

## A PRÁTICA DE ORALIDADE EM AULAS DE PLA: REFLEXÕES SOBRE O USO DA LITERATURA EM UM PROJETO DE EXTENSÃO VOLTADO À MIGRAÇÃO<sup>®</sup>

### THE PRACTICE OF ORALITY IN PLA CLASSES: REFLECTIONS ON THE USE OF LITERATURE IN UNIVERSITY EXTENSION FOCUSED ON MIGRATION

Mariana Cortez<sup>1</sup>

Milena Karoline de Moura Melo<sup>2</sup>

Franciele Maria Martiny<sup>3</sup>

#### RESUMO:

Este artigo objetiva analisar como a literatura pode propiciar um espaço para a prática de oralidade nas aulas de Português como Língua Adicional (PLA), no desenvolvimento de atividades a partir da proposta de Hirschman (2011), descrita no livro “Gentes y Cuentos: ¿A quién pertenece la literatura?”. Para tanto, foi realizado um estudo de caso, na participação docente em um projeto de extensão universitário, em formato virtual, que atendeu à população de migrantes internacionais e refugiados que estão na cidade de Foz do Iguaçu e região Oeste do Paraná. A ação teve como um dos seus principais objetivos promover a integração linguística e cultural dos participantes no contexto brasileiro. Neste trabalho, será debatido o uso da obra literária “Eloísa e os bichos” (2013), de Jairo Buitrago e ilustração de Rafael Yockteng, que buscou aliar aspectos culturais e linguísticos, para o desenvolvimento oral em língua adicional por meio das experiências/vivências dos/as participantes em relação à narrativa ficcional e o país de acolhimento. Durante a aula, constatou-se que a literatura oferece suporte para a discussão e estimula a participação oral dos/as estudantes em razão de suas especificidades metafóricas e possibilidades de identificação de temas geradores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura. Oralidade em aulas de PLA. Extensão Universitária. Migração.

#### ABSTRACT:

This article aims to analyze how literature can provide space for the practice of orality in Portuguese as an Additional Language (PLA) classes for the development of activities based at the book “Gentes y Cuentos: ¿A quién pertenece la literatura?” of Hirschman’s (2011) proposal. To this end, a case study was carried out in teaching participation in a virtual university extension project with the population of international migrants and refugees in Foz do Iguaçu and the western region of Paraná. One of the objectives was to promote the linguistic and cultural integration of participants in the Brazilian context. This work will discuss the book “Eloísa e os bichos” (2013) written by Jairo Buitrago and illustrated by Rafael Yockteng which combines cultural and linguistic aspects and focus on oral development in an additional language through the participants’ experiences in relation to the fictional narrative and the welcoming country. During the class, it was found that literature supports discussion and encourages students’ oral participation due the possibilities of identification based on generating themes.

**KEYWORDS:** Literature. Orality in PLA classes. University Extension. Migration.

#### Introdução

Este trabalho partiu da indagação de como docentes de Português Língua Adicional (PLA)<sup>4</sup> podem utilizar a literatura nas aulas, de forma que ela propicie um espaço para o ensino

© Submetido:05/04/24 – Aceito: 25/06/24

<sup>1</sup> Doutora em Letras na Universidade de São Paulo (USP) e docente da área de Letras e Linguística da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - Unila. E-mail: [mariana.cortez@unila.edu.br](mailto:mariana.cortez@unila.edu.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2257-557X>.

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp e docente de Português no Instituto de Língua Portuguesa do Paraguai – ILPOR. E-mail: [karolinemilena48@gmail.com](mailto:karolinemilena48@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1055-7273>.

<sup>3</sup> Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste de Paraná – Unioeste e docente da área de Letras e Linguística da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - Unila. E-mail: [franmartiny@hotmail.com](mailto:franmartiny@hotmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7613-2673>.

<sup>4</sup> Na literatura atual, apesar de haver diferentes denominações sobre ensino de português como língua não materna (PLNM), adotamos, neste artigo, a nomenclatura de Português como Língua Adicional (PLA) por entender que o estudante incluirá em seu repertório linguístico outros conhecimentos como acréscimo, soma, ao seu

e para a aprendizagem significativos, em especial, para o desenvolvimento da oralidade. Esse questionamento se estende particularmente ao contexto vivenciado na região da tríplice fronteira onde há muitas pessoas que passam por deslocamentos forçados<sup>5</sup>.

Mesmo que o fenômeno da migração internacional possa ser identificado expressivamente em cidades brasileiras mais populosas, como São Paulo, a situação também está presente em outras regiões, como em Foz do Iguaçu, município localizado no Oeste do Paraná, fronteira com Paraguai e Argentina. Ao longo do tempo, muitas pessoas têm saído de seu país de origem, indo em busca de um novo lugar para morar, a fim de ter acesso a melhores condições de saúde, educação, moradia, segurança, ofertas de trabalho, dentre outros direitos humanos básicos. Entretanto, há muitos desafios para a inserção de migrantes nesse novo contexto, entre eles, a necessidade de conseguir se comunicar no idioma ali falado.

Vale pontuar que há variadas definições para a palavra migração e migrante. Golgher menciona (2004, p. 7) algumas delas, como a migração ser a “mudança permanente de local de residência”, e o migrante ser “o indivíduo que morava em um determinado município e atravessou a fronteira deste município indo morar em um outro distinto”. Dessa forma, a pessoa ao praticar esse deslocamento possui uma origem e um destino.

