

Anais do III Congresso On-line de PLE do Grupo Sou Brasil

*Estratégias inovadoras para o ensino
de Português para Estrangeiros (PLE)*



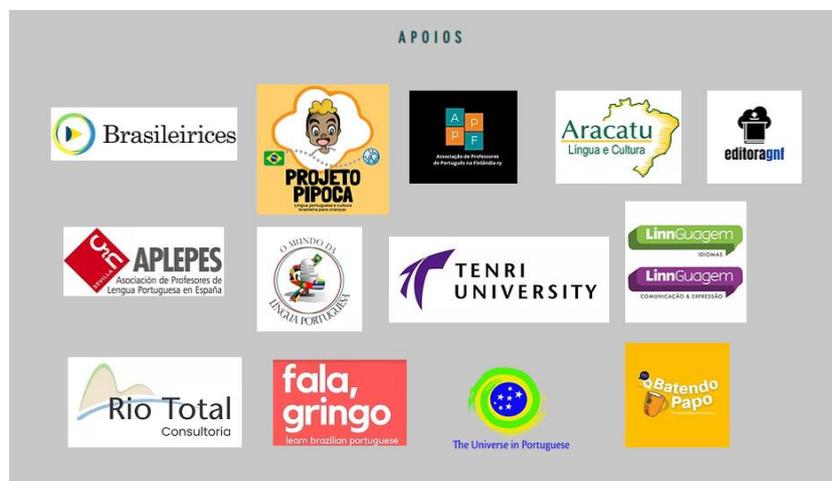
24 e 25 de junho de 2022

Edição internacional

Lucila M. Yamashita Matsumoto
Graziela Naclério Forte
Camilla Wootton Villela
(organizadoras)

Anais
III CONGRESSO ON-LINE DE PLE
DO GRUPO SOU BRASIL 2022
Edição Internacional

**Estratégias Inovadoras para o Ensino do
Português para Estrangeiros (PLE)**



São Paulo, outubro de 2022.

III Congresso on-line de PLE do Grupo Sou Brasil (2022: São Paulo)

Anais III Congresso on-line de PLE: estratégias inovadoras para o ensino do português para estrangeiros. 24 e 25 de junho de 2022, org. Lucila Matsumoto, Graziela Forte, Camilla Wootton Villela. São Paulo: Editora GNF, 2022.

p. 114

ISBN: 978-65-991984-9-6

1. PLE. 2. Português Língua Estrangeira. 3. PLAc. 4. Português Língua de Acolhimento. 5. Português do Brasil

Sumário

Apresentação	p. 4
Formação de professores: recursos disponíveis, formação inicial e contínua	p. 6
Abubacar Mendes, Guiné-Bissau	
A sapiência da cultura como um viés múltiplo na formação do professor de língua portuguesa para estrangeiros: um estudo dos aspectos da sociabilidade brasileira do antropólogo Roberto DaMatta.....	p. 19
Aílla Ceres Santos Nunes, Brasil	
Desafios e estratégias no ensino de PLH na América Latina.....	p. 27
Cláudia Pacheco de Maldonado, Bolívia	
Dez ferramentas digitais para ensinar PLE à luz do modelo PIC-RAT.....	p. 37
Débora Racy Soares, Brasil	
Uma abordagem intercultural no ensino do português como língua estrangeira e da cultura brasileira em contexto de não imersão.....	p. 47
Elaine Santos dos Reis, Itália	
Conexatividade.....	p. 57
Iracema Pereira de Queiroz Guimarães, Brasil	
A pedagogia diferenciada no ensino de português como PLE.....	p. 65
Jonathan da Rocha Silva, Colômbia	
Uso dos objetos de aprendizagem digital que envolvem informação gráfica, interação e experiência do usuário como ferramentas para o ensino de PLE.....	p. 72
Lorena Jaime, México	
Jamboard: várias formas de usar.....	p. 80
Luciana Lousada, Alemanha	
Aulas on-line para crianças: desafios e estratégias.....	p. 90
Lucila Mitsuyo Yamashita Matsumoto, Brasil	
Resumos	p. 99

Apresentação

Este documento refere-se ao III Congresso on-line de PLE do Grupo Sou Brasil, realizado entre os dias 24 e 25 de junho de 2022. Graças à modalidade on-line, mais uma vez o evento teve seu alcance e abrangência ampliados: contou com pesquisadores e professores da área de português do mundo todo, cuja área de atuação abrange o PLE, PLA, PLAc, PLH e o Celpe-Bras, o exame de proficiência em língua portuguesa do Brasil. Na ocasião foram abordados temas de interesse relacionados aos materiais didáticos disponíveis, formação e práticas docentes, metodologia de ensino e criação de apps.

Para esta terceira edição, o Grupo Sou Brasil consolidou algumas parcerias firmadas anteriormente e inaugurou outras. Assim, contou com o apoio de instituições respeitadas como a Associação dos Professores de Português na Finlândia (APPF), Facultad de Filologia, Fala Gringo, Grupo de Investigación LEC TELL, Grupo Gen, Instituto Aracatu, LinnGuagem Idiomas, LinnGuagem Comunicação e Expressão, Rio Total Consultoria, The Universe in Portuguese, Universidade de Tenri, além do Canal Brasileirices, do Projeto Pipoca e da Editora GNF.

