício é de observar um mapa criado pelos monitores contendo locais comuns de uma cidade como o banco, o teatro, a igreja, o bar, dentre outros. A partir da observação do mapa e da delimitação de qual trajeto devem seguir, exemplo: ir do banco à igreja, alguns verbos são utilizados como: “ande”,

“vire”, “volte”. Além disso, algumas expressões típicas dessa situação também são exploradas tais como: “em frente de”, “ao lado de”, “atrás” etc. Na quinta atividade, os alunos devem assistir a um vídeo sobre dicas de segurança e listar três delas.

Na próxima tarefa, de número 6, algumas fotos são apresentadas, explorando os seguintes estabelecimentos: posto de gasolina, centro de saúde, farmácia, lotérica e supermercado. Os alunos devem então, informar se já conhecem os nomes de tais locais, discorrer sobre os serviços que são oferecidos nesses locais e se eles já frequentaram algum desses estabelecimentos no Brasil.

Na última tarefa de preparação, os alunos devem criar um diálogo para algumas situações, visando resolver os possíveis problemas que podem surgir a partir delas. As situações listadas no projeto são as seguintes: (I) Pedir indicação ao cobrador de ônibus, (II) Fazer uma operação bancária, (III) Comprar uma comida na rua, (IV) Pedir alguém que tire foto.

Ao fim da aula, os alunos terão da quinta-feira até o dia de domingo para realizarem o projeto. Nesse intervalo, os monitores se dispõem a ajudar, caso os estudantes tenham algum tipo de dificuldade.

A etapa que se segue, na segunda-feira, é a apresentação do projeto. Nesse dia, há também uma segunda parte de atividades, entretanto, não mais de preparação, mas denominada de “discussão”. Nesse momento, espera-se que os alunos apresentem e discutam suas experiências, seguindo algumas atividades que assim podem ser descritas:

Na atividade 1 do tópico de discussão, os estudantes devem ser separados em grupos de 6 alunos, estabelecendo assim dois trios, que devem apresentar as fotos e as experiências que tiveram de um trio para o outro, havendo revezamento.

Após a realização dessa tarefa, os grupos são dissolvidos e o professor segue um roteiro de perguntas para estimular a conversão em sala. A primeira pergunta toma por base a imagem de uma mulher com os braços levantados e um ônibus longe dela. Essa foto nos dá a entender que a passageira não conseguiu entrar no veículo de transporte, perdendo a condução do horário, sendo essa, uma situação muito comum no Brasil. Além disso, nessa mesma imagem há a seguinte expressão: “ônibus não se pega, se conquista”. A atividade consiste em saber se os alunos concordam com essa frase. Ainda com base nessa imagem, outras duas

perguntas são feitas, sendo elas: De acordo com a figura, o que você pode imaginar da situação do transporte público no Brasil? Qual a situação do transporte público em seu país?

Na atividade de número 3, os alunos devem falar sobre as situações de medo que tiveram e se as indicações dadas pelas pessoas os ajudaram ou não. Na atividade 4, os estudantes devem trocar os textos da produção escrita e relatar as situações em comum. Na penúltima tarefa, eles devem listar, em conjunto com o professor, quais as percepções positivas e negativas sobre a cidade de Salvador.

Na sexta e última atividade é feito um leilão em sala com os objetos que os alunos compraram na rua.

Até este momento, não pretendo trazer as falas dos alunos, assim como, minha análise sobre esse projeto. Por ser um dos mais recorrentes na fala dos estudantes, ele receberá uma atenção maior e será discutido nos capítulos de análise dessa dissertação. Por ora, essa seção é para apresentar como se configura e quais são os temas dos projetos do PROEMPLE. A estrutura apresentada é recorrente nos demais projetos, isto é, inicialmente, sempre às quartas-feiras, temos a exposição do tema, do produto e da tarefa que os alunos devem realizar. Nesse mesmo dia, os estudantes passam por uma etapa de preparação, visando dirimir adversidades que podem surgir nas situações que viverão. No segundo momento, realizado sempre às segundas-feiras, os alunos apresentam e discutem o projeto em sala de aula.

5 A PEDAGOGIA DE PROJETOS: PERCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

5.1 ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Nos próximos subcapítulos, apresento a análise dos dados gerados ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Entretanto, inicialmente, explicarei como categorizei os dados em busca da compreensão do fenômeno observado e dos objetivos do trabalho.

Como já explicitado no tópico sobre metodologia, utilizei diferentes procedimentos e instrumentos, recapitulando: observação, diário de campo e de registro, questionário e entrevista semiestruturada. Após essa etapa, cruzei todas as informações dos mais diferentes instrumentos, buscando entender quais eram os principais pontos destacados pelos alunos. Desse modo, produzi as categorias de análise.

Destaco também que para uma discussão produtiva, irei me embasar em todos os registros que disponho de modo transversal, isto é, não irei separar as perguntas de pesquisa e traçarei a análise me baseando em apenas um só instrumento. Todas as informações relevantes e que corroboram com as discussões aqui propostas foram consideradas para esse trabalho.

Para a reflexão sobre o que eles perceberam sobre a aprendizagem com a metodologia do programa e quais as suas principais dificuldades, categorizei em um ponto: “Da percepção de aprendizagem com projetos à gramática contextual.”

Nos dois tópicos seguintes, busquei confrontar alguns benefícios do aprendizado com a pedagogia de projetos e as falas dos alunos. Assim, estabeleci as seguintes categorias de análise: “Implicações do trabalho em grupo” e “Senso de autonomia”.

Por último, percebi que meus dados apontavam para a necessidade de discorrer sobre a relevância dos temas dos projetos para a aprendizagem dos alunos e o papel do professor. Assim, delimito a seguinte categoria de análise: “Da relevância dos temas” e o papel dos professores”.

Ciente dessas informações, no tópico seguinte, apresento qual aspecto conceitual estou entendendo o termo percepção da aprendizagem e disserto sobre a relação desse trabalho com o campo da Linguística Aplicada.

5.2 PERCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM: ASPECTOS CONCEITUAIS.

Tratar sobre o conceito de percepção de aprendizagem é complexo pelo fato de envolver uma série de subjetividades. Como sabemos, não necessariamente estar em um mesmo ambiente ou condição vai significar que tenhamos um mesmo aprendizado. Logo, o que quero apresentar a seguir não é uma definição estática do que estou assumindo como percepção de aprendizagem, mas sim, um caminho, uma perspectiva que está alinhada com a abordagem que quero trazer nesse trabalho, isto é, entender a percepção de aprendizagem como uma forma que os alunos possam retratar suas experiências construídas ao longo de todo esse processo de aprendizagem. Para isso, faço uso de algumas noções do trabalho com crenças para desenvolver essa ideia.

Muitas pesquisas foram desenvolvidas para se discutir a percepção de aprendizagem. Uma dessas vertentes é o estudo com a temática de crenças, que, segundo Barcelos (2004), teve início por volta da década de 70, ainda sem a denominação “crenças”, mas com o termo

“mini-teorias de aprendizagem de línguas” proposto por Hosenfeld em um artigo no ano de 1978. A partir desse momento, houve uma grande ênfase em considerar o conhecimento tácito do aluno, ou seja, aquele que está implícito. Ainda conforme Barcelos (2004), desvendar o mundo do aprendiz com base em suas necessidades, anseios e expectativas, foi um interesse que ainda perdura nas investigações sobre crenças. Essa característica se tornou mais nítida com a presença da abordagem comunicativa, doravante AC, por se levar em consideração nessa abordagem a experiência do aprendiz no aprendizado de línguas.

A AC acaba sendo importante para esse momento, pois sua difusão foi pensada num período em que havia uma pressão para que mudanças ocorressem nas abordagens de ensino, centrando-se mais na perspectiva do aluno e não em métodos tradicionais estruturalistas, conforme Silva (2001). Abrahão (2015) apresenta uma visão complementar à essa assertiva e caracteriza os proponentes de uma abordagem comunicativa a partir das visões de LarsenFreeman (1986) e Almeida Filho (2007), que destacam aspectos diversos como a organização e o planejamento do ensino com base nos interesses e necessidades comunicativas dos alunos; ênfase nos aspectos semânticos (e discursivos) da língua alvo e não em aspectos gramaticais; além do ensino da gramática em nível discursivo e pragmático.

De acordo com Barcelos (2004), o termo crenças surge em meados da década de 80 nas pesquisas da Linguística Aplicada, estabelecendo-se no Brasil a partir dos anos 90. Kleber Silva (2007) cita que autores como Price (1969), Pajares (1992), Woods (1996) afirmam que crença é um conceito complexo, muito em função da variedade de termos e conceitos, como, por exemplo, axiomas, opiniões, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, teorias implícitas, entre outras.

Todavia, apesar da variedade de termos para tentar explicar o conceito de crenças, é possível perceber que alguns autores têm entendimentos que levam em consideração a opinião dos alunos a respeito do ensino e aprendizagem de línguas, como vemos abaixo:

Apesar de ainda não haver uma definição uniforme a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas, em termos gerais, elas podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas.” (BARCELOS, 2001, p. 72).

Nessa visão conceitual, crenças é entendida como uma opinião que tanto alunos como professores discorrem sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, no entender de Barcelos (2004) e Santos (2010), assim como Kleber Silva (2007), não há como dizer que se tenha um conceito fechado a respeito de crenças, em razão da multiplicidade de investigações possíveis. Porém, por maiores que sejam essas diferenças, os autores pontuam

que há um consenso que o trabalho com crenças preza por questões da natureza da linguagem e ao ensino aprendido de línguas.

Barcelos (2004) também destaca que a partir da década de 90 as pesquisas com crenças passaram a considerar o papel do contexto. Isso significou que os pesquisadores passaram a relacionar as crenças dos sujeitos como parte de uma experiência que está relacionada ao meio que vivem. Ainda conforme Barcelos (2004, p. 138) “é comum ouvirmos que alunos acreditam que o professor é responsável pela sua aprendizagem. Entretanto, para termos uma compreensão melhor dessa crença seria necessário entender o contexto onde ela está inserida.”

Nesse sentido, para compreender os fenômenos é preciso levar em consideração o contexto que aquilo foi dito, de modo a buscar o que está além do que foi exposto.

Segundo Barcelos (2004), o interesse por estudos sobre crenças não se restringe apenas à área da Linguística Aplicada, sendo que, esse termo é utilizado em outros campos do saber. Além disso, como ainda enfatiza a autora, o estudo sobre crenças no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas possui diferentes denominações e conceitos a depender da época ou teórico de referência. Portanto, espelho-me para o desenvolvimento desse trabalho na noção de crenças, no sentido de refletir sobre questões ligadas ao ensino-aprendizagem de línguas. Por isso, entendo o que chamo de “percepção da aprendizagem” como as opiniões que são construídas ao longo de um processo, baseada na experiência do indivíduo, considerando seu contexto de atuação e os aspectos destacados por ele no ensino-aprendizagem de línguas.

Além de demarcar qual o meu entendimento sobre percepção de aprendizagem para esse trabalho, é importante dar ênfase à compreensão de Linguística Aplicada que utilizarei.

De acordo com Almeida Filho (2007), A Linguística Aplicada - LA nasce durante o contexto da Segunda Guerra Mundial, a partir da necessidade de contato com aliados que falavam outras línguas. Desde então, os estudos sobre essa área começaram a se desenvolver, principalmente no esforço de teorizar sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Entretanto, antes de ser vista como campo científico autônomo, por muito tempo a LA utilizou resultados da pesquisa científica da linguística geral. Dessa forma, seus cursos eram vistos como um ramo abarcados no campo linguística. Basicamente, a visão que se tinha era que a LA funcionava como um sinônimo de ensino de línguas, principalmente estrangeira.

Após meados da década de 80, esse entendimento começou a mudar e o caráter interdisciplinar da LA ganhou força na tentativa de buscar contribuições de outras áreas para a solução de problemas de uso da linguagem. Com essa característica, as investigações foram delineadas, buscando o contato com outras ciências, de modo que elas pudessem oferecer bases reflexivas, visando o encaminhamento de novas propostas e soluções.

Contudo, foi a partir da década de 90 que a LA começou a ter necessidade de teorização própria, com métodos e objetos de estudo bem definidos, muito em virtude de sua natureza complexa. Com o passar dos anos, a Linguística Aplicada passou a ser utilizada para pesquisas com vertentes diferenciadas ao ensino-aprendizagem de línguas, como estudos sobre gênero, questões étnicos-raciais, formação de professores, entre outras. LA, então, pode também ser entendida, conforme Widdowson (1996, p. 125) como “[...] uma área de investigação que procura estabelecer a relevância de estudos teóricos da linguagem para problemas cotidianos nos quais a linguagem está implícita”. Nesse sentido, o pesquisador deve buscar soluções para problemas com relevância social, como vemos:

A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico.” (ROJO apud RIZZATTI, RODRIGUES, 2011, p. 26)

Essa visão trazida na citação anterior só é possibilitada, pois a linguagem é vista como um fenômeno de prática social, dentro da LA, e, como tal, estabelece relações com aspectos culturais, políticos, ideológicos, entre outros. Mesmo lidando com o ensino-aprendizagem de línguas, campo mais tradicional da LA, não estou aqui entendendo que essa pesquisa está focada na resolução somente de problemas linguísticos, mas sim, faço uso dessa corrente por compreendê-la como um campo amplo e autônomo que pode me dar bases para refletir sobre questões diversas a respeito da língua enquanto prática social.

Na construção dessa pesquisa, entendo também que meu olhar denota relevância ao expor não só o que vivenciei, como o que pretendo interpretar. Por isso, o papel do pesquisador na Linguística Aplicada é de extrema importância, pois seu olhar cético precisa estar aguçado para refletir, propor encaminhamentos e problematizar tudo aquilo que já está posto ou pré-estabelecido. Com isso, há de se destacar que suas ações em seus trabalhos podem desencadear mudanças sociais relevantes em seus campos de atuação. Logo, as pesquisas em LA trazem um teor subjetivo do pesquisador na interpretação e exposição dos

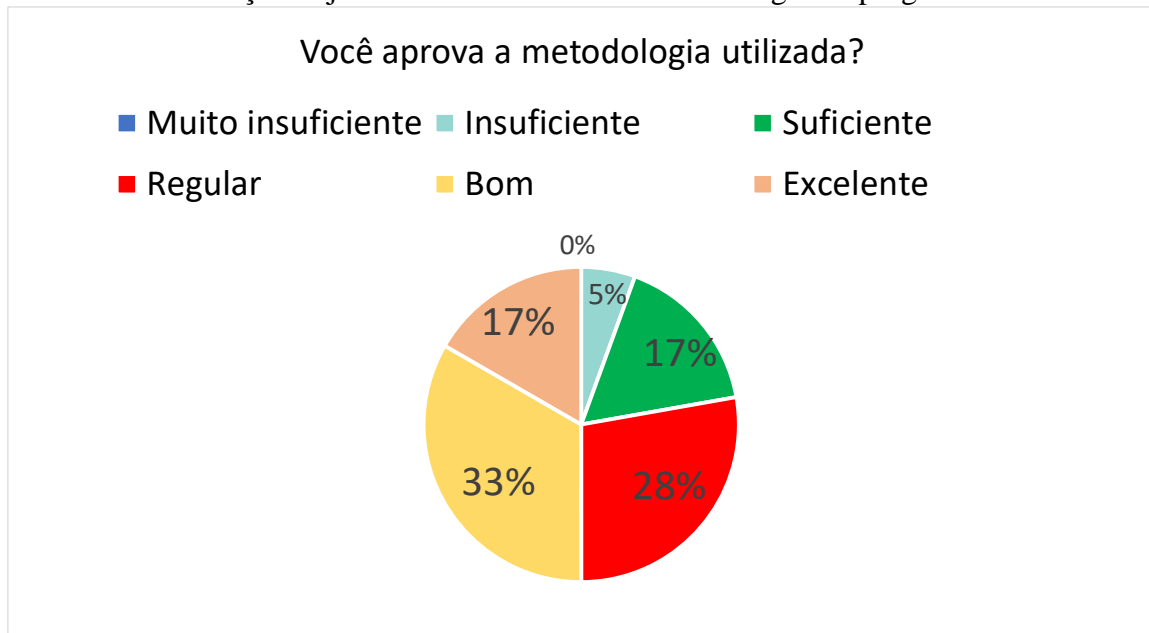
seus dados, visto que ele é um agente ativo que conviveu naquele ambiente e pode contribuir com a sua visão para a compreensão dos fenômenos, como podemos notar a seguir:

[...] em LA é de suma necessidade que o pesquisador estimule, com base na pesquisa a qual está realizando, os seus aspectos subjetivos para uma real apreciação de dados. Pesquisas diversas no campo vêm apontando para o desligamento de muitas análises de dados ao quesito interpretação, justamente porque a objetividade predomina, deixando de lado as características processuais que, sem dúvidas, precisam ser exploradas e expostas na pesquisa em LA. A subjetividade, nesse contexto, representa a não neutralidade do pesquisador na atuação acadêmica em um campo de resignificação preocupado em discorrer sobre questões sociais que envolvem a linguagem numa perspectiva de uso. (JÚNIOR, 2018, p. 121).

A partir das reflexões que faço nessa pesquisa, espero poder colaborar não só com a subárea de ensino-aprendizagem de línguas da LA, como também com o programa PROEMPLE com reflexões metodológicas e estruturais sobre o curso, além da comunidade UFBA e o PEC-G. Além disso, outros espaços podem ser beneficiados, uma vez que, a parceria do PEC-G se estende a todo território nacional.

5.3 DA PERCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM COM PROJETOS À GRAMÁTICA CONTEXTUAL

Um das formas de tentar entender o que alunos pensam sobre a metodologia de ensino do programa foi elaborar uma pergunta objetiva, a qual eles deveriam atribuir notas de 0 a 5 e que cada uma delas, gradualmente, corresponderia a 0-Muito insuficiente; 1-Insuficiente; 2-Suficiente; 3-Regular; 4-Bom e 5- Excelente, como vemos abaixo:

Gráfico 1 – avaliação objetiva dos alunos sobre a metodologia do programa.

Fonte: próprio autor.

Para podermos compreender os motivos que embasaram as avaliações, separei as justificativas por notas de modo que possamos ter indicativos do que os alunos entenderam. Abaixo demonstro como os participantes justificaram suas avaliações. Ressalto que as falas foram transcritas de modo a tentar reproduzir como eles se expressaram oralmente nas entrevistas.

EXCERTO 1	
E: porque você deu 1 na metodologia?	Justine Mintsá: Antes, porque queria botar 3. Antes eu achava que não ruim, porque a gente não tem aulas e tudo isso, mas depois você entende que é você mesmo que tem que aprender português, só você.

A participante afirma que classificou a metodologia do programa como insuficiente, pois entendia que não havia aulas e que só se atentou posteriormente que para aprender português o aluno tem que ter a atitude de buscar seu próprio conhecimento. Essa fala nos revela que não fica muito claro para a estudante qual a proposta da pedagogia de projetos e os objetivos de suas atividades, trazendo a sensação inclusive de que esse tipo de abordagem não é aula. Outro fato que podemos depreender na assertiva, é que a participante acha que aprender português é uma atitude que depende apenas do aluno, tanto que termina sua opinião com as palavras “só você”.

Além disso, ela parece não perceber a importância do professor em todo esse processo, não o enxergando como alguém com quem o estudante pode tirar dúvidas e buscar novos caminhos de aprendizagem.

Em uma oposição abordagem tradicional x pedagogia de projetos, é possível pensar que no primeiro modelo, mais comum nas salas de aula, o conhecimento é transmitido pelo professor através de conteúdos disciplinares, dispostos em unidades. Por outro lado, ao se deparar com uma abordagem diferenciada, como a pedagogia de projetos, essa estudante sente a diferença com o modelo tradicional e demora um tempo para perceber como se configuram essas aulas.

No excerto a seguir, notamos a opinião de um aluno que entendeu que a metodologia era suficiente.

EXCERTO 2	
E: Sobre a metodologia você deu nota dois, por que você deu essa nota?	A9: Senão, (...) a metodologia utilizada para mim (.), para mim é não bom para especialmente estudantes que falam inglês, sim.
E: Por que você acha isso? Por que é mais difícil para estudantes que falam inglês?	A9: Eu, (.) eu acho(.) que inglês e portuguesa têm grande diferença entre essa dois línguas então, sobre o curso teve o melhor metodologia(.) para ajuda pessoas especialmente que falam inglês para saber os, para saber as diferenças sobre essas duas línguas, sim.

Segundo A9, os falantes de língua inglesa não se adaptam bem, por conta da diferença entre as duas línguas. O que fica subentendido é, além da distância linguística entre as línguas portuguesa e inglesa, a composição das atividades, bem como o ritmo dos projetos justificam uma maior dificuldade por conta dos falantes de língua inglesa, uma vez que, eles tendem a ter um período de entendimento um pouco mais demorado, por conta de estruturas linguísticas diferenciadas. Evidencio que um outro falante de língua inglesa, que não quis participar da segunda etapa da pesquisa também atribuiu nota 2 à metodologia do programa no questionário.

Durante a minha experiência, pude notar que em muitas situações a dificuldade dos estudantes que falam inglês é enorme. Eles não conseguem desenvolver as atividades da mesma forma que os colegas o que, muitas vezes, causa um notório deslocamento desses alunos em sala, pois eles ficam tímidos para falar, os colegas dão risada em parte de suas

apresentações, os anglófonos não compreendem muito bem as propostas das atividades, entre outras coisas.

Nos diários, escrevi que os falantes de inglês precisavam de uma atenção em especial, pois era perceptível que o estado emocional dos alunos era afetado em razão das dificuldades encontradas para aprender português, tanto que, 4 alunos no total desistiram do curso e todos eram falantes de língua inglesa e do país de Gana. Um desses desistentes participou da pesquisa em sua primeira fase com a identificação de A13, os demais não quiseram fazer parte da pesquisa. Obviamente, não posso relacionar única e exclusivamente a desistência dos estudantes à dificuldade com a metodologia do programa. A experiência de viver em outro país é realmente muito difícil, eles são pessoas jovens, falantes de uma língua com uma estrutura e cultura diferentes. Logo, a desmotivação e por consequência desistência está aliada a muitos fatores, mas acredito que, através do que presenciei em sala, um dos aspectos que podem ter desestimulado os alunos foi a dificuldade de se aprender português com a metodologia do programa, em razão dos projetos já começarem em um nível muito avançado para eles.

Pude inferir nas duas turmas que observei, os constantes problemas com a pronúncia, domínio de vocabulário e de estrutura linguística falantes de língua inglesa. Nessas duas turmas, havia no total 8 alunos falantes de língua inglesa, mas só 3 aceitaram participar dessa pesquisa pelo menos em uma das etapas, sendo eles A9, A12 e A13.

No excerto abaixo, trago os alunos que classificaram o uso da metodologia do programa como regular.

EXCERTO 3	
E: E a metodologia por que você achou 3?	A2: É(...) Porque as vezes é muito fácil eu acho que tam(.) pode que para as outras pessoas, não, mas é(.), por isso razão, é(...) poderia implementar alguma outras coisas, ter um pouco mais de tempo, porque ao princípio foi o básico(.), é (...) meu nome, de onde eu sou, e pronto. Então(...), dali tínhamos todo o tempo parar e(.) não se acostumar ao idioma, mas há uma maneira muito pouco tempo(.) e tínhamos (...), eu acho que, tínhamos três aulas geral e dois de reforço. As vezes no reforço é(...), bom(.), eu achava que o reforço ia ter muita gramática, muito vocabulário é(...) alguma outra coisa que não tínhamos em outro lugar, mas eu não achei isso.