Sabemos que tais movimentos sempre estiveram presentes no mundo, pois as pessoas mudam de casa, de bairro, de cidade, e até mesmo de país. Muitas delas, vivem em lugares diferentes de onde nasceram e em muitos dos casos são a gerações passadas, que vieram de outros lugares. Em razão dessa locomoção, os indivíduos carregam consigo crenças, tradições, hábitos, variedades linguísticas, ou uma língua (GOLGHER, 2004). Em concordância para Couto e Hillesheim (2019, p. 1), os fenômenos migratórios não são recentes, porém, nos últimos dez anos, intensificaram-se, em especial a condição de refúgio.

Para superar os desafios linguísticos, como no caso da intercompreensão, algumas universidades oferecem cursos de língua portuguesa para imigrantes. É neste cenário que se insere a pesquisa descrita e analisada neste artigo. A experiência didática desenvolvida se fundamentou na proposta prática discutida no livro “Gentes y cuentos: ¿A quién pertenece la literatura?” (2011), no qual Sarah Hirschman descreve ações que desenvolveu com o público de migrantes *hispanohablantes* que residem nos Estados Unidos. Neste projeto, o objetivo não é o ensino e a aprendizagem da língua do país de destino, mas sim um encontro para o acolhimento de mulheres migrantes. Naquela ação, a pesquisadora menciona que tal público, por ser adulto, já possuía diversas experiências de vida, valores anteriormente construídos, com conhecimentos diversos, porém, muitas vezes, sem confiarem em si mesmos (p. 37).

Apesar de o grupo aqui analisado não ser formado apenas por mulheres e ter como objetivo a aprendizagem da língua adicional, identificamos como ponto comum com a experiência de Hirschman a necessidade de acolhimento de um grupo de adultos. Com este propósito, elaboramos uma proposta metodológica similar, no entanto, considerando os ajustes necessários ao contexto de aplicação do projeto.

Nesse sentido, baseados na necessidade de um acolhimento de qualidade crítica e sensível, passamos a considerar o potencial da literatura como mediadora das relações humanas em contextos adversos/diversos<sup>6</sup>. Ou seja, vislumbramos o potencial que o texto literário possui

---

repertório já conhecido (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

<sup>5</sup> A migração forçada tem sido atribuída mais frequentemente a pessoas cujo deslocamento se dá em função de situações relativas a seus direitos

econômicos, sociais ou culturais ou, ainda, questões ambientais.

<sup>6</sup> Entendemos a diferença do termo adverso: aquele ou aquilo que se encontra ou se apresenta em oposição; contrário e, por outro lado, diverso pode

para criar espaços de abrigo, de ressignificação e auxílio para os grupos de pessoas em contexto diversos e, por vezes, em ambientes adversos.

Diante disso, o objetivo deste estudo é apresentar uma prática que pode ser utilizada no ensino e na aprendizagem de PLA para imigrantes, com enfoque especial na oralidade, visando uma aprendizagem crítica e sensível. Takahashi (2024), quando discute sobre a aprendizagem de língua adicional, observa a importância do acolhimento nas aulas de português para migrantes e refugiados e pontua que a presença da literatura nas aulas de língua oferece “condição de se perceber (migrante) em um ‘lugar cultural’ de pertencimento na fabulação, em que a formação de lembranças, espaços ficcionais, e a experiência do outro possam mesclar-se às comparações de fatos e lugares vividos, junto às reflexões de suas próprias narrativas internas” (p. 66).

Zilberman (2008), mesmo sem considerar especificamente o ensino de línguas adicionais, afirma que “o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências” (p. 17). Tal recurso textual, segundo a autora, convida o leitor ao compartilhamento da experiência com outros leitores, ao diálogo sobre resultados e preferências de leitura.

Dialogando com as autoras citadas, pensamos o texto literário como disparador de diálogos e como auxiliar na reestruturação da vida e da existência em um novo espaço, de modo a promover um processo de conscientização e reinterpretação das experiências anteriores e do território de acolhimento. Segundo Hirschman (2011),

*El poder de la literatura, del cuento (artes), consiste en generar temas de discusión inesperados, que ponen a prueba las respuestas hechas; establece una disposición al juego que fomenta el tanteo y la experimentación, y su profusión de detalles poéticos mueve la imaginación y la conduce más allá de los lugares comunes (p.108)<sup>7</sup>.*

Para tanto, analisamos uma prática, mas o propósito é que ela possa ser aprofundada a fim de consolidar-se como uma proposta metodológica<sup>8</sup> (CORTEZ, MARTINY, 2019). Acreditamos, por essa perspectiva, que utilizar a literatura nas aulas de língua adicional é uma forma de os/as estudantes terem acesso à cultura, hábitos, mas por outro lado acesso a realidades como preconceitos e discriminações, desigualdades do país de acolhimento.

Na continuidade do texto, discutimos sobre o potencial da literatura nas aulas de línguas adicionais; em seguida, refletimos sobre a oralidade em situações de aprendizagem e, finalmente, apresentamos atividades realizadas com a obra “Eloísa e os bichos” (2013), de Jairo Buitrago e ilustração de Rafael Yockteng.