Nesta terceira edição o eixo temático foram as estratégias inovadoras, porque estamos acompanhando as transformações pelas quais o mundo do PLE vem passando nesses últimos anos, desde a adoção de métodos de ensino tradicional, bem como a implementação de avaliações mais direcionadas, sequências didáticas originais que contemplam diferentes habilidades, uso cada vez mais frequente de materiais autênticos, livros digitais, aplicativos, jogos, vídeos, ferramentas interativas, dentre muitos outros recursos. Alguns não são tão novos, mas ganharam destaque recentemente e nós quisemos ampliar o debate e aprofundar esses conhecimentos.

O evento materializou um ambiente de troca, de diálogo e discussão entre organizadores e participantes, estabelecendo relações entre a pesquisa acadêmica, as práticas docentes e o uso de ferramentas tecnológicas, o que contribuiu para a criação de novos vínculos acadêmico-institucionais entre pesquisadores e professores, enriquecendo as áreas específicas das pesquisas desenvolvidas e das práticas em sala de aula.

Anais do III Congresso On-line de PLE 2022: estratégias inovadoras para o ensino do português para estrangeiros — edição internacional apresenta artigos baseados nas comunicações e os resumos de todos os participantes (convidados e inscritos). Mais informações sobre a organização do evento e a programação podem ser obtidas no site oficial: bit.ly/congressople2022.

Artigos

Formação de professores: recursos disponíveis, formação inicial e contínua

Abubacar Mendes, Guiné-Bissau¹
mendesabubacar@gmail.com

Resumo

O tema em descrição baseia-se na formação inicial e contínua de professores de português na Guiné-Bissau, assim como outros professores de outras áreas curriculares, sendo a língua portuguesa a única língua do ensino-aprendizagem nesse país. Para o presente artigo, queremos centralizar a nossa preocupação com base no insucesso escolar dos aprendentes, devido à má qualidade de formação de professores, das metodologias ineficazes que aplicam e dos materiais inadequados que têm à disposição para o contexto da vivência dos alunos. Assim sendo, torna-nos evidente que é um país que tem apresentado déficit dos quadros em todas as áreas administrativas, visto que os professores formadores carecem de preparação sólida e eficaz que os permitem orientar os formandos para os desafios que o meio sociocultural e político os exige. Com esta pesquisa, pretendemos contribuir para chamar a atenção das autoridades educativas do nosso país sobre a falta de meios financeiros por parte do governo, sobretudo, dos recursos humanos competentes à altura de corresponder e responder às demandas que o atual contexto exige. Em suma, chegamos à conclusão que é imperativo que haja capacitação constante dos docentes, para assim poderem melhorar os seus níveis e saberem de novas metodologias para o sistema ensino-aprendizagem atual.

Palavras-chave: formação, recursos, qualidades, contexto, autoavaliação

Introdução

É evidente que o professor hoje não é o centro de aprendizagem, pelas novas exigências e estratégias/metodologias que se adotam por forma a facilitar o processo ensino-aprendizagem, tendo foco no aluno e facultá-lo o que necessita ou almeja aprender. Todavia, apesar de o aluno ser centro de aprendizagem, importa salientar que, além da formação inicial, a formação sólida e contínua do professor, sendo facilitador, é fundamental para tornar o aluno competente e autônomo da sua própria aprendizagem. Também, para que haja alicerce na formação inicial do professor, é imperativo disponibilizá-lo todos os recursos necessários (formadores à altura, carga horária suficiente, materiais, sobretudo didáticos), baseados no próprio contexto socioeducativo que ele vai enfrentar ao longo da sua carreira profissional. E, ainda, é preciso

¹ Mestrando em Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Licenciado em Didática de Português pela Escola Normal Superior Tchico Té, através do Departamento Instituto Camões, em Bissau - Guiné-Bissau, licenciatura concluída na Escola Superior da Educação do Instituto Politécnico de Beja; Bacharel em Língua Portuguesa, pela Escola Normal Superior Tchico Té. Professor de português no Ensino Secundário, na Guiné-Bissau; professor e coordenador do curso de aperfeiçoamento em Língua Portuguesa, no Centro Cultural Português e no seu Bloco II, em Bissau.

dá-lo formação contínua que o permita acompanhar a evolução do mundo, da sua área profissional, em especial, prepará-lo para que esteja à altura de corresponder com as exigências dos alunos, sendo estes provenientes de diferentes espaços socioculturais. Assim, dessa forma, como o ensinar é também aprender ao mesmo tempo, torna o professor ser autocrítico das suas tarefas enquanto facilitador. Nessa dialética, na área de formação contínua de professores de línguas estrangeiras, várias pesquisas (GARCIA, 1999; CELANE, 2004; MACHADO, 2004) apontam para a necessidade de dar oportunidades aos docentes para que eles conheçam novos paradigmas, reflitam sobre a educação e sobre o papel do professor como ator social no contexto escolar.