E: Por que você deu três para metodologia?	A4: Ah pela mesma coisa que o diário e também porque não gostê da parte aquela do projeto da Copa do Mundo e (.) também os temas dos projetos poderiam mudar. ¹⁵
E: Porque você deu 3 a metodologia?	A5: Para mesma razão, eu acho que(.) tá bom você ter projetos, mas você deveria de ter outras coisas também e, por exemplo, o diário era só na sexta-feira, mas você só hum (.), não dava para todas as pessoas falar, então(...), não dava para todas as pessoas falar e, por exemplo, não corrigiam os textos, então, não adiantava escrever se você não iva, não ia ter uma pessoa corrigindo.
E: sobre a metodologia, você também deu três. Você pode falar um pouco por que deu essa nota?	Quatro olhos: Eu acho que agora eu daria um quatro, porque eu me senti bem seguro fazendo o Celpe-Bras. Tem que ter avaliação e(...) só com isso já melhoraria bastante.

As opiniões trazidas por esse grupo denotam certas carências da metodologia do programa, como por exemplo, A2 esperava ter outras atividades e mais tempos, além de aulas de gramática e vocabulário, que não ocorreram nem nas aulas de reforço, segundo a participante.

Já A4 aponta que havia um certo desânimo com os projetos, assim como os diários. Além disso, essa participante destaca algo extremamente relevante que é a reflexão sobre o que os alunos realmente querem aprender através dos temas dos projetos. Como já ressaltado anteriormente, os temas dos projetos são apresentados já prontos, sem nenhum tipo de consulta prévia. Sendo assim, em muitos momentos os estudantes tratavam de assuntos que não eram de seus interesses, como o projeto Copa do Mundo, para A4.

A5, assim como A2, tece considerações a respeito do tempo, pois segundo a participante nem todos poderiam falar ou tirar suas dúvidas. Ademais, a questão da ausência de feedback é listada como um fator negativo, pois os alunos escreviam os textos e não tinham os retornos necessários, então, eles acabaram por não saber exatamente quais eram as próprias limitações.

Nesses primeiros 3 excertos, é possível inferir através das falas de A2, A4, A5, A9 e Justine Mintsa que esses alunos sentem que os projetos não contemplam necessariamente os anseios dos alunos, de modo que eles opinam pedindo mais tempo de aula e realização de

¹⁵ Ao tocar no assunto sobre diário nas entrevistas, o participante menciona que os alunos ficam saturados de fazer tal atividade e isso também recai sobre os projetos.

outras tarefas com foco em outros assuntos. Outrossim, os temas dos projetos por vezes não correspondem aos interesses de aprendizagem dos alunos e à falta de retorno na correção das atividades deixa os alunos indecisos quanto aos pontos que precisam melhorar.

Quatro olhos, por fim, destaca que se sentiu seguro no exame Celpe-Bras, mas acha que o curso carece de avaliações para melhorar, ou seja, também sente que não tem parâmetros para embasar se houve algum tipo de evolução na sua aprendizagem.

Um dado interessante é que, como podemos notar no quadro do perfil dos participantes, todos que atribuíram nota 3, isto é, regular, são falantes de espanhol. Isso significa que por mais que a proximidade entre as línguas facilite a intercompreensão esses alunos revelam em suas falas que necessitam aprimorar alguns aspectos em outras atividades, principalmente o linguístico e motivacional, o que denota que a metodologia de projetos não conseguiu oferecer, na visão deles.

Sobre esse quesito de motivação em relação à metodologia com projetos, registrei em meus diários a percepção de um certo cansaço por parte dos alunos de ambas as turmas com a pedagogia de projetos, principalmente a partir do décimo quarto projeto que trouxe a temática da televisão. Desde essa semana, eles já estavam notoriamente desgastados e, alguns falavam que gostariam de uma mudança metodológica ou que os projetos trouxessem mais textos e atividades escritas.

Agora, passando para a visão dos estudantes que acharam a metodologia boa, apresento as seguintes falas:

EXCERTO 4	
E: Sobre a metodologia você deu 4.	A1: A metodologia é bom, não sei quem estabeleceu a metodologia(.), mas eu fiz comparação(.) pra, pra avaliar(.), eu fiz comparação com, com a metodologia que se faz no outro estado(.) e eu vi que aqui de Norte ao Sul, aqui é melhor e por isso, dei(.) 4, porque todos meus amigos que chegaram ao mesmo tempo comigo(.) não conseguem falar do jeito que eu falo hoje, então a metodologia da aula deve ser, deve ser muito bom para eu ficar na frente dos outros.

E: Sobre a metodologia você deu 4, eu queria saber por que você deu 4?	A3: 4 porque o português projeto foi muito bom, porque teve os projetos para aprender a língua, tem que ter os projetos, tem que ter(...) os temas que a gente tem que fazer pra sofisticar, pra falar, por que a língua tem que falar, a língua tem que praticar,(.) a língua não é pra você ficar quietinho, calado, você tem que.
E: Você acha então que os projetos te ajudaram e estimularam a falar?	A3: Incentivaram a falar, incentivaram pra falar, a praticar, não ficar quietinho.
E: Sobre a metodologia, você deu nota 4, por que você deu essa nota?	Tuaregue: Na verdade a metodologia eu achei, achei ótima, só que eu acho que(.) naquela época, o problema, o problema era do meu lado mesmo.
E: Por que você acha isso?	Tuaregue: Porque(...), porque eu acho que isso porque(.), quando eu melhorei depois eu vi que eu consigo entender as coisas mais simples, mais(.), mais simples da aprendizagem do curso.
E: E sobre a metodologia utilizada, a pedagogia de projetos, porque você deu 4?	Tecum Umar: Sim por que eu, eu já falei sobre é(.) a responsabilidade que não, não, não todos têm, não todos temos, é(.) muitas pessoas tomam como brincadeira os, os, os projetos, então, eu acho que seria melhor fazer os projetos individualmente.

Nesse grupo, que compreende majoritariamente falantes de francês, excetuando-se Tecum Umar, temos diferentes destaques para a pedagogia de projetos. O participante A1, diz conhecer alunos de outros estados e que já percebeu que tem uma melhor fluência em relação aos demais. Segundo ele, isso pode ser creditado à pedagogia de projetos, pois ela o ajudou a ser mais rápido no aprendizado. Percepções como essas, demonstram que o aluno consegue perceber o caráter autônomo que a metodologia possui, sendo que cada indivíduo pode, após um período, buscar seu próprio insumo e aprender com suas estratégias. Em seguida, o participante A3 destaca que a partir da metodologia pode praticar muito a língua. Na visão desse participante, o estudante precisa ser colocado em ações práticas para que assim possa se aprimorar e conhecer a língua portuguesa. Essa é uma importante percepção, pois ele é capaz de entender, mesmo que intuitivamente, que o aprendizado de uma língua está para muito além do que o conhecimento gramatical. Segundo ele, a prática é um fator fundamental para conseguirmos interagir com as demais pessoas.

Por outro lado, Tauregue ressalta que teve algumas dificuldades no início, fato semelhante ao relatado nos excertos 2 e 3 pelos participantes A9, A2 e A5. Tauregue acredita que essa carência foi por questões dele próprio, mas destaca que o problema inicial era de entender coisas básicas da língua. Isso acaba conciliando principalmente com a fala de A9 ao afirmar que a metodologia não ajudou a entender a diferença entre as línguas. Compreendo, a partir do que observei em sala, que eles fazem referência aos aspectos de estruturação, regras gramaticais e pronúncia da língua.

Por fim, Tecum Umar discorre que é importante os demais colegas levarem a sério os projetos. Para ele, trata-se de uma boa pedagogia, mas que é melhor ser feita individualmente. Em meus diários, reportei que muitas atividades em grupo tinham problemas em razão do desempenho ou postura de alguns alunos.

No próximo excerto, os estudantes avaliaram a metodologia como excelente pelos seguintes motivos:

EXCERTO 5	
E: sobre a metodologia utilizada você deu 5, nota máxima, por que você deu nota máxima?	A7: Eu dei a nota máxima porque eu achei a metodologia utilizada muito bom para mim. Teve (...) como se diz(.) a aula foi ilustre(.) ilustrada com as imagens, com a ajuda de, do projetor, computador, tudo isso. Teve o projeto(...) pra que a gente sai pela cidade(.) fazer os projetos, teve também a maneira de apresentar projeto, tudo isso. Eu achei essa metodologia muito boa.
E: Sobre a metodologia utilizada você deu 5, nota máxima, por que você deu nota 5?	A12: Eu notei, eu notei 5 porque, esses metodologias é bom pa mim,(.) esse metodologia, meu professor, minha professora, ela, ela, ela(.) deveria, ela deveria(.) conversar com você todos os dias(...), você vai(.) fazer hã(.) projetos todos os dias também você vai conversar é um português e você às vezes nós estamos nós vamos assistir filmes em português também e você vai conhecer mais lugares aqui no Salvador durante nossos projetos e acha que é bom para mim é bom para tudo isso sim.

Nesse último tópico de avaliação, tivemos dois alunos que atribuíram nota máxima. Enquanto nos demais excertos foi possível notar uma certa uniformidade na relação língua

materna e nota atribuída à metodologia, aqui temos um panorama diferente. A7, falante de francês, atribui a nota máxima em função dos múltiplos projetos e dos recursos que o ajudaram a ter um bom desempenho. Para ele, os projetos incentivam os alunos a terem experiências na rua e essas atividades de interação fazem com que o estudante tenha uma melhora na aprendizagem.

Por outro lado, A12 é falante de língua inglesa e diferentemente de seus colegas, deu nota máxima à metodologia utilizada. Em sua fala, o destaque é para o incentivo por parte do professor para que os alunos façam os projetos e aprendam português. Isso denota que para alguns estudantes o estímulo de conhecer outros locais e pessoas serviram como um meio para despertar no aluno um recurso para o aprendizado da língua.

Até aqui podemos ter um panorama geral sobre as avaliações objetivas dos alunos e seus entendimentos em relação à metodologia do programa PROEMPLE. Como vimos, 5% dos alunos acharam a metodologia insuficiente, para 17% suficiente, para 28% regular, 33% classificaram como bom e 17 % como excelente. Esses dados apontam que a grande maioria dos alunos acha a metodologia regular ou boa. Os principais pontos críticos destacados pelos alunos na percepção de aprendizagem com a pedagogia de projetos foram: a necessidade de orientação sobre como proceder com essa metodologia, o trabalho com questões linguísticas, feedback das atividades escritas e o conhecimento sobre os temas que os alunos querem trabalhar. Em contrapartida, os pontos positivos elencados foram o estímulo à interação através de tarefas realizadas em ambientes externos a sala de aula, incentivo à prática de fala e variabilidade de formas de apresentação do conteúdo.

Como estabelecido nas categorias de análise, para esse tópico, busco explorar a percepção de aprendizagem dos alunos de modo geral, bem como a necessidade de diálogo com a gramática. Evidencio que o curso é organizado através de projetos e não possui módulos. Os temas são variados e com diferentes finalidades, como a produção de um curta-metragem, conhecer os pontos turísticos da cidade e entrevistar pessoas, ou seja, o enfoque é em atividades comunicativas. Como modo de apresentar o que aprenderam, os alunos elaboram algum produto que recebe comentários do professor sobre quais pontos devem ser melhorados.

Contudo, nessas atividades não havia uma explicação mais densa sobre os aspectos gramaticais. Em função disso e das percepções dos estudantes, ao me deparar com as respostas dos questionários, bem como as falas nas entrevistas, notei que dentro das

disparidades de opiniões havia um ponto em comum, sendo ela, o destaque para o trabalho com a gramática.

Excerto 6:

Pergunta nº6 do questionário: Em sua opinião, quais aspectos são importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira?

A2: Horários mais longos, gramática, prática e projeto nas ruas, mas não o primer mês que o aluno não conhece nada.

A4: Acho que sem conhecer um pouco da gramática é difícil a leitura, compreensão e pronúncia para o estudante e há que trabalhar nisso.

A5: Eu acho que a gramática, a fluência, o treinar bem nossos ouvidos, e aprender muito vocabulário.

A7: Acho que sair para festas, assistir “film”, ouvir músicas em a língua são importante porque a gente deveria viver a língua para lhe-falar. A conjugação dos verbos é importante também.

A9: Pra mim, você deve ter o amor para aprender qualquer língua e depois sabe as leis da língua.

Justine Mintsá: Do meu ponto de vista, a conjugação, pronúncia, são mais importantes e os outros virão com o tempo.

No excerto 6, os alunos mencionam que acham importante que a gramática e outros quesitos são relevantes para o aprendizado de uma língua estrangeira. Há de se destacar também que durante as análises, ao ler sobre sugestões de melhoria para o curso, os alunos apresentaram diversas possibilidades como mais tempo de aula, mais atividades escritas, inserção de vídeo etc. Entretanto, novamente a gramática estava presente nas falas de alguns alunos, como vemos:

Excerto 7:

Pergunta nº11 do questionário: O que poderia sugerir para a melhoria do curso?

A3: Tem mais a parte de vídeo, rádio, muita gramática para conectar na frase (oração).

A4: Acho que os diários deveriam ser feitos só no primeiro mês do curso para ampliar o vocabulário, também adicionar laboratórios de pronúncia (baseados na língua materna do estudante), laboratórios de gramática e também um pouco mais de aulas baseadas nas atividades do dia a dia ou baseadas na história do Brasil. Também acho que os estudantes poderiam ser divididos por níveis para que aqueles que querem em sério e podem avançar mais possam.

A9: Alunos devem estar ensinando os básicos e as leis da língua.

A10: Acho que poderia ter um curso sobre gramática porque gramática é a língua total quando uma pessoa está aprendendo um idioma.

Se juntarmos as falas dos excertos 6 e 7, notamos que a maioria dos alunos destaca que conhecer a gramática é relevante para o aprendizado de uma língua estrangeira. Retomando os princípios basilares do trabalho com a metodologia de projetos, como sabemos, eles prezam por tarefas que tenham foco nas práticas reflexivas de aprendizagem de modo que os alunos possam dar sentido a sua experiência e na negociação de significado, como é possível notar na fala a seguir:

[...] a aprendizagem por projetos deve centrar a atenção nas práticas reflexivas dos participantes do projeto. As práticas reflexivas referem-se a processos ou meios pelos quais os participantes no projeto dão sentido ao mesmo através de experiência e significado. A reflexão é essencial para a aprendizagem converter a experiência tácita em conhecimento explícito (RAULIN 1997 apud DI FILLIPI, 2001, p. 6, *tradução minha*).

Esses significados produzidos através das experiências têm como plano de fundo a abordagem comunicativa que acaba sendo um dos cerne do trabalho com projetos, tanto que as ideias presentes nessa abordagem são bem parecidas com a fundamentação presente na pedagogia de projeto, como inferimos com a citação a seguir:

[...]a década de 80 convida-nos a reconsiderar a língua não estritamente como objetivo exterior ao aluno, mas sim como um processo construtivo e emergente de significações e identidade. Aprender a língua não é mais somente aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas. [...]Sempre que a compreensão e a produção desse discurso são obtidas através das bases sucintamente apresentadas acima, a linguagem resultante é comunicativa. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 81).

Porém, o que vimos nas falas trazidas nos excertos, corrobora com a citação a seguir que apresenta a ideia de que algumas generalizações podem ser ocasionadas a partir de metodologias que prezam por atividades puramente comunicativas:

Atividades comunicativas em si mesmas podem levar o aluno a adquirir uma competência gramatical básica, uma vez que há itens gramaticais assimiláveis naturalmente, os denominados resilientes. Competência gramatical em nível avançado dificilmente se consegue somente com atividades comunicativas, dada a presença de elementos linguísticos denominados frágeis. (RITCHER, 2003, p. 141).

A impressão que se tem é que não há um equilíbrio entre as atividades de interação e formas linguísticas. Essa instabilidade pode causar uma sensação de insuficiência no aprendizado do aluno. No excerto 6, A4 e A5 destacam a importância da gramática para que possam ler, compreender e pronunciar. Nesse registro, percebemos que por mais que os estudantes já tenham a compreensão global gramatical, pois se expressam com poucos erros, eles ainda sentem falta do conhecimento linguístico para formular textos ou mesmo se expressar mais formalmente, isto é, o conhecimento para ter sido adquirido de maneira intuitiva, sem que haja a certeza de determinadas construções linguísticas.

Na pergunta sobre melhorias para o curso, notamos que essa ausência é bastante sentida, pois A3, A4, A9 e A10 citam de alguma forma a necessidade de foco também em atividades gramaticais. Durante as entrevistas, explorando as questões trazidas pelos participantes nas respostas do questionário, notei que eles constantemente relatavam que tiveram dificuldades ou foram buscar outros meios para entender aspectos gramaticais, como vemos a seguir:

Excerto 8	
E: Você fala também da questão da gramática e o tempo de aula. Por que você acha que mais gramática e mais tempos de aula serão importantes para aprender a língua?	A2: Porque(...), para mim, é importante que(...) desde o princípio a gente se acostume a essas coisas porque é na universidade você vai a ver muito mais coisas (.) e acho que aprender pouca coisa ou falar mais com as pessoas é(.) limita muito o estudante, então, acostuma o estudante a só falar ou se acostumar com as gírias ou não falar direito é(.) formalmente que é o que(.) também se esperar nos trabalhos que vamos ter na universidade, escrever formalmente. Então, acho que também é(.) acostuma o estudante a sacar, como se diz(...) raspado? A sacar o mínimo para passar o Celpe-Bras. Não avançado superior. Então, acho que poderiam é(...) alentar as pessoas para sacar o avançado de qualquer língua(...), mas que tudo isso.
E: Você estudava outras coisas em português?	A3: (...) eu li também, li um livro e gramática,

	gramática, sobre(.), gramática artigo, locução.
E: Por que você acha que essa pedagogia limita muito a aprendizagem?	A5: Eu acho que limita porque você(...), tipo quando você tem que expor o tema, porque aqui você sempre tem que expor o tema que você pesquisou, o tema que você trabalhou no projeto. Então, quando você expor o tema, você pratica a fala, tá? Mas você não pratica a gramática, eles não revisam muito como você escreveu e você não pratica tipo(.) todas as coisas da gramática, você só pratica a fala, a fala e acho que o português é muito de prática, mas também você tem que saber como escrever bem.
E: Você relatou que teve alguns problemas com a língua no início, você lembra que problemas foram esses? Você pode dar exemplos mais práticos?	A9: Sim, problemas com a língua portuguesa antes pra mim e alguma vez, hoje é, é, é, hã(....) adjetivos, nouns como, como você vai formar uma certa expressão com adjetivo e noun e essas coisas, sim, porque meu, meu, meu, país nós, nós, nós falamos inglês(.) e por exemplo, você vai usar adjetivos antes de noun, mas é um português...
E: Por que você achou que essa metodologia ajuda o estudante a criar o próprio jeito de trabalhar?	Justine Míntsa: Acho que no início é complicado porque quando você acabou de, acabou o ensino meio é complicado, porque lá a gente tem aulas pra estudar, então quando eu cheguei aqui foi complicado. Todo tempo eu pensava, vou estudar o que? Não vou falar português, mas com o tempo, sozinha, eu achei uma maneira sozinha de estudar, aprender português.
E: Tinha outra forma que você também aprendia muito?	Justine Míntsa: Sim, no início eu estudava conjugação.

Inferimos a partir das falas acima que esses alunos nitidamente percebem que boa parte das lacunas de aprendizado que sentiram estão relacionadas a não trabalharem a gramática dentro do curso, tendo que suprir essas ausências através de outros meios como enfatizados por A3, A9 e Justine Míntsa. Além disso, mais uma vez a falta de correções das atividades escritas é relatada como um ponto crítico. Segundo A5, as dúvidas não são sanadas completamente e os alunos sentem os impactos disso para a aprendizagem. Para A2, o curso parecer ter a preocupação de fazer com que o aluno consiga apenas chegar ao nível intermediário no Celpe-Bras. Dessa forma, eles saem do curso sem conseguir, na visão dela, escrever textos mais complexos, ter conhecimento de expressões, vocábulos e modo para se expressar formalmente, além de também desconhecerem boa parte das regras gramaticais de modo formalizado. É possível perceber na fala de A5 que a pedagogia ajuda na prática, mas ainda há incertezas de se as sentenças produzidas estão corretas. Como evidenciei nesse tópico, as falas foram transcritas de modo a preservar a representar a expressão oral dos

entrevistados. Assim sendo, A5, por exemplo, não apresenta problemas gramaticais graves de concordância ou construção de sentenças, mas ressalta que não tem segurança gramatical para a elaboração de sentenças, o que denota que a participante tem a crença de que precisa aprender mais sobre a estrutura da língua, quando ainda não percebe que já está produzindo de maneira eficiente.

Na literatura há algumas discussões sobre a relação entre pedagogia de projetos e a gramática. Ellis (1997), por exemplo, ressalta que os professores devem fazer tal relação desde que partam das necessidades dos alunos:

[...] Os professores devem ensinar gramática, mas o grau em que eles ensinam deve depender dos seus alunos. Os alunos que foram expostos apenas à gramática precisam desenvolver fluência. Os estudantes que estão aprendendo sob sistemas mais comunicativos, no entanto, podem se beneficiar da instrução focada também na forma porque pode aumentar a velocidade na qual eles progredem através da ordem de aquisição. (Ellis, 1997, p. 95).

O ensino de línguas para Ritcher (2003) deve ao mesmo tempo ponderar o comunicativo e a forma, objetivando ter impacto benéficos tanto em aspectos cognitivos do aprendiz negociando o sentido nas suas experiências reais, bem como a estruturação da língua alvo. Tendo em vista o que foi observado em sala, esse equilíbrio entre atividades comunicativas e a gramática se mostra necessário para tentar dirimir possíveis sensações de lacunas no aprendizado dos alunos. Trabalhar os assuntos gramaticais a partir do que os alunos destacaram em suas experiências faz com que os exemplos trazidos não sejam explicados de maneira descontextualizada. Desse modo, assim como reforça Ellis (1997), os estudantes poderão aumentar a velocidade de progressão da aprendizagem.

Portanto, os alunos destacam como um ponto de relevância que sentem uma lacuna em seus aprendizados, pois não há a ênfase necessária nas questões gramaticais da língua. Recordo-me quando em uma aula de diários resolvi deixar eles tirarem dúvidas livres. Estabeleci que cada um poderia fazer uma pergunta por vez e acabei recebendo, em sua grande maioria, dúvidas gramaticais a respeito dos seus usos. Lembro que uma aluna me perguntou sobre os pronomes possessivos, pois ela estava confusa, uma vez que, os brasileiros usam “seu” como pronome de tratamento, um exemplo simples do que estou querendo dizer é que no cotidiano utilizamos “seu livro”, mas também falamos “seu João”, ou seja, o pronome possessivo passa a ser de tratamento, funcionando com o significado de “senhor”.

Essas e outras dúvidas nos fazem concluir que as aulas com projeto por mais que sejam pré-programados para forçar experiências em ambiente externo, elas precisam dialogar

também com os aspectos formais da língua, mas de modo usual. De acordo com Travaglia apud Richter (2003, p. 154):

Aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua. Quando nos envolvemos em situações de interação há sempre reflexão (explícita ou não e neste caso automática) sobre a língua, pois temos de fazer corresponder nossas palavras às do outro para nos fazer entender e para entender o outro.

O que notamos na citação anterior é que independente da maneira como aprendemos a língua sempre iremos fazer reflexões sobre a linguagem. Os alunos, por sua vez percebem no decorrer do processo que as atividades podem ser comunicativas e reflexivas quanto à gramática.