## 2 O potencial da literatura no ensino de PLA com foco na oralidade

Embora já se tenha discutido bastante acerca da conexão entre língua e literatura, observamos, em consonância com Santoro (2007, p. 5), que: a “separação entre língua e

ser entendido como uma “vantagem pedagógica”, nos termos propostos por (CANDAUI, 2016).

<sup>7</sup> O poder da literatura, da história (artes), consiste em gerar tópicos de discussão inesperados, que testam as respostas dadas; Estabelece uma disposição para o jogo que incentiva a experimentação e a experimentação, e a sua profusão

de detalhes poéticos move a imaginação e a leva para além dos lugares comuns (Tradução livre).

<sup>8</sup> Importante mencionar que de início planejamos de maneira sugestiva abordar algumas obras e conteúdos específicos nas aulas, porém nem todo material foi utilizado, pois com o decorrer do curso e de acordo com as demandas dos/as próprios/as estudantes fomos redefinindo os objetivos das aulas.

literatura persiste, embora a literatura não seja pensável fora dos quadros da língua e a língua desenvolva suas máximas potencialidades na literatura.”. Diante de tal constatação, entendemos como necessária a inserção do texto literário no currículo escolar de ensino de línguas adicionais e defendemos que ela pode contribuir com a aprendizagem, pois, “por seu valor autêntico, cultural, pragmático e sociolinguístico, além de formação crítica e leitora, caracterizada principalmente pela negociação de sentido permitida pelo texto literário, em específico.” (SILVA; ARAGÃO, 2014, p. 164).

Por outro lado, é notório que nas aulas de PLA há um distanciamento da literatura que, em muitos casos, quando abordada, é por meio de um enfoque apenas linguístico, por exemplo, a leitura de um conto para que sejam observados os usos dos artigos, dos pronomes, dos verbos. Ou, o objeto estético é utilizado para ilustrar um aspecto cultural do país ou trazer um momento de distração, de leveza para a unidade didática.

Contudo, segundo a perspectiva defendida, o texto literário nos oferece certa flexibilidade, pois podemos explorá-lo de diferentes formas, de acordo com os interesses dos/as envolvidos/as, sendo possível adaptá-los de acordo com o enfoque escolhido (FILLOLA, 1993; CORTEZ, MARTINY, 2019). Fillola (1993) afirma que a leitura forma pessoas com “saber intercultural”, tanto em termos sociais quanto linguísticos da nova língua que se está aprendendo, e acrescenta que a aquisição de um novo idioma, deve envolver “criatividade” linguística, sendo a literatura um ótimo meio/caminho/lugar, para fomentar tal característica (p.19).

Uma obra literária possui diversas camadas de sentidos, modos de leitura e compreensão diferentes, por conseguinte vai além de questões apenas linguísticas e culturais. Pode-se, pela literatura, apreender tradições, contradições, forma de socializar e de viver de um povo, de uma sociedade, de uma nação, dentre outros modelos organizacionais. Além de ser uma “ferramenta” para colocar-se no lugar do outro (FILLOLA, 1993, p. 19) e é esta última contribuição que particularmente interessa à proposta metodológica das aulas elaboradas para o projeto de extensão analisado.

Os textos literários e artísticos atuam para que pessoas que estão em contextos de migração possam ser acolhidas e atribuam sentidos diversificados para a sua aprendizagem. Hirschman (2010) assevera a importância de “*La confianza en el poder de la literatura para abrirse a las nuevas lecturas y la fe en la capacidad de las personas para inspirarse en su experiencia de vida*” (p. 30)<sup>9</sup> e questiona sobre as pessoas afastadas dos bancos escolares:

*¿Podría demostrarse que la experiencia pasada podía convertirse en un recurso? (...) ¿Podría animarse a voces a menudo silenciosas a expresarse en voz alta e incrementar su autoestima? ¿Podría liberarse una nueva energía a través de una participación activa en una actividad en la que el nuevo conocimiento se convierte en algo eficazmente relacionado con la experiencia de vida?* (p. 36)<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Confiança no poder da literatura para se abrir a novas leituras e fé na capacidade das pessoas de se inspirarem na sua experiência de vida (Tradução livre).

<sup>10</sup> Poderia ser demonstrado que a experiência passada poderia se tornar um recurso? (...) Será que as vozes silenciadas poderiam muitas vezes ser

incentivadas a expressarem-se em voz alta e a aumentar a sua autoestima? Uma nova energia poderia ser liberada através da participação ativa em uma atividade na qual o novo conhecimento se torna algo efetivamente relacionado à experiência de vida? (Tradução livre).

Com base em indagações como essas, as ações do curso de PLA para imigrantes visou dialogar com a realidade do grupo, a fim de promover identificações, propor questionamentos acerca do seu lugar no mundo, estimular sonhos, aberturas a novas vivências, ensinar os direitos neste novo país etc. Assim sendo, como o/a leitor/a não fica imune às obras que consome, e suas ações não são individuais, ele/ela em muitos casos, farão leituras coletivas, irão compartilhar experiências leitoras, farão indagações um para o outro, ou para algum mediador. Com isso, além dos/as leitores/as passarem por estas transformações, quando eles/elas compartilham suas experiências leitoras fazem uso da oralidade, o que no contexto de uma aula de PLA, ou de um grupo de migrantes, é bastante rico, pois os/as auxiliam a desenvolver sua fala e a comunicarem-se na língua alvo em uma efetiva prática social.