Contrariamente à realidade que se vive na Guiné-Bissau, o professor não é agente ativo para apresentar propostas de seleção de conteúdo a ser ministrado nas aulas nem participa na elaboração dos materiais educativos, contudo, é quem confronta os reais problemas dos discentes nas salas de aulas, fato este que merece a nossa preocupação. Pelo que, o interesse desse estudo é de oferecer aos professores um conhecimento sobre a importância de adequação dos manuais no ensino-aprendizagem de língua portuguesa à realidade dos alunos nas escolas e no país, principalmente aos profissionais da educação. De tal modo, a relevância dessa pesquisa é para desenvolver um estudo na área da educação (uso de manuais no ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau), acreditando que contribuirá para as reflexões de professores na abordagem dos conteúdos e na aplicabilidade das metodologias. De referir que esse assunto é pouco explorado, aliás, se tivesse sido explorado, há muito já se teria adequado os materiais de ensino-aprendizagem de português à realidade dos educandos. E, de acordo com os autores em destaque, o foco na formação do professor mostra-se, hoje, como uma tendência tanto nacional como internacional (ALMEIDA FILHO, 1999; LEFFA, 2001; GIMENEZ, 2002; CELANI, 2003; ROCHARD and NUNAN, 1990; GARCIA, 1999 e NOVOA, 1992) e, em contraposição ao modelo de treinamento surge, mais fortemente a partir dos anos 1990, o conceito do professor reflexivo. O conceito de professor reflexivo, como afirmaram esses autores, “já nos foi apresentado nas discussões trazidas por Paulo Freire, que o associava ao profissional comprometido com a sociedade e, portanto, sujeito de suas ações”. Daí, afirmaram os referidos autores que, para Paulo Freire (1983, p. 21), “na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade – inserção nele, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade”. Ainda, na mesma linha do pensamento, os autores em referência asseguram que “se assumirmos a perspectiva freiriana de reflexão, nosso papel, como professores formadores, é de ajudar nossos professores, em pré-serviço ou em serviço, a organizar flexivamente o pensamento. E, segundo esse mesmo autor

(Paulo Freire), o caminho para essa ação, continuando os próprios autores em descrever a proposição de Freire, encontra-se no diálogo, entendido como a relação horizontal de amor e humanidade”. Porém, na realidade, além de carecer desses componentes (ajudar os seus formandos, em pré-serviço ou em serviço), falta-os, os professores formadores guineenses, espírito de diálogo e de amabilidade humana para com os professores em formação, criando barreiras para com esses. Logo, de fato, vale advertir que, para além de não adequação de materiais ao contexto social e educativo guineense, a não solidez na formação inicial de professores, falta de auxílio e acompanhamento dos mesmos (formação contínua), todos esses fatores têm contribuído negativamente no processo ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau.

Sendo o nosso foco, nós professores de língua portuguesa – AJALV (Abubacar, Júlio, Adramane, Luís e Vladimir), como outros colegas professores que se juntaram a esse projeto, em conjunto, tanto temos trabalhado para a promoção e divulgação da referida língua na Guiné-Bissau. Essa promoção visa capacitar os alunos guineenses e estrangeiros residentes nesse país, como qualquer profissional de uma determinada área, que carece dessa ferramenta para os seus trabalhos, através do Curso de Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa, como também das aulas na Rádio Sol Mansi (Programa Mandjuandadi, em Português), por forma a minimizarem as suas dificuldades. E, também, o objetivo basilar é de criar um centro de formação contínua – Instituto Social de Língua, para bacharel, pois, se for possível, para licenciatura, isso em colaboração com as universidades portuguesas. Porém, notamos que os materiais que se aplicam para o ensino de português nesse país (Guiné-Bissau) não são adequados à realidade dos aprendentes. Portanto, na nossa advertência, consideramos que havia e há necessidade urgente para engajar e buscar construir um ensino de qualidade e criar manuais que nos (professores) auxiliem a lidar com as novas exigências e expectativas que a competência profissional requer.

Neste acostamento, correlacionamos essa nossa preocupação como o projeto da Fundação Fé e Cooperação – FEC, que tem como objetivo responder às necessidades de acesso e qualidade do ensino através da formação contínua ou em serviço de agentes educativos de Educação de Infância, Ensino Básico e Ensino Secundário, e formação inicial em educação de infância (através da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade Católica da Guiné-Bissau):

Mais PEQPGB | Programa Ensino de Qualidade em Português na Guiné-Bissau – Sumário Executivo | Relatório Final | Setembro 2012 – Agosto 2016, página 5 de 12 concretamente, o Programa visou “melhorar as competências pedagógicas de professores” do ensino básico (OBJETIVO ESPECÍFICO 1), do 3.º ciclo do ensino

básico (CEB) e ensino secundário (OBJETIVO ESPECÍFICO 2), de agentes educativos de educação de infância (OBJETIVO ESPECÍFICO 3) e a “competência de gestão e administração escolar” dos estabelecimentos de educação abrangidos (OBJETIVO ESPECÍFICO 4). Reconhecendo alguns fatores que condicionam a qualidade da educação na Guiné-Bissau, o PEQPGB pretendeu também “reforçar o acesso à educação de infância, reduzir o insucesso e o abandono escolar.