Uma última conclusão que gostaria de retomar é a relação observada na pesquisa entre língua materna e língua alvo. Notei que havia uma tendência de certas notas a depender da língua materna que os alunos falavam, por exemplo, os que falam inglês deram 2 como avaliação sobre a metodologia, de modo geral, as notas 3 eram dadas aos alunos que falavam espanhol e bom ou excelente em sua grande maioria pelos que falavam francês. Dentro desses grupos a relação que pude estabelecer de modo geral é que os alunos que falam inglês revelam que tiveram no que tange a aprender sobre estrutura da língua e aspectos mais básicos. Os hispanos falantes tendem a perceber que não há evolução no processo de aprendizagem, pois não puderam estabelecer parâmetros de avaliação, receber feedback das atividades, além das dúvidas gramaticais. Por outro lado, os francófonos acreditam que essa pedagogia é muito boa, pois, as atividades são diversificadas e realizadas em boa parte em ambiente externo, o que, segundo os alunos, favoreceu o melhor conhecimento da língua portuguesa.

5.4 IMPLICAÇÕES DO TRABALHO EM GRUPO

Para a discussão desse capítulo busco confrontar alguns dos benefícios esperados pelos aprendizes da pedagogia de projetos com as falas dos participantes investigados. Para isso, faço uso de uma tabela que é resultado de uma compilação de 16 publicações, apontando os principais benefícios atribuídos a estudantes que aprenderam com a metodologia de projetos, especificamente nos contextos de língua estrangeira ou segunda. Tal tabela, elenca oito pontos importantes, como podemos ver a seguir:

Quadro 5 - Tabela dos benefícios do aprendizado com a pedagogia de projetos

BENEFÍCIOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO COM PROJETO EM CONTEXTO DE LÍNGUA SEGUNDA E ESTRANGEIRA.
1 - Autenticidade da experiência e da linguagem.
2 - Intensidade da motivação, envolvimento, engajamento, participação, prazer, criatividade.
3 - Aprimoramento de habilidades linguísticas, repetidas oportunidades para output, input modificado e significado negociado; propósito de oportunidades para um foco integrado na forma e outros aspectos da linguagem.
4 - Melhorias das habilidades para o trabalho em grupo (incluindo social, cooperativo e competência colaborativas)
5 - Maior conhecimento do conteúdo.
6- Maior confiança, autoestima, conhecimento à aprendizagem, conforto usando a língua, satisfação com a realização.
7 - Maior autonomia, independência, auto iniciação, e vontade de assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem.
8 - Melhores habilidades para tomar decisões, ser analítico, pensar criticamente, resolver problemas.

Fonte: (STOLLER, 2006, p.25).

A partir dela e em confronto com o que experienciei ao longo de 5 meses como monitor voluntário do programa PROEMPLE, destaquei dois pontos a serem analisados com meus dados, sendo eles o número 4 “*Melhorias das habilidades para o trabalho em grupo (incluindo social, cooperativo e competência colaborativas*” e o número 7 “*Maior autonomia, independência, auto iniciação, e vontade de assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem.*”

Para compor a análise, visando o entendimento do tópico 4, trabalhei a pergunta sobre “o que os alunos acharam de aprender uma língua estrangeira em um ambiente onde as pessoas tinham níveis diferentes”. Como já sabemos, o curso do PROEMPLE é multinível, isto é, não há testes de proficiência e os alunos, conseqüentemente, não são separados por idioma ou grau de proficiência. A pergunta extraída da entrevista tem como foco explorar o entendimento do estudante sobre seu processo de aprendizagem, bem como pensar na alteridade, ou seja, seu papel diante do outro, uma vez que, muitas das atividades dos projetos eram em grupos e, sendo assim, tais tarefas exigiam cooperação entre os alunos em busca da construção do aprendizado via interação.

No viés das tendências pedagógicas comunicativas, algumas perspectivas surgiram e acabaram sendo utilizadas com base nessas metodologias que têm o aluno como indivíduo ativo e crítico. Podemos dizer que dois tipos de aprendizagem ganham notoriedade, a saber: a aprendizagem cooperativa e a colaborativa.

Em resumo, a aprendizagem colaborativa foca na interação entre pares ou grupos para que de maneira mútua construam um aprendizado, de acordo com Dillenbourg (1999). Já a

aprendizagem cooperativa, por sua vez, é definida como “atividade de aprendizagem em grupo que depende da troca de informações socialmente estruturadas entre os aprendizes, além disso cada aluno é responsável pela sua própria aprendizagem e é motivado a aumentar a aprendizagem dos outros” (OXFORD, 1997, p. 443).

Figueiredo (2006) estabelece uma distinção entre aprendizado colaborativo e o aprendizado cooperativo. Dentre as diferenças, segundo a autora, é que para o primeiro o aprendizado é centrado num processo e as atividades seriam pensadas com ênfase nos alunos, mas sem instruções dos professores. Por outro lado, no aprendizado cooperativo, o foco está no produto e a gerência das atividades é centrada no professor, sendo que o mesmo é quem dita as instruções das tarefas para os alunos.

É importante pensarmos nesses conceitos antes de analisarmos as respostas dos alunos, pois, no PROEMPLE, as atividades eram dadas pelos professores, que apresentavam que tarefas e produtos deveriam ser feitos. Além disso, a composição dos grupos também era estabelecida pelos docentes. Os estudantes eram divididos por diferentes idiomas e países. A orientação passada pela coordenação era que isso seria uma estratégia para forçar os alunos a interagirem em português e ter alguém com língua materna mais próxima ao português, assim, sempre havia um falante de espanhol nos grupos, principalmente nas atividades em ambiente externo.

Dado o exposto, podemos começar a analisar as falas dos alunos após o curso de projetos.

Excerto 9
E: O que você achou de aprender uma língua estrangeira em um ambiente que as pessoas tinham níveis diferentes?
A2: Horrível! Porque como eu falei (.), as pessoas(.) têm pessoas que não têm interesse de é(.) aprender a língua, de falar, então, (.) fica um pouco difícil eu acostumar a falar, mais que tudo com meu(...), com as pessoas que falavam meu idioma, por que(...) ao princípio, porque quando eu tentava falar com alguma pessoa, alguma pessoa que falava francês ficava um pouco difícil, porque não conseguia interactuar com uma outra pessoa também o inglês, eu mais ou menos tentei falar com eles, mas às vezes ficava uma pouco difícil porque(.) nos projetos é(...) não, eles non(.), eles, bom(.) primeiro não chegava no horário, segundo, não tentavam falar português, terceiro é(...) eles têm algo com o telefone não sei por quê. Mas, acho que (...), é bom juntar a toda gente para conhecer a todas as pessoas, mas(.), é(...)fica um pouco difícil também.
A3: Depende, depende da compreensão de cada um(.), depende da inteligência também.
A4: Não gostei. Eu gostei da parte que eu podia ajudar meus colegas que não sabiam tanto, mas não gostava que eu tinha um limite, a aula tinha um limite, então, eu não podia aprender mais e eu sentia que era uma perda

de tempo praticamente.
A5: Acho que não foi muito bom. Acho que seria melhor dividir por níveis, porque, por exemplo, se eu posso falar melhor que alguém, então, se o professor tenta, tipo nivelar, toda a aula, todos os alunos pra ele poder explicar, então ele limita, limita o(...), ele limita a aprendizagem das pessoas que estão em cima, que estão avançados dos outros. Então acho que seria bom separar por níveis.
A6: Muito bom, porque eu gosto de aprender com concurso tipo(.) com comparação, se ele é melhor do que mim, do que eu, se ele melhor do que eu, eu vou fazer tudo para chegar no nível dele ou evoluir assim, entendeu? Tipo, por exemplo,(.) eu vou contar rápido, quando eu cheguei aqui as primeiras vezes, eu percebi que aqueles do Honduras falavam bastante corretamente,(.) mas eles tavam falando espanhol, eu não sabia fazer essa diferença entre português e espanhol, pra mim eles misturavam o espanhol com português assim eu percebi, pra mim eles tão muito forte, uau, eles falam tão bem português. Eu fiquei lá pensando, como vou fazer para estar no nível deles? E assim, (...) cada vez que a gente voltar pra casa, a gente se treinava, brincando com as palavras, assim e depois eu percebi que, bom, desculpe, eu percebi que nosso nível aumentou do que eles,(.) mas eles só ficam falando espanhol misturado com português, entendeu? Não sei, (...) para mim é bom de aprender, entendeu?
A9: sim acho que todo mundo não, não tem mesmo, mesmo “capacidade” para(.), para estudar mais rápido, todo mundo tem,(.) todo mundo tem a mesma “capacidade” para entender e, então, pra mim, acho que eu fiz meu, meu, meu parte melhor, sim, meu parte melhor para entender portuguesa.
Justine Míntsa: Não sei o que pensar(...). Acho que(.) é normal porque ninguém sabe falar bem, isso é o lado positivo, todo mundo está perdendo, então vocês podem se entender melhor.
Tecum Umar: Hum(...) é(.) pra nós, pra os hispanos falantes foi bom, não , não tivemos nenhuma di, dificuldade, mas para as outras pessoas que têm mais dificuldades, as pessoas que falam inglês, eu acho que foi pouco ruim, sim, porque elas ao ver que nós falamos mais, eu acho que, que nós tínhamos é(.) uma facilidade maior, eu acho que eles ficavam pensando que eles não, que eles, que eles não estavam aprendendo, que eles não estavam se esforçando muito, então, eu acho que isso para eles é, é ruim, mas para nós, não. Para mim foi tudo bem.
Tuaregue: achei muito interessante(.) porque, olhe, antes de começar o curso eu achava que a gente vai começar com os alunos brasileiros, e aí(.) eu tinha muito medo de e vergonha de conversar com as pessoas que, que já falava, que falam a língua(.), e aí pra mim nunca vou conseguir de ter sucesso com essas pessoas, mas eu vi quando a gente começou que é o contrário na verdade, mas também(.), eu acho que isso ajudou muita gente, aprender uma língua num lugar onde as pessoas tem um bom nível dessa língua, porque, porque(.), primeiro com essas pessoas a gente podia perguntar, tirar dúvidas, também porque quando a gente tá vendo eles do jeito que eles estão aprendendo, a gente consegue ter mais coragem de aprender do mesmo jeito que eles pra conseguir ter o mesmo nível que eles.

Como vimos, A2 e A4 opinaram de forma convergente, ou seja, a experiência acabou não sendo positiva para elas. Segundo A2, fazer atividades em grupo é bom para que os alunos possam se conhecer, entretanto, ressalta que é muito difícil o desenvolvimento das atividades, pois eles não conseguem interagir de forma adequada e nem criar estratégias

producentes para que ambos evoluam. Desse modo, A2 ressalta que se sentiu um tanto quanto estagnada em relação ao seu aprendizado nas atividades de interação com os colegas, pois muitos não tinham o mesmo interesse que o dela. Logo, isso demonstra o primeiro contraponto em relação a um dos benefícios esperados na pedagogia, ou seja, a melhora das habilidades de se trabalhar em grupo de forma cooperativa, uma vez que, os colegas, segundo a participante, não se empenhavam da mesma forma, ou seja, não pensava no outro e pareciam não se importar com a construção desse aprendizado.

Ainda nesse sentido, A4 destaca gostar de ajudar os colegas o que se alinha com o pensamento altruísta da aprendizagem cooperativa, principalmente em relação ao pensamento altruísta como vemos abaixo:

Numerosos estudos indicam que em comparação com experiências de aprendizagem competitivas ou individualistas, a aprendizagem cooperativa é mais eficaz na promoção de motivação intrínseca e realização de tarefas, gerando habilidades de pensamento de ordem superior, melhorando atitudes em relação ao sujeito, desenvolvendo normas acadêmicas, aumentando a auto-estima, aumentando o tempo na tarefa, criando relacionamentos cuidadosos e altruístas, e abaixando a ansiedade e o prejuízo (OXFORD, 1997, p. 445).

Contudo, A4 também ressalta que não houve progresso individual e que no fim das contas as atividades que exigiam interação em grupo acabaram sendo pouco proveitosas para a aprendizagem, sendo classificada pela própria participante como uma “perda de tempo”.

A5, por sua vez, adota uma postura ainda mais incisiva e diz preferir que a turma seja nivelada, pois, os alunos possuem demandas diferenciadas e isso causa dificuldade de aprendizado entre eles, assim como opinam A2 e A4.

Os participantes A9 e Tecum Umar ressaltam que nem todos têm a mesma capacidade e que trabalhar dessa forma pode impactar de maneiras bem diferentes. Tecum Umar não acredita que aprender uma língua estrangeira em um ambiente multinível o atrapalhou, mas destacou a grande dificuldade dos alunos que são falantes de inglês. Como já relatado anteriormente, registrei em meus diários que era nítido perceber que alunos que falam inglês tinham grandes obstáculos. Nas atividades em sala, por exemplo, muitos tinham uma postura retraída e é nesse ponto que Tecum Umar aborda, ou seja, na visão do participante, os falantes de inglês viam os colegas em evolução e não sentiam progresso na própria aprendizagem. Indo na mesma direção, A3 denota que aprender com projetos em um ambiente multinível depende da compreensão de cada um, o que complementa a ideia trazida por A9, que nem todos têm a mesma capacidade para estudar juntos e que fez o seu melhor para aprender português.

Pude perceber, consultando também meus registros que, muitos alunos não gostavam de fazer trabalhos em grupo, justamente por conta de situações como as relatadas por A2, A3, A4, A5, A9 e Tecum Umar, ou seja, alguns estudantes apresentavam muita dificuldade. Por consequência, os alunos acabam sentindo que não havia evolução na aprendizagem e que nem todos poderiam estar num mesmo ambiente. Em minha experiência como monitor, por exemplo, algumas vezes, eu recebia pedidos solicitando troca de grupos ou mesmo para realizarem os projetos individualmente, com a justificativa de que o colega não sabia falar ou mesmo que tinha muita dificuldade para desenvolver as atividades.

Para A6, ter alunos em diferentes níveis serve de motivação, mas esse estímulo é para ser melhor do que eles e não necessariamente aprender em conjunto. Logo, esse horizonte se aplica a um esforço individualista, ou seja, os indivíduos trabalham sozinhos para atingir objetivos de aprendizagem não relacionados aos de outros indivíduos, conforme Johnson; Johnson; Smith (2001). Na fala desse participante, bem como, na percepção dos demais sujeitos do excerto 9 é possível depreender que colocar os alunos de níveis diferentes em um mesmo ambiente pode trazer complicadores para o aprendizado. Mesmo sabendo que nenhuma sala é completamente homogênea em relação ao conhecimento de um determinado tema, esse tipo de ambiente favorece a sensações múltiplas como de motivação, descontentamento ou mesmo limitação da aprendizagem por parte dos aprendizes.

Um ponto interessante na fala de A6, ainda no excerto 9, é que ele corrobora com Tecum Umar em relação aos falantes de espanhol serem entendidos inicialmente como os que possuem melhor desempenho em língua portuguesa. Contudo, após um período, A6 percebe que na verdade espanhol e português são línguas muito próximas e que os alunos misturam essas línguas, falando aquele velho e famoso “portunhol”.

Esse foi um ponto que destaquei nos meus diários. Em algumas aulas comecei a perceber que os alunos corrigiam os falantes de espanhol, por exemplo, com o uso da palavra “pero”, um dia ao tentar construir uma sentença um estudante utilizou a palavra e, prontamente, seu colega que não falava espanhol disse: “use mas ou porém, pero é espanhol e não português”.

Por fim, o participante Tuaregue, também no excerto 9, opinou de forma consoante com a aprendizagem cooperativa, isto é, entende que a participação dos demais alunos possibilita um crescimento partilhado, as pessoas colaboram tirando dúvidas ou mesmo acabam servindo como um espelho para que os demais cresçam e busquem aprender

português em conjunto. Essa é uma visão que se diferencia um pouco das discutidas anteriormente.

Como indicativos, temos que a partir das falas dos alunos em relação ao benefício que seria de melhorias das habilidades de trabalho em grupo, incluindo o trabalho social, colaborativo e cooperativo. Para a grande maioria, as atividades em grupo não são vistas de modo positivo para a aprendizagem. Muitos não se importavam em trabalhar em grupo ou mesmo relatam que gostavam de ajudar os colegas, mas por outro lado se sentiam prejudicados por não terem a oportunidade de sanar suas dúvidas, o que acarreta na sensação de que trabalhar em um ambiente multinível com a pedagogia de projetos, limita a aprendizagem.

5.5 O SENSO DE AUTONOMIA

Nesse tópico, confrontarei outro ponto listado no quadro sobre os benefícios atribuídos ao trabalho com a pedagogia de projetos, sendo ele o número 7: *Maior autonomia, independência, auto iniciação, e vontade de assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem.* Para a discussão desse ponto, selecionei a pergunta: “*Baseado em sua experiência, se pudesse dar conselhos para outros alunos que irão aprender com a pedagogia de projetos, o que você falaria?*”. A partir de tal questionamento, analiso quais as percepções dos alunos durante o processo de aprendizagem com essa metodologia.

Ressalto, também, que a escolha por esse tópico se demonstra importante, pois, como já foi citado anteriormente, os estudantes do curso de português do PROEMPLE não continuam na mesma cidade e se deslocam para outras partes do país para começarem suas graduações. Como sabemos, cada curso de ensino superior tem a sua especificidade, que não é possível ser contemplada em um curso de línguas. Desse modo, os alunos precisam ter em mente que estão em uma nova etapa e, sendo assim, dificilmente se depararão com situações nas quais o professor estará preocupado com o entendimento em língua portuguesa do aluno ou não. Assim sendo, eles terão que moldar as melhores estratégias para buscar meios no intuito de saber o que desejam.

Para que o estudante busque seu próprio insumo de aprendizagem, é importante que ele tenha um senso autônomo, isto é, saiba assumir suas responsabilidades e entenda que os

resultados dependem muito do seu emprego de energia para se alcançar algo satisfatório. Sobre isso, Stoller (2006) ressalta que:

A aprendizagem baseada em projetos acomoda facilmente as condições necessárias para a autonomia do aluno, incluindo escolhas reais, oportunidades de assumir papéis de liderança, responsabilidade e senso de controle sobre o próprio aprendizado. Outra condição necessária para maior motivação e senso de autonomia é a percepção dos alunos de que os sucessos (e fracassos) são atribuíveis aos próprios esforços e estratégias, e não a fatores fora do controle da pessoa. (Stoller, 2006, p. 29, tradução nossa).

Apresento as falas dos alunos para que possamos refletir se há alguma percepção sobre sua autonomia. Antes disso, faço a ressalva que separei as respostas em alguns aspectos, por entender que a visão dos alunos convergiam em determinados pontos.

Excerto 10
E: Baseado em sua experiência, se pudesse dar conselhos para outros alunos que irão aprender com a pedagogia de projetos, o que você falaria?
A5: Hã(...) primeiro que ele pesquise muito, que ele não só se limite às atividades dentro da aula, que ele pesquisa como falar, como pronunciar as coisas, como escrever e que ele fale muito com as pessoas, principalmente brasileiros que ele não more, não com pessoas que são do mesmo país, que ele tem que praticar, que ele faça os projetos que ele vá para as aulas e acho que só isso.
Justine Mintsá: Vou digar a ele que ele tem que aprender português por ele mesmo, porque ele vai estudar com isso depois. Ele tem que esquecer o(.), o exame do CELPE-BRAS. Tem que aprender português, visitar a cidade e também estudar muito.

Nesse primeiro bloco, as ideias trazidas corroboram com outros momentos destacados ao longo desse trabalho, ou seja, os alunos sentem a necessidade de ir estudar certos assuntos por conta própria. Esta pesquisa feita de maneira independente, ao mesmo tempo que dar a entender que esse aluno assume um papel de controle sobre o seu próprio aprendizado como ressaltado em Stoller (2006), indica também que há certas carências na metodologia de projetos e nas demais aulas do programa (reforço e diário) que não são supridas pelo aluno.

Todavia, Justine Mista apresenta uma fala importante ao entender que ela tem que aprender sem pensar em um exame, como o Celpe-Bras, mas sim, porque vai utilizar esse conhecimento em outros momentos. Além disso retoma a ideia de que o aluno precisa aprender por si só.

Excerto 11
E: Baseado em sua experiência, se pudesse dar conselhos para outros alunos que irão aprender com a pedagogia de projetos, o que você falaria?

<p>A2: Que se prepare. Não, não, acho que(.), mais que tudo (...) alertar sobre(...) é(...) a segurança! Mais que tudo (.) eu tive muito problema com isso. Mas como a pessoa vai conhecer outras pessoas de todos os países, então(.) só que fique(...) é(.) focado aprender(.) em aprender o idioma. Todo tempo livre que tem(.) pode conhecer muitas pessoas, então, cada pessoa é diferente. Se tem pessoas que não quer sair, fica só em casa toda semana(.), tem gente que sai todos os dias.</p>
<p>A4: Eu diria pra ele, (...) vá (.) morar com brasileiros, se ele quiser morar com alguém do seu país, tudo bem também. Tudo bem se ele quiser morar com brasileiro ou não, mas ele tem que sair na rua pra falar, porque eu morava com hondurenhas(.) e acho que(.) eu sozinha consegui entender muito das regras é(.) da gramática(.) só ouvindo, mas nunca falava, nunca falava, tinha vergonha, mas daí comecei a falar com o cara com quem xxx divide o apartamento,(.) comecei a falar com ele e assim pratiquei e assim, não precisava morar com ele para poder falar, mas tinha que falasse com alguém, com alguém que não falasse minha língua também.</p>
<p>A9: Eu vou falar com eles que primeiro todo mundo, eles devem falar com, é(...) falar com(...) todo mundo que você deve ter amor para português quando você tem isso no seu cabeça, em sua, sua cabeça você vai ficar muito, é(.) muito adorável para aprender portuguesa, porque mais, mais pessoas de meu, meu país Gana pensam que português é muito, difícil, sim para aprender português, quando eles falam isso, eles não tem o amor certo para aprender portuguesa, pra mim.</p>
<p>Pantera Negra: o conselho que eu deveria dá pra ele(...) sair muito pra ir na festa, fazer amizade e também assistir televisão, ouvir rádio e também não faltar aula.</p>

Nesse segundo grupo, outro aspecto bastante destacado é o da interação, presente nas falas de: A2, A4, A9 e Pantera Negra. Todos eles enxergam que ter contato com outras pessoas, morar com brasileiros ou ir a festas é fundamental para aprender português.

Essa troca, no entender dos participantes, propicia uma melhora significativa no aprendizado de uma língua estrangeira. Em relação a isso, em meus diários escrevi que os alunos que saíam mais e faziam amizades, por consequência, apresentavam melhor fluência, além de melhorias do conhecimento cultural. Atitudes como as relatadas por A2, A4 e Pantera Negra demonstram também que eles já tomam decisões sobre como é melhor aprender e, sobre isso, Dickinson (1995) destaca:

a autonomia pode ser vista como uma atitude em relação à aprendizagem na qual o aluno está preparado para assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Tal responsabilidade está ligada à tomada de decisão sobre o próprio aprendizado (DICKINSON, 1995, p. 167, *tradução nossa*).

Esses alunos acreditam que a interação possibilita que o indivíduo aprenda mais rápido a língua, pois, a partir dela, ele pode entender regras gramaticais, como destacado por A4 ou mesmo buscar outros modos de aprender, como rádio e televisão, o que é destacado por Pantera Negra. Essas ideias estão alinhadas com os pensamentos de Dickinson (1995) que discorre sobre a autonomia como uma tomada de decisões do aluno para desenvolver o seu

próprio aprendizado. Nesse grupo, há a percepção de que uma das melhores ações para aperfeiçoar a aprendizagem é interagir com outras pessoas.

Nos diários, escrevi que a partir das interações que os estudantes tiveram em seu dia a dia, muitas perguntas com temas mais complexos foram geradas no decorrer do curso. Como exemplo, ao fim de uma aula um aluno me chamou e me perguntou por que a saúde pública no Brasil era tão falida, uma vez que no país dele era possível ter acesso gratuito e de qualidade aos hospitais.

