

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

MARIA CLARA DA CUNHA MACHADO

**UMA PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE MÓDULO DIDÁTICO SOBRE O
GÊNERO RESUMO ACADÊMICO PARA ESTUDANTES DO PEC-G**

Niterói, RJ

2021



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU**

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS

AVALIAÇÃO DA MONOGRAFIA FINAL

Aluno(a)	Maria Clara da Cunha Machado
Membros da banca	Profa. Dra. Norimar Júdice (Orientadora)
	Profa. Dra. Cirlene de Sousa Sanson – UFF (membro interno)
	Profa. Dra. Patricia Maria Campos de Almeida – UFRJ (membro externo)
Título do trabalho	UMA PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE MÓDULO DIDÁTICO SOBRE O GÊNERO RESUMO ACADÊMICO PARA ESTUDANTES DO PEC-G
Parecer	<p>O trabalho avaliado apresenta uma proposta de módulo didático para ensino do gênero acadêmico “resumo”, considerando como cenário de implementação uma turma de estudantes estrangeiros do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G). Desse modo, o trabalho se insere na área de Português Língua Estrangeira (PLE).</p> <p>Merece destaque, inicialmente, a escolha do tema. Trata-se de assunto necessário e de fundamental importância para o ensino das habilidades de leitura e produção escrita em contexto de ensino de LE e, portanto, de PLE. Além disso, ao tratar de gênero do âmbito acadêmico, o estudo colabora para uma melhor inserção do estudante estrangeiro nas IES brasileiras. Vale ressaltar, também, a clareza do texto produzido, bem como a sua adequação ao que se espera de um trabalho acadêmico dessa natureza. As referências escolhidas dão o suporte necessário para o desenvolvimento do estudo e demonstram dedicação ao tema e à pesquisa. A proposta de módulo didático, ancorada em referências atuais, está construída de forma robusta, clara e tem todas as suas fases bem articuladas. Por fim, registro a relevância de a autora ter se dedicado a elaborar levantamento histórico relativo à história do Programa PEC-G e sua relação com a instituição.</p>
Nota atribuída	10,0 (dez)

Assinaturas

Orientadora:

Membro 1:

Membro 2:

MARIA CLARA DA CUNHA MACHADO

**UMA PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE MÓDULO DIDÁTICO SOBRE O
GÊNERO RESUMO ACADÊMICO PARA ESTUDANTES DO PEC-G**

Monografia apresentada ao programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Português para Estrangeiros da Universidade Federal Fluminense, como requisito para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Português para Estrangeiros.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Norimar Júdice

Niterói, RJ

2021

AGRADECIMENTOS

A conclusão dessa monografia representa o final de mais um ciclo de aprendizado, algo ainda mais gratificante devido à pandemia de Covid-19 que teve início em 2020, coincidindo com o início da escrita deste trabalho. A pandemia mudou completamente nossa maneira de pensar, reagir e interagir com o mundo, por isso, o carinho por trás de cada um dos nomes nesse agradecimento tem ainda maior relevância.

À minha família por todo o apoio ao longo dos anos. Especificamente, a minha mãe por ter acalmado todas as minhas crises de pânico, fora e dentro da pandemia, ter sempre me fornecido um ombro amigo e me permitido pensar em outra coisa que não o trabalho, seja através de musicais, séries ou apenas conversas; e ao meu pai por ter sido um exemplo ao longo do desenvolvimento de minha jornada acadêmica, assim como um de meus maiores motivadores.

À Camille e Mariana Kelly por serem as melhores amigas que eu poderia sonhar. Vocês estiveram ao meu lado comemorando e incentivando, sempre dispostas a me ouvirem tagarelar sobre o que tinha acontecido no estágio de PLE. Obrigada por nunca me julgarem maluca pela quantidade de coisas que eu fazia durante a graduação.

Às minhas demais colegas da turma de especialização de 2019 por terem aceitado a “caçulinha” do grupo e terem me integrado como uma de vocês. Eu aprendi muito com cada uma de vocês.

Aos professores Adriana, Cirlene e Ronaldo por terem me recebido no setor de Português para Estrangeiros da UFF e compartilhado não apenas ensinamentos, mas também momentos de alegria e de amizade.

Por fim, um agradecimento especial a professora Norimar, não apenas por ter aceitado me orientar nessa monografia, mesmo em meio ao turbilhão em que nos encontramos, mas principalmente por ter me iniciado no percurso do ensino de português para estrangeiros, quando eu não passava de uma caloura na graduação em Letras. Você me guiou ao longo dos seis anos de jornada pela área que tracei até agora; me acalmou quando fiquei com medo ao assumir as aulas da minha primeira turma do PEC-G; e desde o início acreditou que eu poderia me desenvolver e crescer na área. Sem você eu jamais teria pensado em ensinar português para alunos estrangeiros nem descoberto o prazer de olhar minha própria língua e cultura através da perspectiva do outro. Meu muito obrigado por aquele primeiro convite/conselho para fazer a disciplina optativa, mesmo que eu ainda estivesse apenas indo para meu segundo período.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma proposta de módulo didático que focaliza o gênero resumo no ensino de leitura e produção de textos em cursos de português como língua estrangeira, constituindo um possível acréscimo aos materiais didáticos já utilizados nos cursos que preparam os alunos do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) para a realização do Exame Celpe-Bras e de cursos de graduação no Brasil. A escolha do tema deu-se a partir da percepção – como professora de PLE nos cursos PEC-G e, posteriormente, em contato com esses estudantes já como alunos de graduação de diversas áreas - de que muitas das dificuldades apresentadas por eles na leitura e produção de textos, registradas tanto em situação de execução de tarefas do Celpe-Bras quanto em situação de elaboração de textos acadêmicos em seu cotidiano universitário, eram provenientes do desenvolvimento insuficiente de suas habilidades de resumir. O módulo em foco, elaborado para ser aplicado nos cursos intensivos de português para os alunos PEC-G, parte da perspectiva de Júdice (2009; 2013) para a elaboração de módulos didáticos, com foco em gêneros textuais, para o ensino de português a grupos específicos de estrangeiros, apoiando-se também em pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre abordagens para o ensino da leitura e da escrita em sequências didáticas.

Palavra-chave: Resumo acadêmico; Português para Estrangeiros; Pré PEC-G; Módulo didático.

ABSTRACT

This work presents a didactic module proposition that focus on academic summary genre while teaching reading and text production in Portuguese Foreign Language courses for the Undergraduate Student Agreement Program (PEC-G). These courses aim to prepare the students for the *Celpe-Bras* proficiency exam and theirs undergraduate courses in Brazil. We chose this topic from the perspective – as a Portuguese Foreign Language teacher in PEC-G courses and, later, in contact with these students once they were in their different areas of undergraduate – that many of their difficulties in reading and text production, both during *Celpe-Bras* and academic texts in their university context, come from the insufficient ability to summarize. This module, created for application in intensive Portuguese courses for PEC-G students, uses Júdice's (2009; 2013) perspective to make didactic Portuguese Foreign Language modules, which focus on textual genres, for specific groups while also draw inspiration from Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) proposition about reading and writing teaching in didactic sequences.

Key-words: Academic Summary; Portuguese Foreign Language; Pré PEC-G; Didactic module.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 O PROGRAMA DE ESTUDANTES CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)	12
2.1 A HISTÓRIA DO PROGRAMA.....	12
2.2 A UFF E O PEC-G	18
3 LETRAMENTO ACADÊMICO	22
3.1 CONCEITUALIZANDO O LETRAMENTO ACADÊMICO.....	22
3.2 O LETRAMENTO ACADÊMICO EM PLE	24
4 O GÊNERO RESUMO ACADÊMICO	27
5 METODOLOGIA	34
6 MÓDULO DIDÁTICO PARA TURMAS DO PEC-G: O PERCURSO DO PROFESSOR E A PROPOSTA FINAL	40
6.1 ESTABELECENDO O PERFIL DA TURMA E SELECIONANDO O GÊNERO	40
6.2 A PRIMEIRA ETAPA: TESTANDO HABILIDADES PRÉVIAS	43
6.3 A SEGUNDA ETAPA: DESENVOLVENDO ATIVIDADES INTERMEDIÁRIAS ..	45
6.3.1 A capacidade leitora: lidando com resumos <i>abstracts</i>	45
6.3.2 A capacidade de compreensão oral: elaborando resumos da oralidade	39
6.3.1 A capacidade de síntese: resumos de artigos de divulgação científica	50
6.4 A TERCEIRA ETAPA: ESCRREVENDO E RESUMINDO EM SITUAÇÃO REAL ..	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	59
ANEXOS	62

1 INTRODUÇÃO

Para um professor que trabalhe com o ensino de línguas estrangeiras, um dos pontos cruciais é o entendimento de que esse ensino engloba muito mais do que apenas a sintaxe e o léxico. Em conformidade com autores como Marcushi (2014), acreditamos que a língua deve ser entendida como uma atividade: uma estrutura sistemática, social e interativa, que tem por base um caráter cognitivo e histórico; um sistema de práticas através do qual é possível expressar as mais diversas intenções, cada qual adequada aos objetivos e às circunstâncias de uso. No fundo, a língua é também um reflexo da identidade de seu povo falante, englobando e agindo sobre sua cultura e sociedade.

Ao adquirir sua língua materna, o aprendiz já se encontra inserido nos contextos sociais, culturais e de uso de sua própria língua; ele já conhece, instintivamente, os usos possíveis e as diferenças decorrentes situações de utilização distintas, o que demanda um trabalho maior de sistematização e de conscientização metalinguística por parte do professor. Entretanto, o aluno estrangeiro não possui esses conhecimentos prévios e intuitivos quando começa a aprender uma segunda língua. Dessa maneira, torna-se necessário, primeiro, apresentá-lo e familiarizá-lo com os contextos de uso e as possibilidades de aplicação das construções linguísticas.

Tal realidade não seria diferente para estrangeiros que comecem a aprender o Português do Brasil como uma segunda língua, estejam eles realizando seu aprendizado em contexto de imersão ou não. Para além das regras gramaticais, das conjugações verbais e da pronúncia, esses estudantes precisam conhecer os aspectos culturais e as possibilidades de variação de uso de acordo com a situação na qual se encontram. Em outras palavras, os alunos que aprendem o português como uma segunda língua demandam uma grande capacidade de adaptação aos diferentes contextos de comunicação, de forma a conseguirem uma maior sensação de pertencimento e de conforto ao realizarem suas interações dentro da sociedade brasileira.

Dessa forma, os aspectos previamente levantados se colocam como um ponto de reflexão importante durante o processo de ensino do Português do Brasil como língua estrangeira, doravante PLE¹. São, assim, aspectos que precisam estar presentes no processo

¹ Tal como em PETRUCCELLI (2012, p. 9), o termo PLE (Português Língua Estrangeira) é utilizado aqui como nomenclatura abrangente que inclui também a denominação específica de “Português do Brasil para Estrangeiros” (PBE), não sendo considerada nesse uso a distinção estabelecida entre “Português Língua Estrangeira” (PLE) e “Português Segunda Língua (PL2) – discussão que considera, dentro da própria terminologia, a diferença entre o aprendizado em contexto de imersão ou não.

formativo e reflexivo de professores da área de PLE – tanto daqueles que já estejam na profissão quanto dos profissionais em formação – e que devem se refletir em suas práticas docentes.

É sob a luz desses entendimentos e questões que o presente trabalho pensa o ensino de PLE para alunos de Programas Convênio, visando a necessidade desse público de uma utilização da língua para além das situações cotidianas, isto é, para uma utilização em um âmbito específico: o acadêmico. Assim, recorreremos a essa reflexão como base para a elaboração de uma proposta de um módulo didático composto por atividades complementares, que possa ser aplicado em concomitância com os cursos preparatórios para o exame Celpe-Bras, para atender aos alunos vinculados ao Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G).

Tal módulo, por sua vez, tem, como principal objetivo, o trabalho com o gênero do domínio acadêmico *resumo*. A seleção desse gênero, em específico, está relacionada a uma proposta de módulo que sirva como introdução ao domínio acadêmico - antecipando um contato que esses alunos só teriam ao iniciarem suas graduações em universidades brasileiras -, bem como a uma busca por apresentar um gênero que figura de forma frequente e variada dentro do espaço universitário de áreas distintas.

Iniciado em 1965, com o objetivo de estabelecer um sistema de cooperação educacional entre o Brasil e o exterior, o PEC-G (discutido em mais detalhes no Capítulo 2 deste trabalho) oferece a possibilidade de realização de cursos de graduações em instituições de ensino superior (IES) brasileiras aos estudantes de países com os quais o Brasil mantém acordos educacionais, culturais ou científico-tecnológicos (BRASIL, 2021a). Entretanto, a efetivação dos alunos nos respectivos cursos de graduação é dependente de sua aprovação no exame de proficiência Celpe-Bras, sendo estabelecido, na premissa do programa, um período inicial de aproximadamente sete meses (muito curto se levarmos em conta também a precariedade do sistema de ensino de seus países de origem e o grau insuficiente de letramento da maioria desses estudantes em sua própria língua de origem), no qual esses alunos permanecem no Brasil em um curso intensivo de português – também conhecido atualmente como Pré PEC-G, terminologia que passaremos a utilizar neste trabalho.

Esse curso, então, tem como principais objetivos: ensinar o idioma aos alunos, uma vez que muitos chegam ao Brasil sem qualquer contato prévio com o português, e prepará-los para a realização do exame Celpe-Bras. Ao mesmo tempo, também precisa instrumentalizá-los para o início de seus cursos de graduação no Brasil, visto que são frequentemente a única oportunidade dos alunos estrangeiros para tal. Tal contexto cria turmas multiculturais com demandas específicas que precisam ser atendidas da melhor maneira possível dentro de um

curto intervalo de tempo. Essa escassez de tempo leva frequentemente a cursos cujo foco se restringe aos conhecimentos linguísticos e textuais básicos para a realização do Celpe-Bras e para a comunicação cotidiana em português.

Em outras palavras, nessas turmas, devido ao limitado tempo, muitas vezes não é possível que professor e alunos se debruçarem sobre conhecimentos linguísticos e textuais específicos e situações comunicativas que serão vivenciadas por esses alunos estrangeiros ao iniciarem, em universidades brasileiras, sua graduação em cursos, originalmente projetados para alunos nativos. Assim, nossa proposta de módulo tem por objetivo contribuir não só para facilitar a leitura e a produção de textos durante a realização das tarefas do curso preparatório para o exame Celpe-Bras, mas também para favorecer, posteriormente, o contato dos estudantes estrangeiros com os textos acadêmicos, evitando um choque completo no início de seus cursos de graduação, quando, na maioria dos casos, já não têm mais o apoio formal de aulas e professores de língua portuguesa.

A nossa motivação para elaborar esta proposta de encaminhamento didático tem origem em uma experiência pessoal dentro da Universidade Federal Fluminense (UFF). Ao longo do ano de 2016, após cursar a disciplina optativa do curso de graduação em Letras ‘Português XXI – Ensino de Português para Estrangeiros’, tive a oportunidade de atuar como uma das estagiárias docentes no curso Pré-PEC-G da Universidade Federal Fluminense, posição que voltei a ocupar também em 2019. Esses dois anos de trabalho permitiriam que eu observasse a estruturação modular do curso, destinado a preparar, em um tempo limitado, esses aprendizes estrangeiros para a comunicação em português e para a realização da prova de proficiência, e pensasse em nele poder desenvolver um módulo de leitura e produção de textos que focalizasse gêneros acadêmicos com que iriam se deparar em sua graduação.

Entretanto, foi em 2017 que, de fato, comecei a observar a importância de conseguir trazer o trabalho com os gêneros acadêmicos para dentro da sala de aula de PLE no contexto da universidade. Naquele ano em particular, no âmbito do Programa Português para Estrangeiros, tive a oportunidade de ministrar aulas para uma turma especial criada para atender cinco alunos do Timor-Leste que realizavam seus cursos de graduação na UFF – sendo essa uma demanda resultante de uma solicitação oficial do consulado de seu país de origem como resposta à extrema dificuldade que esses estudantes vinham enfrentando ao cursarem as disciplinas básicas da graduação. Tal dificuldade, além de ter raízes na precariedade do ensino básico e médio que receberam em seu país de origem e na grande distância entre sua língua e cultura maternas e a língua e a cultura do Brasil, também decorria dos fatos de ainda apresentarem

pouca fluência em nosso idioma, mesmo após terem realizado, durante o primeiro período de graduação, curso de português para estrangeiros de curta duração na instituição, e de não estarem familiarizados com os gêneros próprios do domínio acadêmico.

Esses alunos não foram encaminhados à UFF pelo Programa PEC-G (MEC/ MRE) e vale ressaltar, à época de seu ingresso nas universidades brasileiras, os estudantes do Timor-Leste, pela legislação, não necessitavam apresentar certificados de aprovação no exame Celpe-Bras como condição para início nos cursos de graduação, visto serem originários de um país que tem o Português estabelecido como uma de suas línguas oficiais.

Considerando a experiência com essa turma de alunos do Timor-Leste, surgiu, então, o questionamento sobre se os alunos do programa PEC-G não corriam o risco de apresentarem dificuldades semelhantes, mesmo após serem aprovados no exame Celpe-Bras, quando iniciassem seus cursos de graduações nas respectivas universidades para as quais haviam sido selecionados ao início no programa. Afinal, embora o curso Pré PEC-G termine com a realização do exame de proficiência por parte dos alunos, eles precisam se manter nos mais variados cursos e universidades durante os quatro ou cinco anos seguintes, sem terem mais nenhuma aula de português obrigatória e/ou garantida pelas diretrizes do Programa Convênio.

Não esperamos, aqui, sermos capazes de abordar toda e qualquer dificuldade que um aluno estrangeiro possa vir a apresentar dentro do período em que cursa a graduação em um país diferente do seu; nem pretendemos ignorar que a prioridade do Pré PEC-G é tornar esse aluno apto a se comunicar em língua portuguesa e a realizar o exame de proficiência, mesmo quando chega ao país sem ter nenhum ou quase nenhum conhecimento do Português. O que buscamos, na verdade, foi tentar encontrar um meio termo entre esse conjunto de necessidades: comunicação dentro do país, preparação para o exame e para o meio acadêmico. Uma oportunidade de, minimamente, introduzir esses alunos nesse domínio diferente, o acadêmico, que causa estranheza e dificuldade inclusive para os universitários brasileiros, os quais também frequentemente não estão previamente familiarizados e/ou preparados para lidar, como leitores e produtores, com os textos que circulam no contexto universitário.

Por isso, nossa decisão de elaborar esta proposta de construção de um módulo que pudesse ser adicionado à prática didática já existente dentro do Pré PEC-G (sendo aqui considerado como base o modelo de curso modular do Pré PEC-G da Universidade Federal Fluminense), e que também auxiliasse, em certa medida, na preparação para o Celpe-Bras. Um

módulo, portanto, que não altera a prática vigente, mas que se acrescenta a ela com o intuito de, enriquecer o aprendizado dos alunos estrangeiros dentro do programa e do curso de extensão.