Ademais, ao pensarmos a oralidade nas aulas de línguas, como neste caso, retomamos as abordagens de ensino e encontramos que as vertentes tradicionais priorizavam o desenvolvimento da competência gramatical, baseadas na repetição de modelos pré-estabelecidos. Buscava-se a pronúncia “correta” das palavras e expressões e o domínio exato da gramática, sendo utilizados para esse fim a memorização de diálogos, a prática de perguntas e respostas, os exercícios de lacunas e conversação guiada. Em outros momentos, a oralidade é utilizada como “acessório” nas aulas, por exemplo como perguntas óbvias sobre as situações cotidianas ou sobre um texto sem polêmica. Muitas vezes, os materiais de PLA propõem diálogos distantes dos contextos reais de uso, com expressões pouco utilizadas e na maioria dos casos o foco está na gramática, deixando-se de lado características importantes da oralidade (VELHO e SCHÖRGHOFER-QUEIROZ, 2019).

Nas aulas de PLA, é importante que os/as alunos/as tenham acesso à pluralidade de usos da fala, de maneira que eles/elas compreendam usos que vão desde a linguagem formal até a informal, pois aprender um idioma é saber utilizá-lo em seus variados contextos. Para que isso possa ocorrer, podemos aplicar diferentes ferramentas e estratégias, como as obras literárias, imagens, vídeos etc., que podem aparecer como elementos provocadores/geradores, promovendo conversas e debates que coloquem os/as estudantes no centro da aula desenvolvendo a oralidade, assim como a aprendizagem de outros conhecimentos.

As atividades para desenvolver a habilidade oral demandam uma expressão concreta - palavra e uma dimensão abstrata, aquela que ficcionaliza a situação de comunicação. Desse modo, toda ação que envolva a linguagem complexa, irá supor uma ficcionalização, ou seja, uma representação interna, cognitiva, que provém da interação social (SCHNEUWLY, 2004). Por essa razão, desenvolver a oralidade em uma língua adicional deve ser um processo significativo que abre espaço para que os/as estudantes possam construir seus raciocínios, sem que o/a docente proponha situações de comunicação artificiais, com diálogos prontos para que os/as participantes sigam aquelas regras para se comunicar.

Partimos da ideia de que a prática social associada à experiência estética mais comum é “falar sobre o que foi lido”, “comunicar as impressões”, “socializar caminhos de interpretação”, “estabelecer conexões”, “identificar-se” etc. Ou seja, a prática social comumente utilizada depois de o sujeito expor-se a uma experiência artística é o desejo de compartilhar a leitura: o que gosta, o que não gosta, o que destaca como mais significativo, o que sugere o livro etc.

Conciliando abordagens de ensino de línguas às práticas com o texto literário sala de aula (FILLOLA, 1993; TAKAHASHI, 2024), propõe-se como “gênero discursivo oral” as conversas literárias que são realizadas coletivamente a partir de possibilidades de interpretação posteriormente ou concomitantemente à leitura em voz alta de um texto literário. Cortez (2023), ancorada no enfoque *Tell Me* de Aidan Chambers, explica

A conversa literária (...) (porque não é um diálogo sobre impressões ou apenas passatempo) prevê três situações que conduzem ao aprofundamento das leituras realizadas coletivamente. Essas situações têm por objetivo compartilhar o entusiasmo, as surpresas/dificuldades e as conexões estabelecidas posteriormente à apreciação literária (p. 11).

Por prever um momento específico, com perguntas orais previamente elaboradas e espaço para a expressão subjetiva, para os caminhos e possibilidades de leitura, compreendemos que em grupos de imigrantes essa proposta torna-se uma possibilidade pedagógica para diversas aprendizagens em ensino de língua adicional.

### 3 Conhecendo a turma: seu perfil e suas necessidades

O projeto de extensão focalizado foi realizado de forma virtual por meio de uma universidade pública, no ano de 2022, sendo também usado como campo de estágio para discentes universitários do curso de Letras da mesma instituição. A equipe extensionista era formada pela coordenação do curso e pelas professoras, dentre elas, as estagiárias, bolsistas e voluntárias.

Levando em consideração o formato do curso, online, foram organizadas aulas síncronas e assíncronas, nas plataformas *Google Classroom*, *Google Meet* e *WhatsApp*. Os conteúdos assíncronos eram postados semanalmente no *Google Classroom*, com uma prévia ou até mesmo com o texto todo que seria trabalhado e, no encontro síncrono, eram propostas atividades de introdução do tema a ser trabalhado e da obra escolhida. Em alguns encontros, líamos de forma coletiva o texto, ou escutávamos sua leitura, os/as estudantes faziam atividades práticas, que podiam ser compartilhadas com todos/as e, na sequência, explorávamos mais conteúdos expositivos.

Para caracterizar de uma forma mais precisa o grupo de estudantes, foi aplicado um formulário no ato da inscrição, elaborado na plataforma *Google Classroom*, com perguntas gerais acerca da vida deles/as. A turma tinha 24 jovens e adultos, de origem hispânica, árabe e haitiana, residentes no Brasil. Muitos/as eram trabalhadores/as e/ou estudantes e manifestavam a necessidade de aprender o português brasileiro, com certa urgência, para conseguirem realizar com mais tranquilidade suas atividades diárias.