Além do interesse por temas diversos, também observei o quanto os alunos que começaram a conhecer outras pessoas ampliavam seu vocabulário. A presença das gírias era constante, tanto que uma vez relataram: “esse projeto foi barril”. Para o leitor de uma outra região, a palavra barril é utilizada no contexto baiano para denotar algo difícil, local perigoso ou mesmo que alguém é ruim. Na frase em questão, o aluno quis dizer que o projeto foi difícil.

No terceiro grupo, temos as seguintes respostas:

Excerto 12
E: Baseado em sua experiência, se pudesse dar conselhos para outros alunos que irão aprender com a pedagogia de projetos, o que você falaria?
Tecum Umar: Hã... Primeiramente de se esforçar não, não é(.), não tomar como brincadeira os projetos, por que muitas pessoas tomaram os projetos como como brincadeira, muitas pessoas não, não faziam os projetos, muitas e(.) pessoas ficaram na casa e não se, e não se esforçavam, certo? Então, os projetos são uma parte muito importante para aprender para aprender, para aprender novas coisas, certo? É principalmente porque os projetos se fazem no princípio do curso e você tem a oportunidade de aprender novas coisas, de aprender sobre o Brasil, então é(.) que se possa focar nos projetos e entender a importância que os projetos têm.
Quatro olhos: Eu, (...) hum, (.) aconselharia pra um novo aluno(...) é que, que é melhor fazer um bom reforço sempre. Um esforço, esforço, porque pelo menos no meu projeto,(.) eu fiz o que eu estava acostumado a fazer, né? Como lá tem avaliação você tem que dá uma, tem que se esforçar, né? Para, pra conseguir uma boa avaliação,(.) então no primeiro projeto eu também fiz, né? Mas eu vi que no segundo eu não tinha que fazer, e no terceiro tampouco eu tinha que fazer, então pouco a pouco eu acho que fui fazendo projetos mais ruins e, aí perde a chance de aprender, né?(.) Então eu falaria para ele o aluno, eu sei que projetos, você consegue fazer qualquer coisa aí e você tipo tá de boa. Mas eu falaria para ele ou ela, é melhor fazer o melhor esforço é porque ai é onde você vai aprender mais.

Mais um ponto relevante observado foi como a palavra esforço se repete, Tecum Umar e Quatro olhos falam sobre ela em uma perspectiva um pouco diferenciada. Tecum Umar

discorre sobre o esforço que os alunos precisam ter como um modo de melhorar seu conhecimento em língua portuguesa. Já para Quatro olhos, o conselho é para que outros alunos se empenhem mais nas atividades de projetos, pois ele percebe em sua em autoavaliação que não se dedicou muito nas atividades do projeto, pois, a ausência de avaliações fez com que o aluno não encontrasse motivos para se comprometer de maneira mais engajada às atividades do projeto. Esse ponto também coincide com uma das críticas feitas pelos participantes ao longo dos excertos, isto é, não havia retorno das atividades e, dessa forma, os alunos não tinham um parâmetro para saber quais aspectos devem melhorar.

O próximo bloco compreende as seguintes respostas:

Excerto 13
E: Baseado em sua experiência, se pudesse dar conselhos para outros alunos que irão aprender com a pedagogia de projetos, o que você falaria?
A3: Acho que(...), ele tem que(.) se dar muito, tem que se dar muito, tem que se dar muito pra, tem que se dar muito, pra, pra(.) falar bem rápido a língua portuguesa(.), porque eu acho que ele já sabe francês, se ele se dar muito, ele vai falar com rapidez, com influente a língua portuguesa. Porque o português é bem simples, não como russo pra falar, pra acostumar de falar. Acho que é bem simples.
A6: eu vou falar para ele primeiro não ter vergonha de se, de se exprimir, porque, se ele(.) tem vergonha de falar português, ele não tem muita dificuldade de aprender rápido e vou falar também(.) com os projetos de ficar muito concentrado,(.) pra poder gravar as lín, as palavras, do, do (.), para ter um bom campo lexical com cada projeto, porque, porque(.) cada projeto tem esse assunto dele, entendeu? Não ficar preguiçoso, falar muito(.), mesmo se errado, tente sempre falar, (...) evitar o máximo atimididade, atimididade, atimididade, timidez, timidez, isso que eu quero falar.

As falas de A3 e A6 ressaltam a importância de o indivíduo se doar para aprender, além de não ter timidez e interagir com pessoas em locais diferentes. Nesse processo, Dickinson (1995) também salienta que a autonomia precisa ser entendida como uma capacidade ou como uma atitude e não como uma ação que é implementada pelo aluno, pois essa autonomia, para ele, deve ser dirigida pelo professor.

É nesse ponto que faço a discussão sobre de que modo essa percepção de autonomia acontece. Nas características pedagógicas de metodologias com princípio ativo, isto é, a que coloca o aluno no protagonismo de suas ações, esses estudantes constroem seu caminho baseado nas experiências que tiveram. Contudo, os alunos não enfatizam que as atitudes para aprender outros temas foram tomadas a partir do que aprenderam com os projetos. As narrativas apresentadas ao longo dos excertos dão a entender que as atitudes aconteceram em

decorrência deles perceberem que alguns pontos, essenciais para o aprendizado de línguas, na visão deles, não são contemplados com essa metodologia.

Nos excertos 6 e 7, por exemplo, os alunos refletem quais os pontos importantes para o aprendizado de línguas estrangeiras e as melhorias que sugerem para o curso. A4, por exemplo, afirma que a gramática é um elemento de relevância no processo de aprendizagem, bem como aponta, no excerto 7, isso como uma melhoria para o curso. No excerto 11, a participante percebe que morar com brasileiros a ajudou a aprender regras gramaticais.

A5 crê, no excerto 7, que “treinar os ouvidos”, conhecer a gramática e aprender vocabulário são pontos importantes na aprendizagem de língua estrangeira, no excerto 8 afirma que seu aprendizado com projetos foi limitado em razão dos professores não explicarem de forma mais aprofundada a gramática, além de, no excerto 3, falar que não tinha retorno constante das atividades escritas, por isso, no excerto 10, aconselha os alunos a pesquisarem por conta própria como se fala e escreve.

Justine Mintsá relata nos excertos 1 e 8 que procurou aprender português por conta própria, como conselhos no excerto 10, ela reforça essa ideia. Mas, faço a ressalva de que a participante aponta que o aluno não deve pensar no exame Celpe-Bras e que irá utilizar os conhecimentos em português em outro momento.

A9 salientou nos excertos 7, 8 e 9 a dificuldade não só dele, como da maioria dos falantes de inglês em aprender com projetos, por não conhecerem elementos que o próprio classificou como “básicos da língua”. Para ele, o aluno tem de ter mais amor para poder aprender, mais novamente aponta o pensamento dos colegas que aprender português é muito difícil.

A3 descreve no excerto 10 que o aluno que tem que se doar para aprender português e, no excerto 8, discorre que teve que estudar gramática por sua própria atitude.

Quatro olhos também fala que o aluno precisa se esforçar mais para fazer os projetos, pois, na visão dele, o estudante pode fazer qualquer tipo de projeto que está tudo bem. O participante também acha que ter mais empenho nas atividades pode melhorar a aprendizagem. Essa ideia, retoma um ponto apontado pelo o aluno no excerto 3, quando sugere avaliações para a metodologia, o que, para ele já melhoraria bastante.

Os exemplos aqui apresentados nos mostram que as atitudes que podem ser entendidas como percepções de autonomia não surgiram necessariamente por conta do que foi

estimulado nas atividades dos projetos, mas sim pelo que os alunos perceberam que precisavam conhecer por conta própria.

Outro ponto importante a ser pensado é o papel do professor nesse processo de auxiliar o aluno a buscar seus próprios insumos, mas sendo também um referencial de conhecimento, alguém que indique novos caminhos e desafios para que ele se desenvolva e seja capaz de tomar as próprias decisões.

Ainda sobre o papel do professor acerca da autonomia do aluno, não podemos nos esquecer de um dos maiores educadores brasileiros, escreve em muito dos seus livros sobre a importância de uma educação autônoma, sendo ele Paulo Freire. O autor, ao abordar a importância de o professor ter atitudes que não tolham a autonomia do estudante diz:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza que manda que ele se ponha em seu lugar ao mais ténue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 67).

A fala de Paulo Freire só denota o quanto esse processo precisa ser mútuo entre professores e alunos. A construção da autonomia é vista como algo positivo que motiva os estudantes a continuarem aprendendo muito além da sala de aula. Nos trechos presentes no excerto 10, nenhum estudante faz menção ao professor como alguém que os estimulou a aprender o que precisa fora da sala de aula.

No excerto de número 14, os alunos opinam:

Excerto 14
E: Baseado em sua experiência, se pudesse dar conselhos para outros alunos que irão aprender com a pedagogia de projetos, o que vocêalaria?
A1: Levar em consciência que você tá aqui pra aprender,(.) e aí, projeto vai te ajudar muito, porque me ajudou, porque eu coloquei em primeiro lugar projeto ou, como se diz, diário, e ai depois projetos, porque com projeto você vai fazer o assunto, vai saber abordar o assunto que você não tinha pensado antes que vem trazer no, no projeto, e aí non, não sei como se diz “negligen”, tipo(.), não dê importância, dê! Dá importância pra tudo aqui, especialmente no projeto, porque com projeto você já vai aprender vocabulário, você vai aprender tema, você vai aprender um monte de coisa que vai te ajudar no(.) próximo, a parte dois da prova, a parte do Celpe-Bras, porque você já passou seu dia a falar parte do político, você já teve vocabulário sobre essa, tem que exercitar, tem que exercitar,(.) então, na hora de fazer uma prova, já tipo a gente fala o que a costume é um, é um novo habito, o que você tinha costume de fazer, vai se tornar um habito pra você. Então, se você pegar isso como costume no futuro vai ser uma ajuda para você, uma ajuda pra você.

Tuaregue: Eu, eu falaria para esse aluno(.) só de fazer os projetos, sobretudo fazer o, fazer o projeto escrita é muito importante, porque com isso você, ah, com isso ele vai aprender,(.) com isso ele vai aprender como escrever palavras, como ter ideias, como essas coisas. É muito importante que ele, que alguns colegas fa, fazem, eles falam que, eles acham que sair pra festas(.) pra essas coisas que, que, que ajuda,(.) pra mim não é assim, porque não só pra festas, não só pra falar, o candidato precisa de ter mais ideias pra, pra fazer a prova,(.) ele precisa de muitas ideias antes da prova, e aí, não só para sair para festas, porque é(.), não é obrigatoriamente a prova não seria uma fala de, de um cidadão daqui, daqui de Salvador poderia ser uma fala(.) de uma pessoa do Sul do país, do país Sul, do Norte do país e aí, só que a pessoa precisa entender as aulas que os professores(.) daram pra ele e entender os contextos, sobretudo os contextos que são mais interessantes, é e tudo isso é mais interessante que sair, mas sair é interessante porque você vai aprender mais palavras, até que não é o mesmo jeito que as pessoas falam não é a mesma coisa que o resto do país.

A1 e Tuaregue opinam que os projetos ajudam os alunos a aprenderem vocabulário e temas diversos. Na visão dos dois, o aprendizado adquirido nessa etapa vai ser útil para o momento do Celpe-Bras. Esse tipo de entendimento demonstra que esses alunos possuem a visão de que o conhecimento construído nesse processo tem como finalidade a realização de um exame. Esse parece ser um típico pensamento do alunado de modo geral, ou seja, o conhecimento adquirido cotidianamente tem a serventia de ser aplicado em um único dia em alguma avaliação.

Para finalizar, apresento a fala do participante A7:

Excerto 15
E: Baseado em sua experiência, se pudesse dar conselhos para outros alunos que irão aprender com a pedagogia de projetos, o que você falaria?
A7: Conselho que eu daria para ele(.) é de ser muito forte emocionalmente, porque vai rolar muito choque cultural para ele(.), muito. Rolou para mim muito mesmo é(.) eu fiquei forte pra passar tudo isso, pra me acostumar. Também(.) eu vou falar pra ele de(.) ser paciente(.) com a língua, vai chegar, de qualquer jeito ele vai falar português, eu também já fiquei com a pressa de falar português, falar português, mas chegou naturalmente,(.) eu não posso dizer, por exemplo, não posso dizer o momento certo quando eu comecei pra falar português,(.) chegou assim naturalmente, então o conselho que eu vou dar para ele, que eu daria para ele é também de se preparar(.) pra o calor do Brasil, sim, é que mais? Isso. É, (.) se fosse que ele é negro, pele negra aqui no Brasil não é tão considerado, tudo isso. Então, ele tem que ser forte aqui, forte na mente dele.

Esse participante destaca muito o lado emocional e as experiências pessoais. Como sabemos, Salvador é uma cidade com grande quantidade de pessoas que se auto declaram como negras. Muitos dos alunos do PEC-G são africanos e com mesma identificação étnico-racial. Tanto que, em conversas sobre Salvador, diversos alunos das duas turmas disseram que

a Bahia se assemelha muito a diversos países africanos e que por conta disso se sentiram em casa. Porém, muitos também relataram constantemente o racismo estrutural que sofreram aqui. A fala de A7 só corrobora os outros momentos que escutei durante o curso, como por exemplo, quando comecei a perguntar que novas vivências eles estariam passando e alguns falaram que foram parados pela polícia sem nenhum motivo aparente. Por curiosidade, perguntei em minha sala quantos já haviam sido parados pela polícia e, para minha surpresa, todos os meninos, exceto um aluno, não africano, e que era branco (Tecum Umar).

Infelizmente, mesmo falando de um trabalho que aborda uma reflexão sobre metodologias de ensino, os alunos relatam sobre isso. Todavia, a própria metodologia força situações de imersão cultural e interação. Logo, uma amplitude de coisas podem acontecer e impactar o estudante. No caso de A7 ao aconselhar um estudante que se prepare, pois se ele for negro sofrerá racismo, denota o quanto que, mesmo na Bahia, ainda vivemos em uma sociedade que convive diariamente com o racismo.

Também registrei em meus diários alguns comentários que os alunos relataram. Segundo eles, quando falavam para as pessoas que estavam estudando no Brasil, a grande maioria pensava que eles eram refugiados. A6, por exemplo, relatou ficar bastante chateado ao ir a um jogo de futebol e perguntarem se havia chegado ao Brasil de barco ou se estava legal no país. Isso demonstra também que as pessoas não acham comum ver alunos africanos e negros, fazendo intercâmbio para terem uma graduação no país. Nesse ponto, o programa PEC-G tem extrema relevância ao proporcionar que estudantes de países fora do eixo América do Norte – Europa tenham essa oportunidade.

Retomando o ponto central da discussão desse capítulo, isto é, a discussão sobre se é possível inferir que há percepção de autonomia por parte dos alunos após o contato com a pedagogia de projetos. É possível inferir que esses estudantes apresentam atitudes que se conciliam com a percepção da autonomia. Entretanto, não se denota através das falas, que essa percepção tenha sido causada diretamente por conta do que se aprendeu com a metodologia do programa, mas justamente pelo que sentiram falta de aprender. Desse modo, a estratégia de pesquisar, a interação para aprender gramática, a dedicação para conhecer a língua na vida cotidiana ou mesmo buscar aprender por si só são atitudes que os alunos tomam, pois conseguem perceber quais as lacunas em seus aprendizados e quais as melhores formas de saná-las.

6 REFLEXÕES PEDAGÓGICAS E DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA

6.1 POTENCIAIS DESAFIOS: A RELEVÂNCIA DOS TEMAS E O PAPEL DOS PROFESSORES.

Para começar nossa reflexão, recortei algumas perguntas realizadas nas entrevistas sobre os temas dos projetos, sendo elas: *O que você achou dos temas dos projetos de modo geral? De qual projeto você mais gostou? Qual você menos gostou de fazer? Qual você achou mais fácil e difícil?* A partir dessas perguntas então, delimitarei quais as principais observações dos alunos que abaixo começarei a apresentar.

Excerto 16
E: O que você achou dos temas dos projetos de modo geral?
A1: São bem-vindos. E achei muito bom.
A2: Ao princípio bom.
A6: Eu acho que esses tema do projetor são muito forte muito, muito, muito forte, tipo tinha tudo para poder falar português, tinha tudo. Qualquer assunto tipo esses(.), esses temas são, os temas, os temas(.) que você vive cada dia(.), seu diários para poder se interage na sociedade primeiro tinha a religião tinha sua cultura sua, é(.) sua família vários, vários coisas.
A9: Dos projetos, sim, hã(.) todos é bom, sim, pra mim, todos é bom, porque essas times, quando você, quando você segue essas temas vai ajudar você para aprender palavras diferentes, palavras diferentes, porque cada um de essas times tem vocabulares diferentes e você é(.) vai conhecer e você vai aprender para ajudar você na sua língua portuguesa.
Tecum Umar: É(.), achei bom, é(.) achei que os temas foram bons além de cultura brasileira você também é(.) podia aprender da cultura de outros países além, além da brasileira. Você sabe que nas aulas do PEC-G temos pessoas que vem de os continentes diferentes de outros países então ou era muita projetos que nós falamos sobre nossos países, então nós também aprendemos sobre os países deles, então isso foi muito bom, muito legal.

Notamos no excerto que os participantes acham os temas dos projetos bons. A6, por exemplo, enfatiza que os temas refletem questões cotidianas como a religião e sua cultura. Tecum Umar enxerga a troca de conhecimento em relação à cultura, como mais um ponto benéfico dos temas que foram apresentados nos projetos. A9, por sua vez, destaca que esses temas possibilitam o aprendizado de novos vocabulários. Essas falas nos transmitem a ideia de que os alunos percebem que atualmente é importante aprender língua através da cultura. Essa troca é própria não só para o conhecimento linguístico, como de vivência com as diferenças.

Excerto 17
E: O que você achou dos temas dos projetos de modo geral?
A4: Hum(...) acho que eles(...), hum(.) acho que eles não são os melhores, não são os melhores, por exemplo o da Copa do Mundo e, as meninas não sabemos como fazer o projeto, porque, tipo, eu entendo de futebol, mas não gosto,(.) não tinha essa vontade de fazer os projetos.
A5: Hum(.) eu gostei dos temas dos projetos eu acho que, que eram bons. Hã(.), eu acho que por exemplo, eu me lembro do meu prime, do meu primeiro projeto, eu tinha que andar pela cidade, mas eu era nova aqui, então eu não conhecia a cidade, eu acho que tá bom porque você tem que conhecer, mas era a primeira vez, então, eu acho, eu me lembro que eu fiquei perdida, eu não sabia como voltar para minha ca(.), para meu apartamento e já era tarde demais, daí eu fiquei com medo, então eu acho que eles deveriam de tipo(.), deixar esse projeto para o final ou tipo para o meio que você não conhece bem a cidade e pode ser perigoso também.

A primeira observação feita por A4, nesse excerto, foi algo que também notei ao longo dos projetos. Os alunos não entendiam o porquê de estar fazendo alguns temas como o da Copa do Mundo (ver Anexo D). Outro projeto de grande recorrência crítica foi o de número 1 – Gincana de Salvador. As observações dos alunos não eram necessariamente sobre a estrutura desse projeto, mas sim ao momento que ele é realizado.

O projeto da Copa do Mundo, como já sinalizado por A4, foi difícil de ser feito, pois alguns estudantes demonstravam desinteresse pelo tema. Essa opinião entra em conflito com as indicações teóricas, pois, como vimos, de John Dewey até as orientações mais recentes de trabalho com projetos, é necessário que os temas reflitam o interesse dos alunos de modo que eles estejam engajados nas atividades.

Um ponto que merece observação é que o projeto da Copa do Mundo tinha um caráter em especial por conta da realização do evento no ano de 2018. Além disso, participei da construção de parte desse projeto com a ideia inicial de, como produto, produzir uma cartilha com informações importantes na visão dos alunos, caso a Copa fosse em seus países. Após um período de reunião, houve algumas mudanças e ficou estabelecido que os estudantes falariam sobre as seleções que estavam torcendo. Contudo, a atividade pareceu artificial demais, sendo ponto de desmotivação em sala.

Em relação ao projeto 1, quando os estudantes foram perguntados “*De qual projeto você menos gostou de fazer?*” ou “*qual foi o mais difícil de fazer?*” pude observar que muitas falas apontavam para esse projeto, como vemos a seguir:

Excerto18

<p>A2: Porque, Como eu já falei antes, eu tinha medo de sair a rua, porque o que aconteceu com, comigo, então, é(.), mas que eu não conhecia muito bem as pessoas, eu fiquei sozinha com dois hons(.), então, é(.), eu não conheço essas pessoas, eu(.), bom(.), meu pais procuram as vezes me proteger no meu país com coisas(.) muito(...) sei lá, normais? Mas, tem gente(.) que não conhece o verdadeiro jeito que ele é(.), então, foi difícil(.), eu não sabia nada deles, eu só conhecia de uma semana, no, no meu, nós, bom(.), na aula, então, isso é mais que tudo.</p>
<p>A3: Acho que(...) andar(...) pelo(...) Itapuã, não? Eu achei barril, não? Barril dobrado, barril dobrado¹⁶.</p>
<p>A5: O primeiro, o primeiro.</p>
<p>A6: Aquele que foi difícil é o primeiro projeto – Gincana em Salvador.(.) Naquele momento a gente não falava bem português, tipo mesmo os básicos não tava pronto para poder se exprimir,(...) e esse projeto consistava para, pra sair e entrar nos bairros de Salvador conversando com a gente para ir lá na,(...) como se diz, no mercado, no sorveteria(.) assim a gente ficou primeiro com dificuldade de pegar ônibus, depois conversar com a gente, tipo, era, como se diz, não sei como exprimir.(...) Mas foi muito difícil para sair, quando você sair fala: boa tarde ou bom dia.(.) Eu gostaria de saber, gostaria de saber onde fica tal, tal, tal, todo mundo fica te olhando você,(...) eles perceber que você é estrangeiro. A gente tava assumindo ao risco de ser roubado, entendeu?(.) Essas coisas. até aí foi pro mercado sem falar bem português e todo mundo fica te olhando que são esses alunos que são esses, essas pessoas estranho.</p>
<p>Tecum Umar: Ham, eu acho que o primeiro, o primeiro projeto foi de visitar é(.) distintos pontos aqui, por exemplo, é(.) você gasta dinheiro, você é(.) fica às vezes que os locais fica muito longe, então é(.) você gasta muito tempo e também é(.) a, a segurança, eu fui roubado no ônibus, então isso as vezes é muito difícil.</p>
<p>Tuaregue: O primeiro projeto de nosso curso, porque o primeiro projeto foi o mais difícil, porque a gente deveria visitar uma, uma cidade mais longe do nome Itapuã, e aí a gente nem sabia onde fica essa cidade, quando a gente chegou lá a gente tava cansado, tava nervoso, quando a gente voltou porque é a coisa mais que que foi mais chateada é que a gente não consegui chegar no lugar que a gente deveria apresentar a gente foi muito, muito chateado.</p>

Vimos nas respostas das entrevistas que há um consenso de que o primeiro projeto é realmente o mais complicado de ser feito. Como eles próprio destacam, os alunos acabaram de chegar ao Brasil, ainda não conhecem a língua, a cultura e os locais para andar de forma mais segura. Dessa forma, pensei qual o impacto disso para o aprendizado do aluno? Pois, se eles ainda não conhecem o básico da língua como poderão expressar o que essa atividade significou?

Os próprios alunos reconhecem seus limites diante de tal atividade, A6 relata que eles não estavam prontos para exprimir coisas básicas da língua portuguesa. Ademais, boa parte deles toca também no assunto da segurança e não por acaso. Segundo dados da Secretaria de

¹⁶ A expressão “barril dobrado” é uma gíria baiana que significa extremamente difícil.