Além disso, a elaboração do módulo surge também como uma resposta ao fato de que, apesar dos 55 anos de existência do programa no país, não há nenhum livro didático direcionado ao trabalho com esses grupos específicos de estudantes, existindo apenas poucos materiais didáticos² destinados especificamente ao público e perfil dos estudantes PEC-G. O que se observa na prática atual para esse público é uma tendência para a produção individual ou institucional de material por parte dos cursos Pré PEC-G do país e/ ou a adaptação de livros didáticos de PLE em circulação às demandas desse perfil. A construção deste módulo com foco em gêneros acadêmicos, flexível e adaptável ao perfil de cada turma, vigoraria, então, como uma tentativa de contribuir com o preenchimento dessa lacuna na área, fornecendo uma possibilidade de dinâmica de trabalho que pode ser aplicada de forma geral e permanentemente ajustada ao perfil de cada turma de PEC-G recebida pelas instituições de ensino de nível superior.

O Capítulo 2 desta monografia busca traçar um panorama histórico do Programa Estudante Convênio PEC-G no Brasil e também a longa trajetória, na UFF, dos cursos de Português para Estrangeiros voltados para atender os estudantes encaminhados à instituição no âmbito desse programa.

No Capítulo 3, realizamos uma breve discussão sobre o conceito de letramento acadêmico e sobre as dificuldades enfrentadas, inclusive pelos falantes nativos, ao entrarem em contato pela primeira vez com os gêneros específicos do domínio acadêmico. Além disso, apresentamos um levantamento sobre a aplicação dessa perspectiva dentro da área de PLE.

O Capítulo 4 descreve as principais características do gênero abordado – resumo – demonstrando as variações existentes para esse gênero dentro das situações de uso suscitadas pelo domínio acadêmico. Busca ainda apontar como a habilidade com esse gênero específico apresenta a dupla função de atuar como uma ferramenta para a leitura e a compreensão de textos no próprio exame Celpe-Bras.

Já no Capítulo 5, é abordada a metodologia aplicada para a elaboração do módulo didático, enquanto que o Capítulo 6 apresenta e esquematiza a estruturação da proposta de módulo propriamente dita e o caminho percorrido pelo professor na sua criação.

² Entendemos material didático aqui como algo que pode ser utilizado em formatos variados, não se restringindo apenas ao livro didático, mas a qualquer recurso utilizado por professores para facilitar o processo de aprendizagem (VILAÇA, 2009).

2 O PROGRAMA ESTUDANTE CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)

2.1 A HISTÓRIA DO PROGRAMA E SUA EXECUÇÃO

Classificado como um programa de cooperação educacional internacional em nível universitário, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) é considerado como “o mais antigo programa governamental brasileiro de cooperação internacional no campo da Educação Superior” (LEAL; MOARES, 2016, p. 2). Através do desenvolvimento do mesmo, o Brasil recebe anualmente alunos de países com os quais mantém relações colaborativas a níveis educacionais, culturais e/ou científicos-tecnológicos, constituindo, segundo o decreto que atualmente o regulamenta,

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 (BRASIL, 2013).

Segundo aponta Bizon (2013, p. 5), o convênio, em acepção geral, teria tido início ainda na segunda década do século XX, em 1917, entretanto, só passaria a ser operacionalizado por meio de um protocolo de regulamentação de seu funcionamento a partir de 1965, data que a maioria dos autores e a própria página oficial do PEC-G consideram como marco inicial do programa tal como hoje o entendemos (BRASIL, 2021b; AMARAL; MENEGHEL, 2015; LEAL; MORAES, 2016). De acordo com Amaral e Meneghel (2015), o programa foi criado em meio a um contexto de aumento da vinda de estrangeiros para o Brasil e de ajuda internacional no período pós-guerra. Assim, a idealização do programa buscava, ao mesmo tempo, fornecer um mecanismo para amparar os estudantes de outros países e lidar com as demandas geradas para estabelecer a regulamentação interna do *status* desses estudantes no Brasil, uma vez que “havia necessidade de unificar as condições do intercâmbio estudantil e de garantir tratamento semelhante aos estudantes por parte das universidades” (BRASIL, 2021b).

Atualmente, o PEC-G se encontra sob a coordenação da Divisão de Temas Educacionais do Ministério de Relações Exteriores (DCE/MRE) no que tange a todo o diálogo e cooperação com os governos dos países participantes, enquanto que a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) é responsável por realizar todos os procedimentos ligados à vida universitária dos estudantes convênio dentro das Instituições de Ensino Superior (IES) que fazem parte do programa (AMARAL, 2013, p.57). As IES, por sua vez, só passam a ter

contato e a lidarem com os alunos do programa a partir do momento em recebem os nomes dos candidatos para efetivação da matrícula, ou seja, esse fato demonstra, tal como apontam Amaral e Meneghel (2015, p. 6), que “o programa não está organizado de forma a propiciar o diálogo entre alguns dos principais interessados no seu sucesso – IES e estudantes”, apesar de serem justamente essas instituições que lidarão diretamente com os alunos estrangeiros ao longo de seus quatro-cinco anos de graduação.

Em relação à participação no programa, o Manual do Estudante-Convênio (MRE, 2021, p. 5), afirma que cerca de 400 estudantes ingressam no programa a cada ano e que, desse número, cerca de 200 se formam em suas graduações de escolha, embora não apresente detalhes quanto aos motivos para uma conclusão de apenas 50% dos participantes. Já de acordo com as informações fornecidas na página oficial do programa no site do Ministério de Relações Exteriores (BRASIL, 2021b), o PEC-G conta com a presença de 68 países³, sendo 28 do continente africano, 25 do continente americano, 9 do continente asiático e 6 do continente europeu.

Segundo essa mesma página, isso significa que, ao longo dos últimos vinte anos, o programa teria selecionado mais de 9000 alunos estrangeiros, porém, ela não apresenta as informações completas a respeito dos mais de 50 anos do PEC-G. A única outra informação disponibilizada no site oficial quanto ao número de alunos recebidos está relacionada a apresentação de uma cronologia do PEC-G, entretanto, esta é composta apenas do intervalo 1964-1988 e

A falta de padronização das informações disponibilizadas pelo MRE [...] inviabiliza análises aprofundadas dos padrões seguidos pelo Programa nesse intervalo. Em determinados anos constam informações como o país de origem dos participantes e cursos frequentados; em outros, há somente o número de vagas disponibilizadas, sem a especificação de quaisquer detalhes adicionais. (LEAL; MORAES, 2016, p. 9)

Isto é, mesmo nos anos em que o número de vagas disponibilizadas para o programa é expresso, não é possível saber com precisão quantos alunos estrangeiros de fato se inscreveram e cursam as graduações como parte do PEC-G.

³ Relação de países participantes do PEC-G. *África*: África do Sul, Angola, Argélia, Benin, Botsuana, Cabo Verde, Camarões, Costa do Marfim, Egito, Etiópia, Gabão, Gana, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Mali, Marrocos, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Quênia, República Democrática do Congo, República do Congo, São Tomé e Príncipe, Senegal, Tanzânia, Togo, Tunísia, Zâmbia. *América*: Antígua & Barbuda, Argentina, Barbados, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Trinidad & Tobago, Uruguai, Venezuela. *Ásia*: China, Coreia do Sul, Índia, Irã, Líbano, Paquistão, Síria, Tailândia, Timor-Leste. *Europa*: Armênia, Bulgária, Hungria, Macedônia do Norte, Polônia, Turquia.

Com isso tem-se que as duas fontes oficiais do governo sobre o programa, ou seja, as páginas desse nos sites do Ministério da Educação e do Itamaraty, estão mais preocupadas em fornecer as informações relevantes ao processo de inscrição dos candidatos no programa do que em apresentar um mapeamento histórico do desenvolvimento, crescimento e realização do PEC-G. Como já apontava Amaral (2013, p. 57), os sites

oferecem um conjunto de informações destinadas aos candidatos, aos postos diplomáticos, às IES, e ao público em geral. São divulgados os procedimentos de comunicação entre as instituições, os cursos, as IES, o histórico, os marcos legais e objetivos, além de orientações por parte da coordenação do Programa. No entanto, não se encontram disponíveis dados sobre o PEC-G, como número de estudantes em cada IES, número de estudantes formados, estudantes com bolsas e fonte financiadora, tempo médio de permanência nos cursos e sucesso acadêmico, número de transferências e desligamentos, dentre outros.

Realidade de distribuição de informações que não sofreu modificações até hoje, sete anos após o apontamento original da pesquisadora.

A única fonte de dados com registros históricos do programa até os dias de hoje parece ser a Planilha Geral do PEC-G, compilada por Amaral (2013) para elaboração de sua dissertação de mestrado com base na planilha fornecida pelo SESu/MEC (a qual também não se encontrava completa, estando ausentes as informações a respeito dos primeiros cinco anos do programa). Assim, segundo esse material, o PEC-G teria registrado a participação de 8421 estudantes ao longo do período de 1972 até 2011, sendo informado pelo gestor do PEC-G no MEC à época que não havia o registro de um número exato de estudantes estrangeiros desde o início do programa e que o valor apresentado fora gerado com base no número de emissões de diplomas – informações que também não foram coletadas de maneira sistemática (AMARAL, 2013, p. 63).

Já em relação as Instituições de Ensino Superior que participam do programa, atualmente o PEC-G conta com 119 IES cadastradas, englobando representantes das cinco regiões do país, que oferecem anualmente vagas para a modalidade de estudantes-convênio, sendo importante ressaltar que essas vagas extras não estão condicionadas à aprovação no ENEM ou nenhum outro tipo de prova de ingresso (BRASIL, 2021b). Entretanto, tal como já apontado anteriormente, as informações fornecidas quanto a esse aspecto também não são completas, impossibilitando, por exemplo, a determinação de quantas vagas cada uma dessas IES disponibiliza para o programa PEC-G, quantas dessas vagas são de fato preenchidas anualmente e também do ano em que cada uma delas passou a integrar o programa convênio.

Ao mesmo tempo, considerando o longo período de execução do PEC-G, é importante apontar que ele passou por diversas alterações em seus cinquenta e cinco anos de existência,

havendo cinco protocolos (1974, 1986, 1993 e 1998) antes da implementação do Decreto N° 7.948 em 2013 que regulamenta o Programa atualmente. Dentre as mudanças observadas nas análises desses documentos estão a diminuição da idade limite para a inscrição no Programa - de 25 para 23 anos, condicionada também à conclusão do Ensino Médio no país de origem do estudante -, o foco no interesse individual dos alunos, visto a supressão no Decreto de 2013 de abertura de vagas conforme as demandas dos países, e, talvez uma das mais significativas a nível de impacto, a exigência de apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) a partir de uma resolução promulgada pelo MEC em 1999, após a criação do exame em 1994 e sua primeira aplicação em 1998.

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

[...]

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. (BRASIL, 2013)

A existência dessa delimitação, portanto, demanda a apresentação do certificado e prevê a abertura de cursos preparatórios em território brasileiro para o caso de alunos cujos países de origem não possuam postos aplicadores do exame, sendo estes os cursos também conhecidos mais recentemente como Pré PEC-G. Nesses casos, o certificado deve ser apresentado em até um ano após a chegada dos estudantes ao Brasil, valendo apenas ressaltar que tal obrigatoriedade, desde o Decreto de 2013, vale para todos os países, incluindo aqueles que têm como o idioma oficial a língua portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste), isso porque foi observado que “ainda que os países tenham o Português como idioma oficial, em muitos casos o nível de conhecimento escrito e de fala é baixo, prejudicando em muito o acompanhamento do aluno ao curso” (AMARAL, 2013, p. 75).

Entretanto, se por um lado a possibilidade de realização de um curso de Português preparatório para o exame Celpe-Bras no Brasil permite a participação no programa de diversos alunos que não têm postos aplicadores em seus países de origem e/ou não apresentam ainda

domínio do português, tal organização institucional ainda apresenta alguns desafios a serem superados.

Em primeiro lugar, tem-se que, durante esse primeiro ano em que os alunos se encontram no Brasil para estudar o português, nenhum tipo de mecanismo de auxílio financeiro pode ser disponibilizado pelo Ministério das Relações Internacionais e/ou IES, pois esses estudantes, apesar de vinculados ao programa, ainda não estão efetivados como alunos PEC-G e não fazem parte de nenhuma graduação (BIZON, 2013). Permanecem, portanto, em uma posição dual de participantes e não participantes do PEC-G simultaneamente.

Um segundo ponto, talvez mais importante, diz respeito à oferta do curso preparatório pelas IES, cursos esses que, como aponta Diniz (2020, p. 36), “visam ao ensino de português e, paralelamente, à familiarização dos alunos com o estilo e formato do exame”. Conforme apontando anteriormente, o Decreto Nº 7.948 garante que os participantes oriundos de países nos quais não ocorre a aplicação do Celpe-Bras têm o direito de prestar o exame no Brasil após a realização de um curso preparatório, porém, ao fazer uma comparação entre os países que fazem parte do PEC-G e os postos de aplicação do exame no exterior⁴, é possível notar que dos 59 países participantes, apenas 23⁵ possuem postos aplicadores, ou seja, menos de 50%. Tal amostragem significa, então, que a maioria dos países participantes se enquadra no caso descrito no parágrafo segundo do artigo seis do Decreto. Segundo a tabela de alunos selecionados que é apresentada no site do Ministério das Relações Exteriores, no ano de 2019, por exemplo, isso significa que 325 dentre um total de 512 alunos precisariam primeiro passar pelo curso preparatório de língua portuguesa e a realização do Celpe-Bras no Brasil, ou seja, 63, 48% dos alunos selecionados nesse ano.

Esses números servem para demonstrar a demanda e importância que os chamados Pré PEC-Gs apresentam para a boa execução do programa, principalmente considerando o fato de que muitos dos alunos que se enquadram nessa categoria nunca tiveram contato anterior com o português. Entretanto, segundo apontamento no material divulgado em virtude da comemoração de 50 anos do programa (MEC, 2014), à época, apenas 12 das 100 universidades participantes do programa ofereciam os cursos de língua portuguesa. Considerando que em

⁴ De acordo com a informação disponibilizada pela página oficial do exame (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras/postos-aplicadores/externo>), cuja última atualização indicada é em 18/09/2020.

⁵ África do Sul, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Nigéria, São Tomé e Príncipe, Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Equador, México, Nicarágua, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Uruguai, Venezuela e China.

2014, segundo dados da página do programa, 219 alunos se enquadravam na categoria de realização do Celpe-Bras no Brasil, isso significava que havia uma média de 19 alunos por turma, número que não é ideal para o processo de ensino de uma segunda língua. Além disso, apesar da indicação de aumento do número de IES cadastradas no intervalo entre essa publicação e a atual pesquisa, de 100 para 119, novamente, as informações oficialmente fornecidas pelos canais de comunicação oficiais do programa deixam a desejar, não havendo qualquer indicação quanto a ter ocorrido ou não um aumento das IES que também fornecem o curso de português ou quais são elas.

Esse contexto gera como consequência turmas que muitas vezes ultrapassam a recomendação para um trabalho de ensino de língua mais aprofundado e acarreta, como também já aponta o relatório presente no material de comemoração dos 50 anos do programa (MEC, 2014, p. 17), a necessidade de uma organização logística que aloque os estudantes em cursos Pré PEC-Gs, minimamente, próximos das IES nas quais irão realizar suas graduações, de forma a auxiliar no processo de adaptação desses alunos. Além disso, o documento defende a importância de haver incentivos para a criação/ampliação da oferta de disciplinas de PLE ⁶ a nível da graduação, de maneira que os alunos possam continuar desenvolvendo seu domínio do idioma após a efetivação oficial no programa. Todavia, faltam dados para analisar se tais recomendações foram de fato seguidas dentro do âmbito nacional do programa.

A questão dos Pré PEC-Gs leva ainda a uma última reflexão: a organização dos cursos, pois estes são estruturados de acordo com as características e condições de cada uma das instituições, daí ser observada inclusive uma variação quanto à carga horária total de cada um deles (MEC, 2014). Isso significa que a ausência de normativas próprias para o ensino de PLE nos cursos preparatórios também se coloca como

um aspecto importante da operacionalização do Programa pouco contemplado pelos documentos oficiais, o que deixa grande margem de atuação para as IES conveniadas na definição de critérios, condições e parâmetros para o desenvolvimento dessas atividades. Ainda, somada a esse silenciamento específico do PEC-G, a carência de diretrizes oficiais para o ensino de PLE de maneira mais ampla também ajuda a explicar a grande variedade de práticas entre as IES responsáveis por preparar linguística e culturalmente os estudantes conveniados para o ingresso na graduação brasileira (DIONÍSIO, 2017, p. 61).

Para construir uma certa homogeneidade em relação, principalmente, à carga horária, o Relatório do Grupo de Trabalho – Ensino de Língua Portuguesa (PEC-G) (MEC, 2014), sugere,

⁶ Em 2014, apenas oito universidades forneciam cursos de português como língua estrangeira a nível de graduação e/ou extensão para a continuação dos estudos desses alunos: UFRJ, UFMG, UnB, UFF, UFPB, UFPR, UFBA e UFRGS.

então, a utilização de atividades complementares e propõe trabalhar com os estudantes PEC através do recuso de módulos didáticos. É com base em tais proposições, portanto, que o presente trabalho se embasa na proposta de construção de um módulo que sirva como introdução a linguagem acadêmica, de forma complementar ao propósito primeiro dos cursos Pré PEC-G.

2.2 A UFF E O PEC-G

A história da Universidade Federal Fluminense em relação ao trabalho com alunos estrangeiros da modalidade convênio, tem início em 1984, através da implementação do *Projeto de Língua Portuguesa para Alunos Convênio de Países Latino-Americanos*, o qual contava com cursos de extensão de língua e cultura do Brasil oferecidos no âmbito do Setor de Língua Portuguesa do então Departamento de Linguística e Filologia do Instituto de Letras (TROUCHE; JÚDICE, 1994, p. 19 ; TROUCHE; JÚDICE, 1995, p 23; TROUCHE 2017, p.210).

Segundo as autoras (op. cit. 1994, p.20; 1995, p. 24), a UFF, em 1993, assinou convênio com o então Ministério da Educação e do Desporto, com interveniência da Secretaria de Educação Superior (SEsu), para fomentar as atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de PLE e oferecer um curso específico *Língua Portuguesa para Estrangeiros*, que atendesse à crescente demanda relativa ao aprendizado da língua e da cultura do Brasil (BRASIL, 1993). Em 1994, novo convênio foi assinado (BRASIL, 1994) com o intuito de dotar a instituição de condições técnicas necessárias para a desenvolvimento de ensino e pesquisa na área, com o desenvolvimento do Projeto Português para Estrangeiros.

Segundo as mesmas autoras, essas iniciativas constituíram a base para a UFF criar, em 1993, no âmbito da Assessoria para Assuntos Internacionais (AAI) da instituição, o Programa Português para Estrangeiros (PPE-UFF), por elas coordenado, que enfeixava os cursos oferecidos na área de PLE, tornando-se progressivamente um polo de ensino e pesquisa na área.

Entre os cursos de Português para Estrangeiros que já eram ministrados na instituição, as autoras, professoras do então Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, passaram a oferecer, no âmbito do Programa Português para Estrangeiros da UFF, um curso específico para os estudantes encaminhados pelo Programa Estudante Convênio PEC-G do MEC/MRE. Após concluí-lo, esses estudantes procedentes da África, América Central e América do Sul eram

encaminhados a diferentes instituições de ensino superior brasileiras para fazerem sua graduação no país.