Tratava-se de um grupo bastante diversificado linguisticamente, possuindo línguas próximas e línguas mais distantes. Grande parte dos/as estudantes também afirmou nunca ter estudado formalmente a língua portuguesa. Como língua materna, afirmaram ter o espanhol, o crioulo haitiano, o francês, o guaraní, o árabe e o quéchua.

Sobre o nível de escolarização deles/as, havia uma grande quantidade de estudantes que chegou a fazer curso de nível superior, outros/as concluíram os estudos até a escolarização fundamental, que equivale em média 11, 12 anos, o que varia entre alguns países da América Latina. Também havia estudantes que não completaram o Ensino Médio ou que não chegaram a terminar o Ensino Fundamental.

Já sobre a formação profissional, havia no grupo pessoas nas áreas de atuação em: administração, saúde, educação, direito, pedagogia, engenharia, publicidade e agronomia. Ressaltamos que muitos/as adquiriram essa formação em seus países de origem e nem sempre conseguiram trabalhos nas mesmas áreas no Brasil. Mais da metade dos/as inscritos/as, até o momento de realização do curso, não havia conseguido trabalho, sendo que muito/as estavam há cerca de um ou dois anos no Brasil.

Todas essas informações levantadas foram essenciais para a elaboração do curso e das aulas, com noções mais precisas sobre os/as estudantes, assim como o nível de aprendizagem ou não da língua portuguesa, suas necessidades principais etc., auxiliando-nos a pensar nas aulas, nos materiais utilizados e se esse/as estudantes teriam acesso a outras mídias, seja assistindo/lendo/escutando através de um computador, de um celular, da televisão, etc.

Tendo em vista as características principais desse público, o tema “migração” era bastante pertinente para ser tratado nas aulas, já que seria uma experiência comum entre as/os participantes. A primeira obra literária a ser trabalhada nas aulas foi escolhida em razão da temática da migração, a qual também será detalhada na sequência deste estudo.

#### 4 “Eloísa e os bichos”: A inserção da literatura para a oralidade nas aulas de PLA

A proposta didática desenvolvida nas aulas toma como referência as experiências de Hirschman (2011), em “Gentes y Cuentos: ¿A quién pertenece la literatura?” e as conversas literárias de Aidan Chambers (2007). A primeira autora supramencionada realizou a experiência com mulheres imigrantes de países latino-americanos com a língua materna espanhol e seu objetivo era recuperar o valor da leitura de literatura como porta de entrada para um universo simbólico. Na dinâmica, o mediador lê uma história e depois através de perguntas geradoras, o grupo conversa, coloca o seu universo de experiências em relação a outro universo: do texto literário e dos mundos que ele evoca. A proposição trata a literatura em sua dimensão humana. Já Chambers (2007) não tinha o imigrante adulto como participantes das práticas, no entanto, o seu enfoque era partir de perguntas básicas chegar à conversa literária entre os participantes do grupo. Ambos métodos foram inspiração para a prática analisada neste artigo, porque partem da premissa de que a literatura “faz falar” em situação de real de uso, a saber, a partir da conversa sobre o texto literário os/as estudantes compartilham experiências de vida.

Na obra trabalhada, Eloísa conta, em primeira pessoa, sobre sua chegada a uma nova cidade. Ela está acompanhada por seu pai. Assim, a personagem principal relata as suas impressões e os primeiros contatos com o novo lugar e com as novas pessoas. A narração ocorre de forma breve e objetiva com frases curtas e ilustrações, o que facilita a compreensão pelo/a estudante estrangeiro/a, de modo que o/a leitor/a além de refletir sobre o que é dito, possa observar as imagens que compõem o livro.

Ao falar-se das imagens presentes, é importante mencionar que as primeiras páginas são ocupadas por grandes insetos, bem maiores que Eloísa e seu pai, que eram os únicos seres humanos até então, os demais eram bichos. Ainda no início da história, a personagem afirmava que eles não eram daquele lugar, dizia se sentir estranha dentre os demais, relatava se sentir inábil para as tarefas escolares, via-se como diferente dos outros, ficava sozinha na hora do recreio, ou seja, sentia-se estranha neste novo lugar, do qual não fazia parte e ainda não havia se adaptado.

Ao longo da obra, Eloísa vai descrevendo alguns momentos de inadequação e experiências, como se perder pela cidade, para poder aprender os caminhos, como o que a levava à escola, a sua casa etc. Aos poucos, a personagem consegue se adaptar a estes novos espaços, comunicar-se com as pessoas dentre outras coisas. Ela narra que aos poucos sentiam-se em casa, mas sem esquecer do que deixaram para trás. Já nas últimas páginas da obra, Eloísa cresceu e infere-se que se tornou professora, pois aparece em um desenho com os/as seus/suas alunos/as, em uma sala de aula, dessa vez, todos/as são seres humanos e ela diz: “eu sei que não nasci aqui, mas foi neste lugar que aprendi a viver” (2013, s/p).