Segurança Pública da Bahia¹⁷, no mês de fevereiro de 2018, quando eles fazem a atividade, houve por volta de 55 assaltos a ônibus registrados em 5 bairros de Salvador, o que demonstra a instabilidade da cidade em relação à segurança urbana em coletivos. Propor uma atividade como essa no início do curso pode deixar os alunos extremamente vulneráveis, pois eles não sabem como proceder ou mesmo o vocabulário pertinente a uma situação de alto nível de estresse como de insegurança.

Uma outra situação muito comum nos ônibus de Salvador é a ocorrência de blitz policial. Elas ocorrem de maneira muito aleatória, em distintos pontos da cidade. Os policiais param um ônibus sem necessariamente terem uma suspeita e solicitam que os homens desçam e as mulheres permaneçam sentadas. Em uma conversa em sala, os alunos disseram que isso não ocorre em seus países, o que aponta para mais uma situação que pode acontecer sem que eles entendam muito bem o que está se passando. O interessante de relatar e de se repensar a aplicabilidade dessa atividade no início do curso é que os alunos estão se ambientando e muitos não entendem nem a pergunta: qual é o seu nome?

Apesar desses possíveis imprevistos, os alunos apresentaram o projeto e não relataram nenhuma situação de insegurança que efetivamente tenha acontecido. O assalto relatado por Tecum Umar, no excerto 18, não aconteceu no dia do projeto Gincana de Salvador, mas sim em um outro dia quando ele se deslocava pela cidade.

Se o primeiro projeto recebeu críticas por questões de insegurança e falta de conhecimento da língua alvo. Por outro lado, o projeto mais citado de maneira positiva pelos alunos foi “as comidas típicas do meu país” (ver Anexo E). Mais de 60% dos entrevistados disseram que esse foi o melhor projeto. Seguramente, falar sobre a própria cultura e trazer a comida para que os colegas possam provar foi muito significativo para eles. Os alunos se sentiram felizes, motivados e isso pode ser sentido na realização das atividades. A experiência de fazer e trocar com os colegas em sala foi de extremo prazer para os estudantes. Muitos perguntavam os ingredientes, falavam das preferências gastronômicas em suas regiões, abordavam também a falta que sentiam das comidas típicas de seus países e como estava sendo difícil se adaptar as comidas brasileiras. Esse tipo de atividade mais nostálgica e pouco conflitiva nos demonstra que alguns temas são propícios para o debate de ideias mais harmonicamente. Entretanto, temas como o de “choque cultural” provocaram discussões tensas com falas que tiveram teor machista ou homofóbico para alguns dos alunos. Esse é um

¹⁷ Link com os dados da pesquisa:

<http://www.ssp.ba.gov.br/arquivos/File/estatistica2018/Capital/022CAPITALFEVEREIRO2018.pdf>

momento que o professor precisa estar preparado para lidar com embates conflitivos de modo que as relações não se estremeçam no dia a dia.

Excerto 19
E: De qual projeto você mais gostou?
A2: Ham(...) acho que (...) das comidas típicas, porque conhecemo, ali conhecemos as diferentes culturas, as diferentes é(...), os diferentes tipos de(.) comidas, e também bien(...), o, as coisas, bom, quando falaram dos países de as outras pessoas para conhecer mais sobre eles. Mas acho que também tem(.) um jeito que poderia se falar, que poderiam ser falados em aulas e não é(.) deixar isso como projeto, porque acho que son, tinham alguns projetos que são muito, muito fácies.
A3: A comida, porque eu sou guloso, não guloso, mas eu gosto muito de comer, eu sou guloso (risos).
A5: Eu gostei vários, por exemplo, eu gostei(.), quando nós tínhamos que fazer apresentação da comida.
A9: Hã(...) gosto mais do as comidas típicas do meu país.
Tecum Umar: O que mais gostei? É(.), eu acho que foi(.), eu acho que foi sobre a comida, a cozinhar...

De modo geral, os alunos apresentam falas relatando que gostam dos temas dos projetos. Mas como foi refletido por eles no excerto 18, o primeiro projeto recebe muitas críticas, pois os alunos sentem que não estão seguros para a realização das atividades. Isso é depreendido também na fala de A2 no excerto 6. Assim, deslocar esse projeto para outro momento do curso pode causar melhores resultados. Isso é comentado, por exemplo, por A5, quando discorria na entrevista sobre os projetos:

Hã(.) como eu disse, eu acho que eles deveriam de trocar as sequências dos projetos, porque os últimos projetos eu achei fácil, fáceis, eles eram fáceis, então eles deveriam de ir no começo que você vem começar no que você não sabe muito sobre o português mas os primeiros serão difíceis.

Os quatro últimos projetos do programa, por exemplo, são todos em sala e só exigem pesquisa, desse modo, o aluno apresenta o tema sem ter que sair para a rua. Em meus registros, anotei que com o que senti no ambiente da sala de aula, uma sugestão é que o curso comece com projetos sem interação externa ou mesmo faça um período com outra metodologia para explorar assuntos mais básicos. Assim, eles podem se sentir mais seguros não só em relação à integridade física como o conhecimento linguístico.

Uma forma de se trabalhar no primeiro mês com esses alunos sem se desvincular do teor do diálogo com fontes reais seria através do uso de textos autênticos. Burns (2012) e Sardinha (2007) trazem o entendimento que textos autênticos são aqueles que foram produzidos sem uma finalidade didática, ou seja, esses textos circulam no cotidiano das pessoas. Sendo assim, os alunos podem começar a pensar a língua portuguesa não a partir de

diálogos artificiais, mas sim através do conhecimento dos mais variados gêneros textuais que estejam presentes no cotidiano deles.

Dessa forma, os alunos estariam trabalhando a língua não em uma perspectiva estrutural, mas sim entendendo seus usos, entendendo a forma como os textos circulam naquela cultura e o funcionamento dessa nova sociedade para eles. Assim, após em média um mês os alunos estariam mais aptos para outras atividades de maior exploração. Os projetos, por exemplo, apresentam alguns textos autênticos, mas há ainda a presença de diálogos estruturados para forçar uma situação comunicativa.

Os alunos, cada vez mais no aprendizado de uma língua, precisam ser estimulados e se mostrar interessados em conhecer a forma como a língua circula nos mais variados espaços da sociedade. Para isso, o professor também deve assumir o importante papel que tem, com o cuidado da forma com que vai transmitir os assuntos, incentivar o aluno a pesquisar e buscar o conhecimento. Nas minhas observações, mesmo que o foco tenha sido a visão dos alunos, não pude deixar de fazer anotações também sobre a minha postura em sala de aula e a da outra profissional investigada. Entendi que em todo esse caminho criamos um laço com eles de modo que nos preocupamos para além daquilo que é ensinado em sala. Mas, inicialmente, tecerei considerações sobre alguns aspectos que percebi nas minhas observações e interações.

O primeiro ponto para mim é que o profissional precisa estar consciente da sua prática com a pedagogia de projetos e ter em mente o seu papel de motivador e incentivador, de modo que isso reverbera em ações que propicie que o aluno assuma um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Muitas vezes, os estudantes são oriundos de sistemas escolares tradicionalistas no qual o professor ainda é visto como o que detém o conhecimento e deve transmiti-lo aos seus alunos, que terão uma postura mais passiva. Muitos estudantes, por exemplo, esperavam que os professores falassem inglês ou comessem pelo básico da língua, como notamos em algumas falas nos questionários, quando perguntados como esperavam que fosse o curso de português no Brasil. Novamente, destaco que a escrita foi preservado do modo que os alunos produziram:

Excerto 20:

A1: Esperava que fosse como na escola aprendendo vocabulário, conjugação, ir na aula de manhã e voltar da noite tendo algumas pausas.

A4: Esperava aprender tudo na aula mas isso é coisa impossível muitas das palavras dirias e expreções são aprendidas na rua, filmes ou notícias.

A5: Eu pensava que o curso era intensivo, que era todos os dias e que tinha muitas horas. Eu esperava muita tarefa e provas também.

A9: Para mim, eu esperei que os professores vão começar com os básicos da língua com nos para sabem os leis disso.

A10: eu esperei que vou aprender essa língua a começar para alfabeto e também como escrever como as crianças, mas não é isso cheguei na placa eles vão nos pedir de fazer um projeto, conversar com os colegas.

A13: Eu esperava que os professores usassem o inglês para ensinar durante os primeiros três meses depois de usarem o português.

É possível notar através dessas falas que os alunos esperavam um curso do mesmo modo que experimentaram em suas escolas e ao se depararem com uma metodologia com um viés diferenciado, eles demonstram um certo choque. Logo, o professor começa a assumir um papel importante na construção desse caminho juntamente com o aluno.

Em seu artigo Ayer (2018) lista 4 aspectos que todos os professores devem fazer trabalhando com a pedagogia de projetos que assim podem ser resumidos:

O professor deve iniciar seu trabalho com um objetivo em mente, buscando entender que habilidades serão desenvolvidas com aquelas atividades, como as informações serão apresentadas aos alunos e que produto eles podem criar.

O professor deve ajudar os alunos a criar as perguntas, sendo importante nessa etapa buscar o que os alunos querem saber e assim propiciar oportunidades de envolvimento dos mesmos.

Ajudar o aluno a entender da forma mais aprofundada possível.

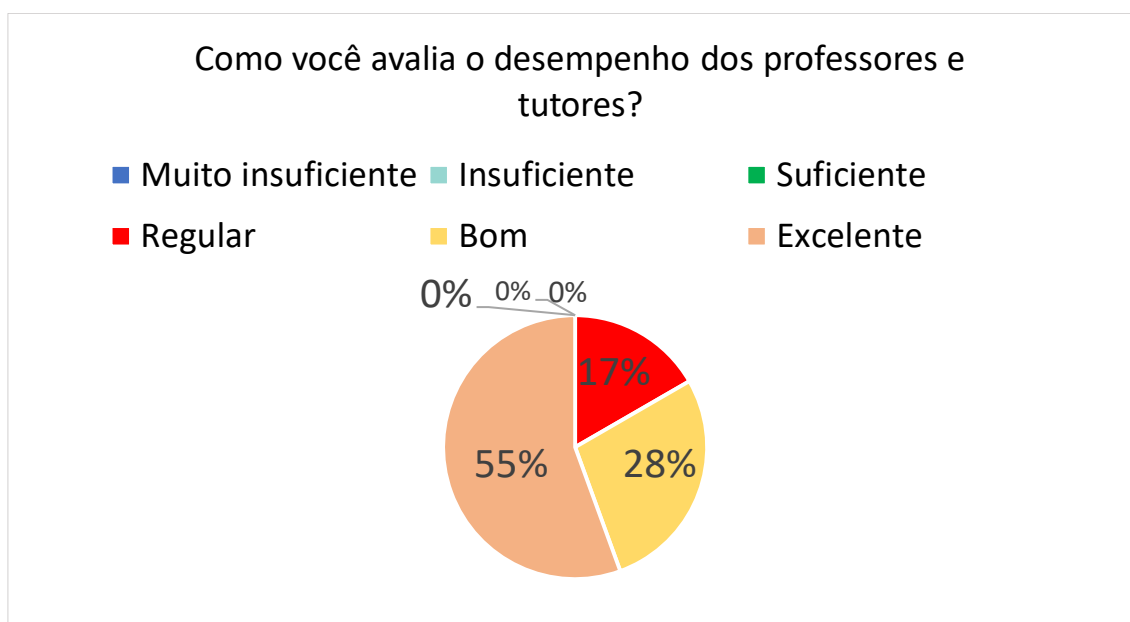
Ajudar os alunos a apresentar e executar suas tarefas.

Desses aspectos listados por Ayer (2018), dois pontos me chamaram atenção baseado nas experiências que tive. No primeiro tópico, a autora afirma que o professor deve ter em mente um objetivo claro daquilo que está se propondo a fazer, em razão das habilidades que pensa em desenvolver com alunos. Como já destaquei, não entendi qual era o objetivo do desenvolvimento de alguns projetos em determinados momentos, a exemplo, o projeto da gincana em Salvador. Não entendi ao certo, naquele momento, se os alunos estavam desenvolvendo habilidades de interação, linguística ou mesmo conhecendo possibilidades de aprender um idioma com experiências mais atreladas ao teor prático.

O segundo ponto que destaco do trabalho de Ayer (2018) é o tópico de número dois que aborda que alunos e professores devem criar perguntas juntos, mas baseado no interesse desses estudantes. Em minha experiência, em nenhum momento isso foi feito. As atividades já estavam prontas, com temas e produtos pré-estabelecidos. Muito em função disso, tivemos comentários solicitando a mudança de temas. Em sala, notei que temas como *televisão, minha experiência após a UFBA e Copa do Mundo* não tiveram uma boa receptividade, pois os alunos já não realizavam as atividades com tanto empenho ou mesmo tinham interesse em querer saber mais sobre como produzir textos escritos ou discutir temas da atualidade. Nesse sentido, é muito pertinente que se tenha um momento de diálogo entre professores e alunos para saber que tipo de motivações eles têm.

Segundo Matos (2009, p.23) “o professor é um facilitador, favorece, recolhe e interpreta as contribuições dos alunos, no entanto, é ser ativo, criativo e crítico que contrasta as suas intenções com sua prática”. O que notamos nesses dois pontos é que o professor tem um papel muito profícuo quando estamos lidando com ensino-aprendizagem por projetos. Pensando nesses pontos, trouxe a avaliação dos alunos sobre os professores e questões importantes a serem debatidas.

Gráfico 2 – Avaliação dos alunos sobre o desempenho dos professores.



Fonte: próprio autor

A partir das informações contidas no gráfico anterior, notamos que o desempenho dos professores agrada aos alunos, uma vez que, mais da metade avalia como excelente tal prática em sala de aula. Nas observações que realizei, bem como na reflexão pessoal sobre minha atuação, notei a importância de buscar estratégias diferenciadas para que os estudantes possam aprender português. Desse modo, foi importante a utilização de materiais diferenciados, como vídeos ou imagens na internet para complementar as explicações em sala de aula. O bom relacionamento entre aluno e professor é fundamental para que se tenha um ambiente satisfatório de aprendizado e isso, de modo geral, aconteceu no PROEMPLE. Contudo, comecei a perceber que o ambiente multinível também pode gerar situações de desgastes e uma dificuldade tanto para alunos como professores para explicar certos aspectos em aula. Como exemplo, A4 diz em um dos momentos da entrevista:

Excerto 21:

A4: também fiquei(.) entediada com as aulas, porque você sabe que não podem ensinar pros latinos o que eles querem saber.(.) Eu queria saber todas as regras de gramática e os africanos ainda nem sabiam falar, então os professores não podiam explicar para nós.

Essa foi uma questão importante que me fez refletir sobre o papel do professor. Como foi evidenciado, a metodologia com projetos não dá tanta ênfase a questões gramaticais no desenvolvimento das atividades. Como abordado, isso foi ponto de destaque por parte dos

alunos. Como professor, você fica em uma situação complicada ao querer explicar ao aluno sem que o outro não se sinta diminuído. Quando isso ocorria, percebi que eu, assim como a outra professora, tentava explicar de modo geral, mas por vezes, essa forma de ensinar poderia ser insuficiente para o aprendizado do aluno, principalmente os que já começam a ter maior desenvoltura com a língua portuguesa. Porém, devemos rever nossas posturas em certas situações. Mesmo que o aspecto gramatical não seja o cerne das aulas comunicativas, pois ele deve surgir a partir de interesse, erros ou imprecisões por parte dos aprendentes; o professor tem que ficar atento sempre que necessário para dar esse suporte linguístico para o desenvolvimento das atividades.

Em uma aula que eu estava observando, o aluno perguntou por que motivo utilizamos o verbo ser na frase “eu sou casado”, uma vez que esse verbo denota algo permanente e o casamento pode ser algo momentâneo. A resposta acabou sendo um “porque é assim”. Naquele momento o aluno disse não entender a frase e não houve uma explicação após isso. O estudante se deparou com uma questão linguística importante para ele, mas que não foi sanada pelo professor.

Outro exemplo, agora em minha aula. Ao me dispor a tirar dúvidas em sala, cada aluno apresentou um tópico, que em sua grande maioria se referia à gramática. Nesse dia, um estudante me perguntou sobre o uso do subjuntivo, mas ele queria que eu explicasse todos os usos. Eu optei por não fazer tal explanação ao achar que eles não estavam “preparados” para ouvir aquela explicação, porém, após a aula, refleti que deveria ter ensinado o assunto e não evitado. Esse comportamento tem em sua base uma visão tradicional de ensino, gramatical, que divide os temas em etapas e sequências e não considera as necessidades dos alunos. Lembro que dias depois, chamei o estudante, falei que achava que não tinha sido coerente com a minha postura e, em seguida, sanei aquela dúvida, além de incentivá-lo a pesquisar em alguns livros e sites.

Um dos questionamentos mais relevantes como professor em um ambiente multinível, que use a pedagogia de projetos, é como atuar para motivar os alunos diante dessas disparidades. Em algumas situações, fiquei incomodado com o que observei em aula, como, por exemplo, alguns alunos ouviam em sala que não conseguiriam o resultado final se não falassem ou mesmo estudassem mais. Por mais que os conselhos fossem construtivos na maioria das vezes, a forma com que era dito publicamente causava um desconforto em sala de aula. Nitidamente, alguns alunos se demonstravam mais retraídos, por conta da falta de incentivo e reforço da baixa estima.

Ao perceber que isso geraria impactos negativos na desenvoltura dos alunos, em minha sala busquei chamar alguns deles individualmente para conversar, tentar entender quais os problemas e o que eles tinham a dizer. Essa conversa foi realizada com todos falantes de inglês. Deles, apenas A9 estava nesse encontro e aceitou posteriormente participar da pesquisa, os demais, como já ressaltado, desistiram do curso. Naquela época, lembro que eles disseram estar com problemas de adaptação por conta da diferença entre as línguas.

Ao me deparar com esse problema, busquei exemplos de egressos do programa PROEMPLE que também falavam línguas com estrutura e fonologia mais distantes da língua portuguesa para demonstrar que eles conseguiram o resultado e que, portanto, o caso poderia se repetir.

Foi através do diálogo e do incentivo que tentei mudar meu comportamento e dos meus estudantes em sala de aula. Sobre isso Freire (1996) afirma que o fundamental é que professores e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. Acredito que essa postura evidenciada por Paulo Freire é essencial para o trabalho do professor com seus alunos. A paciência, o diálogo e o estímulo são fundamentais nesse processo de ensino e aprendizagem

Portanto, o professor precisa estar consciente da sua prática. As perguntas podem ser respondidas sejam elas em que momento estivermos. Se um aluno tem uma dúvida gramatical ele deve sanar em sala, pois ali é o ambiente que aquele indivíduo tem de se sentir à vontade para construir seu conhecimento e, por consequência, interagir no cotidiano. Saber o que o estudante tem curiosidade ou quer entender durante todo o processo de aprendizagem é extremamente relevante, segundo Phyllis et al (2011). Nesse sentido, é necessária a criação de um espaço em sala de aula o qual o conhecimento seja construído juntamente com o aluno e não para o aluno, pois, se não tivermos essa perspectiva, corremos o risco de trazer temas e exemplos que de nada servirão para a vida dos estudantes, uma vez que, estão fora de seus contextos e de seus anseios.

De modo geral, entendemos que o papel do professor que adota a metodologia de projetos deve incentivar e motivar o aluno durante todo o seu processo aprendizagem. Em minha pesquisa, foi possível perceber com os dados desta pesquisa, que apesar da boa avaliação por parte dos estudantes, ainda há questões importantes que devem ser realizadas para que tenhamos melhoras no aspecto motivacional. Além disso, é fundamental que o professor faça uma reflexão após suas aulas, pensando o que naquele dia funcionou, o que não

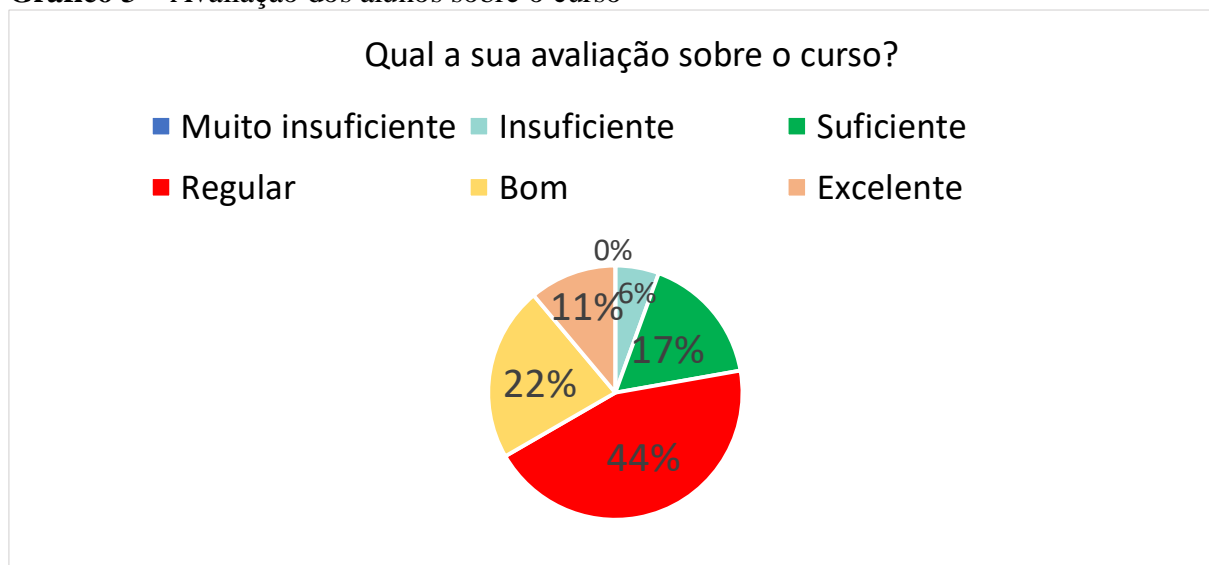
funcionou, o que pode ser melhorado, que erros e acertos esse docente teve naquele dia e como pode impactar positivamente no aprendizado do estudante. Posturas como essas revelam empenho, comprometimento, propiciando um trabalho positivo em sala de aula.

6.2 DESAFIOS A SEREM SUPERADOS

O trabalho com a pedagogia de projetos em um curso de português como língua estrangeira se mostrou um grande desafio. Ao longo da pesquisa, os alunos apresentaram contribuições extremamente relevantes acerca da metodologia do programa. Entretanto, também coube a nós entender que outras questões foram levantadas por eles a respeito do curso de modo geral.

A seguir, apresento o gráfico com a avaliação objetiva do curso e em seguida as falas dos estudantes, visando entender o que está por trás dessas percepções.

Gráfico 3 – Avaliação dos alunos sobre o curso



Fonte: próprio autor

Nos excertos de 22 a 26 os alunos explicam por qual motivo deram suas notas como avaliação do curso.

Excerto 22
A5: Eu coloquei um na avaliação objetiva, por que, como eu falei, eu acho que o curso só, só focava numa coisa, que eu poderia ter aprendido mais, eu acho que hã(.) eu posso escrever muito bem, porque nós tivemos muita prática com os textos, mas por exemplo, ao falar, eu nã(.), eu acho que não posso falar muito bem, então, eu acho que isso poderia ter melhorado se eu tiver tido hã(.) outras aulas.

Quatro olhos: eu acho que(.) poderia ser mais organizado em algumas questões, porque as vezes parecia que íamos pra aula e aí(.) o professor ia ver pegava da mente para fazer na hora, sabe?