O trabalho com essas turmas do convênio SeSu/MEC, coordenado e desenvolvido inicialmente pelas duas professoras, auxiliadas por seus monitores e uma professora substituta, passou a contar progressivamente com o apoio de estagiários selecionados entre os concluintes da disciplina *Ensino de português para estrangeiros*, criada em 1994, na graduação em Letras da UFF – uma iniciativa pioneira nos cursos de Letras brasileiros. (TROUCHE, 2017, p. 210; JÚDICE, 2015, p. 30). As atividades do curso modular de língua portuguesa e cultura brasileira destinado aos estudantes do então denominado PEC-G, um dos que integravam o Programa Português para Estrangeiros da UFF, foram se expandindo, em turmas formadas predominantemente por aprendizes africanos, e as experiências desenvolvidas começaram a ser divulgadas em eventos internacionais e nacionais, muitas delas também publicadas sob a forma de artigos⁷ e capítulos em livros⁸.

Em 1999, com a UFF figurando como uma das cinco instituições de ensino superior que integravam desde 1998 a Comissão Técnica do Celpe-Bras e constituindo um dos postos aplicadores do exame, os estudantes do PEC-G do curso de Português para Estrangeiros da instituição passaram, ao final desse curso, a realizar esse teste de proficiência. O credenciamento da UFF para aplicação do exame criou mais um campo de atuação e pesquisa para os estagiários, alunos de graduação e pós-graduação. Além de aprenderem a ensinar a língua e a cultura do Brasil de forma articulada e a avaliar formativamente os alunos do Curso de Português para Estrangeiros - PEC-G, passaram a ter oportunidade de ampliar seus

⁷ As publicações que se seguem como produtos de atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas nos cursos do PEC-G na UFF, nos anos 1990 – período de sua criação e consolidação -, são fruto de apresentações em eventos internacionais e nacionais e focalizam as abordagens e propostas de ensino de PLE utilizadas nesses cursos : a) trabalho apresentado no 3º Congresso Internacional do Ensino de Português como Língua Estrangeira, UNAM - México, 1994 e publicado, em 1996, nas *Memórias* desse evento (JÚDICE et al., 1996, p. 84-95); b) trabalho apresentado no I Encontro de Professores de Português Língua Estrangeira, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, 1997 e publicado no *Cadernos do Centro de Línguas- FFLC –USP* (JUDICE; XAVIER, p. 11-31); c) palestra realizada no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL da UFPE, e publicada na revista *Investigações do PPGLL- UFPE* (JÚDICE, 1995, p. 94-100).

⁸ Como exemplos de capítulos contemplando atividades desenvolvidas nos cursos do PEC-G da UFF nos anos 90, citamos: a) Trouche e Júdice, 1994, p. 19; Trouche e Júdice, 1995, p 23; Júdice In: Almeida Filho, J.C., 1995, p. 65-76; Júdice, Amorim e Silva, In: Henriques, C. 1996, p. 23-38; Judice, 1997, p. 19-40. Entre as publicações acima citadas, as de Trouche e Júdice, 1994 e 1995; de Judice, Amorim e Silva, 1996 e de Júdice, 1997 veicularam trabalhos apresentados nos *Ciclos de Palestras Portugêses para Estrangeiros*, evento da UFF que, no país, foi o primeiro evento da área de PLE que teve realização regular, continuada e registrada em sucessivas publicações.

conhecimentos sobre avaliação em testes de proficiência, acompanhando e depois participando na UFF como aplicadores.

A partir de 2002, as atividades de ensino e avaliação desenvolvidas nos módulos que integravam o curso oferecido na UFF aos estudantes do PEC-G, além de continuarem a circular sob a forma de apresentações em eventos e capítulos⁹, também começaram a veicular pesquisas de mestrados em atividade nesse curso. Destacamos as pesquisas de mestrado de Lima (2002) sobre avaliação formativa no desenvolvimento da escrita em português segunda língua de estudantes do PEC-G da UFF e as de Figueiredo (2003), Costa (2010) e Souza (2010) sobre práticas de ensino de PLE¹⁰.

Isto dito, a UFF, desde 1993/ 1994, vem atuando contínua e intensivamente nos cursos destinados ao Pré PEC-G, contribuindo, dessa forma e de outras para a ampliação e consolidação, no país, do ensino e pesquisa na área de PLE. Além disso é uma das universidades brasileiras que vem recebendo em seus cursos de graduação de diversas áreas uma parcela importante dos estudantes encaminhados pelo Programa Estudante Convênio. (Anexo A).

Em 2014, foi criado no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da instituição, o Setor de Português para Estrangeiros, abrindo-se concurso para admissão de novos docentes, que pudessem ampliar o quadro de professores em atividade nos cursos de PLE, inclusive naquele do PEC-G, que passou a ser coordenado por uma das duas docentes aprovadas nesse concurso.

Em 2017, foi criado o Curso de Especialização em Língua Portuguesa para Estrangeiros, atualmente coordenado por professores que tiveram atuação importante na fase de implantação e consolidação do Curso de Português para Estrangeiros do PEC-G. Esse curso de pós-graduação *lato sensu* constitui mais um degrau que a UFF oferece para a formação de docentes que desejam ingressar ou prosseguir com seus estudos na área de PLE, já tendo

⁹ Como capítulos, citamos JUDICE, LIMA e FIGUEIREDO (2003, p.101-112) e JÚDICE e SANTOS (2015).

¹⁰ Como dissertações de mestrado defendidas no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFF, que contemplam atividades desenvolvidas nos cursos PEC-G, além daquela de Lima (2002), citamos: FIGUEIREDO, S.H. O uso dos sufixos -inho e -ão no ensino de língua e cultura do Brasil. Dissertação e mestrado. Niterói: UFF, 2003. // COSTA, I.J. da. Provérbios no ensino de PBE: uma proposta de unidade didática. Niterói: UFF, 2010. // SOUZA, P.F.de. Canções na abordagem de aspectos culturais no ensino - aprendizagem de Português do Brasil para estrangeiros. Niterói: UFF, 2010.

inclusive formado como especialistas jovens professores que tiveram sua iniciação na área como estagiários dos cursos de PLE da UFF destinados aos estudantes do PEC-G.

Atualmente, o Pré PEC-G da UFF se caracteriza como um curso intensivo, com aulas distribuídas ao longo de todos os dias da semana. Classificado como parte de um projeto de extensão, anteriormente inscrito no Programa Português para Estrangeiros e, mais recentemente, do Setor de Português para Estrangeiros, o curso é normalmente fornecido em modalidade presencial nas dependências da universidade, tendo sido feita apenas uma alteração para a modalidade remota dentro do contexto da Pandemia de Covid-19 em 2020-2021.

Atualmente, as aulas são ministradas por duas professoras do quadro permanente da Universidade Federal Fluminense, vinculadas ao Setor de Português para Estrangeiros, às quais compete também a coordenação dos estagiários e do próprio programa, e um conjunto de professores em formação (estagiários). Nos últimos quatro anos, houve uma média de seis estagiários por ano participando do programa, sendo importante ressaltar que o estágio dentro desse projeto não é remunerado e que a seleção dos participantes está condicionada à realização e aprovação, com média igual ou superior a 9,0, na já mencionada disciplina optativa de graduação Português XXI – Ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros.

São, portanto, 37 anos de experiência no trabalho com o ensino de língua portuguesa e cultura brasileira para estrangeiros, 27 deles nos cursos destinados aos alunos - convênio do PEC-G, com 320 h/a distribuídas por um período de sete ou oito meses.

3 LETRAMENTO ACADÊMICO

3.1 CONCEITUANDO LETRAMENTO ACADÊMICO

Conforme aponta Silva (2020, p. 77), “o termo letramento (associado à alfabetização, considerando o contexto da tradução inicial) é traduzido, no Brasil, a partir do termo inglês *literacy* ou *literacies*”. Isso significa que o conceito de letramento, em sua origem, se refere a uma capacidade que vai além da mera decifração e reconhecimento de palavras em um processo leitor, buscando uma competência, por parte do agente letrado, para aplicar e reconhecer as diversas práticas sociais de leitura e escrita que coexistem na sociedade da qual esse agente faz parte, ou seja, a capacidade de letramento implica um uso consciente e reflexivo das capacidades técnicas de leitura e escrita (LIMA, 2019, p. 167).

Ao mesmo tempo, é preciso também chamar atenção para o fato de que não existe um único tipo de letramento. Afinal, se o letramento está relacionado à prática de leitura e escrita dentro de uma função social, isso significa dizer que práticas distintas demandam habilidades diversas de escrita e leitura de acordo com o contexto, as tecnologias de escrita, os gêneros empregados etc. e, conseqüentemente, geram formas diferentes de letramentos. Assim, concordamos com a proposta de Soares (2002, p. 156, grifos da autora) a respeito do

uso do plural *letramentos* para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*.

Dessa forma, a utilização do conceito na forma plural busca atentar, justamente, para esses diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais decorrentes dos contextos de interação com o mundo, os quais são estabelecidos tanto pela palavra escrita quanto por vias visuais, auditivas e/ou espaciais (SOARES, 2002).

Uma vez considerada essa relação entre competência de uso da linguagem, seja em um viés escrito ou oral, e também os contextos situacionais de uso implicados no conceito de letramentos, chega-se à conclusão de que as práticas próprias do domínio acadêmico resultariam, conseqüentemente, em um tipo específico de letramento: o letramento acadêmico. Tal posição é corroborada por Lea e Street (1998¹¹, apud SILVA, 2020, p. 79) ao apontarem que “a aprendizagem na educação superior envolve novas formas de conhecimento –

¹¹ LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, London, v. 23, n. 2, p. 157- 166, jun. 1998.

compreender, interpretar e organizar esse conhecimento. Essa questão perpassa, assim, as práticas de letramentos”.

Tal perspectiva de estudo tem sua origem no Reino Unido em um contexto de expansão do ensino superior a partir de 1980, tendo uma maior intensificação da teoria na década seguinte, ou seja, trata-se de um desdobramento de campo específico da teoria dos letramentos relativamente novo. Carlino (2017) defende, então que o letramento acadêmico ¹²

assinala o conjunto de noções necessárias para participar da cultura discursiva das disciplinas, assim como nas atividades de produção e análise de textos requeridas para aprender na universidade. Pontua dessa maneira, as práticas de linguagem e pensamento próprias do âmbito acadêmico superior. Designa também o processo pelo qual se chega a pertencer a uma comunidade científica e/ou profissional, precisamente em virtude de haver se apropriado de sua forma de raciocínio instituída através de certas convenções do discurso. (CARLINO, 2017, p. 17-18).

O trabalho de pesquisa da autora argentina, para além da conceituação do termo, torna-se relevante para a reflexão no âmbito deste trabalho, na medida em que apresenta uma dificuldade de alunos no próprio país de origem, de se adaptarem ao novo modelo de letramento ao qual passam a ser submetidos uma vez dentro do Ensino Superior. Oriundos da Educação Básica, por mais letrados que sejam, os alunos ingressantes não foram ainda expostos às práticas letradas, escritas e/ou orais, demandadas pelas coerções do ambiente acadêmico e, frequentemente, precisam aprender as competências desse letramento por conta própria, conforme vão se familiarizando com as características desse novo domínio. Não estando em prática o aprendizado, por parte dos estudantes, simplesmente de novas técnicas de leitura e/ou escrita, mas sim uma incorporação ao modelo próprio de produção e interpretação que caracteriza e compõe as situações de uso dentro desse novo domínio (CARLINO, 2017, p. 89).

Os últimos anos observaram um aumento também no interesse das comunidades acadêmicas do Brasil no que tange aos estudos sobre letramento acadêmico. Dessa forma, a pesquisadora brasileira Juliana Assis em seu texto “‘Eu sei, mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei’: representações sobre os textos acadêmico-científicos” também vai chamar a atenção para o fato de haver “pouca familiaridade dos estudantes universitários com os textos

¹² A nomenclatura utilizada pela autora na obra original é ‘alfabetização acadêmica’, conceito usado como tradução direta de “literacy”, porém, em nota de rodapé a autora aponta que “literacy” é um vocábulo/conceito da língua inglesa que faz referência a um conjunto de práticas letradas mais amplo do que é delegado ao conceito de ‘alfabetização’ em língua espanhola e portuguesa, isto é, a capacidade de decodificar signos escritos (CARLINO, 2017, p. 18). Dessa forma, apesar de utilizar a denominação ‘alfabetização acadêmica’ o conceito trabalhado por Carlino, em decorrência de seu entendimento mais amplo como capacidade de uso da língua, se filia ao segundo conceito atrelado ao termo ‘alfabetização’. No âmbito deste trabalho, optamos por fazer a distinção entre alfabetização e letramento, de forma que o primeiro conceito envolva apenas para a capacidade de decodificação da escrita, enquanto que o segundo recorre a acepção mais ampla de competência para utilizar e compreender a língua dentre os diferentes contextos de uso existentes.

dessa prática social específica, haja vista a circulação de textos dessa atividade ser circunscrita a esse espaço e, portanto, as pessoas que não circulam nele não tem acesso a tais textos” (SILVA, 2020, p. 81). Tal fala permite estabelecer uma relação entre a perspectiva de Assis àquela defendida por pesquisadores estrangeiros,

Tem-se, portanto, alunos que, apesar de nativos do país, são como estrangeiros dentro dessa nova realidade; “imigrantes que enfrentam uma nova cultura” (CARLINO, 2017, p. 111). Dessa forma, o processo de adaptação e de desenvolvimento de um letramento acadêmico deve ser compreendido com a consciência de que “isso é intrinsecamente um desafio para qualquer pessoa, que se trata de um processo de integração a uma comunidade alheia e não uma dificuldade de aprendizado” (CARLINO, 2017, p. 111). Em outras, palavras, as dificuldades frequentemente relatadas por alunos em início de graduações não estão relacionadas a um despreparo prévio ou uma incompetência, mas são, na verdade, consequências do fato de que “ao ingressar no ensino superior se veem confrontados a novas culturas escritas, correspondentes a diferentes campos de estudo” (CARLINO, 2017, p. 103).

Entretanto, se esses estudantes já são classificados como “imigrantes” iniciando-se em uma nova cultura; se falantes nativos apresentam dificuldades e demandam um período de adaptação a esse novo domínio, o que isso significa para alunos estrangeiros que entram nessa cultura acadêmica? Duplamente estrangeiros, esses precisam se adaptar a uma nova cultura social, aquela do Brasil diferente daquela de seus países de origem, e, simultaneamente, a cultura acadêmica – visto que, no caso do PEC-G, os alunos são, geralmente, recém-formados no Ensino Médio. O domínio acadêmico representa para eles, portanto, um grau ainda maior de complexidade ao se considerar a aquisição do letramento acadêmico.

3.2 O LETRAMENTO ACADÊMICO EM PLE

Considerando o caráter recente do desenvolvimento das pesquisas a respeito especificamente do letramento acadêmico tanto no exterior (a partir apenas da década de 1980) quanto especialmente no Brasil, não parece causar muita surpresa que o campo de estudos ainda esteja em estágios iniciais no que tange a sua inter-relação com o ensino de PLE. Por outro lado, chamamos a atenção para a importância do crescimento dessa linha de pesquisa, haja vista o número de alunos estrangeiros que buscam aprender a língua portuguesa justamente porque se encontram inseridos no âmbito universitário.

Segundo dados apresentados por Silva (2020), um levantamento utilizando a palavra-chave “letramento acadêmico” como filtro, feito no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) revelou um resultado de apenas 46 trabalhos entre teses e dissertações, estando ausente de todos eles uma aplicação dessa teoria ao contexto de PLE. A mesma autora, também realizou um levantamento dos anais dos simpósios organizados pela Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira (SIPLE) no intervalo 2015-2018, o qual resultou em apenas um trabalho¹³ que discutisse a questão do letramento acadêmico em PLE.

Tais levantamentos corroboram o resultado encontrado em um outro levantamento bibliográfico dentro da base de pesquisa *Google scholar* realizada nos primeiros meses de 2021, a qual revelou 61 resultados em uma busca cruzada entre os termos “letramento acadêmico” e “PLE”. Entretanto, é interessante observar que o número de resultados se torna ainda mais restrito se o cruzamento for substituído por “letramento acadêmico” e “PEC-G”, apresentando apenas 30 resultados, ou seja, reduzindo pela metade o número de entradas encontradas.

Esse dado se torna interessante na medida em que, apesar de o letramento acadêmico ser uma teoria recente e instigante, apesar de a área de PLE e o número de alunos estrangeiros do PEC-G recebidos de longa data por Instituições de Ensino Superior brasileiras serem expressivos e demandarem reflexões e pesquisas, os estudos não são numerosos.

Tal como apontam Andrade e Teixeira (2009), existe um número pequeno de pesquisas nacionais que busquem analisar as experiências universitárias e o processo adaptativo, a nível acadêmico e social, dos estudantes que vêm para o Brasil através do programa PEC-G.

Da mesma forma, parece não haver um número grande de pesquisas que busque analisar a adaptação dos alunos estrangeiros quanto à capacidade de “dar conta das exigências universitárias”, apesar de essa ser uma das dificuldades levantadas pelo próprio grupo de estudantes base da pesquisa de Andrade e Teixeira (2009), por exemplo. Menos ainda parece ter havido um foco para observar as dificuldades específicas nesse âmbito dos alunos PEC-G, resultado que, caso existente, poderia contribuir para uma melhor delimitação do ensino de PLE para esse público em função de suas demandas específicas. Afinal, como desenvolvem Ferraz e Pinheiro em seu trabalho “O desafio pós Celpe-Bras: relação entre o exame e o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação”, citado por Carneiro (2019, p.37), “em geral, ter condições

¹³ CÂNDIDO, Marcela Dezotti; DELL’ISOLA, Regina Lúcia. Formação de professores de PLA: construindo maneiras de lidar com diferenças culturais dos estudantes do PEC-G.

de ser aprovado no exame Celpe-Bras não necessariamente implica apresentar um conjunto de conhecimentos linguísticos suficientes para o desenvolvimento das atividades acadêmicas”.

Com isso, tem-se que, apesar de haver um particular interesse em estudos de letramento acadêmico em línguas adicionais, essa prática está geralmente voltada para os casos de língua inglesa, estando os estudos sobre letramento acadêmicos vinculados muito mais à área de língua materna (CARNEIRO, 2019). A consequência prática desse foco é o resultado observado através dos levantamentos apontados anteriormente, isto é, que “na área de português como língua adicional, apesar da constatação do aumento na oferta de cursos para fins específicos nas IES brasileiras, ainda há poucas pesquisas voltadas ao estudo do letramento acadêmico” (CARNEIRO, 2019, p. 39).

Dessa forma, com o presente trabalho pretendemos apresentar uma contribuição para a expansão desse campo de pesquisa, o qual defendemos como um estudo e reflexão pertinente para um professor de PLE, especialmente para aqueles que lidam com alunos PEC-G.

4 O GÊNERO RESUMO

De forma a elaborar o módulo didático proposto nesta monografia e a determinar sua delimitação temática, tal como indicado na introdução, tomamos como base os postulados e a filosofia da teoria de estudo dos gêneros, entendendo que sua aplicação como linha condutora do módulo permitiria introduzir os alunos estrangeiros, de modo mais eficaz, em seu processo de letramento acadêmico. Esse campo de estudos, de forma geral, tem sido bastante discutido pela Linguística Aplicada, principalmente em relação a sua aplicação didática dentro das metodologias de ensino de língua, uma vez que ultrapassa as metodologias anteriores de abordagem do texto, que focalizam os textos de forma isolada e trabalham com enunciados soltos a nível tanto de produção quanto de leitura, e focam em apresentar aos alunos a materialidade dos textos em seus contextos “reais” de uso (MARCUSCHI, 2005).