Outro facto para nós importante, ao longo da formação inicial do professor, para que ele possa estar apetrechado de ferramentas sólidas que o permite corresponder com as exigências e atender as necessidades dos discentes, é instruí-lo para que entenda que ele não é dono do conhecimento (tradicionalismo), mas sim facilitador/orientador. Nessa lógica, para que um professor possa recorrer a diferentes metodologias ao transmitir conhecimentos aos alunos, é preciso que ele seja fundamentalmente preparado na sua formação inicial e que compreenda quais os objetivos a atingir, sem carecer de artes/procedimentos do ensino. Para Koch e Travaglia (1990, p. 82), sobre coerência e ensino, “para nós, metodologia é sobretudo uma questão de postura, ideologia, metas, objetivos e fundamentos e não apenas de técnicas de ensino.” Ainda, por outro lado, independentemente desses autores afirmarem que a metodologia é uma questão muito mais de engajamento do professor, sua concepção de educação e de linguagem (expressão do pensamento, levantaram as seguintes questões sobre a metodologia:

- a) Reflexo do pensar?
- b) Instrumento de comunicação?
- c) Do que e o que fazer e como fazer?

Com essas indagações, os autores em referência pretendem demonstrar o que certamente virá como consequência natural do posicionamento metodológico do professor e, evidentemente, para eles, do conhecimento profundo, amplo e diversificado daquilo que será objeto do processo ensino-aprendizagem, no caso, a Língua Portuguesa, segundo Koch e Travaglia:

sua estrutura e funcionamento em todos os níveis (fonético/fonológico, morfológico, sintático, semântico, textual-discursivo, estilístico), suas variedades (dialetos e registos) e seus usos. Cremos nunca ser demais lembrar que é impossível existir metodologia eficiente sem tal conhecimento (KOCH e TRAVAGLIA, 1990, p. 82).

Porém, a nosso ver, pelas novas exigências do ensino de uma língua não materna, a questão da fonética e fonologia não deve ser determinante no aprendizado dos alunos, caso da Guiné-Bissau, por não serem falantes nativos. Aliás, para além de não serem falantes nativos,

mesmo para estes, verifica-se questão do regionalismo. Pelo que, para nós, o basilar no processo ensino-aprendizagem é o contexto. Sendo assim, não se deve adoptar estratégias ou metodologias baseadas na realidade sociocultural de um país para um outro, sobretudo sem adaptar os materiais ao contexto do país diferente ou onde esses materiais vão ser aplicados. De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001, p. 75), há já bastante que se conhece que a língua em uso varia muito conforme as exigências do contexto. Neste aspeto, segundo o mesmo quadro, a língua não é um instrumento neutro como é, por exemplo, a matemática. Pois, na verdade, delinea o referido quadro que a necessidade e o desejo de comunicar surgem numa situação específica e a forma e o conteúdo da comunicação são uma reacção a essa situação.

Compreendendo a explicação acima descrita, deviam os responsáveis da educação na Guiné-Bissau promover formação inicial sólida aos professores. Para tal, é indispensável oferecê-los (professores) ferramentas pedagógicas e metodológicas para abordagem comunicativa baseada em tarefas, por diferentes situações que ajuste os interesses dos aprendentes. Cada ato de linguagem, referindo o Quadro Europeu (p. 75), inscreve-se no contexto de uma situação específica no interior de um dos domínios (esferas de ação ou área de interesse) nos quais se organiza a vida social. Portanto, o primeiro problema, para além de não adequação e/ou adaptação de materiais escolares ao contexto social e cultural guineense para com o ensino-aprendizagem, na nossa apreciação, parte-se da má qualidade de formação inicial de professores. Nesta ocasião, para melhorar qualidade da educação na Guiné, é preciso não apenas garantir formação inicial consolidada de docentes, disponibilizar materiais baseados na realidade dos aprendentes, mas também tem de se promover formação contínua dos mesmos, por um lado. E, por outro, no processo seletivo dos conteúdos a ministrar nas aulas de português, achamos que se deve envolver professores, os pais e/ou encarregados da educação dos alunos e os próprios aprendentes, sendo algo a aprender é do interesse destes (aprendentes). Nessa aparição, o Quadro Europeu considera:

a escolha dos domínios nos quais os aprendentes se preparam para atuar tem implicações profundas na seleção de situações, finalidades, tarefas e textos, tanto para ensino como para materiais de avaliação de atividades. Os utilizadores poderão ter que pensar na motivação da escolha dos domínios relevantes para o presente, considerando a sua utilidade futura. (...). A motivação das crianças através de uma tenção prestada aos seus interesses presentes pode parecer uma ótima opção, mas também pode resultar numa má preparação para uma capacidade de comunicar posteriormente num ambiente adulto. Na formação de adultos, podem surgir conflitos

de interesses entre os empregadores, que financiam os cursos e que esperam uma atenção ao domínio profissional, e os estudantes, que podem estar mais interessados em desenvolver as relações pessoais (p. 75).