No excerto 22 temos a explicação dos alunos que avaliaram o curso como insuficiente (nota 1). Notamos que A5 atribui essa nota por entender que seu aprendizado foi prejudicado, pois, apesar de achar que escreve bem, quando se refere à fala, o que acontece é justamente o contrário. Essa fala entra em contradição com o excerto 8, quando a participante diz que era necessário praticar mais a parte escrita e que a pedagogia favorecia a prática da fala. Mais uma vez, percebemos uma crença de insuficiência no aprendizado na fala de A5, o que denotamos que a participante já fala e/ou escreve sem problemas gramaticais graves, mas a ausência do ensino mais formalizado das estruturas linguísticas acaba causando incertezas tanto na habilidade oral como escrita. Inferimos a partir de tais assertivas que os alunos que estão em um mesmo ambiente com níveis diferentes, a necessidade de maior acompanhamento individual se amplia, visto que, cada estudante precisa suprir carências específicas. Nesse caso, o participante sugere que poderia ter tido mais aulas também com outros focos. Para Quatro olhos a sua nota como insuficiente é dada em razão de, por muitas vezes, parecer não haver planejamento das ações em sala de aula. Como os teóricos apontam, o trabalho com qualquer metodologia pressupõe uma atenção com o planejamento e isso se torna muito nítido no trabalho com projetos.

No excerto 23 temos a avaliação dos alunos que atribuíram a nota 2 (suficiente) ao curso.

Excerto 23

A4: Nem tanto do curso(.), senão que(...), nem sei como explicar, tipo, chegamos aqui e não tínhamos nenhuma orientação de onde era a aula, quem era o professor e conhecemos o coordenador até depois(.) e era com ele com quem tínhamos esse contato por e-mail e tudo, então, todos queríamos conhecer ele e achamos que ele ia dar dicas pra nós(.) além das, dos vídeos e achamos que ia dizer se vocês ainda não tem um apartamento tem essas opções, porque na embaixada falaram para mim isso, que o coordenador ia enviar opções e assim ele ia orientar a gente e não foi assim. Foi difícil me adaptar aqui, não tinha essa orientação(...). Depois avaliação também foi sobre o tempo dos diários, que foi muito tempo, essa divisão que não foi feita dos idiomas, também isso, acho que somente(.). Ah, e também organização na parte do Celpe-Bras que tinha muita contradição que ninguém sabia quanto tínhamos que pagar, a quem tínhamos que enviar os e-mails, você lembra que foi uma bagunça, uma pessoa dizia isso outra dizia outra coisa e assim.

Justine Mintsá: Acho que falta tempo para aprender e também(...) um tema, acho que um assunto na aula.

Muitos aspectos são destacados por A4. O primeiro ponto é em relação à orientação. Nesse quesito, na visão da participante, o curso deixou a desejar por não ter informações sobre sala de aula, professores ou encontros presenciais com o coordenador no início do curso. Além disso, não houve nenhuma instrução sobre moradia e cidade, como prometeram na embaixada. A falta de orientação é vista por muitos fatores pela participante. Em termos pedagógicos, a crítica fica ao longo tempo dos diários no curso. Como foi apresentado, todas as sextas-feiras havia esse tipo de aula, entretanto, também registrei que os alunos entendiam que fazer a atividade era bom para o início do curso para que pudessem aprender vocabulário e escrita, mas acabou se tornando repetitivo e cansativo. Por fim, A4 ressalta que houve muitas informações desencontradas sobre a inscrição do período do Celpe-Bras.

A crítica de Justine Mintsá é sobre o tempo da aula e o tema para o aprendizado. Mais uma vez os alunos percebem que necessitam de outras demandas de aprendizagem, mas não é possível em razão do foco e do tempo do curso.

No próximo excerto, o de número 24, os alunos explicam os motivos para nota 3 – regular.

Excerto 24
A1: A única sugestão é aumentar o tempo de aula.
A2: Eu di três porque eu achava muito pouco tempo de aula, também o risco que corremos todos os alunos ao princípio eu acho que poderia melhorar com um pouco mais de tempo, e(.) se preocupar também com(.) a pronúncia e o entendimento do aluno ao princípio porque acho que é o mais importante(.). Falar também é, é o que a gente teve que fazer também sozinha afora, então(...) se preparar, preparar o aluno antes de sair a rua porque acho que(...) como é um(.) país diferente é um pouco perigoso sair só.
A3: Eu acho que(...), a nota 4, 5, (...) tem que ter algumas coisas(...), como deveria ter bastante vídeos, bastante vídeos pra que gente abri bem o (Inc.), faltou, faltou mais(.) vídeo, faltou mais, faltou algumas coisas, algumas coisas.
A9: Como, como o tipo, o estilo de ensinando sobre o curso é mais ou mais para mim, para entender.
Tuaregue: Porque(.) naquela época pra mim foi muito, muito difícil o curso, naquela época dos projetos, não era muito fácil era muito difícil,(...) só que na parte do diário, o diário um pouquinho, porque só para falar, escrever foi muito difícil, por isso que na verdade eu fiz isso eu avalei 3.(.) Eu acho que nessa avaliação pra melhorar naquela época, eu gostava de quando a gente apresentava um projeto(.) os colegas vão dar perguntas ou sugestões pra melhorar o nível, pra(.) que as pessoas mesmo vai conseguir ver seus erros e corrigir seus erros.

Novamente, o destaque para o tempo das aulas é trazido por A1 e A2, assim como A4 e Justine Mintsá. A2 também fala sobre a preocupação com o entendimento do aluno no início do curso, isso reforça mais uma vez a necessidade de se ter um acompanhamento maior do desempenho do aluno em virtude de a metodologia abranger em um mesmo espaço diferentes níveis de proficiência com a língua. A3, A9 e Tauregue também dissertam sobre as carências e dificuldades com a metodologia do curso. Para eles, além da dificuldade de compreensão, de escrita e de fala, falta vídeos para aprender português.

No penúltimo bloco, os alunos avaliaram o curso como bom (nota 4), pelos seguintes motivos:

Excerto 25
A6: O curso geralmente não tanto admi, estuturrado.
A7: Eu me baseê, sobre os projetos que a gente teve nas aulas, tem um objetivo,(.) esse objetivo é de entrar em contato com a língua portuguesa então, eu gosto muito desses projetos, também a maneira de apresentar, chegar em frente da sala, tudo isso, por causa disso eu dei 4 porque nada é tão perfeito. As vezes(...) vocês perguntar os alunos o que quiseram fazer, para saber, como se diz, as vontades deles(.), porque durante as aulas eu tive algumas ideias da aula,(...) mas eu não tive a oportunidade de expressar.
Tecum Umar: Por que eu esperava receber mais, mais hora de curso, eu, é(.) para mim, é(.), eu não concordo com, com somente receber aproximadamente duas horas de curso. Então você tem que é(.) procurar que, procurar coisa quer fazer durante o dia. Então, para mim foi essa pontuação porque eu esperava receber mais tempo de curso.

Nesses trechos, A6 comenta que o curso não era suficiente, por conta da sua estrutura. Já para A7 a maneira de apresentar os projetos é vista de modo positivo, por outro lado, enfatiza que teve ideias para as aulas e não teve a oportunidade de se expressar. Esse ponto é extremamente importante, pois reforça ainda mais o tópico que há pouco diálogo para saber o que os alunos querem conhecer ou expressar. Por último, Tecum Umar se une a A1, A2 e Justine Mintsá ao pedir mais tempo de curso para aprender mais.

No excerto 26, trago a opinião do aluno que avaliou o curso como excelente (nota 5).

Excerto 26
Pantera Negra: Eu dei 5, avançado, pra(...) sobre(.), sobre avaliação, porque(.) pra mim, tudo da boa, estrutura de ensiamento(.), ansiamento,(.) ensino e do lado da metodologia é tranquilo também.

Para Pantera Negra não houve críticas a serem destacadas. Toda a estrutura e ensino estavam de acordo com o que o participante esperava.

A partir dessas conclusões, compreendemos que uma das maiores preocupações dos alunos com o respeito do tempo de aula. Como reforçado ao longo dos excertos, esse ponto nos faz depreender que os alunos querem aprender sobre outros tópicos, a depender de suas necessidades, mas não há tempo nas aulas para fazer isso. Durante algumas reuniões com a coordenação, tive a informação que em comparação com os demais cursos de português que trabalham com o PEC-G, o da UFBA é um dos que contém menor carga horária semanal, entretanto, as taxas de aprovação são bem semelhantes aos demais polos. Não há ainda dados científicos que indiquem o porquê isso acontece, a única evidência empírica é que, pensando pura e tão somente em termos de aprovação no exame Celpe-Bras, o número de horas aulas por semana do programa não parece fazer tanta diferença. Ainda assim, como forma de atividades paralelas ao curso atividades o coordenador orienta que eles participem das tutorias e do grupo políglotas, ambos já explicados no trabalho.

Por falar em tutoria esse é um link importante que devo acrescentar e que os alunos também pediram como melhoria para o curso. Como já apresentamos, os intercambistas que são falantes de espanhol não faziam as tutorias. A justificativa é que as línguas são parecidas e os alunos hispanos não precisariam fazê-la. Mas parece que eles pensam diferente, como vemos abaixo em alguns comentários realizado durante as entrevistas:

Excerto 27:

A4: Desde o início ter a tutoria, mas foi difícil para nós(.) conseguir a tutoria, ninguém queria a tutoria. Assim como parece fácil para nós para aprender a língua também é difícil. É mais fácil entender, mas muito temos dificuldades na parte da pronúncia(.), é difícil, porque muitos têm os sotaques, têm sotaques diferentes e(...) também(...) na escrita erramos muito, botamos palavras em espanhol que achamos que também são em português e(...) não é tão fácil quanto como parece. É mais fácil para nós do que para os africanos, mas não é fácil, fácil.

A5: É, por exemplo, nós não tínhamos direito a tutorias, eu achei isso ruim, porque o português mesmo se tem semelhança, semelhança? Semelhança com o espanhol são línguas diferentes e às vezes fica ainda mais complicado porque você confunde muito, você não sabe se a palavra está em espanhol ou português e daí você não fala bem, você

estaria falandoportunhol, então, acho que não é justo que só aos(.), aos que não são hispano falantes, que não só os que não são hispanos falantes tenham tutorias.

As falas dessas duas participantes podem, aparentemente, atingir apenas o curso do PROEMPLE, mas se pensarmos em políticas institucionais mais amplas, vemos o quanto isso resvala em outros âmbitos. Os exames de língua estrangeira são etapas comuns para o ingresso em cursos da pós-graduação. Na UFBA, por exemplo, por muito tempo o espanhol não pode ser considerado uma língua estrangeira, pois muitos acreditavam que tal semelhança entre a língua portuguesa e espanhola dirimia as dificuldades em um exame, podendo ser ambas encaradas como “quase” a mesma língua. Há palavras que, como eles destacam, não são possíveis de saber se estão em português ou espanhol, além disso, há a questão da pronúncia, conectivos e heterossemânticos. Percebi, por exemplo, que mesmo com várias sinalizações que fiz nas produções escritas, os falantes de espanhol ainda utilizavam o conectivo “y”. Eles tinham dificuldades de diferenciar essa letra do conectivo “e” em português, uma interferência causada pela proximidade sonora entre as letras nas diferentes línguas. Os usos de palavras similares gráficas e fonologicamente foram também destacados pelos alunos. Alguns deles disseram em sala ter receio de escrever uma palavra achando que está escrevendo o mesmo sentido que do espanhol, quando na verdade está dizendo uma outra coisa em português.

Por isso, um dos desafios a serem superados no programa é ampliar a tutoria para os falantes de espanhol de modo constante, pois esses alunos podem suprir um pouco mais de suas necessidades com a língua e ir além da intercompreensão linguística.

No desenvolvimento da pesquisa, pude observar que uma aluna da graduação resolveu ministrar tutorias por conta própria aos estudantes falantes de espanhol. Entretanto, isso aconteceu apenas depois da mesma perceber que esses alunos não participavam dessas atividades.

A orientação sobre locais de moradia também foi uma preocupação apontada pelos alunos. Sendo assim, a coordenação precisa ser reforçar seus meios de orientação aos alunos a respeito de moradia, funcionamento do curso e dicas sobre a cidade. A experiência dos que já participaram do programa pode ajudar os que estão por chegar. Seria muito proveitoso que esses alunos pudessem dialogar entre si e contarem o que acharam do que viveram em Salvador. Outra possibilidade é que essa atividade se tornasse um projeto que poderia encerrar

a parte dessa metodologia. Assim, além de mais orientações por parte da coordenação¹⁸, os alunos terão a visão de outros estudantes.

Um outro questionamento feito pelos alunos foi a correção e feedback das atividades escritas. De fato, por vezes a demanda de aulas, o número de estudante, bem como a própria vida acadêmica dupla do monitor pode acabar, em alguns momentos, atrasando o envio das correções dos diários e das produções escritas dos projetos. Uma maneira de organizar as correções e analisar quais estão em pendência é cadastrar os alunos em um site de armazenamento de portfólio. O Parthbrite¹⁹ é uma opção para tal caso. Nele, o aluno cria uma conta e facilmente é possível organizar e armazenar textos que também poderão servir para que eles vejam sua evolução, como foi sugerido como melhoria para o curso por A6:

Excerto 28:

Queria sugerir que algumas vezes por semana, podemos fazer os textos escritos e orais pra comparar cada momento o nível de aprendizado.

O uso do Parthbrite pode ajudar tanto professor como alunos a guardarem seus textos em um só lugar, podendo, em casos de dúvidas, consultar e confrontar os textos dos diários ou da produção escrita para notar a evolução dos alunos. É de suma importância que os estudantes tenham um feedback sobre esses textos de modo periódico. Eles precisam receber orientações pedagógicas e refazerem suas produções de modo que possam perceber quais as suas carências individuais e que aspectos precisam ser melhorados. Essa sugestão cabe, obviamente, aos contextos que dispõem dos recursos de internet, bem como acesso de ferramentas que possibilitem a execução dessa tarefa por parte dos alunos. Geralmente, as Universidades Federais oferecem laboratórios de informática, além de internet gratuita.

Outra questão muito importante que mesmo não falada diretamente pelos alunos, mas foi visivelmente sentida por quem os acompanha de perto, é a dificuldade financeira dos estudantes para fazer os projetos externos. Segundo informações do Decreto N°7.948 que rege o PEC-G, alguém precisa se responsabilizar por eles aqui no Brasil e enviar uma determinada quantia. Entretanto, por muitas vezes o valor não é suficiente para suprir as necessidades dos alunos, tanto que, em alguns momentos, escutei relatos de professores e tutores de que havia

¹⁸ O coordenador do curso possui um canal no Youtube e fala sobre diversos assuntos como, por exemplo, aprender com a pedagogia de projetos e acelerar a aprendizagem de línguas.

¹⁹Link da página: <https://pathbrite.com/your-portfolio>

alunos, principalmente os que são oriundos do continente africano, pedindo dinheiro emprestado para poder pegar ônibus e realizar as atividades.

Logo, é preciso que estejamos atentos a essa situação. Por isso, seria recomendável a elaboração de estudos que repensassem o valor mínimo estabelecido ou que o governo pudesse subsidiar parte dos estudantes, através dos próprios recursos que dispõe como residência universitária, acesso ao restaurante universitário e possibilitar que os estudantes tenham acesso aos livros da biblioteca para fazerem suas pesquisas. Presenciei em minha jornada que eles não tinham acesso a muitas das coisas citadas, pois não possuíam ainda um número de matrícula para que pudessem fazer uso.

Os diários também receberam críticas em relação ao tempo no curso. De fato, em minha experiência notei que ao começarem a criar uma rotina no país, muitos alunos reclamaram por não ter algo novo para colocar no decorrer dos meses. Assim sendo, seria de muita valia que os diários fossem utilizados apenas no primeiro mês de curso.

Outro tópico é as ausências sentidas no aprendizado por parte dos alunos em decorrência da insuficiência que a pedagogia de projetos apresenta em alguns aspectos, como, por exemplo, o linguístico stricto sensu. A metodologia do programa precisa ser repensada nos pontos sinalizados pelos alunos. Desta forma, além de maior motivação no desenvolvimento das atividades eles terão a sensação de limitação da aprendizagem reduzida.

6.3 ENCAMINHAMENTOS PARA NOVOS HORIZONTES

Como podemos perceber, ao longo da pesquisa o trabalho com percepções de aprendizagem exige um grande cuidado para poder analisar e entender os pontos que convergem e que se destacam na fala dos participantes. Percebemos que o trabalho com a gramática, o trabalho em grupo e o senso de autonomia se destacaram na análise dos dados. Entretanto, há também outras vertentes que podem ser exploradas. No aspecto mais pedagógico, as falas de outros professores não foram levadas em consideração para esse trabalho. Então, é possível pensar em temas também que foquem muito mais no aspecto do ensino com a pedagogia de projetos e trabalhe com a percepção de tais profissionais. Além disso, o próprio programa PEC-G vem crescendo e se fortalecendo a cada ano nos cursos de português como língua estrangeiras no Brasil. Como sabemos, o programa foi criado para possibilitar intercâmbios de estudos entre o Brasil e países dos continentes africano, sul-

americano, asiático e da América Central, o que certamente impacta nas nossas políticas de internacionalização universitária. Com isso, muitos temas poderiam servir como desdobramento e outras possíveis pesquisas de modo mais aprofundado, como por exemplo:

- Analisar quais as percepções de professores em formação no trabalho com a pedagogia de projetos
- Analisar de que forma a gramática deve ser ensinada em metodologias que envolvam a pedagogia de projetos
- Analisar quais benefícios as tutorias com alunos em formação podem trazer aos alunos PEC-G
- Identificar os impactos do programa PEC-G nas políticas de internacionalização universitária no Brasil
- Analisar quais as percepções dos egressos do curso de Letras sobre o ensino de metodologias de ensino de línguas durante o período de formação acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as considerações que, por ora, tomaremos como finais, retomarei as perguntas de pesquisa de modo que possamos refletir a que conclusões chegamos e a que novas discussões podem ser propostas a partir do desenvolvimento dessa pesquisa:

- Quais as percepções dos alunos pré-PEC-G do PROEMPLE(UFBA) sobre seu aprendizado via pedagogia por projetos?

- Que contraponto podemos estabelecer entre as percepções dos estudantes e os benefícios esperados por aprendizes da pedagogia por projetos?

- Quais percepções os alunos revelam sobre o curso de modo geral?

- Como essa investigação pode contribuir para fomentar o aprimoramento da proposta metodológica aplicada no PROEMPLE?

De volta a pergunta 1, inferimos nessa pesquisa que os estudantes percebem que o aprendizado com a pedagogia de projetos proporciona uma nova forma de aprender,

interagindo com pessoas e fazendo com que os alunos busquem seu próprio caminho. Porém, eles também percebem uma sensação de lacunas na aprendizagem, principalmente no aspecto gramatical. Diversos alunos afirmaram que a metodologia limita muito o aprendizado, pois os que possuem conhecimentos culturais e estruturais não podem avançar em virtude dos que ainda estão desenvolvendo certos aspectos. Essa imprecisão na forma, acaba, segundo os alunos, gerando impactos também na escrita e fala, dessa forma, eles sentem que não conseguem sair do curso com um nível elevado, podendo se expressar em contextos formais.

Ademais, a maioria dos alunos disse que os temas dos projetos contribuíram de forma significativa para seus aprendizados, pois as atividades exigiam interação com outras pessoas e visita a lugares diversos, mas com a ressalva sobre o momento dessas atividades que feitas em um início de processo podem não ser produtivos para o insumo de aprendizagem. Contudo, as experiências em ambiente externo causavam sensações e aprendizados que vão muito além da sala de aula. Por outro lado, muitas das atividades dos projetos precisam ser revistas. Um exemplo, está no projeto família, pois havia a exibição de fotos de séries que partiam da temática da família para contar suas histórias, contudo, as séries, por serem americanas, não produziam sentido nenhum aos alunos africanos, pois eles jamais as viram. Por isso, seria prudente explorar modelos de famílias da África, de modo que eles pudessem se sentir motivados para interagir. Além dessas, outras atividades exigiam dos alunos um conhecimento que não era viável para o momento, como em um dos projetos que propunha como atividade que os estudantes falassem quem seria o novo presidente do Brasil e o questionamento do aluno foi: “se não sabemos quem eles são, como podemos escolher?” e teve como resposta: “essa é uma atividade para fazer de conta”. Ora, se os projetos têm como base a produção de conhecimento a partir de experiências reais, tarefas como essas precisam ser repensadas.

Além disso, sentimos através das falas dos alunos, que o uso dessa metodologia causa a percepção de insuficiência da aprendizagem, pois, muitos relatos apontaram isso, além deles quererem aprender outras coisas. Assim, é relevante que haja maior retorno nas atividades dos alunos e que eles participem da construção dos temas dos projetos, de modo que assim seja possível compreender os anseios desses estudantes.

Em relação à pergunta dois, que visava explorar que contrapontos poderiam ser traçados entre os benefícios da pedagogia e a fala dos estudantes, notamos que há sérios problemas com o trabalho em grupo, pois segundo a fala dos mesmos, eles gostam de ajudar seus colegas, mas muitos ainda não concebem o real espírito do aprendizado cooperativo, isto é, construir o aprendizado em conjunto. As opiniões analisadas demonstram que um grupo

entende que esse tipo de atividade limita seus aprendizados, enquanto outro grupo enxerga que a melhor desenvoltura do outro é um ponto de estímulo a ser superado, mas não para ser construído em conjunto. Poucos foram o que saíram dessa experiência com a visão em consonância com o aprendizado cooperativo.

No quesito do senso de autonomia, percebemos que os alunos apresentam atitudes que parecem conciliar com percepções de autonomia, ou seja, têm um posicionamento ativo, esforço, pesquisa por conta própria, além de criação de estratégias para a resolução de problemas, esses pontos elencados estão de acordo com as pesquisas produzidas por Stoller (2006), Allen (2004), Fried-Booth(2002), entre outros. Contudo, analisamos que essas atitudes são ações implementadas pelos alunos para suprir suas próprias necessidades de aprendizado.

Na pergunta 3, sobre quais percepções os alunos revelam sobre o curso de modo geral, concluímos que algumas mudanças na ordem dos projetos bem como em suas estruturas podem foram os principais pontos. A atividade externa de interação logo na primeira semana do curso se demonstra inadequada para os objetivos que a pedagogia de projetos se propõe, ou seja, produzir experiências que podem significar positivamente para os alunos. Naquele momento, os estudantes não possuem aportes linguísticos suficiente para produzir significados positivos para seus aprendizados, tanto que muitos não querem que a atividade seja extinta, mas sim realocada.

Uma opção para o período do curso geral(projetos) é que haja um momento inicial com trabalho somente em sala, com assuntos mais básicos e que envolvam materiais autênticos de modo que esses alunos possam ser preparados para a parte da pedagogia de projetos e suas atividades em rua. Esse tipo de oportunidade zela também pela segurança dos alunos, que se demonstraram bastante preocupados. Mais uma contribuição que pode ser inserida nos projetos é o trabalho com atividades escritas e textos autênticos, diversificando as tarefas.

Além disso, a redução do número de projetos pode oxigenar o ambiente, pois, a partir da décima terceira para a décima quarta semana de curso, os alunos demonstram cansaço com a metodologia de projetos. Tanto que quando perguntados qual dos três tipos de aula gostavam de fazer na primeira parte do curso, a parte de projetos aparece em último lugar com 23,07% da preferência, atrás de reforço com 30,76% e diários 38,46%. Esses dados também revelam que os alunos sentem que os diários impactam mais nos seus aprendizados, principalmente no vocabulário.

Mais um achado é a participação dos falantes de espanhol nas tutorias, é preciso que haja também um momento que os alunos sugiram temas e que haja, por parte dos professores, mais retorno dos textos escritos produzido pelos estudantes.

A redução do tempo do uso do diário também se mostra necessário, em virtude da grande maioria dos alunos relatarem que, após um certo período, a atividade começa a ficar repetitiva e sem novas propostas.

Para a última pergunta, inferimos através dos dados que além dos pontos destacados no desenvolvimento da proposta 1, a saber: diálogo com atividades que explorem análise linguística, conhecimento dos temas que os alunos querem discutir e acompanhamento do desempenho e necessidades individuais do aluno, é de suma importância a consciência do professor diante de tal prática, pois ele servirá como um referencial que motiva e que constrói o conhecimento em conjunto com o aluno.