Entretanto, se a elaboração de textos teóricos e estudos voltados para a produção de materiais didáticos e/ou metodologias para a aplicação dos gêneros no ensino de língua materna vêm ganhando cada vez mais força, o mesmo panorama não é observado na elaboração dos materiais didáticos brasileiros de PLE publicados no Brasil (JUDICE, 2013, p. 148). O que se observa com mais frequência, no caso dos exemplos atuais, é a tentativa de elaboração de um material didático voltado para a implementação da abordagem comunicativa¹⁴, na esteira do desenvolvimento de metodologias de ensino de uma segunda língua. Entretanto, apesar dessa abordagem defender a comunicação em situação de uso, ela não explora os gêneros para um trabalho sistemático. Conforme aponta Júdice (2013, p. 148),

nos materiais didáticos de Português do Brasil para Estrangeiros (PBE) mais recentes, pode-se até observar a inclusão de certa variedade de gêneros, porém sua abordagem, nas atividades propostas aos aprendizes, não leva em conta as diferentes dimensões que deveriam ser exploradas.

A essa questão, soma-se também o fato de não existir um material didático de Português do Brasil para Estrangeiros para fins específicos acadêmicos, muito embora os alunos intercambistas dentro das universidades representem uma parcela considerável do público aprendiz de PLE. Em consequência desse contexto, parece se tornar ainda mais relevante pensar

¹⁴ A abordagem comunicativa demonstra uma ênfase na semântica da língua, com um objetivo não mais de descrever a forma assumida pela língua, mas sim de explorar suas possibilidades de uso nos diferentes contextos, ensinando uma adequação do ato de fala a situação comunicativa e a posição dos participantes. Em outras palavras, é uma abordagem que tem como foco a capacidade de comunicação de seus aprendizes (LEFFA, 1988, 227-230).

em formas de incorporar a teoria dos gêneros ao ensino de PLE, principalmente ao se considerar as características inerentes ao domínio acadêmico.

Dessa forma, seguindo a proposta de Marcuschi (2005, 2014), entendemos gêneros textuais como conjuntos de textos que compartilham uma função social e apresentam uma configuração relativamente estável, estando também situados historicamente, de maneira a serem imediatamente reconhecidos pelos leitores/produtores inseridos no contexto situacional no qual os gêneros estão inseridos. Para além disso, compreendemos domínio textual, também segundo Marcuschi (2014), como a combinação de um determinado conjunto de gêneros que se enquadram como práticas características, embora não necessariamente exclusivas, de uma determinada esfera social/institucional.

Isso nos permite compreender que o domínio acadêmico, do qual pretendemos aproximar nossos alunos, é composto por abrangente gama de gêneros, tais como artigos científicos, seminários, palestras, resenhas, resumos, relatórios etc., e que cada um desses gêneros possui suas próprias características estruturais e funções dentro do âmbito universitário. Então, dentre tantas opções, por que a escolha específica para a elaboração do módulo proposto neste estudo do gênero resumo acadêmico?

Em primeiro lugar, é preciso considerar que as áreas de interesse acadêmico dentro das composições de turmas dos alunos do curso Pré PEC-G são variadas e amplas. Ao mesmo tempo, faz-se necessário compreender que nem todos os gêneros que compõem um domínio acadêmico são abordados na mesma medida e/ou são comuns a todas as grandes áreas que o compõem, por exemplo, um aluno de Letras está mais familiarizado com a produção de uma resenha do que com a de um relatório, mas o inverso ocorre com um aluno de Química que participa de aulas experimentais dentro de laboratórios.

O resumo se apresenta, então, como um gênero que permeia todas as áreas em igual medida, sendo utilizado tanto como proposta didática quanto avaliativa de forma bastante frequente no meio acadêmico. Assim, funciona tanto para o aluno como uma maneira de sistematizar as leituras realizadas durante as disciplinas e cursos, quanto para o professor como um mecanismo avaliativo da compreensão dessa leitura (PINHEIRO; PEREIRA, 2012; RIBEIRO, 2006).

Dessa forma, é preciso considerar, como apontam Costa Filho e Rodrigues (2020, p. 212 -213), que “o resumo acadêmico configura-se como um gênero textual extremamente produzido no ensino superior, seja para sistematização de leituras, seja para dar publicidade e circulação a novos conhecimentos.” e que corresponde a uma “prática importante e recorrente

de letramentos acadêmicos.”. Opinião que também é corroborada por Costa (2011, p. 7779) ao apontar que

Toma-se esse gênero não só para avaliar o desempenho dos alunos, na compreensão e na sumarização de conceitos relevantes, presentes em obras lidas, mas também orientá-los a produzir um gênero que circula na comunidade científica. Recorre-se ao resumo para apresentar trabalhos em congressos, elaborar artigos, monografias, dissertações e teses, pois a sumarização é uma atividade recorrente na produção acadêmica.

Sua relação intrínseca com o processo de sumarização de informações também torna esse gênero uma opção interessante para a perspectiva de trabalho com alunos do Pré PEC-G. Afinal, para além da sua já apontada influência e relevância no domínio acadêmico, tal capacidade textual é bastante útil para a realização do exame Celpe-Bras, principalmente em relação às tarefas 1 e 2 da prova escrita. Cada uma dessas tarefas demanda a realização de uma atividade: a primeira com base em um vídeo e a segunda com base em um áudio, cada um deles apresentado aos examinandos apenas duas vezes. Enquanto veem/ouvem tanto o vídeo da Tarefa 1 quanto o áudio da Tarefa 2, os candidatos necessariamente precisam realizar uma série de anotações das informações apresentadas, resumindo as partes dos conteúdos que considerarem relevantes para o desenvolvimento dos textos finais das duas tarefas nos moldes propostos pelos enunciados.

Deve-se aqui fazer uma distinção importante a nível terminológico, uma vez que o uso da palavra “resumo” tende a criar uma dupla possibilidade interpretativa, que precisa ser diferenciada. Partindo de um levantamento do verbete “resumo” no dicionário Aurélio, Machado (2020, s.n.) verifica que o termo pode gerar confusão em sua utilização, principalmente dentro de um contexto de ensino, pois é utilizado tanto para se referir ao processo linguístico de sumarização desenvolvido dentro da atividade de leitura, condensação de uma informação – presente nos mais diversos e variados contextos de produção –, quanto para indicar o texto produzido como um resultado discursivo consequente desse processo e que será aplicado em situações comunicativas específicas. Isso significa que é preciso um cuidado redobrado para transmitir ao aluno, principalmente o estrangeiro, que todo texto do gênero resumo tem por base a sumarização de um conteúdo, mas que nem todo processo de concisão de uma informação configura um texto desse gênero acadêmico, pois não necessariamente apresenta as características linguísticas e textuais necessárias e/ou se encontra na situação comunicativa prevista para sua realização.

Cabe-nos ainda responder talvez à questão mais importante: o que caracteriza um texto como inscrito no gênero resumo acadêmico?

De forma geral, o resumo tende a ser entendido como um texto que apresenta um conjunto de informações, oriundas de um texto fonte, de maneira concisa e que se organiza buscando uma reprodução da estrutura desse texto primeiro (MACHADO, 2020). Desde o período final da década de 1970 e o início da década de 1980, esse tipo de construção textual ganhou força devido a sua relação com o desenvolvimento de compreensão leitora, culminando em diversas pesquisas, no Brasil e no exterior, voltadas para os seus processos de produção, com especial destaque para a sumarização, e tendo como base teórica os pressupostos da Linguística Textual (MACHADO, 2020; PINHEIRO; PEREIRA, 2012). Atualmente, o foco das pesquisas se alterou para incluir uma perspectiva dos estudos de gênero, tal como aqui propomos, mas a realidade é que o resumo, como parte do domínio acadêmico, vem sendo estudado com base em diferentes perspectivas em uma tentativa de redefinir esse gênero (PINHEIRO; PEREIRA, 2012; MACHADO, 2020).

Entretanto, a resposta não é tão simples como se poderia supor a uma primeira análise, isso porque o gênero resumo acadêmico não é composto por apenas um modelo e uma função relativamente estável, mas por um conjunto deles agrupados teoricamente sob a mesma categoria geral por seus elementos em comum. Daí verificar-se que

sob o rótulo geral de resumo são reunidos diferentes gêneros textuais (ou sub-gêneros) – resumo indicativo, resumo informativo, resumo crítico ou resenha – que se distinguem na forma e na função. As diferentes categorias estabelecidas para o resumo pautadas pela ABNT¹⁵ acentuam a confusão terminológica, uma vez que as nomenclaturas adotadas confundem-se com a denominação dada por outros manuais aos mesmos gêneros acadêmicos, como por exemplo: resumo indicativo e fichamento; o resumo crítico e a resenha. Essa confusão terminológica traz conseqüências para a produção do resumo tanto para o professor como para os alunos que muitas vezes não conseguem chegar a um consenso quanto à expectativa um do outro (RIBEIRO, 2006, p. 70).

Tento em vista essa problemática, Matencio (2002, p. 115-116), aponta, com base em uma revisão da literatura, que seria possível pensar de forma concisa em três tipos de resumos acadêmicos de acordo com as funções que exercessem dentro deste domínio específico: 1. os resumos que se encontram no interior de artigos, teses, dissertações etc., cuja função é mapear

¹⁵ Segundo a Norma NBR 6028 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), os resumos são classificados em três tipos: resumo crítico – redigido por um especialista para determinar a análise crítica de um certo documento e que, na própria norma, é colocado como um sinônimo de resenha -; resumo indicativo – o qual indicaria apenas os principais pontos do texto -; e o resumo informativo – que informaria a finalidade, a metodologia, os resultados e a discussão de um texto de maneira condensada.

um determinado campo de estudo e “integrar a discussão do estado da arte em relação ao objeto de estudo daquele que retextualiza”; 2. os resumos do tipo *abstract*¹⁶, que se colocam como introdutores dos textos acadêmicos orais ou escritos e buscam descrever a maneira como o trabalho de pesquisa foi realizado/seus objetivos e resultados; 3. o resumo solicitado como mapeamento de estudos bibliográficos e fichamentos de leitura, o qual serve também como um material de consulta para momento posterior¹⁷.

Concordamos com Matencio (2002) em relação a essa especificidade e multiplicidade de práticas sociais nas quais se aplica o gênero resumo acadêmico e, por isso, nos dedicamos, em nossa proposta de módulo didático, a um trabalho com os resumos de tipo 2 e 3 de acordo com a tipologia proposta pela autora, por entendermos que esses são os subgêneros mais solicitados para os alunos de graduação. Esse trabalho, por sua vez, se volta para o desenvolvimento do contato dos aprendizes com o gênero, tanto como leitores quanto como produtores desse gênero.

Entretanto, essa distinção ainda não nos permite alcançar a definição do gênero resumo em sua acepção geral. Para isso retomamos a proposta de Ribeiro (2006, p. 76) como a delimitação que, a nosso ver, melhor comporta e explica o gênero resumo acadêmico em toda a sua complexidade e variedade:

define-se como resumo acadêmico um texto que explicita de forma clara uma compreensão global do texto lido, produzido por um aluno-leitor que tem a função demonstrar ao professor-avaliador que leu e compreendeu o texto pedido, apropriando-se globalmente do saber institucionalmente valorizado nele contido e das normas as quais o gênero está sujeito. Nessa esfera de circulação, a função do resumo acadêmico é ser um texto autônomo, que recupera de forma concisa o conteúdo do texto lido numa espécie de equivalência informativa que conserva ou não a organização do texto original.

Quanto à função, verifica-se que o resumo no contexto acadêmico serve tanto ao aluno, como eficiente instrumento de estudo dos inúmeros textos teóricos e científicos que tem que ler, quanto ao professor, como instrumento de avaliação que permite verificar a compreensão global do texto lido.

¹⁶ Esse modelo de resumo é bem descrito por Motta-Roth e Hendges (2018, p. 151-152), que, para além de apresentarem as características situacionais e de estruturação do gênero, chamam também a atenção para uma segunda subdivisão dentro dessa categoria: os resumos abstracts vinculados a apresentações de comunicações orais, palestras, conferências etc., que figuram em anais e cadernos de resumo de evento, os quais se caracterizam por anteciparem o conteúdo da pesquisa que será apresentada; e os resumos abstracts que acompanham textos acadêmicos mais longos (como artigos, dissertações e teses), os quais resumem as informações do texto completo de maneira que o leitor tenha um acesso mais rápido e sistemático ao conteúdo abordado. Essa distinção proposta apresenta uma importância prática na medida em que acarreta na alteração do tempo verbal utilizado no texto, uma vez que, no primeiro caso, haverá uma ocorrência de verbos no futuro do indicativo enquanto que no segundo caso a tendência verbal é de conjugação no pretérito e presente do indicativo.

¹⁷ Esse último modelo é o comumente solicitado por professores como mecanismo de avaliação da compreensão leitora dos textos da disciplina por seus alunos.

Além disso, o resumo acadêmico pode ser considerado um gênero que proporciona ao aluno a inserção nas práticas acadêmicas, uma vez que através desse gênero ele tem a oportunidade de manifestar sua compreensão de textos científicos e exercitar a escrita nos moldes acadêmicos (RIBEIRO, 2006, p. 76)

Tendo essa reflexão em mente, cabe, por fim, chamar a atenção para alguns dos elementos linguísticos e estruturais que participam do arcabouço do gênero resumo acadêmico, que esperamos trabalhar com os alunos durante a realização do módulo.

Em primeiro lugar, é importante que os alunos compreendam que não devem expressar sua opinião dentro do gênero resumo, sendo essa uma característica, na verdade, do gênero resenha, mas apenas reescrever com suas palavras as informações principais do texto. Também se faz imprescindível entender que eles, de fato, devem reescrever o texto em suas próprias palavras e não fazer um recorte e colagem de citações diretas retiradas do texto e/ou acrescentar novas informações ao mesmo.

Em segundo lugar, em relação à produção desse gênero, tem-se que uma das principais habilidades necessárias é a de distinguir informações principais de informações periféricas, ou seja, a capacidade de determinar quais são os conteúdos centrais para o entendimento do texto de partida, tendo sempre a consciência de que os conteúdos centrais podem ser alterados de acordo com o objetivo e o destinatário do texto. Dessa forma, os alunos devem aprender a fazer seleções e eliminações com base nesses parâmetros.

Além disso, os estudantes têm ainda a oportunidade de aprender duas estratégias gerais de sumarização: apagamento e substituição. Segundo Machado (2020), a primeira, como o nome sugere, trata de uma exclusão das informações desnecessárias e/ou redundantes para a compreensão geral do texto, enquanto que a segunda prevê as novas construções textuais que englobam e reescrevem as informações textualmente expressas e/ou as inferidas no texto original.

Por fim, no nível linguístico, tem-se a utilização de marcadores de estrutura textual, como conectores lógico-temporais e verbos *discendi* (verbos de dizer como *recorda*, *aponta*, *explica*, *enfoca* etc.), que desempenham a função de demarcação do jogo de vozes e da autoria original das informações (BORBA, 2004; BRAGAGNOLLO, 2014). Em relação aos tempos e modos verbais utilizados, Borba (2004, p. 140), aponta para uma ocorrência predominante do uso do presente do indicativo e do particípio passado, bem como de construções na voz passiva.

Com base nesse levantamento é possível entender que a dificuldade que tanto alunos nativos quanto estrangeiros apresentam em relação à produção desse gênero não passa

necessariamente por um problema na elaboração da estrutura composicional do gênero, mas sim pela compreensão de seus variados contextos de uso dentro da esfera acadêmica. Uma vez que os gêneros são determinados pela função social que exercem, faz-se primordial levar o aluno a compreender as nuances e variações que compõem e caracterizam o gênero resumo acadêmico.

Tendo feito esse levantamento, partimos agora para aplicação dessas reflexões ao abordar a construção do módulo didático, cuja metodologia será descrita no próximo capítulo.

5. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos as diretrizes que embasaram a elaboração de nossa proposta de módulo didático para estudantes do Pré PEC-G, objetivando desenvolver suas habilidades de sumarizar textos falados e escritos, importantes na realização do Celpe-Bras e no seu trato com os textos do domínio acadêmico.

Nortearam nossa reflexão e a ação de elaboração do módulo didático em foco neste trabalho: os conceitos de Marcuschi para domínio e gênero; a concepção de Carlino sobre letramento acadêmico e ainda o entendimento de Ribeiro acerca da função do resumo acadêmico no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita.

Para Marcuschi (2014, p.155) domínio discursivo é uma “esfera de atividade humana” e os gêneros textuais são “textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos, e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”.

Na concepção de Carlino (2017, p. 17-18), já abordada no capítulo 3, o letramento acadêmico

assinala o conjunto de noções necessárias para participar da cultura discursiva das disciplinas, assim como nas atividades de produção e análise de textos requeridas para aprender na universidade. Pontua dessa maneira, as práticas de linguagem e pensamento próprias do âmbito acadêmico superior. Designa também o processo pelo qual se chega a pertencer a uma comunidade científica e/ou profissional, precisamente em virtude de haver se apropriado de sua forma de raciocínio instituída através de certas convenções do discurso

Sobre a função do resumo acadêmico no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, já focalizada no capítulo 4, Ribeiro (2006, p. 76) declara:

define-se como resumo acadêmico um texto que explicita de forma clara uma compreensão global do texto lido, produzido por um aluno-leitor que tem a função demonstrar ao professor-avaliador que leu e compreendeu o texto pedido, apropriando-se globalmente do saber institucionalmente valorizado nele contido e das normas as quais o gênero está sujeito. Nessa esfera de circulação, a função do resumo acadêmico é ser um texto autônomo, que recupera de forma concisa o conteúdo do texto lido numa espécie de equivalência informativa que conserva ou não a organização do texto original.

Quanto à função, verifica-se que o resumo no contexto acadêmico serve tanto ao aluno, como eficiente instrumento de estudo dos inúmeros textos teóricos e científicos que tem que ler, quanto ao professor, como instrumento de avaliação que permite verificar a compreensão global do texto lido.

Além disso, o resumo acadêmico pode ser considerado um gênero que proporciona ao aluno a inserção nas práticas acadêmicas, uma vez que através desse gênero ele tem a oportunidade de manifestar sua compreensão de textos científicos e exercitar a escrita nos moldes acadêmicos

Nesse quadro, nossa proposta de elaboração de módulo didático foi motivada e parcialmente balizada pelas concepções de módulo didático de Júdice (2009; 2013) e de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A concepção de módulo didático de Júdice, (2013, p. 148), situada no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, é, em linhas gerais, a de um conjunto articulado de atividades de leitura e produção de textos, que objetiva a produção pelos aprendizes de determinado gênero, partindo de sua exposição a textos desse gênero, desenvolvendo, em seguida, atividades intermediárias centradas nas especificidades desse conjunto de textos e culminando com uma atividade final de produção textual para verificar se o objetivo pretendido foi alcançado. O Quadro 1 esquematiza essa proposta.