É daí que persistimos na questão de o professor fazer parte da equipe produtora de materiais didáticos, por assim, em conjunto, poderem, partindo da realidade que se vive nas salas de aulas, tomar em conta os interesses dos aprendentes. Porque, hoje em dia, pelas novas demandas educativas, a política linguística exige contextualizar todos os recursos (materiais, professores e metodologias) à convivência quotidiana dos alunos, como também apresentar inovações apropriadas a essa coexistência. A heterogeneidade sociocultural e linguística, segundo Sónia Ferreira (2021, pp. 81 – 82), dos discentes necessitam de condições pedagógicas e didáticas inovadoras e adequadas para a aprendizagem de língua portuguesa. A autora afirmou isso quando se apercebeu, em Portugal, devido o processo de imigração nesse país, “a sociedade portuguesa tornou-se plurilíngue e pluricultural.” E, para a ela, a escola é, assim, o espaço privilegiado para desenvolver a integração social, cultural e profissional das crianças e dos jovens recém-chegados, e os professores de português necessitam de repensar o seu trabalho e a sua forma de atuação.

Constatadas as dificuldades de os docentes de português na Guiné-Bissau, sobretudo os das outras áreas curriculares, ao longo das suas atividades nas salas de aulas, de não conseguirem transmitir conhecimento de forma eficaz, resume-se em não adaptar as estratégias com base na diversidade sociocultural e linguística dos aprendentes, para além, em muitos casos, o problema baseia-se pela falta de preparação pedagógica e domínio da língua portuguesa deles. De acordo com Isabel Leiria et. al. (s.d., p. 1), baseando nos Serviços Centrais do Ministério da Educação de Portugal, sobre Documento Orientador – Português Língua Não Materna (2005), sobre o Programa para integração dos alunos que não têm o Português como Língua Materna, afirmam que o referido documento prevê, no parágrafo 6 – níveis de intervenção e de atuação – a elaboração, pelos mesmos serviços, de Orientações Nacionais do 1º ao 12º anos dos Ensinos Básico e Secundário e do Recorrente. Para tal, Leiria et. al afirmam:

considerando que “o carácter transversal da língua portuguesa como língua de escolarização deve ser uma preocupação partilhada pelos professores de todas as disciplinas”, conforme previsto no art.º 6º do decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (ensino básico) e no ponto 3 do art.º 5º do Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de Março (ensino secundário), o presente documento pretende constituir uma peça dessas Orientações Nacionais e tem como objetivo fornecer diretrizes que, do 1º ao 12º anos

dos Ensinos Básico e Secundário e do Ensino Recorrente, regulem a atuação da escola junto das minorias linguísticas no que respeita a língua portuguesa. Para isso, traça-se o perfil da atual população escolar, em função das suas línguas e culturas, reflete-se brevemente sobre o modo como as línguas são aprendidas e apontam-se macroestratégias a observar nas escolas.

Ora, espelhando o que foi descrito nesse documento orientador – Português como Língua não Materna, no contexto e território onde o português é LM (Portugal), correlacionado com o que se vive no processo socioeducativo guineense, comprova-se que houve e há muitos falhanços ao longo de tempo. Ou seja, no documento da Lei Bases do Sistema da Educação na Guiné-Bissau (2010), prevê no seu artigo nº 01, Âmbito e Conceito, no quinto (5º) ponto, que o âmbito geográfico do sistema educativo é o território da Guiné-Bissau, sem prejuízo de, nos termos do art. 39º, poder ser alargado às comunidades guineenses no estrangeiro. De certo, o que tem sido assistido é que os materiais continuam a ser os mesmos que se aplicavam para o contexto dos alunos em Portugal ou no Brasil, nas últimas décadas do século XX. Pois, os professores continuam sem preparação metodológica-pedagógica para enfrentar os desafios atuais (ensino baseado no contexto do aprendente e em tarefas), numa abordagem comunicativa.

Nós, enquanto professores de português nas escolas públicas desse país, consideramos que o que foi delineado no documento Lei Bases do Sistema Educativo guineense é apenas algo teórico e que ficou no papel. Isto é, nesse documento, referindo o artigo 2º - Princípios Gerais, no seu 6º ponto, descreve que o sistema educativo deve adequar-se ao meio social que o envolve e visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social. E, se o próprio estado não promove formação sólida – inicial e contínua aos professores, nem disponibiliza materiais adequados ao referido meio social, é impossível materializar os sonhos traçados e ansiados. Nesse âmbito, continuam as escolas a carecer dos professores competentes e qualificados que estarão à altura de responder os desafios e corresponder com as expectativas. Apesar que a formação e colocação dos professores nas escolas públicas são da responsabilidade do estado, mas, em algumas situações, as escolas celebram contratos internos com “professores”, e, pior de tudo, muitos desses professores não têm formação pedagógica. Lamentavelmente, constatamos nas últimas colocações de professores, pelo Ministério da Educação Nacional, em 2020/2021, 2021/2022, pessoas formadas em outras áreas científicas pelas diferentes universidades do país, sem mínimas preparações metodológicas-pedagógicas, para as escolas de formação nas regiões, Serifo Faal – Buba, Domingos Ramos – Bafatá, Domingos Mendonça – Cacheu, por exemplo. Que cadeiras lecionam esses “professores?” São ligadas às suas áreas de formação? Qual é o nível de domínio de língua portuguesa deles? Os