Por fim, entendemos que a pedagogia de projetos tem um viés importante para essa nova era a da informação que é a de dar um caráter ativo aos alunos. O modelo tradicional de ensino está se mostrando desgastado, pois estamos vivendo um período tecnológico que as informações saltam aos olhos dos estudantes numa velocidade nunca vista antes na história. Logo, a relação entre professor e aluno não podem acontecer de maneira passiva. O caráter ativo é uma herança extremamente positiva que a pedagogia de projetos pode deixar.

Como professor voluntário, sinto que alguns ajustes são necessários para que o programa alcance resultados ainda melhores e que os alunos consigam participar das atividades de modo produtivo e sem a sensação de que falta algo em seu aprendizado. A pedagogia de projetos pode trazer para a sala de aula uma nova tendência, que é a construção do aprendizado através de atividades com alto poder de envolvimento e produção de insumos. Entretanto, no contexto investigado, precisamos ouvir o que o aluno quer falar, fazer ou mesmo propor. Dessa forma, poderemos construir um espaço mais dialógico, eficaz e gerador de chances de aquisição.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **Revista Entre Línguas**, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan./jun. 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza. *Etnografia da prática escolar*. 2º ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. 124p.

ALLEN, L. Q. **Implementing a culture portfolio project within a constructivist paradigm**. *Foreign Language Annals*, p. 232-239. 2004.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2007.

_____. A abordagem comunicativa do ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 1980? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 77-87.

ANTUNES C. Trabalhando com projetos. **Coleção Celso Antunes II**. São Paulo: ATTA Mídia. 2006.

AYER, Laura. **4 Things All Project-Based Learning Teachers Should Do**. Disponível em: <https://www.teachthought.com/project-based-learning/4-things-project-based-learning-teachers/>. Acesso em 28 de dezembro de 2018.

BARALDI, Sandro Adrian. **Dewey: a educação como instrumento para a democracia**. Dissertação. (Mestrado em Filosofia e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARCELOS, A.M.F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, p.123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In:

_____. VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p.15-42.

BAUM, Lyman Frank. **O mágico de Oz**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: L& PM, 2009. 168p.

BEBER SARDINHA, T. The book is not on the table: autenticidade e idiomática do texto para ensino de inglês na perspectiva de Linguística de Corpus. In:

DAMIANOVIC, M. C. (Org). **Material didático: elaboração e avaliação**. Taubaté: Cabral, 2007.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Metodologia de projetos num paradigma da complexidade. Cap. 2 (p.33-58). In: BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BONCES, Mónica Rodríguez; Bonces, Jeisson Rodríguez. Aprendizaje basado en tareas: un antiguo enfoque, um nuevo estilo. Una nueva lección para aprender. **Bdigital portal de revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/17691/36825**. Universidad Nacional de Colombia. p. 165-178, 2010. Disponível em: <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/17691/36825>>. Acesso em: 25 de nov. 2018.

BRANDÃO, Carlos R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. In: BRANDÃO, Carlos R. Do número ao nome, caso à pessoa, 100 da solidão à partilha: alguns dilemas e alternativas da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003. p.31-65.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G**. Brasília: Secretaria de Educação Superior, 2000.

_____. Governo Federal. **Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013**. O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm> Acesso em: 20 de abril de 2017.

_____. **Estrutura do exame Celpe-Bras**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>>. Acesso em 02 de dezembro de 2018.

BURNS, A.E. RICHARD, J. **The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press. 2012.

FREITAS, Katia Siqueira de (Coord.) et al. Pedagogia de Projetos. **Revista GERIR**, Salvador, v.9, n.29, p.17-37, jan./fev.2003. Disponível em: <<http://www.liderisp.ufba.br/modulos/pedagproj.pdf>>. Acesso em 10 de novembro de 2018.

CARDOZO, Mirian Tavares Dias. **A "pedagogia de projetos" aplicada ao ensino profissionalizante**. Dissertação de mestrado. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

COLEMAN, J. A. Project-based learning, transferable skills, information technology and video. **Language Learning Journal**, 5, 35-37. 1992.

COSTA, Ainara Regina Pinheiro. **Metodologia de projetos: a percepção do aluno sobre os resultados da sua avaliação**. 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecn. De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

DEWEY, John. **My pedagogic creed**. School Journal. Vol. 54.1897. p. 77 -80. Disponível em: <<http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>>. Acesso em: 29 de setembro de 2017.

_____. Vida e educação. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

_____. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

_____. **A Escola e a Sociedade e a criança e o currículo**. Trad. Paulo Faria. Relógio D'Água Editores, Fevereiro de 2002.

_____. O desenvolvimento do pragmatismo americano. In: **Scientiae Studia**, São Paulo, v.5, n.2, 2007.

DICKINSON, L. **Autonomy and motivation**: A literawre review. *System*, 23, (1995), 165-174p.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, P. (Ed.). **Collaborative learning**: Cognitive and Computational Approaches. Oxford: Elsevier, 1999. p.1-19.

DINIZ, Heloisa Damasceno. **Pedagogia por projeto influência do uso da técnica no aproveitamento acadêmico dos alunos do Ensino Médio do Colégio São Paulo de Belo Horizonte, MG'**. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em ENSINO Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2015.

DOMINGUES, Sumaia Ganej. **O ensino-aprendizagem por projetos no Ensino Médio. Estudo Crítico de um caso em implantação numa escola pública**. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação/Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ELIAS, Izilda Guedes. **A Pedagogia de Projetos no Ensino Superior de Petróleo e Gás'**. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências Instituição de Ensino: Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2014.

ELLIS, Rod. **SLA research and language teaching**. Oxford, Oxford University Press, 1997.

FIGUEIREDO, F.J. **A aprendizagem colaborativa de Línguas**. Goiânia: Editora UFG, 2006.

FILHO, Armando Lourenço; MENDONÇA, Samuel. **A autonomia do educando na pedagogia de Dewey**. *Eccos Revista. Cient.*, São Paulo, n. 33, p. 187-203, jan./abr. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FRIED-BOOTH, Diana. **Project Work**. Second Edition. OUP Oxford, 2002. 127 p.

GUALDA, Ricardo. **O curso de PLE na UFBA: pedagogia de projetos, ferramentas digitais e a integração com a licenciatura em PLE**. Apresentação em Power Point. 2018.

GUERRA, José Adilson dos Santos. **Utilizando a Pedagogia de Projetos para Ensinar Ciências no Ensino Fundamental II'**. Dissertação de mestrado. Mestrado em Ensino de Ciências. Instituição de Ensino: Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2011.

HERNADEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: Projetos de trabalho. Porta Alegre: ArtMed, 1998.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Celpe-Bras 2018**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>.> Acesso em: 12 de outubro de 2018.

JESUS, Heliandro Rosa de Jesus. **“A gente quis descobrir!” A pedagogia de projetos em aulas de espanhol como LE no ensino médio de uma escola pública: práticas de leitura de textos e de mundo**. 2014. Dissertação. (Mestrado em Letras Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2014.

JOHNSON, David W; JOHNSON, Roger T; SMITH, Karl A. **Cooperative Learning**. University of Minnesota. 2001.

JÚNIOR, Silvio Nunes da Silva. Aspectos da Linguística Aplicada para a formação do pesquisador. **Revista Linguagem Estudos e Pesquisas**. Catalão-GO, vol. 22, n. 1, p. 109-127, jan./jun. 2018.

KEMALOGU, Elif. **Project-Based Foreign Language Learning: Theory and Research**. Lambert Academic Publishing. 2010.

KILPATRICK, William. Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: Introductory Statement and Definition of Terms. **Teachers College Record**, New York, v. 22, n°4, pp. 283-288, 1921.

_____. The project method. The Use Of The Purposeful Act In The Educative Process. **Teachers College Record**, Vol XIX, n°4. September, 1928. p 3 – 18.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

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

LEITE, Lúcia Helena Alvarez, **Pedagogia de Projetos: intervenção no presente**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, 1996. pp. 24-33.

LEITE, Ana Cláudia Caldas de Arruda. **A noção de projeto na educação: o método de projetos de William Heard Kilpatrick**. Dissertação de mestrado. Mestrado em educação: história , política, sociedade. PUC/São Paulo. 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LIGHTBOWN, Pasty M. **Focus on Content-Based Language Teaching**. ed. Oxford University Press. 2014.

MARQUES, Liliana. William Kilpatrick e o Método de Projeto. **Cadernos de Educação de Infância** n.º 107 Jan/Abr, 2016.

MATOS, Marilyn A. Errobidarte de A metodologia de projetos, a aprendizagem significativa e a educação ambiental na escola. **Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente**. v.2 n.1, p 22-29 abril 2009.

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Pp. 49-83.

MENDES, Edleise. O ensino do português como língua estrangeira (PLE): desafios, tendências contemporâneas e políticas institucionais. In: ANDREEVA, Yana. (Org.) **Horizontes do saber filológico**. Bulgária, 2014.

_____. A licenciatura em PLE/PL2 na Universidade Federal da Bahia: formando professores para a diversidade. In: SCARAMUCCI Matilde V. R.; BIZON, Ana Cecília Cossi. **Formação inicial e continuada de professores de português língua estrangeira no Brasil**. 2019 (No prelo)

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005.

NADY; Judit; HABOK, Anita. **In-service teachers' perceptions of project-based learning**. Springer. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/292072641_In-service_teachers'_perceptions_of_project-based_learning>. Acesso em: 20 de outubro de 2018.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia de projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências**. São Paulo: Érica, 2003.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014. 216 p.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Barbosa Lima. **Projetos na escola: uma metodologia para aprender no ensino fundamental**. 2014. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) – Centro Universitário Univates, Lajeado, 2014.

OXFORD, Rebecca L. Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. University of Alabama. **"The Modern Language Journal**. 1997, p 443 – 456.

PAJARES, F.M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v.62, n.3, p.307-332, 1992.

PELIZZARI, Adriana. **Pedagogia de projetos: uma forma de garantir a aprendizagem significativa**. 2003. Dissertação. (Mestrado Mídia e Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2003.

PESCE, Lucila; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. **Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores**. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013.

PRICE, H.H. **Beliefs**. Bristol: Thoemmes Press, 1969.

PHYLLIS C. Blumenfeld, Elliot Soloway, Ronald W. Marx, Joseph S. Krajcik, Mark Guzdial & Annemarie Palincsar. **Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning**. **Educational Psychologist**, 2011.

- QUADROS, LIRA BEATRIZ SILVA DE. **Yearbook: Relato de um projeto de aprendizagem de língua inglesa na escola.** (Trabalho de Conclusão de Curso) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016, 56 p.
- RIBEIRO, Warley. Bráulio Bessa - A força do professor. Youtube, 13 de outubro de 2018. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=LFecuDGuIPg>>. Acesso em 10 de janeiro de 2019.
- RITCHER, Marcos. Pedagogia de Projeto da gramática à comunicação. **Linguagem & Ensino**, Universidade Federal de Santa Maria. Vol. 6, No. 1, 2003 (129-179).
- RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada: ensino de língua materna.** Florianópolis: LLV/ CCE/UFSC, 2011.
- SANTOS, Eduardo Ferreira. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) em contexto de formação profissional: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado. Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, Brasília 2010.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 42 ed. Campinas, SP; Autores Associados, 2012.
- SILVA, Elisabeth Lavalley Farah. **Abordagem comunicativa para o ensino de segunda língua - uma análise da sua aplicabilidade.** (Dissertação) Mestrado em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Revista Linguagem & Ensino**, v.10,n.1, p.235-271, jan-jun.2007.
- SILVEIRA Denise Tolfo; CÓRDOVA Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa.** Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- SOUSA, Alzira Dias. **O Programa de Estudantes-convênio de graduação na Universidade Federal da Bahia: percepção dos estudantes PEC-G oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – anos 2009 – 2013.** Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. 119p.
- STOLLER, Fredika. Project Work: Means to promote language and content. In: **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice.** ed. RICHARDS, Jack C; RENANDYA, Willys A. Cambridge University Press, 2002.
- _____. Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In: **Project Based Second and Foreign Language Education.** Universidade do Norte do Arizona, 2006. p. 19-46.
- TEIXEIRA, Anísio. Filosofia e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.32, n.75, jul./set. 1959. p.14-27.
- _____, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação – A Escola Progressista, ou, a Transformação da Escola.** 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

WALL, Cornellis de. **Sobre Pragmatismo**. [Trad] Cassiano Terra Rodrigues. Edições Loyola, São Paulo, 2007.

WENZEL, Fernando Rodrigues. **Ensino de Francês Língua Estrangeira através da Pedagogia de Projetos: reflexões teóricas e práticas aplicadas ao contexto escolar público de Porto Alegre – RS**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017. 83 p.

WIDDOWSON, H. G. **Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decisionmaking and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA. CEP: 40170-115
Tel: (71) 3283 - 6256 – Site: www.ppglinc.lettras.ufba.br - E-mail: ppglinc@gmail.br

Questionário

Nome Completo	
Idade	
País de origem	
Quais línguas fala	

1. Você já teve a experiência de aprender uma língua estrangeira? Qual(is)?

2. É a primeira vez que aprende uma língua estrangeira em outro país? Caso a resposta seja sim, como foi a sua experiência?

3. Você já conhecia a pedagogia por projetos (método utilizado nas aulas de português)?
Caso seja sim, como foi a sua experiência com essa metodologia?

4. Você recebeu informações prévias sobre como seria aprender uma língua com essa metodologia? Quais?

5. Você teve dificuldades para entender as atividades do primeiro projeto (conhecer as ruas de Salvador)? Se a resposta for sim, explique quais dificuldades.

6. Em sua opinião, quais aspectos são importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira?

7. Como você esperava que fosse o curso de português aqui no Brasil?

8. O que você achou dos temas dos projetos? Explique.

9. Você acha que seu aprendizado melhorou por causa dos projetos? Por quê?

10. Você teve dificuldade nos primeiros projetos? Se sim, quais?

11. O que poderia sugerir para a melhoria do curso?

12. Avalie de 0 a 5 os itens a seguir, sendo: 0 (Muito insuficiente), 1 (Insuficiente), 2 (Suficiente), 3 (Regular), 4 (Bom), 5 (Excelente).

a) Qual a sua avaliação objetiva sobre o curso?

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

b) Você aprova a metodologia utilizada?

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

c) Como você avalia a sua aprendizagem no curso?

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

d) Como você avalia o desempenho dos professores e tutores no curso?

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

APÊNDICE B -ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



**Universidade Federal da
Bahia Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura**
Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA. CEP:
40170-115 Tel: (71) 3283 - 6256 – Site: www.ppglinc.letras.ufba.br - E-mail:
ppglinc@gmail.br

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- 1 – Conte um pouco da sua experiência com o ensino de outra língua, qual foi melhor?
- 2- Explique melhor que qualificações você esperava que o curso tivesse?
- 2 - Na primeira parte do curso tínhamos diferentes tipos de aula, sendo eles: projeto, diário e reforço. Qual foi o mais importante para seu aprendizado e por quê?
- 3 - Qual parte do curso você prefere, a primeira ou a do Celpe-Bras, por quê?
- 4 - Você abordou a cultura como elemento importante no aprendizado, em sua experiência, você acha que os projetos contemplaram o aspecto cultural? Quais?
- 5 – Por que você deu nota x como avaliação objetiva do curso?
- 6 – Por que você deu nota x para a metodologia do programa?
- 7 - Por que você deu nota x como avaliação da aprendizagem?
- 8 - Por que você deu nota x para o desempenho dos professores e tutores?
- 9 - Baseado em sua experiência, se pudesse dar conselhos para outros alunos que irão aprender com a pedagogia de projetos, o que você falaria?
- 10 - O que você achou de aprender uma língua estrangeira em um ambiente que as pessoas tinham níveis diferentes?
- 11 - O que você acha do seu uso com a língua portuguesa nas situações do seu cotidiano?
- 12 - Em sua opinião, quais aspectos são importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira?

13 - O que você achou dos temas dos projetos de modo geral?

14 - Qual você mais gostou de fazer?

15- Qual projeto você menos gostou de fazer?

16 - Qual foi o mais difícil de fazer?

17 - Você recebeu orientações sobre como seria essa metodologia?

18 - Você disse que o curso precisava ter mais orientações que orientações são essas que você acha importante?

19 - Você estudava português além da sala de aula assim, você tinha que buscar coisas para melhorar a aprendizagem?

20 – Você preferia fazer projetos em grupo ou individual?

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**Universidade Federal da
Bahia Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura**

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA. CEP:
40170-115 Tel: (71) 3283 - 6256 – Site: www.ppglinc.letras.ufba.br - E-mail:
ppglinc@gmail.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: Uma experiência com a língua portuguesa no Brasil: representações dos alunos do PROFICI/PLE (UFBA) sobre seu aprendizado a partir da Pedagogia por Projetos.

PESQUISADOR: Lucas Rodrigues Soares da Conceição

ORIENTADORA: Profa. Dra. Edleise Mendes Oliveira

Santos

Prezados participante,

Eu, Lucas Rodrigues Soares da Conceição, pesquisador e estudante do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, em nível de Mestrado, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, matrícula n.º 217121489, sob orientação da Profa. Dra. Edleise Mendes Oliveira Santos, venho convidá-lo a participar desta pesquisa.

A presente pesquisa pretende compreender como os alunos representam seu aprendizado a partir da pedagogia por projetos, desse modo, é muito importante entender como os estudantes analisam sua evolução durante o decorrer do curso, por isso, saber sua opinião contribuirá para uma reflexão acerca dos projetos desenvolvidos no

PROFICI(PLE). Logo, a presente autorização é para confirmar a sua participação como voluntário da pesquisa, através do preenchimento de dois questionário e participação de uma curta entrevista gravada individualmente.

A participação é **voluntária**. Quaisquer dúvidas que possa ter pode me perguntar diretamente ou através do e-mail: detonlucas@hotmail.com ou telefone: (71) 991XX-XXXX.

Além disso, essa pesquisa foi avaliada pelo comitê de ética em pesquisa escola de enfermagem da UFBA, cujos dados são: Endereço: Rua Augusto Viana, s/n 4º andar, sala 432-437 Canela, Salvador, Bahia CEP: 40110-060, contato telefônico: (71)3283-7615, fax: (71)3263-7615 e e-mail: cepee.ufba@ufba.br.

Deixo claro que todos os participantes da pesquisa receberão uma via do termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Além disso, resalto que os dados gerados serão armazenados por no máximo 5 anos, em arquivo pessoal sob responsabilidade desse pesquisador e da sua orientadora. Ademais, todos os arquivos serão **anonimizados**. Depois de publicada e, se você tiver interesse, pode ver os resultados da pesquisa.

Compreendemos que qualquer pesquisa que implica seres humanos envolve risco em maior ou menor grau. Por isso, pode haver risco de disponibilidade de dados com risco mínimo, porém o mesmo não prejudicará os participantes envolvidos na pesquisa. O pesquisador se compromete em armazenar em local seguro os dados dessa pesquisa. Porém, caso haja alguma ocorrência, o pesquisador se responsabiliza em ressarcir o participante, através de recursos próprios, cobrindo as eventuais despesas e danos com indenização.

Esclareço também, que não haverá nenhuma taxa, custo ou despesa para você em qualquer fase do estudo e não terá nenhum tipo de pagamento ou compensação financeira pela sua participação.

Dessa forma, agradeço a sua participação nessa pesquisa importante para um dos programas da UFBA, sendo ele o PROFICI(PLE).

Ciência e acordo do participante da pesquisa:

Ciente e de acordo com o que foi exposto eu, _____, autorizo _____ em participar desta pesquisa, assinando este termo de consentimento em duas vias. Acrescento que solucionei todas as dúvidas possíveis com a pesquisadora responsável, Lucas Rodrigues Soares da Conceição, sobre os objetivos desse estudo, os métodos que serão usados, não receber pagamento ou cobrança, a divulgação dos resultados na área de pesquisa/ensino e a garantia de que todos os dados pessoais serão secretos, além de poder desistir em qualquer momento sem ter nenhum prejuízo. Reforço que em nenhum momento fui obrigado ou intimidado para colaborar com a pesquisa.

Salvador, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante

ANEXO B – DECRETO N°7.948



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 7.948, DE 12 DE MARÇO DE 2013

Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, caput, inciso VI, alínea "a", da Constituição,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G destina-se à formação e qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior - IES brasileiras.

Parágrafo único. O PEC-G constitui um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional internacional, preferencialmente com os países em desenvolvimento, com base em acordos bilaterais vigentes e caracteriza-se pela formação do estudante estrangeiro em curso de graduação no Brasil e seu retorno ao país de origem ao final do curso.

Art. 2º O PEC-G será implementado conjuntamente pelo Ministério das Relações Exteriores e pelo Ministério da Educação, nos termos deste Decreto. § 1º Compete ao Ministério das Relações Exteriores coordenar os procedimentos relativos à implementação do PEC-G junto a governos estrangeiros por intermédio das missões diplomáticas e repartições consulares brasileiras.

§ 2º Compete ao Ministério da Educação coordenar os procedimentos referentes à adesão das IES ao PEC-G, oferta das vagas, seleção e matrícula dos candidatos e acompanhamento do programa.

§ 3º Os Ministérios das Relações Exteriores e da Educação não interferirão em questões de natureza acadêmica, de atribuição exclusiva das IES integrantes do programa.

CAPÍTULO II

DAS VAGAS

Art. 3º As IES interessadas participarão do PEC-G por meio de termo de adesão específico a ser firmado com o Ministério da Educação.

Art. 4º O Ministério da Educação estabelecerá, anualmente, o total de vagas por curso ofertadas no âmbito do PECG após indicação da disponibilidade das IES participantes.

§ 1º O Ministério da Educação poderá solicitar às IES a oferta de vagas adicionais para atender estudantes candidatos ao PEC-G e o expresso nos acordos de cooperação internacional.

§ 2º No âmbito do PEC-G, somente poderão ser ofertadas vagas em cursos oferecidos em período diurno ou integral.

CAPÍTULO III

DAS INSCRIÇÕES Art. 5º O calendário e processo seletivo do PEC-

G serão anualmente regulamentados por edital expedido pelo Ministério da Educação, com a anuência do Ministério das Relações Exteriores.

Art. 6º Poderão se inscrever no PEC-G os estudantes estrangeiros:

I - residentes no exterior e que não sejam portadores de visto permanente ou qualquer outro tipo de visto temporário para o Brasil;

II - maiores de 18 e preferencialmente até 23 anos;

III - que firmarem Termo de Responsabilidade Financeira, em que assegurem ter meios para custear as despesas com transportes e para subsistência no Brasil durante o curso de graduação;

IV - que firmarem Termo de Compromisso, em que se comprometam a cumprir as regras do PEC-G; e V - que apresentarem certificado de conclusão do ensino médio e Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras.

§ 1º Excepcionalmente, o candidato que não tiver concluído o ensino médio na data da inscrição poderá apresentar o certificado de conclusão do ensino médio no ato da matrícula na IES.

§ 2º O candidato originário de país em que não haja aplicação do Celpe-Bras poderá realizá-lo no Brasil, uma única vez, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras, em IES credenciadas.

§ 3º O candidato reprovado no Celpe-Bras aplicado no Brasil, na forma do § 2º, não poderá ingressar no PEC-G, vedada a prorrogação de seu registro e do prazo de estada no Brasil, conforme disposto na [Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980](#) e no [Decreto nº 86.715, de 10 de dezembro de 1981](#).

§ 4º É vedada nova inscrição no PEC-G ao candidato selecionado que deixar de efetuar sua matrícula inicial na IES sem justificativa. Art. 7º Após divulgação do resultado da seleção, as missões diplomáticas e as repartições consulares brasileiras concederão aos candidatos selecionados o visto temporário de estudante, na forma da legislação aplicável.