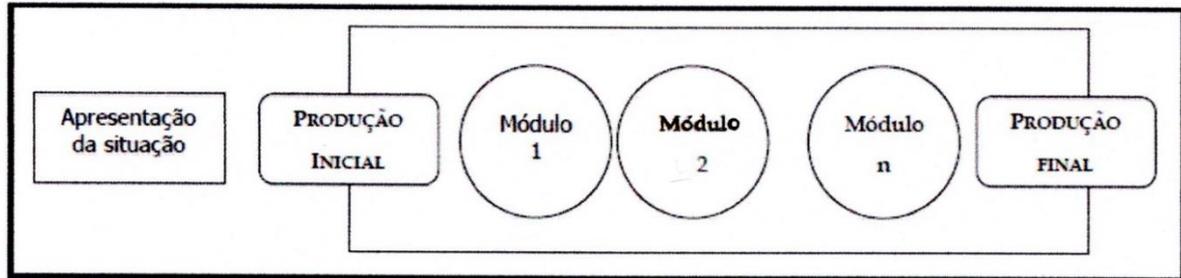
Quadro 1 – Proposta de organização do módulo didático

MÓDULO DIDÁTICO
1.Etapa de planejamento
Diagnóstico
Seleção do gênero
Teste de produção
2.Etapa de elaboração e desenvolvimento
Seleção dos textos para exposição ao gênero
Preparação e desenvolvimento das atividades intermediárias
Atividades de produção de texto do gênero em foco
Atividades epilinguísticas
Preparação e desenvolvimento da atividade final do módulo

Fonte: JÚDICE, 2013, p. 156.

Por sua vez, a concepção de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) é, em linhas gerais, a de um conjunto de atividades escolares para o ensino da expressão oral e escrita, também organizadas de forma sistemática em torno de um gênero textual. Em seguida, pode ser observado o esquema da sequência didática (Figura 1).

Figura 1 – Esquema da sequência didática



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p.98

Júdice (2013, p. 155) destaca muitas inter-relações entre sua proposta de módulo didático e aquela de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schnewly (2004), apontando convergências entre ambas. Entre elas, ressalta o foco nos gêneros textuais para desenvolver a compreensão e a produção de textos em atividades articuladas e sistemáticas que visam a instrumentar o aprendiz para ser um eficiente leitor/ produtor do gênero trabalhado¹⁸.

Na construção de um módulo didático, Júdice (2013, p. 156) demarca duas grandes etapas a serem desenvolvidas pelo professor, que podem ser observadas no Quadro 1, com seu desdobramento em fases. Nele, pode-se observar que a primeira etapa, a de *Planejamento*, inclui as fases de diagnóstico, seleção do gênero e teste de produção. Portanto, na concepção da autora, para planejar adequadamente um módulo didático, o professor deve: a) fazer um diagnóstico do grupo ao qual o módulo se destina, avaliando detalhadamente o perfil dos alunos e a situação de ensino-aprendizagem na qual a turma se inscreve, suas motivações e necessidades; b) em função desse diagnóstico, o professor deve selecionar o gênero a ser trabalhado a partir de uma reflexão sobre o perfil dos alunos, a situação de ensino-aprendizagem e o universo textual pelo qual os aprendizes transitaram, transitam e pretendem transitar; c) selecionado o gênero a ser trabalhado, é recomendável, dependendo do grau de conhecimento da língua-alvo pelos aprendizes, que o professor realize, na língua de origem dos alunos ou na

¹⁸ Em relação às diferenças, a autora destaca, entre outras, o contexto de desenvolvimento das duas propostas: a sua, concebida para cursos modulares de português para estrangeiros, de nível básico/intermediário e de média duração, oferecidos a adultos no ambiente acadêmico brasileiro; a segunda, elaborada para cursos regulares de francês como língua materna, de longa duração e oferecidos a crianças e adolescentes, numa sucessão de séries e ciclos, no ambiente escolar europeu. Predominam, porém, as semelhanças de abordagem entre as duas propostas.

língua-alvo, um teste de produção do gênero a ser trabalhado para verificar o grau de familiaridade que os estudantes têm com ele.

Na proposta específica que elaboramos e vamos apresentar neste trabalho, o módulo didático é dirigido a turmas do PEC-G, cujo perfil geral é facilmente diagnosticado, em termos de língua de origem, faixa etária, grau de escolaridade e objetivo de aprendizado de português. Mas, além dessa parte estável do perfil das turmas PEC-G, destacamos que há outra, que varia de turma para turma, pois cada grupo apresenta particularidades, inclusive aquelas relacionadas com as experiências prévias dos alunos e com as áreas a serem cursadas em suas graduações no Brasil. Para desenvolver e exemplificar a construção do módulo que idealizamos, vamos utilizar, como ponto de partida, o perfil da turma do Pré PEC-G da UFF de 2020, que apresentaremos no próximo capítulo. Destacamos que, com o advento da pandemia e seus reflexos nos cursos em geral, não pudemos aplicar o módulo, que só poderá ser testado quando a situação dos cursos for normalizada.

A seleção do gênero a ser abordado no módulo que estamos propondo neste trabalho – o resumo acadêmico - foi feita em função do diagnóstico desse perfil, e já explicitamos em capítulos anteriores os motivos pelos quais o escolhemos. Partimos das duas categorias presentes na classificação de Matêncio (2002), já apresentada no capítulo 4: resumo do tipo *abstract* e resumo empregado em fichamentos de leituras. Os resumos do primeiro tipo são introdutórios de textos acadêmicos orais ou escritos e buscam descrever a maneira como o trabalho exposto nesses textos foi realizado, seus objetivos e resultados e os do segundo tipo mapeiam o texto lido e servem também, em um momento posterior, como um material de consulta.

Ao teste de produção, que consta no Quadro 1 da proposta de Júdice, cuja função é verificar o grau de familiaridade que os aprendizes têm com o gênero a ser trabalhado no módulo, corresponde, em linhas gerais, na nossa proposta, à atividade planejada para a primeira etapa do módulo didático, cujo objetivo também é testar o desempenho dos aprendizes com o gênero focalizado, ao realizar um resumo livre de um texto.

Ainda em relação ao Quadro 1, de Júdice (2013), passamos agora à etapa de *Elaboração e desenvolvimento* do módulo didático e às três fases em que se desdobra: a) a seleção pelo professor de textos para exposição do aluno ao gênero pretendido; b) a preparação e desenvolvimento, pelo professor, de atividades intermediárias (de produção de texto e

epilinguísticas¹⁹); c) a preparação e desenvolvimento de uma atividade final de produção de texto do gênero trabalhado. Essa etapa, apresentada por Júdice (2013) com suas três fases, também foi levada em conta em nossa proposta, ao elaborarmos a segunda e a terceira etapa de nosso próprio módulo destinado aos estudantes do Pré PEC-G.

Na segunda etapa de nosso módulo, selecionamos os textos para leitura e produção do gênero escolhido em função do perfil da turma do PEC-G 2020, aqui utilizada como ponto de partida para a apresentação de nosso módulo; propusemos atividades intermediárias com foco em dois tipos de resumos. Em relação aos resumos do tipo *abstract*, levamos em conta, no planejamento de atividades intermediárias dessa etapa do módulo, as partes constitutivas, as características linguísticas e a sugestão de atividades apresentadas por Motta-Roth e Hendges (2018, p.159-160), adaptando esse conteúdo ao perfil dos aprendizes do Pré-PEC-G.

Na nossa terceira etapa, indicamos uma atividade final na qual o aprendiz tem a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do desenvolvimento do módulo e fazer uma autoavaliação.

Foi ainda muito importante para embasar a concepção do módulo que propomos neste trabalho, entender, da mesma forma que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que a sequência didática, representada no esquema apresentado no início deste capítulo, pode constituir um instrumento eficaz para ampliar a consciência dos aprendizes em relação ao seu comportamento de linguagem (p.ex. seleção lexical; adaptação ao público, organização do conteúdo); para favorecer procedimentos de avaliação formativa²⁰ e desenvolver por parte do leitor/ produtor a auto-regulamentação²¹.

¹⁹ Podemos definir *atividades epilinguísticas*, com base em Franchi (1987), como atividades que envolvem um trabalho de reflexão sobre a linguagem, implicando desconstrução e reconstrução de textos, em função de determinados efeitos pretendidos.

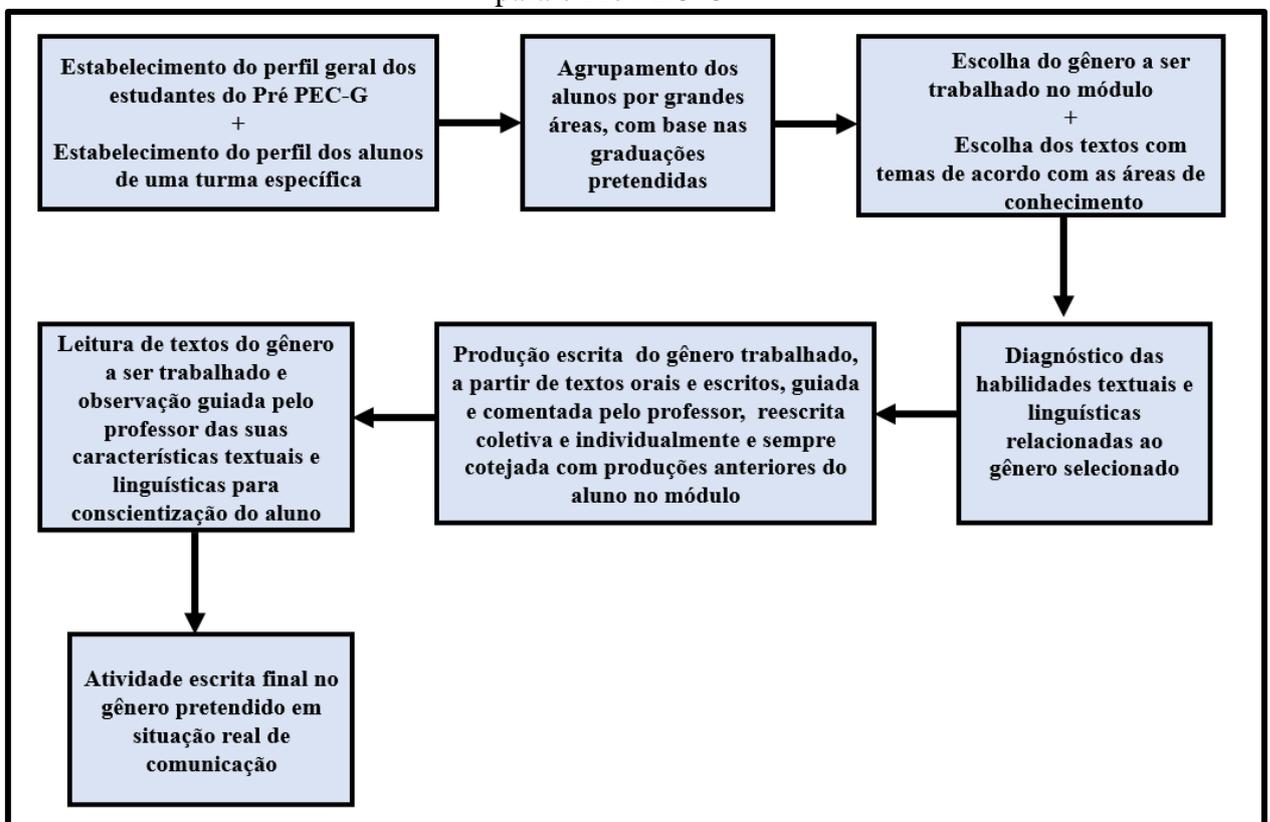
²⁰ Com base em Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p.101-02), o processo de avaliação formativa pode ser definido como um trabalho no qual o professor refina, modula e adapta suas sequências com base nas necessidades específicas de sua turma e no desenvolvimento desta ao longo das etapas. Além disso, esse tipo de avaliação proporciona um trabalho integrado entre o professor e os seus alunos, estabelecendo um contexto de diálogo e de escuta que elimina a ideia de transmissão passiva de conhecimentos e de um poder autoritário atrelado a figura do professor (LIMA, 2002, p. 17).

²¹ Como parte do processo de avaliação formativa, entra também em jogo o desenvolvimento da capacidade do aluno de realizar uma autoavaliação, ou auto-regulamentação como denominam Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004). Essa prática, permite que o aluno se torne parte integrante de seu próprio processo de aprendizado, entendendo de forma consciente sua evolução e/ou desafios no desenvolvimento das competências trabalhadas e encontrando modos próprios para superar as dificuldades observadas (LIMA, 2002, p. 18). Essa ação culmina, portanto, em um processo de aprendizado no qual o aluno passa a ser capaz de se distanciar de seu produto, revisitando-o e revendo-o de formas distintas, de maneira a confrontar tanto seus sucessos quanto suas dificuldades, para as quais, com o auxílio do professor, passará a buscar soluções (LIMA, 2002, p. 36).

No esquema de base para a construção de seqüências didáticas apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98) constam: uma apresentação inicial da situação, ou seja, uma descrição da atividade de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar; uma produção inicial correspondente ao gênero trabalhado; uma seqüência de “módulos” intermediários para o desenvolvimento do aprendizado; e uma produção final, na qual o aluno aplica o conhecimento adquirido ao gênero focalizado.

A partir das diretrizes expostas neste capítulo e de nossa própria experiência na área de PLE, planejamos o módulo para o ensino do gênero resumo acadêmico a turmas Pré PEC-G. Seu arcabouço, que diz respeito à seqüência de procedimentos gerais nele implicados, está representado no fluxograma (Figura 2) que se segue.

Fluxograma 1 – Procedimentos gerais implicados no planejamento do módulo didático para o Pré PEC-G



6. MÓDULO DIDÁTICO PARA TURMAS DO PRÉ PEC-G: O PERCURSO DO PROFESSOR E A PROPOSTA FINAL

6.1 ESTABELECENDO O PERFIL DA TURMA E SELECIONANDO O GÊNERO

A elaboração de um módulo didático e do respectivo conjunto de atividades que o constituem demanda do professor muito conhecimento e reflexão a respeito do grupo de alunos que constituem a sua turma, uma vez que se faz necessário adequar a seleção de textos a serem trabalhados ao perfil e objetivos específicos dos aprendizes. Consideramos, então, que

a elaboração do módulo implica, por parte do professor, o empenho em fazer, primeiramente uma prospecção dos interesses e necessidades dos alunos, objetivando uma seleção de gêneros relevantes para as atividades de compreensão e produção de texto que os aprendizes empreendem/pretendem empreender no contexto em que praticam/pretendem praticar a língua-alvo. (JÚDICE, 2013, p.18)

Dessa forma, pensando na construção desse diagnóstico do perfil dos alunos, a seleção do gênero resumo acadêmico, como já abordado no Capítulo 4, se deveu à forte presença desse gênero na vida universitária, tanto em atividades de leitura quanto de produção de textos, uma vez que, nesse processo de escolha, o professor também precisa considerar “a frequência e a relevância de uso que o gênero pode ter em suas rotinas comunicativas na língua-alvo” (JÚDICE, 2009, p. 158). Para além disso, embora o curso do Pré PEC-G tenha uma proposta mais voltada para a preparação para o exame Celpe-Bras, consideramos que a maioria dos alunos que participam do Programa Estudante Convênio nunca cursaram uma universidade antes e, conseqüentemente, desconhecem as particularidades dos gêneros que circulam nesse domínio de forma semelhante a alunos brasileiros em seus primeiros semestres. Isso implica um fator adicional de dificuldade por estarem fora de suas línguas de conforto²².

A escolha desse gênero específico buscou, portanto, atuar como uma introdução dos aprendizes ao domínio acadêmico, em um ambiente controlado e anterior a aulas de graduação, palestras, congressos etc. que frequentará durante sua formação universitária. Ao mesmo tempo, a seleção do gênero resumo pretendeu desenvolver a capacidade de síntese demandada pela a própria dinâmica do Celpe-Bras, como na compilação das informações contidas no vídeo e no áudio das Tarefas 1 e 2, respectivamente.

²² Línguas de conforto são entendidas aqui como línguas em que o aluno se sente proficiente, demonstrando-se à vontade tanto na compreensão quanto na produção de textos.

Este estudo procura propor um módulo adaptável a diversos perfis de turma, dentro do recorte de universo dos alunos do programa PEC-G, na medida em que o encadeamento de atividades do módulo, dentro de uma sequência e o tipo de questões e enunciados que as integram se constroem como um quadro flexível e ajustável a uma turma específica e a um gênero selecionado em função dela. Em outras palavras, há um perfil geral dos estudantes do Pré PEC- G, que se materializa em uma turma real com a qual o professor se depara em determinada instituição brasileira. É a partir de uma turma real, cujo perfil específico inclui as áreas de interesse dos alunos e seus conhecimentos e habilidades textuais prévias que o módulo vai sendo planejado pelo professor, inicialmente com a escolha do gênero a ser trabalhado, em nosso caso o resumo acadêmico.

Assim, selecionamos o perfil da turma do Pré PEC-G da Universidade Federal Fluminense de 2020 como ponto de partida para o planejamento do módulo em foco neste trabalho.

A turma era composta por um total de 17 alunos, sendo dezesseis deles falantes de francês e um de espanhol (este estudante específico, natural de Honduras, foi acrescentado posteriormente à turma após uma solicitação de troca da unidade na qual fora inicialmente alocado para cursar o Pré PEC-G). A respeito dos seus países de origem, além do caso especial de Honduras já explicado, a turma possuía sete alunos do Benim, cinco do Haiti e quatro do Gabão. Já em relação aos cursos nos quais ingressariam após a aprovação no Celpe-Bras, observamos uma grande diversidade – característica comum à composição das turmas do Pré PEC-G – que se encontra descrita no quadro 2 a seguir:

Quadro 2- Número de alunos por curso de destinação (turma Pré PEC-G- UFF- 2020)

Número de Alunos	Cursos
1	Ciências Econômicas
1	Ciência da Computação
2	Turismo
1	Ciências Biológicas
1	Ciência e Tecnologia
1	Engenharia Agrônômica
1	Administração
1	Engenharia Mecânica
1	Bioquímica
1	Medicina
1	Design de Produtos
1	Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia
1	Agronomia

1	Biomedicina
2	Comunicação e Propaganda

Como é possível observar, apenas dois cursos são comuns a mais de um aluno da turma, resultando em um conjunto de quinze graduações distintas dentro de um mesmo grupo. Diante de tal diversidade, para simplificar o perfil da turma em relação aos campos de conhecimento em que se enquadravam os estudantes, agrupamos os cursos de acordo com as grandes áreas nas quais se enquadravam. Tal divisão foi posteriormente utilizada para coordenar uma seleção de textos mais personalizada em algumas das atividades do módulo, descritas adiante, com o objetivo de atender, em certa medida, aos interesses particulares dos alunos, mesmo dentro de uma turma tão heterogênea. Para pautar este agrupamento, baseamo-nos na classificação das grandes áreas disponibilizada pela plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), reduzindo de quinze para seis grupos, que, no caso da turma focalizada, foram distribuídos de acordo com o demonstrado no quadro 3.

Quadro 3 – Distribuição de cursos pelas Grandes Áreas

Grande área	Cursos	Número de alunos
Ciências Exatas e da Terra	- Ciência da Computação - Ciência e Tecnologia	2
Ciências Biológicas	- Ciências Biológicas - Bioquímica	2
Engenharias	- Engenharia Mecânica - Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia	2
Ciências da Saúde	- Biomedicina - Medicina	2
Ciências Agrárias	- Agronomia - Engenharia Agrônoma	2
Ciências Sociais Aplicadas	- Administração - Ciências Econômicas - Comunicação e Propaganda - Turismo - Design de Produtos	7

Tal divisão também nos permitiu melhor visualizar quais os temas amplos que poderiam ser interessantes para o perfil dos alunos.

Considerando, então, o perfil da turma para o qual o módulo se destinaria foi possível que o professor realizasse a seleção dos textos de partida para as atividades de leitura e produção de resumos, cujos temas, de forma geral, deveriam interessar aos aprendizes.