A leitura foi feita em conjunto por meio de um *site* que disponibiliza o livro, sendo possível mudar suas páginas, voltar caso necessário, dar zoom nas imagens etc. Logo no começo, os/as alunos/as ficaram intrigados/as com estes aspectos, começaram a perguntar e a tentar interpretar de alguma forma, além de enriquecer o vocabulário, já que era necessário saber o nome dos insetos, dos elementos de uma cidade (rua, avenida, faixa de segurança, etc.). Neste primeiro momento, alguns/mas estudantes falaram que esses bichos poderiam representar as pessoas ruins, porém, aos poucos, eles/as foram tendo novas compreensões.

Conforme Eloísa contava o que acontecia, novas questões e reflexões iam surgindo, como o momento em que ela narra que se perdeu com seu pai na estação, quando voltavam para casa. Nesse momento, houve uma “pausa” na leitura, a qual foi pensada para instigar o debate com a turma. Dentre elas, estavam os seguintes questionamentos: Quando você veio para o Brasil, como foi andar pelas ruas daqui? Ao chegar no Brasil, como você foi recebido/a? Como é se sentir como a Eloísa?

Grande parte dos/as alunos/as quiseram responder, contando oralmente como foi sua chegada ao Brasil e falando do acolhimento que receberam ou não, do medo que tinham etc. Ao dar continuidade a essa conversa sobre a narrativa, voltamos para a obra e lemos a parte em que Eloísa fala que ela e seu pai aprenderam o caminho de volta para casa, pois aprenderam a pedir informação na rua e, por conseguinte, começaram a fazer novos amigos. Essa parte da história provocou a participação do/a estudante 1 que diz<sup>11</sup>:

“A menina foi uma estranha da cidade, mas ela começa a fazer amizade com outra pessoa, com o bicho que tá lá. Esse bicho pode ser um vendedor que dá um *regalo*, com a menina e vende uma coisa a menina.”<sup>12</sup>

Sobre a mesma passagem, o/a estudante 2 diz que antes a menina tinha medo e começou a não ter mais. E, retomando a história, percebemos essa mudança, pois antes Eloísa expressava não estar bem quando chegava na escola, por exemplo, tinha expressões de medo e receio, mas os olhares haviam mudado, e a personagem despedia-se do pai contente, entrando na escola acompanhada de seus amigos. Além de ser possível extrair que o/a estudante utiliza a língua materna como apoio para expressar seu pensamento.

Em seguida, os/as estudantes 1 e 2 fizeram novos comentários, respectivamente, afirmando que nas primeiras cenas o pai demonstrava alguns cuidados a mais, mas que agora Eloísa já ia com os bichos sem medo porque já tinha amizade com eles. Percebemos que os/as alunos/as estavam atentos/as às mudanças da história, que haviam percebido nas falas e expressões da personagem que em um primeiro momento ela não se sentia bem nesse novo lugar, demonstrando ainda não ter se adaptado, porém, aos poucos, essa situação vai mudando, e ela começa a se sentir pertencente.

Nessa etapa da leitura, o/a estudante 3 faz um comentário que de certa forma sintetiza os objetivos pensados ao elaborar a aula:

---

<sup>11</sup> Como os encontros síncronos ocorreram de forma online, as aulas foram gravadas para poderem ser assistidas posteriormente. Através dessas gravações, também foi possível anotar algumas falas dos/as estudantes.

<sup>12</sup> A transcrição das falas dos/as estudantes será feita da maneira que ocorreram, tendo, em alguns casos, interferências de outras línguas e variações linguísticas do português.

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

Através desses comentários dos/as estudantes, observamos que conseguem compreender a obra, pois demonstram estarem atentos a detalhes, e podemos inferir que tal compreensão pode derivar do fato de muitos deles/as identificarem-se com a história, assim como as considerações feitas pelo/a aluno/a. Ou seja, eles/as se identificam com a personagem principal, a qual conta a história. As perguntas realizadas pelo mediador não eram diretas, tal como “Vocês se identificam com Eloísa?”. Percebemos que associação foi feita sem condução, foi gerada pela própria compreensão do texto, a partir da história de vida deles/as.

É a partir desses primeiros relatos sobre a aula que podemos relacionar ao referencial teórico estudado (ZILBERMAN, 2008; FILLOLA, 1993; TAKAHASHI, 2024) que reflete acerca da recepção de obras literárias, em que se afirma haver uma relação dialógica entre leitor e obra, que a leitura do livro não é fixa, pois as leituras diferem a cada época e cada leitor irá interagir com ela a partir de experiências anteriores, ou seja, ele/a carrega consigo uma bagagem, possui experiências de vida, aprendizagens, ensinamentos, dentre diversos outros pertencimentos.

O/A aluno/a não pode abrir mão dessa bagagem, pois é a sua própria vida e por seu repertório irá atribuir algumas características às obras literárias que lê. É como se ao ler um texto, independentemente do formato, ele ou ela atribuísse características da sua própria vida, o que pode acontecer de maneira mais enfática quando o/a estudante se identifica com alguma personagem, lembra da sua infância etc.

Portanto, observamos que as obras literárias desafiam os/as próprios/as leitores e leitoras, assim como a obra “Eloísa e os bichos” (2013), a qual fez com que os/as alunos e alunas se desafiassem a expressar os sentimentos de identificação que tiveram com a personagem, precisando deixar de lado a timidez ou talvez o receio de falar sobre como foi sua chegada no Brasil, quais foram suas primeiras experiências neste novo país etc., e compartilhassem tais sentimentos e percepções com o grupo. Nesta experiência, como era objetivo, os/as estudantes foram incentivados a se expressarem oralmente.