§ 1º A condição migratória regular no Brasil, que compreende a obtenção do visto e a atualização do registro de estrangeiro, é de responsabilidade do estudante-convênio, e é indispensável para efetivação da matrícula e, posteriormente, para a inscrição em disciplinas a cada início de período letivo.

§ 2º A IES zelará pelo cumprimento das obrigações previstas no § 1º, provendo os documentos necessários para o registro do estrangeiro, vedada a inscrição em disciplinas de estudante-convênio em situação migratória irregular.

CAPÍTULO IV

DA MATRÍCULA, DOS PRAZOS E CUMPRIMENTO DO PROGRAMA

Art. 8º A apresentação do estudante-convênio para matrícula deverá obedecer ao calendário escolar da IES para a que foi selecionado.

Parágrafo único. Compete à IES verificar a documentação e a regularidade da situação migratória do estudante-convênio para efetivação e registro de matrícula.

Art. 9º O estudante-convênio poderá solicitar mudança de curso ou de Instituição, atendidos os critérios e as normas regimentais das IES participantes do PEC-G.

§ 1º A mudança de curso poderá ocorrer uma única vez e exclusivamente ao término do primeiro ano de estudos, atendidos os critérios e as normas regimentais da IES.

§ 2º O estudante deverá obedecer ao prazo regulamentar para integralização curricular.

§ 3º A matrícula para obtenção de nova habilitação, vinculada ao mesmo curso, somente será permitida se for respeitado o prazo regulamentar de conclusão do curso inicial.

§ 4º Em caso de estudante-convênio beneficiário de bolsa de estudos ou auxílio financeiro, a mudança de curso ficará condicionada à manifestação favorável da instituição concedente, governamental ou privada.

§ 5º A IES deverá comunicar, imediatamente, a mudança de curso ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores.

Art. 10. A transferência do estudante-convênio deve observar as exigências da IES recipiendária, e os critérios estabelecidos pelo [art. 49 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), ressalvadas as vedações previstas nos incisos VI e VII do caput do art. 12.

§ 1º A transferência para prosseguimento de estudos no mesmo curso deverá ser feita entre IES participantes do PEC-G uma única vez, exclusivamente ao fim do primeiro ano de estudos.

§ 2º A IES, ao aceitar a transferência, deverá providenciar imediatamente a expedição dos documentos referentes à transferência para a Polícia Federal, para atualização do registro, nos termos da [Lei nº 6.815, de 1980](#). § 3º Compete à IES recipiendária comunicar o fato ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores. Art. 11. É vedada a participação de estudantes do PEC-G em programas de mobilidade acadêmica que implique deslocamento do estudante, com alteração das condições de matrícula, com mudança temporária de sede ou de país.

Art. 12. Será desligado do Programa o estudante-convênio que:

- I - não efetuar matrícula no prazo regulamentar da IES;
- II - trancar matrícula injustificadamente ou abandonar o curso;
- III - não obtiver a frequência mínima exigida pela IES em cada disciplina;
- IV - for reprovado por três vezes na mesma disciplina;
- V - for reprovado em mais de duas disciplinas, ou número de créditos equivalente, no mesmo semestre, a partir do 2º ano ou do 3º semestre do curso;
- VI - obtiver transferência para IES não participante do PEC-G, ou que não atenda ao disposto no art. 10;
- VII - obtiver novo ingresso em IES por meio de processo seletivo que não seja o do PEC-G;
- VIII - obtiver, durante o curso, visto diferente daquele indicado no art. 7º ou condição migratória diversa; ou
- IX - apresentar conduta imprópria, constatada por processo disciplinar, no âmbito da IES.

§ 1º Entende-se como conduta imprópria aquela que atente contra as normas disciplinares da IES e da legislação brasileira, e manifestações ostensivas de transgressão de normas de convivência social.

§ 2º O trancamento geral de matrícula não será permitido, exceto por motivo de saúde, própria ou de parente em primeiro grau, inclusive por afinidade, comprovado junto à IES.

§ 3º Estendem-se ao estudante-convênio as normas aplicáveis aos integrantes do corpo discente de cada IES compatíveis com este Decreto, incluídas as que tratam do jubramento e demais hipóteses de desligamento do curso.

§ 4º Compete à IES comunicar o desligamento do estudante-convênio à Polícia Federal, ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores.

CAPÍTULO V

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 13. É vedado ao estudante-convênio o exercício de atividade remunerada que configure vínculo empregatício ou caracterize pagamento de salário ou honorários por serviços prestados.

Parágrafo único. É permitida a participação do estudante-convênio em estágio curricular, atividades de pesquisa, extensão e de monitoria, obedecida a legislação referente a estrangeiros residentes temporários.

Art. 14. É garantida ao estudante-convênio assistência médica, odontológica e farmacêutica pelo Sistema Único de Saúde - SUS, nos termos de convênio firmado entre o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Saúde sem prejuízo da adesão do estudante a um plano de saúde complementar.

Parágrafo único. Em caso de falecimento, doença grave ou incurável que impeça a continuação dos estudos, o Ministério das Relações Exteriores poderá arcar com os custos relativos ao traslado do estudante-convênio para o país de origem, se houver impedimento financeiro do estudante e disponibilidade de recursos orçamentários do Ministério.

ANEXO C – CRITÉRIOS DE TRANSCRIÇÃO

Adaptado de MENDES, Edleise. *Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 316 fls. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP, São Paulo, 2004.

CRITÉRIOS PARA A TRANSCRIÇÃO DE AULAS E ENTREVISTAS

Os critérios utilizados para a transcrição dos dados foram baseados em Marcuschi (1986) e nas normas de transcrição de inquéritos do Projeto NURC.

1. A transcrição utiliza o sistema ortográfico canônico, exceto nos seguintes casos:

a. Fatos de natureza fonética, já consagrados pelo uso comum, devem ser transcritos conforme realizados pelo falante, a exemplo de *pra, pro, né, num, tá, tava* etc.

b. Representa-se grafematicamente a realização sonora emitida pelo aluno - fenômenos fonéticos, fonético-morfológicos ou fonético-sintáticos – que não estão presentes na fala comum do português brasileiro. Ex. Palavras e expressões marcadas pela interferência do espanhol: *entonce, non, regla, de la casa* etc.

2. Os textos são identificados através de inscrição, no cabeçalho de todas as páginas, onde se lê o número da aula, número da fita ou arquivo digital e a data de gravação, para a transcrição das aulas; e identificação do informante e data de gravação, para as entrevistas.

3. Convenções para as transcrições:

P	professor / entrevistador
A	aluno não identificado / participante
AA	vários alunos / vários participantes
Nome	aluno identificado
Nome?	provavelmente ‘nome’
XXX	nome próprio

(.)	pausa breve
(...)	pausa longa
?	entoação ascendente
!	entoação descendente
[]	ausência de frase ou palavra
(Inc.)	incompreensível
(Inaud.)	inaudível
((xxx))	comentários do pesquisador
/	truncamento brusco
maiúscula	ênfase ou acento forte

ANEXO D – PROJETO COPA DO MUNDO

PROJETO 16

COPA DO MUNDO



🚩 Parte 1 - PREPARAÇÃO

Explicação do projeto, as atividades que serão feitas em sala e as atividades de apresentação do projeto.

O que é o projeto “Copa do Mundo”: Este projeto tem como objetivo discutir a temática da Copa do Mundo 2018;

- Os alunos devem fazer uma apresentação **individual ou em grupo**, os alunos devem apresentar um “perfil” das seleções pelas quais eles torcem.

(CASO A MAIORIA DOS ALUNOS TORÇAM PELA MESMA SELEÇÃO, O PROF PODE SUGERIR QUE CADA UM ESCOLHA UMA NAÇÃO/SELEÇÃO)

- 1) história do time nas copas;
- 2) jogadores;
- 3) Curiosidades sobre o time.
- 4) Por que vai torcer por esse time;
- 5) Qual a afinidade com o país;
- 6) informações sobre o país, com quem vai jogar, quando, as chances nessa Copa...

7) outras opções.

ATIVIDADE 01 - OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO E O VÍDEO DE COMEMORAÇÃO DO PENTACAMPEONATO BRASILEIRO E RESPONDA ÀS PERGUNTAS:

Vídeo de comemoração:

Link: <<https://www.youtube.com/watch?v=71JC8EZ8a6c>>



1. Quais são as palavras que vêm à sua mente quando você vê essas imagens? Cite-as.
2. Qual a importância da Copa do Mundo para você? E para seu país? E para o mundo?
3. Durante a Copa do Mundo, quais os hábitos em seu país? As pessoas assistem aos jogos onde e como? As atividades de trabalho também são paralisadas?

4. Teve algum jogo da Copa do mundo que foi muito marcante para você? Em qual e Por quê?

5. Se a seleção do seu país não fosse selecionada para a Copa, para qual time você torceria?

ATIVIDADE 02: PAÍSES QUE PARTICIPARÃO DA COPA 2018.

EQUIPES CLASSIFICADAS PARA A COPA DO MUNDO DA RÚSSIA



Agora, em duplas, responda:

1. A partir das imagens dos países acima monte seus palpites:

- a) Quem estará nas oitavas de finais?
- b) Quem estará nas quartas de finais?
- c) Quem estará na semifinal?
- d) Quem será o vencedor?

ATIVIDADE 03 – “BRASIL, O PAÍS DO FUTEBOL”

Leia e ouça a música de MC Guimê, “País do futebol” e discuta, em trios, às questões a seguir:

País do futebol

Mc Guimê



No flow Eu sou Oh, até gringo sambou

venceu a desnutriçãoE hoje vai dominar
o mundo

No flow Por onde a gente passa é show,
fechou E olha onde a gente chegou Eu
sou país do futebol, negô Até gringo
sambou Tocou Neymar é gol

Ó minha pátria amada, idolatrada Um
salve à nossa nação E através dessa
canção Hoje posso fazer minha
declaração Entre house de boy, beco e
vuelas Jogando bola dentro da favela
Pro menor não tem coisa melhor
E a menina que sonha em ser uma atriz
de novela

A rua é nossa e eu sempre fui dela
Desde descalço gastando canela
Hoje no asfalto de toda São Paulo
De nave do ano, tô na passarela

Na chuva, no frio, no calor
No samba, no rap e tambor
Erga as mãos pro céu igual meu
redentor

Agradeço ao nosso Senhor

No flow Por onde a gente passa é show,
fechou E olha onde a gente chegou Eu
sou país do futebol, negô Até gringo
sambou Tocou Neymar é gol

No flow Por onde a gente passa é show,
fechou E olha onde a gente chegou Eu
sou país do futebol, negô Até gringo
sambou Tocou Neymar é gol

Poeira no boot, é cinza, Kichute
Campão, barro na canela Maloqueiro,
fut, talento
É arte de chão, ouro de favela Imaginei,
pique Boy do Charmes Voltei, estilo
Charles Dow Pra fazer a quebrada
cantar

Memo, é tipo MCL on Eu vim pelas
taça, pois, raça Foi quase dois palito
Ontem foi choro, hoje tesouro E o coro
grita "Tá Bonito" Eu sou Zona Norte,
fundão Swing de vagabundos Que

Link: <<https://www.youtube.com/watch?v=bWnS2dIDgQA>>

Perguntas:

PARTE 01:

- a) Você concorda que o Brasil é o país do futebol? Por que você acha que ele tem esse título?
- b) Segundo o vídeo qual a importância do futebol para os brasileiros que moram nas periferias das cidades?
- c) Você acha que o futebol ou outros esportes são um caminho para resolver problemas sociais?
- d) Qual o esporte que representa o seu país? Por que?

PARTE 02: Em duplas, escolha essas músicas sugeridas (ou outras que você conhecer) ouça e leia a música, fazendo comentários com seus colegas. Depois compartilhe com a sala.

1) MOSTRA TUA FORÇA, BRASIL - ANITTA, THIAGUINHO

2) FESTA – IVETE SANGALO (COPA 2002)

3) FIO MARAVILHA – JORGE BENJOR

4) PARTIDA DE FUTEBOL - SKANK

5) A TAÇA DO MUNDO É NOSSA (COPA 1958)

ATIVIDADE 04 - “ A pátria das chuteiras” (atividade baseada no PPPLE)

- Veja o vídeo indicado abaixo e responda às questões, em dupla:

Link do vídeo <<http://www.youtube.com/watch?v=mangyb7iAmw&hd=1>> (1min02s)
.Disponível em: . Acesso em: 6 ago. 2013. >

- a) Em 2014, o Brasil sediou a COPA DO MUNDO e o governo brasileiro fez um vídeo. Nele o locutor explica o que significam futebol, gol e hino para os brasileiros, além de seus significados tradicionais. Assista ao vídeo e complete o quadro abaixo.

	Significado	... no Brasil
Futebol	Esporte	
Gol	Bola na rede	
Hino	Música	

b) Quais podem ser as consequências de tamanha alegria em se sediar a Copa do Mundo no seu país?

c) A campanha faz uso de algumas expressões usadas no Brasil. O que você entende por:

- “Vamos combinar!”
- “Fazer bonito”
- “A alegria vai rolar”
- “Somos a pátria de chuteiras”

ATIVIDADE 05 - DIFERENÇAS CULTURAIS

Leia a reportagem abaixo e discuta com seus colegas da turma:

Link: < <http://globoesporte.globo.com/futebol/selecoes/japao/noticia/2014/06/torcedores-do-japao-dao-show-de-educacao-e-limpam-estadio-apos-jogo.html>>

- 1) Retire do texto palavras relacionadas à temática “ COPA DO MUNDO”;
- 2) Por que, segunda a reportagem, os japoneses deram “ um show de educação”?
- 3) Você acha que os brasileiros sujam muito as ruas, arquibancadas e espaços públicos?
- 4) No seu país, as pessoas fariam como os japoneses ? Como as pessoas do seu país se comportariam?
- 5) Quais as possíveis diferenças culturais presentes em uma partida de futebol?

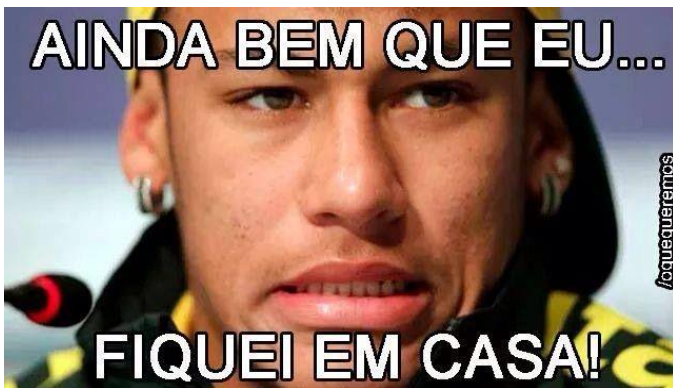
ATIVIDADE 06 - NARRANDO UMA PARTIDA DE FUTEBOL



No Brasil, a rede de TV mais famosa nas transmissões dos jogos da Copa do Mundo é a Rede Globo. Durante os jogos, o narrador mais famoso é Galvão Bueno, que, além de narrador, é fã de Neymar. Observe este vídeo dele narrando os gols do jogador:

Vídeo 01

Link: < https://www.youtube.com/watch?v=NFzv_-2Mqg >



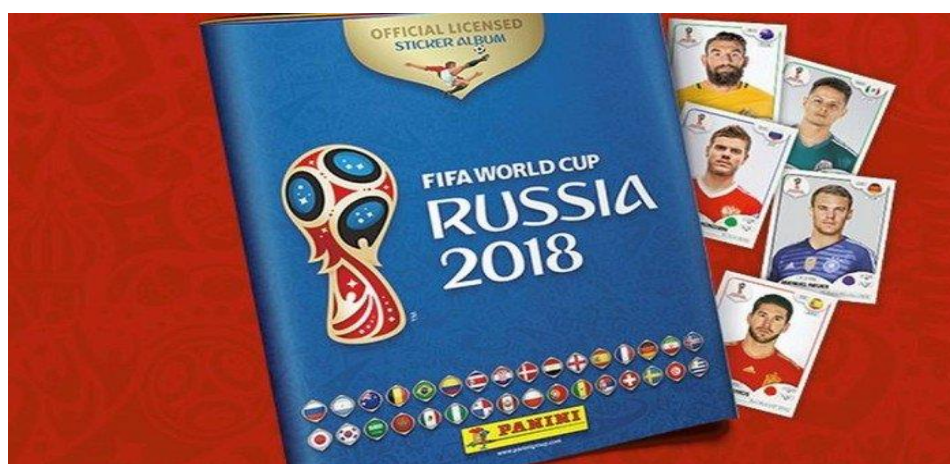
Agora, baseado na narração acima e nas narrações de futebol mundo a fora, narre a partida de futebol da Alemanha X Brasil, no ano em que o Brasil perdeu de 7X1:

Vídeo 02:

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=syy_BKrvYDM>;

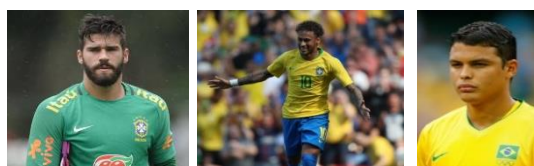
ATIVIDADE 07 - CONVOCANDO A MELHOR SELEÇÃO DO MUNDO

Em algumas Copas do Mundo, como a deste ano de 2018, foi vendido álbuns de figurinhas dos jogadores da Copa do Mundo escalados para os jogos.



Abaixo, segue a escalação da seleção brasileira para a copa de 2018. Junto com seus colegas, imagine qual seria a melhor seleção do mundo, juntando os melhores jogadores do mundo em um só time. Bom trabalho!

ESCALAÇÃO DO BRASIL PARA COPA 2018.			
GOL	ALISSON	MEI	FERNANDINHO
GOL	CÁSSIO	MEI	FRED
GOL	ÉDERSON	MEI	PAULINHO
DEF	DANILO	MEI	P. COUTINHO
DEF	GEROMEL	MEI	RENATO AUGUSTO
DEF	FILIPE LUIS	MEI	WILLIAN
DEF	MARCELO	ATA	DOUGLAS COSTA
DEF	MARQUINHOS	ATA	FIRMINO
DEF	MIRANDA	ATA	GABRIEL JESUS
DEF	FAGNER	ATA	NEYMAR JR.
DEF	THIAGO SILVA	ATA	TAISON
MEI	CASEMIRO	TÉC	TITE



Parte 2 - DISCUSSÃO

ATIVIDADE 01: Apresentação da cartilha individual;

ATIVIDADE 02: Apresentação, em duplas, de fotos dos primeiros jogos da Copa do Mundo: onde os alunos assistiram, com quem, apresentar fotos que mostrem esse dia. Os alunos devem contar as experiências de assistirem os jogos no Brasil;

ATIVIDADE 03: Bolão da Copa: em sala, os alunos devem fazer um bolão, valendo micos para quem perder, que devem ser pagos nos próximos jogos;

PROJETO 05

AS COMIDAS TÍPICAS DO MEU PAÍS

Parte 1 - PREPARAÇÃO

Explicação do projeto, as atividades que serão feitas em sala e as atividades de apresentação do projeto.

O que é o projeto “As comidas típicas do meu país”: Neste projeto, os alunos levarão para sala de aula pratos típicos dos seus países, juntos com as receitas de cada um.

- Este projeto deve ser feito **em duplas ou individualmente**;
- Os alunos devem simular, em sala de aula, em grupos de três, um programa de culinária (no máximo de 5 min), explicando passo a passo da preparação com fotos, mostrando imagens dos ingredientes ;
- No dia da aula, os alunos devem levar o prato preparado para comer juntos com os outros colegas e também para apresentação no programa;

- **PRODUÇÃO ESCRITA:** Os alunos devem apresentar a receita da comida típica do seu país apresentada em sala, apresentando ingredientes e modo de preparo, utilizando os verbos no modo imperativo.

ATIVIDADE 01:

Apresentação do vídeo, para apresentar um programa de culinária brasileiro;

Pedir que os alunos identifiquem os ingredientes da receita e explique o modo de preparo;

<https://www.youtube.com/watch?v=juxwyvYB4ul>

ATIVIDADE 02:

Os alunos devem escrever em uma folha de papel as palavras SIM ou NÃO. Após o professor apresentar imagens de algumas comidas brasileiras, devem mostrar as plaquinhas, indicando se você comeria ou não essas comidas.

(Obs.: Tem um slide com as fotos das comidas desta atividade)

ATIVIDADE 03: Em duplas, bata um papo com seus colegas a partir das perguntas:

1. Quais comidas brasileiras vocês já provaram? (VERBO “PROVAR”/ “EXPERIMENTAR”)
2. Quais dessas vocês mais gostaram e menos gostaram?
3. O que acham da combinação “arroz e feijão”?
4. Tem alguma comida que é parecida com uma comida do seu país?
5. Você frequenta, habitualmente, algum restaurante em/de Salvador? Qual?

6. Já comeu/experimentou um P.F?

ATIVIDADE 04: BINGO DE COMIDAS

Cada dupla receberá pequenos textos com a descrição de diversas comidas brasileiras. Em seguida, o professor ler o mesmo texto com outras palavras e os alunos devem identificar se o texto é deles ou não.

ATIVIDADE 05:

Os alunos distribuídos em novas duplas devem receber um papel com a informação de uma comida típica do Brasil (pode ser do mesmo já enviado: link das imagens: <https://menutrip.com.br/blog/comida-tipica-brasileira/>). No primeiro momento, os alunos devem ler e discutir suas experiências. Logo após, o professor deve mostrar um slide com a imagem da comida e pedir que a dupla fale sobre as informações contidas no texto. A partir de então, o professor pode estimular o diálogo com toda a turma perguntando quem já provou? Se há aquela comida no país deles? O que eles acham daquele alimento? etc....

ATIVIDADE 06: Assista ao vídeo que apresenta uma receita de brigadeiro e depois anote os verbos que vão aparecer no vídeo (no imperativo):

Link 2: <https://www.youtube.com/watch?v=CxGYEJPW-Zk> (brigadeiro)

ATIVIDADE 07: Leia, interprete, identifique os ingredientes para fazer um vatapá e ouça a música “Vatapá” de Dorival Caymmi:

Vatapá Dorival Caymmi

Quem quiser vatapá, ô
Que procure fazer
Primeiro o fubá
Depois o dendê
Procure uma nêga baiana, ô
Que saiba mexer
Que saiba mexer
Que saiba mexer
Procure uma nêga baiana, ô
Que saiba mexer
Que saiba mexer
Que saiba mexer

Bota castanha de caju
Um bocadinho mais
Pimenta malagueta
Um bocadinho mais
Bota castanha de caju
Um bocadinho mais
Pimenta malagueta
Um bocadinho mais

Amendoim, camarão, rala um coco
Na hora de machucar
Sal com gengibre e cebola, iaiá

Na hora de temperar

Não para de mexer, ô
Que é pra não embolar
PANELA no fogo
Não deixa queimar
Com qualquer dez mil réis e uma nêga ô
Se faz um vatapá
Se faz um vatapá
Que bom vatapá

Bota castanha de caju
Um bocadinho mais
Pimenta malagueta
Um bocadinho mais
Bota castanha de caju
Um bocadinho mais
Pimenta malagueta
Um bocadinho mais

Amendoim, camarão, rala um coco
Na hora de machucar
Sal com gengibre e cebola

Parte 2 - DISCUSSÃO

ATIVIDADE 01: Apresentação em grupos do “programa” de culinária (no máximo 5 minutos de apresentação) apresentando fotos do passo a passo do prato pronto, assim como dos ingredientes;

ATIVIDADE 02: Após a apresentação de cada aluno, os colegas podem interagir, falando se tem pratos semelhantes em seus países, se acharam os pratos bonitos, bem preparados etc;

ATIVIDADE 03: Após a apresentação, haverá a degustação dos pratos apresentados;