Conforme estabelecido na metodologia apresentada anteriormente, o módulo para trabalho com o gênero resumo acadêmico aqui proposto se divide em três etapas: uma primeira etapa composta de uma atividade inicial que testa habilidades prévias, ou seja, com propósito diagnóstico; uma segunda etapa, com atividades intermediárias de leitura e produção de textos do gênero focalizado; e uma terceira etapa, de produção final, com o intuito de observar a evolução dos alunos e lhes permitir produzir o gênero trabalhado em um contexto verossímil de elaboração.

6.2 PRIMEIRA ETAPA: TESTANDO AS HABILIDADES PRÉVIAS

Entendemos o módulo didático, tal como propõe JÚDICE (2013, p. 148), como um conjunto de atividades de leitura e produção de texto que buscam permitir, ao aluno, produzir com desenvoltura um determinado gênero na língua-alvo, no caso, o Português do Brasil. Também levamos em consideração a estrutura de base para a construção de sequências didáticas apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98): uma apresentação da situação, ou seja, uma descrição da expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar; uma produção inicial correspondente ao gênero trabalhado; uma sequência de “módulos” intermediários; e uma produção final, na qual o aluno coloca em prática o conhecimento que adquiriu.

Dessa forma, a primeira etapa de nosso módulo se assemelha ao conceito de produção inicial de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) na medida em que atua como uma baliza para o professor, de modo a identificar quais os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero resumo e as dificuldades que são apresentadas por eles, demarcando os aspectos que precisam ser mais trabalhados. Em outras palavras, essa primeira produção faz com que tanto o professor quanto os próprios alunos percebam qual é a concepção e o entendimento inicial que a turma possui a respeito desse gênero. Importante ter em mente que, mesmo que o gênero exista no contexto da língua e cultura de origem dos aprendizes e que os alunos já tenham alguma experiência prévia dele como leitores ou produtores, os recursos linguísticos utilizados para compor o gênero podem apresentar diferenças de um contexto linguístico e cultural para outro (JUDICE, 2009, p. 14).

A atividade proposta, então, é composta da leitura de um texto e a solicitação de que os alunos realizem um resumo do mesmo, sendo considerada inicialmente apenas a característica

do gênero resumo de realizar uma síntese dos principais pontos do texto. No caso do módulo que propomos, sugerimos, por dois motivos, a seleção de um texto inicial que seja oriundo do exame Celpe-Bras, ou seja, um dos textos motivadores para as tarefas da prova.

O primeiro motivo se pauta no fato de que, em última instância, um dos objetivos do curso Pré PEC-G é preparar os alunos para o exame de proficiência, de modo que é possível gerar uma situação de maior motivação para esses estudantes, ao perceberem que o módulo, embora voltado para o trabalho com um gênero do domínio acadêmico, também poderá auxiliá-los durante a prova. No exame Celpe-Bras, mesmo que não haja uma tarefa específica cujo comando seja a elaboração de um resumo, a capacidade de reconhecimento dos principais tópicos e informações abordados nos textos de partida bem como a de síntese das informações neles contidas são habilidades úteis e perpassam as quatro tarefas da prova escrita.

O segundo motivo, por sua vez, está baseado na defesa de Dolz, Noveraz e Schneuwly (2004) de que a primeira produção não precisa representar uma situação completa, podendo, assim, ser simplificada. De acordo com os autores “somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda a sua riqueza e complexidade” (DOLZ; NOVERAZ; SCHNEYWLY, 2004, p. 101).

Pensando no perfil de turma selecionada para essa exemplificação, o texto por nós proposto para a leitura é intitulado “Faxina no céu”, tendo sido utilizado como texto motivador para a Tarefa 3 da prova escrita do exame Celpe-Bras em sua primeira edição de 2012 (Anexo B). Tal escolha teve como fator motivador o caráter de divulgação científica que o texto apresenta, sua linguagem mais técnica e sua relação tangencial com quatro (Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências Sociais Aplicadas) das seis grandes áreas em que se inscreviam os futuros cursos de graduação dos alunos.

Idealmente, a leitura desse texto seria feita de forma coletiva com a turma, de modo a esclarecer qualquer dúvida de vocabulário que se manifestasse e a permitir uma discussão sobre a temática e os problemas/soluções levantadas pelo texto. Em seguida, seria apresentada a proposta de construção do resumo do texto lido.

Entendemos que, nas produções realizadas pelos alunos, deveríamos observar se os alunos foram/tinham sido capazes de cumprir os requisitos essenciais para a produção de um resumo, ou seja, se o texto apresentava coesão e coerência na reconstrução da organização do texto original; se não havia cópia direta de trechos do texto e/ou a emissão de opinião por parte dos alunos em relação ao conteúdo apresentado; se tinham conseguido distinguir entre temas

periféricos, a serem eliminados, e temas centrais; e se haviam realizado a indicação da autoria do texto e feito a distinção entre as diferentes vozes presentes no artigo.

No caso do texto selecionado como exemplificação para esta atividade, Faxina no Céu (Anexo B), seria importante que os aprendizes reconhecessem como as informações centrais da reportagem: os perigos do lixo espacial, o caso que transformou a questão de teórica para real, as medidas tomadas para prevenir colisões e as possibilidades de lidar com o lixo espacial. Ao mesmo tempo, para a elaboração de um bom resumo, eles também precisariam fazer a distinção entre as informações fornecidas pela “National Geographic” (autora da reportagem), aquelas registradas nas falas do cientista Nicholas Johnson, transcritas em discurso direto no texto, e ainda as que estavam contidas no pedido feito pela ONU.

A partir da análise de quanto desses elementos estavam presentes nos textos dos alunos e da forma como eles foram articulados no texto, seria possível traçar o perfil da turma. Assim como sua familiaridade e dificuldade em relação a uma etapa inicial de elaboração do gênero resumo acadêmico.

Em um encontro seguinte, após a entrega e comentário da produção dos alunos, o professor(a) discutiria com eles, de maneira também coletiva, quais pontos haviam sido bem trabalhados de forma geral pela turma e quais ainda precisariam ser melhorados para uma produção mais efetiva do gênero proposto. Dessa forma, a atividade cumpriria o propósito de servir como um ponto de partida e de balizamento para o desempenho da turma na realização de resumos e determinar um direcionamento mais específico e focalizado para sanar as principais dificuldades linguísticas e textuais dos aprendizes.

6.3. SEGUNDA ETAPA: DESENVOLVENDO ATIVIDADES INTERMEDIÁRIAS

Esta etapa de nossa proposta é composta de três sub-etapas, ou seja, três conjuntos de atividades que compõem o conjunto geral de atividades intermediárias. Tal número pode ser desdobrado em mais sub-etapas caso a turma demonstre maior dificuldade em um determinado momento da sequência, de modo a fornecer mais oportunidades de produção e/ou leitura naquela atividade.

6.3.1 A capacidade leitora: lidando com resumos *abstracts*

A primeira atividade se baseia na capacidade dos alunos como leitores de resumos acadêmicos do tipo *abstract*, tanto na modalidade na qual acompanham artigos, teses etc. quanto na modalidade em que antecipam apresentações orais, oficinas, minicursos, entre outros.

Como alunos de graduação, a habilidade para reconhecer e lidar com esses textos é de fundamental importância, uma vez que eles são responsáveis por informar aos seus leitores, de maneira rápida, o teor do material ao qual se referem, permitindo determinar se a leitura/observação tal texto e/ou apresentação na íntegra é de interesse do receptor. Uma vez que a elaboração de trabalhos acadêmicos dentro das disciplinas, bem como dos trabalhos de final de curso, requer o levantamento de bibliografia nas áreas específicas de interesse, a utilização de resumos se mostra a forma mais eficaz para guiar a seleção do material a ser utilizado. Da mesma maneira, a vivência em congressos e minicursos faz parte da formação continuada de um profissional dentro da academia e a escolha por determinada palestra, sessão de comunicação, oficina etc. está atrelada aos interesses específicos de cada um, de modo que a leitura dos resumos das atividades de um evento auxilia nesse processo de triagem.

No caso dos alunos estrangeiros, o desenvolvimento de tal habilidade parece ser ainda mais premente, uma vez que, por não estarem lidando com sua língua materna, têm velocidade de leitura reduzida. Logo, a seleção apurada do material a ser utilizado na elaboração de um de seus trabalhos acadêmicos, por exemplo, lhes permitiria uma melhor administração do tempo, sem que dedicassem horas preciosas à leitura de um artigo ou capítulo que, ao final, não teria utilidade prática para a temática que precisariam desenvolver em suas respectivas pesquisas.

O resumo, por definição do gênero, é um texto breve, geralmente composto por frases mais curtas que, de forma direta, apresentam quais os pontos principais e o propósito do texto na íntegra. Conseqüentemente, apresenta os elementos para a seleção da leitura de forma mais sucinta, o que é um facilitador para qualquer aluno/pesquisador, mas parece ter uma relevância especial no processo de seleção para um aluno que está em um contexto externo ao de sua língua de conforto. Tal reflexão deve ser feita, mesmo que de modo sucinto, pelo professor juntamente com seus alunos, antes do início de todas as atividades, de tal maneira que eles consigam entender porque a atividade está sendo desenvolvida e qual será a sua aplicação prática em suas vidas acadêmicas, evitando, assim, que se tornem desmotivados com a dinâmica e com o módulo didático por não compreenderem seu propósito.

Dessa forma, a atividade busca desenvolver essa competência através da leitura de três resumos, dois de artigo e outro de oficina ou minicurso, selecionados pelo professor da turma, de maneira que os alunos possam identificar qual é a estrutura desse gênero e os recursos linguísticos comumente empregados, assim como perceber quais as diferenças que podem existir entre essas duas modalidades de resumo *abstract*, principalmente no que tange à possibilidade de uso do tempo verbal. Cabe ressaltar também que esse é um momento em que propomos recorrer à distribuição dos alunos por grandes áreas, ou seja, que sejam selecionados resumos distintos com base nessa distribuição. Logo, no caso de nossa turma específica, isso significaria a seleção de um conjunto de seis trincas de resumos. Embora, tal metodologia seja mais trabalhosa para o professor, acreditamos que ela pode contribuir para aumentar o interesse e participação dos alunos na atividade, uma vez que reconhecem o cuidado em atender aos seus interesses profissionais e acadêmicos.

Em relação à aplicação, a proposta é que os alunos sejam divididos em grupos menores, duplas ou trios, também de acordo com a grande área à qual seus cursos de graduação futura pertencem, e recebam, em um primeiro momento, os dois resumos do tipo *abstract* de artigos para leitura individual. Após a leitura, os grupos trabalhariam juntos para determinar os elementos comuns aos dois resumos e o tema de cada um de seus artigos, através de um guia, composto por uma pergunta global e questões objetivas²³, fornecido pelo professor. De acordo com nossa proposta, a lista de perguntas variaria de um grupo para outro, uma vez que as questões objetivas precisariam se adequar aos textos selecionados para cada conjunto.

Depois, os grupos apresentariam para o restante da turma a resposta sobre o tema do artigo e quais as características que observaram nos dois textos. Com base nas respostas de todos os grupos, o esperado seria que eles conseguissem ver que, apesar de os temas serem diferentes, tanto entre os artigos quanto entre as grandes áreas, as características estruturais, como frases curtas e diretas e a apresentação de palavras-chave, são comuns a todos os textos que foram trabalhados na aula pelos diferentes grupos. Em outras palavras, esperava-se que, com essa metodologia, adaptada da sugestão de atividade proposta por Motta-Roth e Hendges (2018, p.160), os alunos tivessem uma maior facilidade para compreender quais os elementos

²³ Seguimos aqui a distinção entre perguntas objetivas e globais apresentada na tipologia das perguntas de compreensão em Marcuschi (2014). Dentro dessa perspectiva, perguntas objetivas são aquelas que questionam sobre os conteúdos inscritos diretamente no texto em uma atividade de decodificação, enquanto perguntas globais são aquelas que levam em conta tanto o texto em sua totalidade como também os aspectos extratextuais relevantes.

que compõem a modalidade do gênero resumo *abstract* e, em segunda medida, que os gêneros são textos que tem característica mais ou menos estáveis.

Em um segundo momento, os grupos receberiam o terceiro resumo, este de uma oficina, apresentação oral ou minicurso também de um tema dentro de sua grande área, o qual, após a leitura, deveria ser comparado com os exemplos anteriores de maneira a levantarem as diferenças em relação as estruturas entre as duas modalidades de resumos *abstracts*. Com essa parte da atividade, objetivamos mostrar aos alunos que, apesar de comporem um mesmo gênero, o contexto situacional no qual ele é empregado pode acarretar mudanças, no caso, o fato de o resumo de uma comunicação oral, por exemplo, anteciper os acontecimentos de uma apresentação possibilitam o uso de verbos no Futuro do Indicativo ou de construções com valor de futuro, característica linguística que não é observada nos resumos de artigos, uma vez que estes sumarizam informações de um trabalho já finalizado e redigido – o artigo na íntegra.

Durante todo o processo, o professor agiria como um mediador da atividade, corroborando e completando, caso necessário, os levantamentos realizados pelos próprios alunos.

De maneira a encerrar a atividade, para a qual propomos o desenvolvimento em um tempo flexível, dependendo do tamanho da turma e de sua participação nas discussões, planejamos fazer questionamentos sobre a diferença desses resumos com os quais os alunos trabalharam e o texto que eles haviam produzido e reescrito como primeira tarefa (atividade diagnóstica). Espera-se que os alunos consigam perceber que eles não usaram estruturas fixas, como, por exemplo, a presença de palavras-chave, e que a situação de circulação e a intenção dos resumos divergiam.

Com isso teríamos a oportunidade de explicar que existem dois modelos de resumos acadêmicos, os do tipo *abstract*, que teriam acabado de discutir, e o resumo solicitado como mapeamento de estudo bibliográfico e fichamento de leitura (retomando aqui a classificação proposta por Matencio (2002) e apresentada no Capítulo 4 deste trabalho), que diferem, em certa medida, quanto à elaboração estrutural e linguística, mas que se distinguem principalmente devido a sua funcionalidade. Uniria, assim, as duas atividades realizadas pelos alunos, evidenciando a ligação entre as diferentes tarefas que os alunos estão realizando dentro do módulo.

6.3.2 A capacidade de compreensão oral: elaborando resumos da oralidade

A segunda atividade que compõe as tarefas intermediárias tem origem em uma dinâmica apresentada por Carlino (2017, p. 42-47), na qual a autora, ao discutir o papel da escrita dentro do ensino acadêmico e do letramento científico, propõe a elaboração de sínteses de aula. Embora a atividade, tal como idealizada e aplicada, tenha uma proposta mais longa, uma vez que seria uma dinâmica desenvolvida ao longo da elaboração de sínteses de várias aulas, e não tenha o foco específico no gênero resumo, apenas no processo de sintetização, acreditamos que a ideia possa ser adaptada para atender às demandas do nosso alunado.

Em primeiro lugar, é importante chamar atenção para o fato de que, não infreqüentemente, professores solicitam aos alunos que apresentem resumos de palestras, comunicações e/ou oficinas das quais participaram, principalmente se estas ocorreram durante o horário da aula e foram uma atividade solicitada pelo professor, de maneira a ter um material avaliativo e um certo controle da presença e atenção dos alunos aos eventos. Isso significa que os alunos precisam ter a capacidade de elaborar o gênero resumo não apenas partindo de um texto escrito, mas também de textos orais. A produção de um resumo de uma das aulas do curso Pré PEC-G pareceu-nos, então, uma boa maneira de introduzir essa possibilidade, e ao mesmo tempo de ajudar os alunos na sistematização dos conteúdos apresentados. Era esperado também que pudesse auxiliá-los, em uma segunda instância, no desenvolvimento de um melhor mecanismo de estudo e retenção de conteúdo que pudesse se incorporar às suas práticas de estudo.

No caso específico dos alunos do Pré-PEC-G, os quais terão que realizar o exame Celpe-Bras, tem-se também que uma atividade nesse modelo pode ajudar a prepará-los para a realização das tarefas 1 e 2 do exame escrito. Nessas tarefas eles precisarão produzir textos com base no que viram em um vídeo e ouviram em áudio, respectivamente, ou seja, precisariam utilizar a capacidade de sintetizar as informações apresentadas no vídeo/áudio de modo a terem as informações necessárias para elaborarem seus textos finais. Obviamente, não se espera ou há tempo hábil para que os alunos elaborem, propriamente, um texto do gênero resumo com base nas informações oferecidas durante a prova, visto que essa não é a solicitação das tarefas em si. Entretanto, com o desenvolvimento prévio da atividade aqui descrita durante o módulo proposto, espera-se possibilitar um maior conforto no processo de seleção e identificação das principais informações com base em uma fonte oral ao em vez de escrita.

Dessa forma, a atividade consiste na solicitação da elaboração de um resumo das etapas e conteúdos de uma das outras aulas ministradas dentro do curso Pré PEC-G. Tal aula pode ser uma aula ministrada pelo próprio professor responsável por esse módulo, mas, idealmente,

sugeriríamos que fosse escolhida a aula de um dos outros professores/estagiários do curso com o qual se combinasse a atividade²⁴ e em que o professor do módulo também pudesse estar presente de modo a acompanhar o desenvolvimento e poder avaliar o texto produzido pelos alunos.

Tal sugestão tem dois fatores como motivação. O primeiro fator diz respeito, como já apresentado, à ideia de que o módulo sirva como um material complementar ao do curso preparatório e a integração entre as diferentes aulas possibilita a consciência de complementariedade aos alunos, mostrando um objetivo mais amplo para o desenvolvimento do módulo didático no qual estão trabalhando em uma das aulas. O segundo ponto, por sua vez, tem relação com uma aplicação prática dessa produção textual em um contexto situacional similar ao real, uma vez que os textos dessa modalidade do gênero dificilmente seriam solicitados para a própria disciplina, mas geralmente para um evento externo e adicional a essa.

Após a correção do professor, novamente, tal como feito durante a primeira etapa do módulo, seria destinada uma aula/momento para os comentários coletivos dos textos dos alunos, chamando a atenção para problemas recorrentes da turma e para as outras possibilidades de formulação existentes naquele contexto, bem como para a reescrita dessas produções.

6.3.3 A capacidade de síntese: resumos de artigos de divulgação científica

De forma a encerrar a etapa de atividades intermediárias, a terceira tarefa se propõe a ser uma expansão das atividades realizadas anteriormente em um processo crescente de familiaridade com o gênero resumo. Assim, a tarefa dessa etapa consiste na elaboração de uma produção do gênero resumo com base em um texto de partida escrito, mais especificamente um artigo de divulgação científica.

Essa proposta é semelhante àquela realizada pelos alunos na etapa de diagnóstico antes de serem expostos e instruídos sobre as características das modalidades do gênero resumo acadêmico, de maneira que o resultado dessa produção escrita já funcionaria como um primeiro momento de avaliação a respeito da evolução dos alunos, tanto para o professor quanto para os mesmos. Através dessa produção os alunos teriam a oportunidade de comparar seu novo texto

²⁴ Ressaltamos aqui que, embora a sugestão apresentada se volte para a elaboração de resumos de aulas, a atividade também pode ser solicitada em relação a uma palestra ou conferência realizada na universidade durante o módulo – fator que constituiria uma situação de uso ainda mais real. A escolha pela proposição de uso de aulas dentro do próprio curso preparatório Pré PEC-G está ligada apenas ao fato de ser um ambiente mais controlado, uma vez que não é possível garantir que esteja ocorrendo um evento condizente com os interesses dos alunos durante o período de aplicação do módulo.

aos recursos e construções que haviam utilizado originalmente na produção do resumo de um dos textos do Celpe-Bras em um processo de autoavaliação dentro de uma mesma dinâmica de atividade. Tal idealização de proposta tem como base a argumentação de Júdice (2013, p. 175), com a qual concordamos, de que

a autoavaliação realizada continuamente pelo aluno, ao confrontar sua produção mais recente com os textos que produziu anteriormente no módulo possibilita ao estudante estrangeiro reconhecer seus progressos e limitações e contribui para sua autonomia como leitor e produtor de textos de gêneros textuais variados na língua-alvo.