resultados de as pessoas apresentarem falta qualidade na Administração Pública ou fraca competência e gerência dela, é indubitável e incontestável que se baseia na preparação delas, por não terem professores qualificados e competentes, capazes de corresponder com as exigências. De acordo com a nossa pesquisa, “o professor e sua competência profissional” (s.d.), patenteia que a escola é a principal responsável em selecionar professores competentes que estejam preparados para orientar seus alunos da melhor forma possível. Ainda, nessa mesma observação da competência profissional do professor, considera-se que “a educação é sempre alvo de discussão, visto que através dela o indivíduo é moldado de forma positiva ou negativa, dependendo dos valores e da forma como lhe é transmitido os conhecimentos como um todo”. Daí que, para nós, se o aluno for mal preparado ao longo do seu percurso acadêmico, sendo ele posterior dirigente da sociedade envolvente, não terá ideias e nem visão clara a fim de dar contributos ambicionados. Essa nossa aparição é defendida por “o professor e a sua competência profissional”:

Sendo o professor o responsável pela formação do aluno, eis a preocupação de muitas escolas quanto à pedagogia da intolerância. Muitos professores não têm exercido seu papel de forma ideal, demonstrando intransigência e ignorância na função de educar, sendo que, em alguns casos, são capazes até mesmo de cometer atitudes extremamente condenáveis no papel de educador. (...). É fundamental que o professor no seu papel de educador tenha consciência que determinadas práticas e atitudes em sala de aula podem refletir péssimos resultados na formação dos seus alunos. Não que um professor não tenha que ser rígido com seu aluno, ele deve exercer essa rigidez com capacidade e sabedoria (<https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/o-professor-sua-competencia-profissional.htm>).

É sensato que o estado não acompanha a atuação da política administrativa das escolas (falta de inspeção) e, estas, por sua vez, pelos dirigentes e responsáveis das mesmas, preocupam-se apenas em cumprir o calendário letivo – anual elaborado pelo Ministério da Educação Nacional. Esta fragilidade administrativa educacional deixa os professores, para além dos questionáveis níveis de formação deles, à vontade e não assumem as suas responsabilidades para com os alunos, enquanto educadores e facilitadores. Quando assim for, o país continua com défice dos quadros/profissionais à altura das exigências e dos desafios contemporâneos. De acordo com José Morgado et.al (s.d.), é hoje do domínio comum que a educação é um dos principais eixos estruturantes do desenvolvimento pessoal, social e profissional de cada cidadão e, por conseguinte, de cada comunidade. Mais ainda, Morgado et.al, nessa chamada de atenção, consideram que é assim que se compreende que a educação, como projeto de formação

intelectual, cultural e humana, que procura responder as necessidades específicas de cada contexto, encontre na escola o espaço privilegiado para a sua concretização. Ainda, nessa mesma linha de pensamento, Debora Noemi (2018), afirma que o ato de ensinar por si só é um desafio e tanto. E lidar com uma grande diversidade de alunos acaba exigindo muitas competências do professor, que tem papel fundamental na preparação deles. A autora, para melhor aclarar essa afirmação, disse o seguinte “isso se dá especialmente quando falamos em educação – tendência que alia novas tecnologias às metodologias tradicionais de ensino —, realidade que vem mudando o papel do professor dentro e fora da sala de aula.

Baseando no que está delineado na Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 3º, dos objetivos específicos, que dita que o sistema educativo deve prosseguir, dentre outros objetivos, referindo alínea “c” do mesmo artigo, “diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e atividades educativas, de modo a adaptá-las às realidades do país.” Durante a nossa pesquisa, apesar de termos constatado funcionamento de algumas escolas de formação de professores, em algumas regiões, Serifo Fall – Buba, Domingos Ramos - Bafatá, Cacheu – Domingos Mendonça, entre outras), como já havíamos referido, os materiais ainda são os mesmos que se aplicam para a formação de professores na Escola Tchico Té e na de 17 de Fevereiro, em Bissau, baseando nos programas da década de oitenta (80) e noventa (90). Pois, a maior parte dos professores formadores das referidas escolas têm nível de bacharel, o que, para nós, vai continuar a criar enigmas na aprendizagem dos formandos e, conseqüentemente, no exercício das suas funções enquanto docentes. Assim sendo, não se espera que os alunos assimilem a matéria com eficácia.