A obra trabalhada nas aulas proporcionou e dialogou com os/as estudantes e fez com que eles e elas se sentissem confortáveis ao se identificarem com a Eloísa e compartilhassem com o grupo tais sentimentos e sensações e assim buscaram a expressão e compreensão em português, experimentaram a prática social da conversa literária posterior a fruição do objeto estético/artístico.

Faz-se necessário citar o comentário bastante importante da/o estudante 4, que demonstra fazer uma síntese do que foi narrado até então da obra. Ele/a diz:

“Ela não está olhando bicho, ela agora já tá vendo pessoas, porque ela já se acostumou a esse lugar e já não é um lugar estranho para ela. Eu estava olhando de um princípio de que os bichos era as pessoas ruins, *solo* que não conhecia ainda, assim como o/a estudante 3 falou é nossa história, nós começamos assim como ela, tudo estranho. Misericórdia! Onde eu cheguei, quando eu cheguei aqui no Brasil eu aprendi uma frase para defenderme: eu não falo português, era o que *tenía* para conseguir alguma orientação [...] a princípio você vê todo estranho, todo diferente, *todo así no sé, será que voy a* conseguir tal *cosa* e *todo* fica *así* e a medida que passa *el* tempo que você se vai adaptando, que você vai conhecendo, que você vai *ya* é e não deixa de *tener* saudade por *sus cosa*, por *sus* terras, por *su* família, por todo que deixou atrás, mas você vai se acostumando, se adaptando. Ela já não vê bichos porque ela se adaptou.”

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

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

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

Através dessa fala do/a estudante 1, podemos fazer variados comentários, pois ele/ela também faz uma síntese da obra, estabelecendo paralelos com a sua vida e a dos/as demais presentes, levando em consideração a realidade de deslocamento compartilhada por todos e todas. Esse/a aluno/a faz analogias, pois menciona as crianças, dizendo que elas enfrentam desafios ao crescer, fala das “lutas” diárias que migrantes e refugiados/as precisam enfrentar para conseguirem se integrar ao novo mundo em que passam a pertencer. Entretanto, ele/ela diz uma simples frase carregada de sentido: “tem que nascer de novo”, é como se falasse por si só, e resumisse de forma rápida e direta o que os/as migrantes e refugiados/as passam durante este processo de deslocamento. Levando-se em consideração os aspectos da narrativa, é possível observar a literatura abrem espaço para a educação em direitos humanos, através de uma formação humanizadora e emancipadora.

Assim como ocorreu nas aulas do projeto, a obra foi lida pelos/as estudantes, sendo todos/as jovens e adultos. As interpretações e debates foram produtivos e reflexivos, na medida em que muitos estudantes se identificaram com a história de Eloísa e seu pai, relatando o que

aconteceu quando chegaram ao Brasil, o que passaram ao chegar neste novo país, o que abandonaram etc. Seguindo a metodologia proposta pelos grupos “Gentes y Cuentos”:

*Estas discusiones en grupos (“conversas literárias”) en torno de los cuentos no sólo llevan a tener más tolerancia; quizás lo más importante es que conducen a un descubrimiento más rico y más inteligente de uno mismo y de los otros. La diferencia se percibe entonces como fortaleza y no como debilidad (2011, p. 120)<sup>13</sup>.*

Em suma, foi uma aula extensa, pois, devido ao grande número de participantes, precisamos de mais tempo para poder ouvir a todos e todas e dialogar com eles e elas. A literatura se mostrou um instrumento bastante significativo como objeto mediador na aprendizagem de língua adicional, porque, ao representar a pluralidade que há no mundo, possibilita que as pessoas se expressem, tenham desejo de compartilhar experiência e este movimento é mais autêntico, uma prática social nos termos da abordagem sócio-comunicativa ou sócio-interacionista.

É importante observar, ainda, que durante a aula em que a obra foi abordada, os/as estudantes puderam desenvolver sua oralidade, organizando suas falas, suas frases, fazendo pausa, pensando no vocabulário que poderiam utilizar para expressar suas ideias, fazerem perguntas etc. Ademais de terem explorado o vocabulário a partir das imagens do livro, que são complexas e ricas em detalhes, com variadas cores, tamanhos e mostrando os locais da cidade, as leis de trânsito etc., tanto o texto oferece recursos de vocabulário, construções de frases curtas e de organização textual em sequência que dão suporte à prática oral.

Como a proposta para o ensino de línguas era utilizar a conversa literária em situação de uso, como prática social, o tema gerador “migração” propiciou o diálogo coletivo e a leitura individual, sendo possível perceber que os/as estudantes, motivados pelo texto literário, deixaram de lado as dificuldades de comunicação no novo idioma para expressar seus sentimentos e angústias. Entendemos que tanto um livro que não diz tudo, porque também “fala por imagens”, como temas geradores que fazem parte do universo dos participantes do grupo contribuem para a realização destas conversas depois da leitura de um livro.