Assim como exemplo dessa nossa turma modelo, escolhemos como texto o artigo “Luz, câmera, ação: vídeos para divulgar e ensinar ciência” (Anexo C) publicado na revista *Ciência Hoje*, por ter um caráter geral, que abarcaria cinco das seis grandes áreas dos nossos alunos (ficando excluída apenas a área de Ciências da Saúde), devido aos exemplos e dinâmicas abordados no artigo. Esse artigo seria lido e discutido dentro de sala de aula, de modo que os alunos pudessem trocar ideias, esclarecer dúvidas quanto à compreensão de termos e, ao mesmo tempo, o professor pudesse aproveitar a oportunidade para reforçar o trabalho com a interpretação de texto e, possivelmente, realizar a dinâmica de leitura em voz alta que auxiliaria os alunos em sua prática de pronúncia.

Voltamos a apontar que o artigo selecionado é apenas um exemplo de texto que pode ser utilizado e que a escolha do professor irá se alterar de acordo com o perfil de cada uma das suas turmas. O importante é a seleção de um texto, simultaneamente não muito extenso e de caráter mais técnico/acadêmico, que atraia o interesse da turma, no processo de leitura, e continue mantendo os aprendizes motivados para a participação nas atividades do módulo.

A sugestão, em especial, de um artigo de divulgação científica que pode ser encontrado em revistas de fácil acesso como *Ciência Hoje*, *Superinteressante*, *Scientific American* etc. como texto de partida para a produção do resumo nesse momento do módulo se dá por dois motivos.

Primeiramente, os artigos de divulgação científica que, por virtude de sua função inerente de transmitir uma informação para um público não específico da área acadêmica/tecnológica, apresentam uma linguagem simples e acessível tanto aos alunos estrangeiros que ainda estão, dentro do contexto do Pré PEC-G, desenvolvendo suas competências no português, quanto ao professor ministrante do módulo que possui formação na área de Letras e, conseqüentemente, também é desconhecedor de nomenclaturas, termos, assuntos etc. específicos de cada uma das diversas áreas nas quais seus alunos pretendem enveredar uma vez que iniciarem suas graduações no Brasil. Logo, um artigo ou texto específico

da área representaria uma leitura árdua para os alunos do programa nesse momento e possivelmente também não seria completamente acessível ao próprio professor.

Em segundo lugar, uma vez considerada a proposta de leitura e discussão do texto dentro do tempo de aula, geralmente de duas horas, faz-se necessário a utilização de um texto não muito extenso, mas, ao mesmo tempo, os alunos precisam sentir que estão evoluindo em relação a produção realizada na primeira etapa do módulo. O artigo de divulgação científica cumpre justamente esse papel: o de um texto de caráter técnico, porém mais geral, facilitando a coordenação de mais de uma área dentro da temática do artigo escolhido; o de um texto com uma maior extensão do que aqueles das tarefas do exame Celpe-Bras, porém não tão longo quanto um artigo acadêmico, o qual costuma, no mínimo, ter em torno de 15 páginas e, portanto, não seria viável para leitura e discussão dentro do tempo de uma aula.

Após a leitura e discussão, os alunos realizariam a produção escrita do resumo desse texto em casa e, tal como nas etapas anteriores, passariam por uma etapa de reescrita individual e de reescrita coletiva após a correção de seus textos.

Chamamos atenção, por fim, para o fato de que essa última atividade busca reforçar o modelo do gênero resumo solicitado como mapeamento de estudos bibliográficos e fichamento de leitura, o qual serve também como um material de consulta para momento posterior.

6.4 TERCEIRA ETAPA: ESCREVENDO O RESUMO EM SITUAÇÃO REAL

A etapa final de um módulo, por definição, consiste na solicitação de uma produção escrita do gênero trabalhado de maneira a verificar se o objetivo do módulo foi ou não atingido, uma vez que nesse ponto os alunos já devem ser capazes de realizarem atividades mais elaboradas (JÚDICE, 2013). Isso significa dizer que, nesse ponto, após a realização de um conjunto de atividade variadas, os alunos já tiveram acesso a noções e instrumentos necessários para elaboração de textos desse gênero, em diferentes contextos de uso, de forma que podem colocar em prática os conhecimentos que adquiriram separadamente ao longo do desenvolvimento do módulo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Para além disso, concordamos com a colocação de Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004) de que é importante apresentar uma situação “verdadeira” de produção, criando um contexto preciso, para a atividade final. Tal reflexão é pertinente para o trabalho com todo e qualquer gênero textual, porém parece ganhar uma relevância ainda maior no caso do gênero resumo

acadêmico quando recordamos as diversas situações de uso e as conseqüentes variações de produção, nas quais se enquadram esse gênero em particular. A própria construção do módulo didático, até esse ponto, busca demonstrar e conscientizar os alunos a respeito dessa variação, colocando-os na posição de leitores e/ou de produtores tanto de resumos do tipo *abstract* quanto de resumos que servem como compilações/materiais de consulta.

Dessa forma, propomos, como atividade final, a construção de uma dinâmica concreta na qual a sala de aula de PLE se tornaria o palco de uma sessão de comunicação para cada um dos alunos e, conseqüentemente, demandaria que os apresentadores de cada trabalho produzissem um resumo para seus colegas e professores sobre o conteúdo de suas apresentações. Isto é, a produção escrita final é a produção de um resumo *abstract* da apresentação oral que irão realizar para a turma.

No contexto de nossa turma modelo, por exemplo, seria possível, devido ao número de alunos, fazer apresentações individuais de dez minutos para cada aluno, as quais seriam realizadas ao longo de duas aulas²⁵. Em relação ao tema das falas, como a ideia é motivar uma maior participação dos alunos, fazendo-os se sentirem uma parte mais ativa do módulo, sugerimos que sejam de escolha relativamente livre dos estudantes, cuidando apenas para que os temas tenham relação com os seus futuros cursos de graduação (expectativas, mercado de trabalho, aplicação etc.) ou com os seus países de origem (história, cultura, culinária etc.). Com essa proposta, pretendemos fornecer aos alunos um uso aplicado de seus resumos, uma vez que esses seriam realmente cartões de visita do conteúdo que iriam apresentar nas aulas seguintes.

Os resumos seriam produzidos e, antes da distribuição para os demais alunos da turma, corrigidos uma primeira vez pelo professor. Se possível, sugeriríamos também uma conversa com os alunos sobre os textos e as escolhas que fizeram, sendo as apresentações orais iniciadas apenas após essa primeira discussão/revisão e o compartilhamento dos resumos.

Um outro trabalho possível nessa etapa de distribuição dos resumos, dependente da relação do professor com a turma, seria a distribuição dos resumos sem a determinação da autoria – algo que também pode contribuir para não inibir os alunos mais tímidos – e ao longo das apresentações orais, a turma como um todo, precisaria selecionar qual o resumo condizente àquela respectiva apresentação. Dessa forma, os alunos também teriam um feedback concreto

²⁵ No caso de uma turma menor, o tempo de cada apresentação poderia ser expandido para os quinze minutos mais convencionais no caso de sessões de comunicação e, na eventualidade de uma turma de mais alunos, as apresentações orais poderiam ser realizadas em duplas ou trios para reduzir o número de aulas necessárias para a realização de todas as falas.

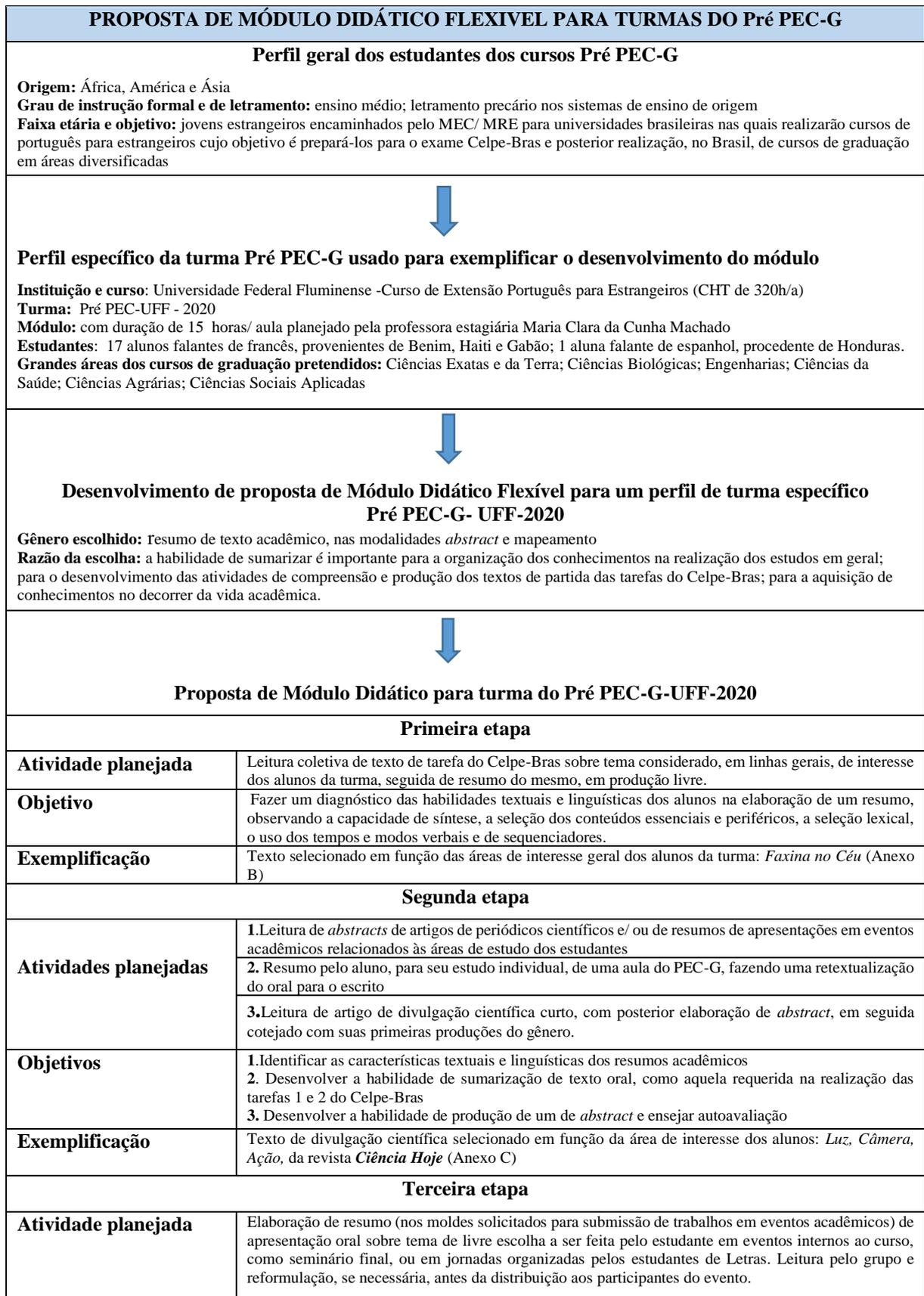
se seus textos haviam cumprido com sua função social: apresentar o conteúdo da apresentação e servir como propaganda da mesma.

Essa atividade, portanto, encerra o conjunto de tarefas do módulo do gênero resumo acadêmico e, ao mesmo tempo, é passível de funcionar como uma tarefa inicial de diagnóstico para a elaboração de um novo módulo dentro do contexto dos gêneros do domínio acadêmico: o seminário.

Este trabalho não pretende abordar o gênero seminário, porém vale ressaltar que este também se mostra como um dos gêneros não familiares, tanto para alunos estrangeiros quanto nativos que iniciam o Ensino Superior, e parece ser um gênero interessante para ser desenvolvido como módulo em trabalhos posteriores. Afinal, além de suas características estruturais próprias e das situações de uso, esse gênero também possibilita uma reflexão sobre textos orais e os graus de formalidade que eles também demandam de acordo com seu contexto e objetivo de produção. Dessa forma, ao utilizar o seminário como parte da atividade final do módulo sobre resumo acadêmico, cria-se um gancho e abre-se a possibilidade de construção de um novo módulo a respeito do domínio acadêmico, o qual, por questões de extensão, não será desenvolvido neste trabalho de monografia.

Tendo concluído a descrição da construção do módulo e do percurso do professor nesse processo de elaboração, apresentamos a seguir a figura 3 que apresenta, de forma sintética, o esquema do módulo didático por nós proposto.

Figura 2 – Esquema de proposta do módulo didático flexível para turmas do Pré PEC-G



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho, buscamos demonstrar a construção de um módulo didático que procura desenvolver o ensino da língua portuguesa do Brasil através da utilização de gêneros do domínio acadêmico, sendo o gênero resumo acadêmico o escolhido como foco. Um módulo flexível que objetiva atender a demanda e as características das turmas do curso preparatório e intensivo de português (Pré PEC-G) dos quais os alunos do programa PEC-G participam em seu primeiro ano no Brasil, antes de prestarem o exame Celpe-Bras e iniciarem suas graduações.

Através da utilização de uma atividade diagnóstica, de um conjunto de atividades intermediárias e de uma atividade final de caráter prático em relação ao contexto de uso, tentamos construir um encaminhamento lógico e coerente, no qual os alunos teriam a oportunidade de praticar e desenvolver sua competência tanto como leitores quanto como produtores de textos desse gênero. Além disso, procuramos enfatizar a particularidade do gênero resumo acadêmico, isto é, sua subdivisão em modalidades ligeiramente distintas em função da variação de utilizações sociais que lhes é permitida dentro do domínio acadêmico.

Assim, o módulo focou nos resumos *abstracts*, utilizados na introdução de artigos, teses, dissertações, comunicações orais etc., e nos resumos sínteses de textos e eventos acadêmicos, que pode ser tanto usado como material de consulta do próprio estudante ou como elemento avaliativo por parte do professor. Entendemos que, dos três tipos de resumos acadêmicos propostos pela esquematização de Matencio, esses são os de uso mais frequente. Outros aspectos poderiam ter sido considerados como parâmetros de escolha, porém, consideramos a validade dessa seleção em decorrência da presença desses dois tipos de utilização social dos resumos acadêmicos nas disciplinas e atividades acadêmico-científicas de cursos das mais variadas áreas do saber.

Ademais, a elaboração do módulo já prevê, a partir de sua atividade final, a possibilidade de construção de módulos subsequentes voltados para outros gêneros desse domínio que tenham uma presença comum entre as diversas grandes áreas de conhecimento e que, com frequência, causem dificuldade a alunos tanto falantes de português quanto estrangeiros. Tais módulos, como o destinado a trabalhar a produção oral através do gênero seminário, são projetos de desenvolvimentos em futuros trabalhos de pesquisa e construção de materiais e/ou módulos didáticos.

Em relação a construção do módulo, também voltamos a chamar a atenção para a importância de se considerar o perfil da turma de alunos que compõem o Pré PEC-G. No caso

específico, buscamos atentar também para os interesses e as áreas das graduações que os alunos pretendem cursar no Brasil, de modo a lhes fornecer um maior incentivo e interesse para participação nas aulas de PLE.

Ao mesmo tempo, é um módulo que não visa substituir e/ou alterar as práticas já existentes como diretrizes ou organizações dos cursos Pré PEC-G - seja na UFF, universidade utilizada como exemplo primário da elaboração, seja em outra Instituição de Ensino Superior que apresente o curso preparatório-, mas sim acrescentar a essa prática, agindo em conjunto com os modelos já existentes. Em outras palavras, o módulo visa proporcionar um direcionamento a ser utilizado como base para introduzir os alunos estrangeiros aos gêneros acadêmicos antes do início de seus cursos de graduação no Brasil, auxiliando em seu posterior processo de inserção dentro do âmbito universitário. Dessa forma, considerando a ausência de materiais didáticos voltados especificamente para o público PEC-G e/ou de ensino de português com fins específicos para o público de alunos da academia, tentamos fornecer uma proposta didática que iniciasse o processo de ocupação desse espaço, até então ausente no mercado.

Não ignoramos, porém, que o propósito primeiro dos cursos Pré PEC-G seja tornar os alunos aptos a se comunicarem em língua portuguesa e prepará-los para a realização do exame Celpe-Bras ao final do curso, mas defendemos que é importante fornecer ferramentas e competências para a posterior etapa, a qual configura o principal propósito do programa PEC-G: a formação em nível superior em universidades brasileiras. Entretanto, para além de proporcionar um primeiro contato, as habilidades desenvolvidas para a boa compreensão e elaboração de um resumo acadêmico também se mostram relevantes para a própria realização das tarefas do exame Celpe-Bras, principalmente no que tange à capacidade de síntese, tanto de textos escritos quanto orais, e na competência para reconhecer e diferenciar as informações centrais das periféricas de um texto.

Esperamos, assim, que, por meio das discussões empreendidas, tenhamos sido capazes de apresentar os benefícios que uma introdução prévia ao domínio acadêmico pode trazer para os alunos estrangeiros que estão apenas iniciando suas jornadas em nível superior, principalmente considerando as dificuldades que novos tipos de gênero, específicos desse domínio, causam, inclusive, nos alunos que tem o português como língua materna. Para além disso, e talvez mais importante, esperamos que o módulo didático apresentado neste trabalho possa beneficiar os cursos Pré PEC-G em aplicações futuras, proporcionando mais um elemento para desenvolver as aulas de PLE e atender as demandas dos alunos do Programa de Estudantes Convênio de Graduação.