Para melhorar a qualidade da educação na Guiné Bissau, a nosso ver, é imprescindível que professores formadores tenham, sem, no entanto, deixar de adequar os materiais à realidade dos discentes, preparação sólida e adequada para tal. Isto é, que o professor formador de um formando para obtenção do grau de bacharel tenha, no mínimo, grau de licenciatura. E, também, quando é para tirar o grau da licenciatura, que o professor formador tenha grau de mestre. É verdade que o país ainda carece de um número de quadro de professores com esses níveis, para fazer cobertura nacional devido as necessidades, todavia, é preciso que um professor com grau de licenciatura tenha uma formação contínua que passa a permitir, no mínimo, corresponder com expectativas dos formandos. Nessa lógica, no processo de formação de professores, muitos investigadores têm demonstrado preocupação com qualidades e resultados dos formadores e formandos. Fátima Daniel (2009) assegura que diversas questões permeiam e intrigam professores, pesquisadores e formadores na área de formação de professores de línguas como, por exemplo:

- a) Como se dá efetivamente o aprendizado da teoria?
- b) Como esta teoria se articula com a prática?
- c) Como são concebidos os processos mentais?
- d) Qual o papel das experiências anteriores e das teorias implícitas do professor?
- e) O que se entende por teoria?
- f) Qual o papel do contexto social e institucional?
- g) Quais os papéis de professor e aluno?
- h) Qual a importância do método e dos materiais neste processo?

Ainda, de acordo com Daniel (2009), parafraseando Freeman (2002), fez um panorama geral focalizando o ensino de línguas em um período de trinta anos, o qual ele subdivide em três momentos. O primeiro período, década de 1970, foi fortemente marcada pelo paradigma behaviorista-positivista com ênfase na transmissão de conhecimentos fixos, prontos, no qual o papel do formador era “treinar” os professores tomando ensino de conteúdo e ensinar a ensinar como dois processos distintos. O segundo período, para o mesmo autor (Freeman), de 1980 a 1990, foi a década das mudanças fortemente marcadas pela valorização dos processos mentais e crenças dos professores, no qual a cultura de ensinar e o conhecimento prático do professor começaram a ser considerados. Esse foi um período extremamente rico para as pesquisas. Na nossa opinião, consideramos que o ensino da Guiné-Bissau ainda está centralizado nesta década. Já para o terceiro e último panorama, quanto a divisão do autor, compreende o período entre 1990 e 2000, denominada a década da consolidação, cuja característica principal foi a preocupação com o processo de formação continuada, a relatividade do pensamento e do conhecimento com a valorização do conhecimento de sala de aula (conhecimento prático).

Nessa série de preocupação quanto à qualidade de formação de professores, Isabel Leria (2010), na sua advertência relativamente à internacionalização da Língua Portuguesa (definição do perfil do Professor de Português Língua Não Materna), para ela, o ensino intercultural e a consciencialização da sua urgência dizem respeito à sociedade e a todas as escolas e possibilitará a todos os alunos uma formação consistente para viver num mundo plural. Além do mais, a autora considera que a língua e a cultura portuguesas integram inúmeros contributos de outras línguas e são, por isso, um exemplo de riqueza sociocultural. O que, para nós, deveria ser critério a adotar nas escolas de formação de professores, na capital Bissau, como também na descentralização e implantação das escolas de formação para as regiões. Isto porque, cada região tem a sua própria realidade sociocultural que a difere da outra. Nisto, Leria (2010) insiste que, tendo em conta que a língua assume um papel importante na construção da própria

identidade e que o relacionamento humano pressupõe a interpretação de comportamentos, ensinar uma língua, para além dos seus conteúdos lexicais e gramaticais, é ensinar também:

- a) A comunicar adequadamente tendo em consideração a situação de comunicação e características pessoais, nomeadamente etárias e culturais, dos interlocutores;
- b) A ser receptivo à descoberta do outro, evitando preconceitos e ideias preconcebidas;
- c) A relacionar-se com a diferença de forma empenhada e positiva.

Assim sendo, para essa autora, atendendo ao que ficou dito acima, o professor de Português Língua não Materna será o professor titular do 1º ciclo e os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário com habilitação para o ensino da disciplina de Língua portuguesa/Português ou de línguas estrangeiras. Partindo disso, no caso da Guiné-Bissau, consideramos que a formação de professores não deveria apenas centralizar-se numa visão (serem todos formados com e para as mesmas metodologias), uma vez que vão enfrentar realidades diferentes, dependendo do lugar/região que cada um será colocado. Pois, o número de professores que terminam as suas formações de professorado, anualmente, não consegue cobrir todo território nacional.

Sobre reformas recentes no Sistema Educativo da Guiné-Bissau – compromisso entre a identidade e a dependência, Maria Barreto (2012, p. 3), na sua narração quanto ao diagnóstico da política docente na Guiné-Bissau, com dados fornecidos pelo Ministério da Educação Nacional, considera que é indispensável qualificar profissionalmente o número de professores necessários para a expansão do sistema escolar a nível da formação inicial (consideram ser necessários mais 500 professores anualmente); isso por um lado, e, por outro, ela revela que é importante qualificar os professores já em exercício pela implementação da formação em serviço; também, a autora insi que deve-se disponibilizar condições para o exercício docente, “que por um lado fomentem a motivação profissional dos professores e, por outro, lhes proporcionem os meios que tornem possível o desempenho promotor da aprendizagem dos alunos; na mesma série, baseando nas informações recolhidas por ela, considera que tem de se promover a equidade na distribuição dos professores pelas escolas” (MEES, 2009, p.27).