Demonstraram também, de acordo com De La Llana Fernández (2018, p.432) que: “[...] *la importancia de la memoria en la construcción de una identidad individual y colectiva. Somos quienes somos porque nos identificamos con una determinada familia, con una determinada historia*”<sup>14</sup>, pois assim ocorre com a personagem Eloísa e seu pai, aos poucos, ambos conseguem integrar-se a esta nova sociedade em que passam a viver.

## 5 Considerações finais

Ao pensar em aulas de PLA e de acolhimento a migrantes internacionais e refugiados, que utilizem a literatura, levamos em consideração que ela pode ser uma ferramenta que ativa a imaginação, desperta sentimentos, aguça a curiosidade e estimula a vontade dos/as estudantes

<sup>13</sup> Estas discussões em grupo (“conversas literárias”) em torno de histórias não só levam a mais tolerância; Talvez o mais importante seja que levam a uma descoberta mais rica e inteligente de si mesmo e dos outros. A diferença é então percebida como uma força e não uma fraqueza (Tradução livre).

<sup>14</sup> [...] a importância da memória na construção de uma identidade individual e coletiva. Somos quem somos porque nos identificamos com uma determinada família, com uma certa história (tradução livre).

de perguntar, expor suas opiniões, sensações etc., possibilitado, por conseguinte, o trabalho da oralidade em situação de uso.

Nas aulas do projeto analisado, conseguimos explorar a língua de maneira ampla, propiciando espaços para o diálogo, e em alguns momentos conforme era necessário, fazendo as intervenções e destacando o uso de determinadas palavras, estruturas, dentre outros comentários. Entendemos que a escolha de temas geradores e a sensibilização provocada pelos objetos estéticos favorecem o uso da linguagem como prática social, por exemplo quando saímos de uma sessão de cinema com amigos e compartilhamos as impressões sobre o filme. Assim, procuramos “ficcionalizar” a oralidade, nos termos propostos por Schneuwly (2004), isso é, colocamos em prática a conversa literária que se tem depois de uma sessão de cinema ou a visita a um museu ou proposta de clube de leitura entre outros.

Além da indissociabilidade língua e cultura, com a atividade proposta, o nosso objetivo foi propiciar uma aprendizagem de língua adicional por meio de textos literários/artísticos e que faz mais sentido do que conteúdos linguísticos descontextualizados. O texto literário se coloca em diálogo com o dia a dia das pessoas, estabelecendo paralelos com questões já familiares para eles e elas, como questões de moradia, trabalho, enfrentamentos cotidianos com a nova realidade etc., dentre outras questões, com isso a aprendizagem se torna mais efetiva, sensível e crítica.

Assim, com base na atividade relatada, os/as participantes puderam expressar os sentimentos e sensações que tiveram ao ler a obra e ampliar seu repertório linguístico e comunicativo a partir da situação real de uso na língua adicional. Observamos, então, que a aula se distanciou do uso da literatura como pretexto para o ensino de gramática ou curiosidade cultural, centrando-se, sobretudo, como uma fonte de criatividade e possibilitando o exercício da habilidade oral, já que quando lemos temos vontade de contar para o outro percepções e surpresas.

## Referências

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

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CHAMBERS, A. **Dime: los niños, la lectura y la conversación**. Tradução de Ana Tamarit Amieva. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

[CORTEZ, Mariana.](#); MARTINY, Franciele M. Vozes nas ruas: análise teórica e propostas didáticas para o ensino de português como língua estrangeira. **Revlet - Revista Virtual de Letras**, v. 11, n. 1, p. 112-130, 2019. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/44888>. Acesso em: 09 jul. 2024.

CORTEZ, Mariana. “As crianças podem ser críticas de literatura?”: a contribuição de Aidan Chambers para o ensino de literatura. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 104, n. 1, p. 1-16, 2023. Disponível em:

<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5305/4297>. Acesso em: 09 jul. 2024.

COUTO, Caroline; HILLESHEIM, Betina. O refugiado e a literatura infantil: personagens da crise humanitária. **Anais Jornada Acadêmica do Programa de Pós-graduação em**

**Educação da Unisc**, v. 1, n. 1, p. 1-3, 2019. Disponível em:

<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornacad/article/view/19471>. Acesso em: 03 set. 2023.

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

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

HIRSCHMAN, Sarah. **Gentes y cuentos: ¿A quién pertenece la literatura?** México: Fondo de Cultura Económica, 2011.

FILLOLA, Antonio M. Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera. **Lenguaje y Textos**, Barcelona, v. 3, n. 1, p. 19-42, 1993.

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

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Girlene M. da; ARAGÃO, Cleudene de O. Literatura, leitura e escola: em busca da melhora do desempenho leitor e da competência literária de alunos de espanhol do ensino médio. **Anais da XXV Jornada Nacional do GELNE**, Natal/RN: EDUFRN, 2014.

TAKAHASHI, Neide Tomiko. Construto didático de leitura literária no ensino de português como língua adicional: um percurso entre materiais e métodos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 63, n. 1, p. 64-76, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/issue/view/2102>. Acesso em: 11 de jul. 2024.

VELHO, F. dos S., & SCHORGHOFER-QUEIROZ, V. O ensino de oralidade a alunos intermediários de Português como Língua Adicional: uma proposta de sequência didática. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 10, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/33108/0>. Acesso em: 11 de jul. 2024.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11–22, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 11 jul. 2024.