Por fim, o desenvolvimento deste trabalho, representa a culminação de mais uma etapa no percurso de formação docente na perspectiva do ensino de Português como Língua estrangeira. Tendo iniciado minha formação na UFF cursando, durante a graduação, a disciplina optativa de Ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros, depois realizando estágios orientados em turmas do PEC-G, participado da aplicação do Exame Celpe-Bras na instituição e realizando variados cursos de extensão nesse campo, a conclusão do curso de Especialização em Língua Portuguesa para Estrangeiros na Pós-Graduação Lato Sensu da UFF representa mais um passo dentro de um processo de busca permanente de conhecimento e de aperfeiçoamento. Um processo que considero indispensável para a realização de uma prática consciente como professora e elaboradora de materiais de ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros. Essa prática consciente, de diálogo e aprendizado a cada turma e/ou aluno, representou a base por trás da construção do módulo didático aqui apresentado.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Joana de Barros. *Atravessando o Atlântico: o Programa Estudante Convênio de Graduação e a cooperação educacional brasileira*. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Programa de Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- AMARAL, Joana de Barros; MENEGHEL, Stela Maria. Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G): de um programa da década de 1960 para uma política educacional. *In: Reunião Científica da ANPed*, 37, 2015, Florianópolis. *Anais [...]* Florianópolis: UFSC, 2015, p. 16-29.
- ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Adaptação à universidade de estudantes internacionais: um estudo com alunos de programa de convênio. *Revista brasileira de orientação profissional*. São Paulo: v. 10, n. 1, p. 33-44, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n1/v10n1a06.pdf>. Acesso em 05 fev. 2021.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro. 2003.
- BIZON, Ana Cecília. *Narrando o exame Celp-Bras e o Convênio PEC-G: a construção de territorialidade em tempos de internacionalização*. 2013. 445 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- BORBA, Vicentina Maria Ramires. Gêneros textuais e produção de universitários: o resumo acadêmico. 2004. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
- BRAGAGNOLLO, Rubia Mara. A etapa da compreensão na leitura de textos escritos: um estudo com o gênero resumo. *Soletas revista*. São Gonçalo: n. 28, p. 282-298, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletas/article/view/12482>. Acesso em: 09 dez. 2020.
- BRASIL. Programa de Estudantes Convênio de Graduação - PEC-G: Apresentação. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>. Acessado em: 02 fev. 2021a.
- BRASIL. Programa de Estudantes Convênio de Graduação - PEC-G: Histórico do programa: introdução. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>. Acessado em: 02 fev. 2021b.
- BRASIL. Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G. Brasília: Casa Civil, [2013]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.
- BRASIL. *Diário Oficial da União* de 8 de dezembro de 1993. Brasília, DF, 1993.
- BRASIL. *Diário Oficial da União* de 9 de setembro de 1994. Brasília, DF, 1994.
- CARLINO, Paula. *Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*. Tradução Suzana Schwartz. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- CARNEIRO, Alan Silvio Ribeiro. “A dificuldade não é falar, mas ler Freud em português”: um olhar para as práticas de letramento na educação superior de estudantes haitianos no Brasil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 1, n. 58, p. 33-61, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8654142>. Acesso em: 02 fev. 2021.
- COSTA, Sandra Batista da. A conduta tópica: um procedimento de leitura para produção do resumo acadêmico. *In: Congresso Nacional de Educação*, 10., 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba, EDUCERE, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6060_3413.pdf. Acesso em: 09 dez. 2020.

- COSTA FILHO, Roberto Barbosa; RODRIGUES, Marcia Candeia. Do artigo científico ao resumo acadêmico: operações e estratégias de escrita mobilizadas por alunos de graduação em Letras. *Revista Iniciação & Formação Docente*. v. 7, n.2, p. 209-227, 2020. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/4144>. Acesso em: 09 dez. 2020.
- DINIZ, André Monteiro. *Interculturalidade e formação do professor em curso de imersão para o Celpe-Bras*. 2020. 231 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho. *O exame Celpe-Bras: mecanismo de política linguística para o Programa de Estudantes-Convênio de graduação (PEC-G)*. 2017. 265 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- DOIZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n.9, p. 5-45, 1987.
- JÚDICE, Norimar. *Memorial apresentado à Universidade Federal Fluminense para acesso à classe de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior*. Niterói: UFF, 2015.
- JÚDICE, Norimar. Módulos didáticos para grupos específicos de aprendizes estrangeiros de português do Brasil: uma perspectiva e uma proposta. In: GOTTHEIM, L.; PEREIRA, A. L. (Org.) *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira – Processos de criação e contexto de uso*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 147-184.
- JÚDICE, Norimar. Gêneros textuais no planejamento e na elaboração de módulos para o ensino de português do Brasil a estrangeiros. In: JÚDICE, Norimar; DELL'ISOLA, Regina (Org.). *Português-língua estrangeira: novos diálogos*. Niterói: Intertexto, 2009.
- LEAL, Fernanda Geremias; MORAES, Mário César Barreto. Política externa brasileira, cooperação sul-sul e educação superior: uma perspectiva do PEC-G. In: Colóquio internacional de gestão universitária. 16, 2016, Arequipa. *Anais [...]* Florianópolis: UFSC, 2016, p. 1-17.
- LEFFA, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 211-236.
- LIMA, Ronaldo Amorin. *Avaliação formativa no desenvolvimento da escrita de aprendizes de português com segunda língua*. 2002. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino) – Programa de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.
- LIMA, Eliane Soares de. (Multi)letramento na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática. *Revista do Gel*, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 165-190, 2019.
- MACHADO, Anna Rachel. Revisando o conceito de resumo. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2020. Edição Kindle.
- MARCUSHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARCUSHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise dos gêneros e compreensão*. 1. ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Parábola, 2014.
- MATENCIO, Maria de Lurdes Meirelles. Atividade de (Re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (MRE). *Manual do Estudante-Convênio*. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/assin/PEG-G/MANUAL%20ESTUDANTE%20PEC-G.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *PEC-G: comemoração dos 50 anos do programa*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17024-pec-g-divulgacao-encontro-nacional-nov-2014&Itemid=30192. Acesso em: 03 fev. 2021.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção textual na universidade*. 1. ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Parábola, 2018.

PETRUCELLI, Anderson José Almeida. Perfil do professor de português para estrangeiros da região metropolitana do Rio de Janeiro. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

PINHEIRO, Clemilton Lopes; PEREIRA, Jaqueline Andréa Medeiros. O resumo acadêmico: textualidade e ensino. *Revista do GELNE*. Natal: v. 14, n. 1 Ed. Esp, p. 117-130, 2012

RIBEIRO, Andréa Lourdes. Resumo acadêmico: uma tentativa de definição. *Revista científica das FAMINAS*. Muriaé: v. 2, n. 1, 67-77, 2006.

SILVA, Meire Celedônio da. *Letramentos acadêmicos em situação de ensino e aprendizagem de português língua adicional*. 2020. 340 f. Teses (Doutorado em Linguística) – Programa de Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

TROUCHE, Lygia Maria. Em pauta a área de Português para Estrangeiros: diálogo com Norimar Júdice. In: REBELLO, Adriana, BELFORT-DUART, Andrea; ALMEIDA, Patrícia; LIMA, Ronaldo (org.). *Português do Brasil para Estrangeiros – homenagem à professora Norimar Júdice*. Niterói: Intertexto, 2017, p. 209- 221.

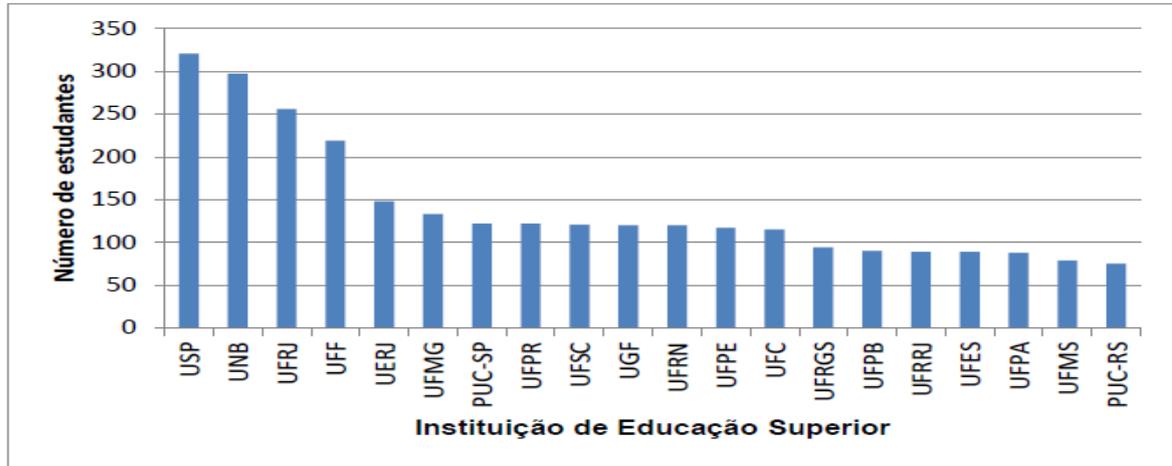
TROUCHE, Lygia Maria; JÚDICE, Norimar. O ensino de português para estrangeiros: a experiência da UFF. In: *O ensino de português para estrangeiros: Ciclo de palestras*. Niterói: EDUFF, 1995.

TROUCHE, Lygia Maria; JÚDICE, Norimar. O ensino de português para estrangeiros: a experiência da UFF. In: *O ensino de português para estrangeiros: Ciclo de palestras/UFF- Parte I*, 1994, Niterói. *Anais* [...]. Niterói: EDUFF, 1994.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio*. v. 7, n. 30, jul.-set. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/653/538>. Acesso em: 25 ago. 2020.

ANEXO A

Gráfico 1 – Distribuição de estudantes do PEC-G por Instituições de Ensino Superior



Fonte: AMARAL; MENEGHEL, 2015, p. 13.

Preocupado com a situação do lixo abandonado na órbita da Terra, você decidiu escrever para o Greenpeace, solicitando que a instituição inclua essa discussão em sua agenda de reivindicações. No seu texto, você deverá apresentar a origem do problema e seus possíveis desdobramentos, bem como sugerir algumas soluções.

Faxina no céu

O espaço está cheio de veículos descartados e fragmentos metálicos girando em alta velocidade. Como eliminar esses detritos?

OUTROS CIENTISTAS DA NASA estão empenhados em levar astronautas ao espaço ou enviar sondas interplanetárias a Júpiter, mas o que preocupa Nicholas Johnson é um cenário de pesadelo chamado "síndrome de Kessler", em homenagem ao seu colega Donald Kessler, um cientista que a descreveu pela primeira vez, na década de 1970. O cenário básico é uma órbita aludida de objetos. Das

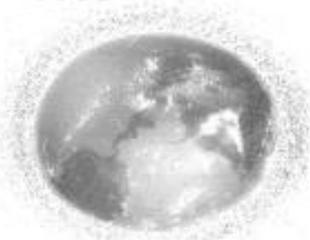
peças de equipamentos enormes — como satélites ou foguetes de lançamento — caídem a uma velocidade superior a 32 mil quilômetros por hora, e ambas se transformam em centenas de fragmentos. Um desses fragmentos em seguida

choca-se com outro objeto volumoso, que por sua vez se desfaz em centenas de pedaços — e assim por diante, em uma reação em cadeia que culmina na formação de um anel de detritos espaciais densos demais para ser atravessado em segurança.

Até o ano passado, diz Johnson, o responsável pelo Departamento do Programa de Detritos Orbitais da Nasa, "tal perigo era apenas uma questão acadêmica". Mas, em 10 de fevereiro de 2009, foi registrado o primeiro choque direto entre objetos em hipervelocidade, acima de 10 mil quilômetros por hora. Um satélite da Índia colidiu com um satélite russo obsoleto à altitude de 800 quilômetros sobre a Sibéria. Esse único acidente acrescentou cerca de 2 mil grandes fragmentos à nuvem de detritos que gira em torno da Terra.



Cerca de 11,5 mil objetos flutuam que se chocam e fragmentam em pedaços por hora a Terra. Outros 11 mil estão em órbita transatlântica.



National Geographic, jul. 2010.

Algumas espaçonaves de todo o mundo monitoram os fragmentos maiores, evitando que haja colisões entre eles e os veículos espaciais, sobretudo os tripulados. E, em 2007, a ONU pediu a adoção de medidas preventivas, como o esgotamento do combustível dos foguetes utilizados para que não explodam, e a recomendação de que não se usem satélites desativados como alvos para testes de mísseis — o que a China havia feito no ano anterior.

Tais regras básicas, contudo, não evitam colisões acidentais. "Nos próximos 50 anos", diz Johnson, "é possível que haja uma colisão de dois grandes objetos a cada cinco anos." É possível que isso não seja suficiente para desencadear o pesadelo de Kessler. Por outro lado, tampouco se vê no horizonte algum esquema de faxina vital. Está sendo discutidas várias maneiras de lidar com o lixo espacial. Um cabo com fio e capaz de conduzir eletricidade poderia ser

fixado aos satélites obsoletos, colocando-os sob a influência do campo magnético do planeta, que acabaria por arrastá-los para a atmosfera, onde seriam consumidos. Outra solução: um satélite coletor, uma espécie de canivete de lixo espacial, recolhendo os detritos para jogá-los fora perto da atmosfera para que se desintegrassem ao cair.

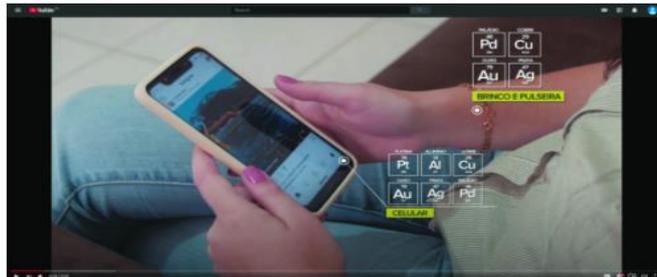
No caso de fragmentos menores, um satélite dotado de um laser poderoso daria conta de destruí-los. Outra solução seria menos violenta: uma gigantesca bola de espuma imóvel no espaço. Os detritos não seriam capturados na espuma, que apenas absorveria deles quantidade de energia suficiente para que caíssem na atmosfera. Mas é evidente que, como reconhece Johnson, "talvez seja difícil limpar o espaço uma bola com 1,6 mil metros de diâmetro". — Por Michael D. Lemonick.

ANEXO C

LUZ, CÂMERA, AÇÃO: VÍDEOS PARA DIVULGAR E ENSINAR CIÊNCIA

Página Inicial > Seção > Infinitas Possibilidades

Projeto leva conteúdo audiovisual sobre o trabalho de pesquisadores brasileiros a escolas e promove atividades que provocam reflexões sobre questões ambientais.



Divulgação e ensino de ciência são práticas profundamente relacionadas, mas nem sempre andam lado a lado. O ensino tende a considerar conceitos e descobertas do passado, o que pode fazer com que o conteúdo ensinado aos estudantes seja desconectado do presente, como se ciência fosse algo decidido e finalizado. Já a divulgação procura levar às pessoas o que está acontecendo na atualidade, o que tem o potencial para apresentar a ideia de ciência como uma construção dinâmica, na qual as verdades são passíveis de questionamento e reconstrução.

Mas e se produzíssemos vídeos para unir essas duas atividades, ensinar e também para divulgar pesquisas nacionais?

Uma das ferramentas mais atraentes tanto para ensinar como para divulgar ciência é o vídeo. Por isso, como professores, utilizamos esse meio para comunicar ideias aos alunos. Faz parte da rotina do docente assistir a vídeos científicos e também selecionar quais são mais adequados para serem levados à sala de aula. Mas e se produzíssemos vídeos para unir essas duas atividades, para ensinar e também para divulgar pesquisas nacionais? O desafio é muito diferente de apenas fazer curadoria, mas, certamente, o conteúdo poderia ser ainda mais apropriado à realidade de nossas escolas.

Foi assim que nasceu um projeto com a meta de juntar múltiplos objetivos na produção de vídeos: a divulgação de uma pesquisa e, ao mesmo tempo, a utilização em aulas como ponto de partida para a discussão de um conteúdo. A questão ambiental foi o tema escolhido. Assim, seria mostrada uma pesquisa realizada no Brasil voltada para a mitigação de um problema, de forma a criar uma sequência de atividades na sala de aula explorando os tópicos abordados no vídeo mais a fundo.

O projeto foi viabilizado por meio de uma parceria com o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Midas (INCT MIDAS), que financiou a produção dos vídeos - reunidos no [canal do YouTube](#) da instituição. O Instituto pesquisa tecnologias alternativas para o reaproveitamento de resíduos e tem como um dos seus objetivos compartilhar esse conhecimento. Assim, a equipe de produção do vídeo reuniu pesquisadores na área de química, ensino de química e profissionais de mídia.

Falo nada, só óleo: do óleo usado ao biodiesel

Para o [primeiro vídeo](#), foi escolhida uma pesquisa que desenvolveu tecnologias para o aproveitamento de óleo vegetal usado em frituras na produção de biodiesel. O vídeo discute o desafio de utilizar esse resíduo quando o óleo é usado de maneira incorreta e está contaminado com ácidos graxos que impactam negativamente na produção do biodiesel pela via tradicional. Mostra também como participantes do grupo de pesquisa (cada um em seu projeto de iniciação científica, mestrado ou doutorado) estão trabalhando para resolver partes do problema e destaca o papel da química na resolução de situações reais que possuem impacto ambiental e social, além de destacar a importância da colaboração entre cientistas do Brasil e de todo o mundo.

As escolhas e a forma de organização das ideias para a produção do vídeo consideraram alguns pressupostos: o formato de vídeo curto, bem aceito entre os adolescentes, e uma perspectiva que articule ciência, tecnologia e sociedade

As escolhas e a forma de organização das ideias para a produção do vídeo consideraram alguns pressupostos: o formato de vídeo curto, bem aceito entre os adolescentes; uma perspectiva que articule ciência, tecnologia e sociedade; destaque para a produção coletiva do conhecimento científico; escolha de um tema de interesse tanto dos estudantes do ensino médio quanto do ensino técnico. As atividades para uso do vídeo em sala de aula estão sendo desenvolvidas por um aluno de programa de Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PROMESTRE/FAE/UFMG).

Urina que fertiliza

A segunda pesquisa escolhida para o trabalho foi o projeto P4Tree (pee-four-tree - um trocadilho em inglês para "xixi para árvores"). O trabalho desenvolveu um material que retira o fósforo da urina, evitando que chegue ao ambiente e cause problemas. O material está sendo testado para ser utilizado como fertilizante fosfatado.

O vídeo foi focado em mostrar o pesquisador como uma pessoa comum, em ambientes diversos e não apenas no laboratório

O vídeo foi focado em mostrar o pesquisador como uma pessoa comum, em ambientes diversos e não apenas no laboratório; retratar o trabalho como fruto da colaboração do grupo de pesquisa com cientistas de outros países e explicar o problema ambiental da mineração de fosfato, da eutrofização dos corpos aquáticos e o desperdício de um resíduo que pode ser aproveitado.

O roteiro foi elaborado para chamar a atenção de conceitos que seriam explorados posteriormente em sala de aula. O resultado foi um vídeo com três minutos de duração e cinco atividades para serem trabalhadas em sala de aula. Na atividade inicial, os alunos assistem ao vídeo e identificam os diferentes temas abordados que serão trabalhados nas atividades seguintes, como química verde, experimento para investigar o funcionamento da tecnologia e de que forma a urina pode ser um fertilizante. Por fim, os estudantes escolhem um tópico do conteúdo para explorar e criar o seu próprio vídeo.

Da lama à construção civil

A [produção mais recente do projeto](#) chama-se "Argamassa geopolimérica: da lama à construção civil" e trata do aproveitamento de resíduos da mineração de ferro, relacionando o tema à lama que foi espalhada pelo rompimento da Barragem de Fundão, no desastre de Mariana. A pesquisa em questão foi desenvolvida no Centro de Desenvolvimento de Tecnologia Nuclear (CDTN) e teve como resultado uma argamassa que utiliza um geopolímero como pasta cimentícia e o rejeito da mineração como agregado. A produção da argamassa geopolimérica tem potencial para resolver três problemas ambientais: a emissão de gases na produção do cimento, a estocagem de rejeitos de mineração e a extração de areia. A argamassa geopolimérica apresenta maior resistência do que a argamassa convencional, pode ser utilizada na construção de diversas maneiras, como em casas, pavimentação de ruas e decoração de praças. As atividades para uso do vídeo em sala de aula também estão sendo desenvolvidas por um aluno do PROMESTRE/FAE/UFMG.

Fonte: MACHADO, Andréa Horta; PEREIRA, Rúbia Lúcia; MATEUS, Alfredo Luís. Luz, câmera, ação: vídeos para divulgar e ensinar ciência. *Ciência Hoje*. [s.l.] n. 372, 2020. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/luz-camera-acao-videos-para-divulgar-e-ensinar-ciencia/>. Acesso em 05 jan. 2021.