Nessa lógica, a nosso ver, não se deve qualificar professores tão-somente na sua área específica de formação. Isto é, os de Matemática-Física, Biologia-Química, História-Geografia, assim por diante, porém, que eles (professores) tenham domínio do português, sendo a única língua do ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau. Portanto, falando de domínio de LP para os professores de outras áreas de formação, os de português, no contexto em que essa língua é segunda (falante não nativo), deveriam ser formados e capacitados constantemente nas metodologias de abordagem comunicativa do ensino de Língua Não Materna. Além desta

formação acadêmica, retomando Leria, o professor de Português Língua Não Materna deve: evidenciar interesse, empenho e capacidade de comunicação com alunos com características enunciadas acima, quando já as tínhamos referido. Pois, para a autora, o professor deve ser capaz de partir dos saberes, experiências e interesses que os alunos transportam, envolvendo os pais ou familiares, se necessário; assim como deve utilizar metodologias - trabalho em grupo, simulações, representações - para dinamizar atividades em que se aprende a ter em conta o ponto de vista do outro; e, ainda, ajudar os alunos a compreender e a conhecer melhor com quem comunicam, de modo a construir as representações na colaboração e no enriquecimento provenientes das várias diferenças; como, vale lembrar que é bom ser flexível nas expectativas que tem dos alunos, tendo capacidade para modificar os seus próprios juízos a partir de um conhecimento ajustado à realidade.

Referências bibliográficas

- AJALV. *Manual de Língua Portuguesa*. Nível A1, 2020.
- AJALV. *Manual de Língua Portuguesa*. Nível B1, 2020.
- AJALV. *Manual de Língua Portuguesa*. Nível A2, 2021.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P., (1991), de et al *A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no primeiro grau*. Trabalhos em linguística aplicada Campinas: UNICAMP.
- BARRETO, M. A. (2012). Reformas Recentes No Sistema Educativo Da Guiné-Bissau: Compromisso Entre a Identidade e a Dependência. *Atas do colóquio internacional Cabo Verde e Guiné-Bissau: percursos do saber e da ciência*, Lisboa, 21-23 de junho de 2012, IICT - Instituto de Investigação Científica Tropical e ISCSP-UTL - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.
- DA EUROPA, C. (Eds.). (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. ASA Editores II, S.A.
- DANIEL, F. G. (2009, p. 41-42). *A formação inicial do professor de Língua Inglesa: teoria e prática em questão*. Tese de doutoramento em Estudos Linguísticos – área de concentração Linguística Aplicada. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título. Campus de São José do Rio Preto.
- EUROPA, C. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. (1ª edição, dezembro 2001). Porto – Portugal. ASA Editores II, S.A, 2001.

GARCIA, (1999); CELANE, (2004); MACHADO,(2004), *Formação Contínua de Professores de Línguas Estrangeiras*, disponível em <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/o-professor-sua-competencia-profissional.htm>

KAN, K. *O Manual Português para Ensino Universitário: uma proposta de análise de um manual de PLE usado na China Interior*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2018.

KASHIMOTO; MARINHO; RUSSEFF, *Cultura é o conjunto de soluções originais que um grupo de seres humanos inventa, a fim de se adaptar ao meio ambiente natural e social*, 2002, p. 35.

LEIRIA, I. *A Internacionalização da Língua Portuguesa. Definição do perfil do Professor de Português Língua Não Materna*, 2010.

_____. *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: investigação e ensino*. Departamento de Linguística Geral e Românica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

LEIRIA, I., QUEIRPGA, M. J. & SOARES, N. V. *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*.

MORGADO, C. J.; SANTOS, J. & SILVA, R. Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau. *Configurações Revista de sociologia* 17, Sociedade, Autoridade e Pós-memórias, 2016, p. 1.

NOEMI, D. *Afinal, quais são as competências de um professor no século XXI?*, 24 de setembro de 2018.

SÓNIA, M. M. F. (2021). *O PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA: CONTEXTOS, ORIENTAÇÕES E CONHECIMENTOS*. (Org.) *Linhas para Expansão e Afirmação da Língua Portuguesa como LE/L2*. (pp. 81 – 82). Fortaleza: Além-Mar. ISBN: 978-65-5556-219-4.

A sapiência da cultura como um viés múltiplo na formação do professor de língua portuguesa para estrangeiros: um estudo dos aspectos da sociabilidade brasileira do antropólogo Roberto DaMatta.

Aílla Ceres Santos Nunes – Brasil¹
centralpindorama@gmail.com

Resumo

Muitas vezes, quando indagados sobre o comportamento dos brasileiros e, conseqüentemente, sobre a escolha e o uso de certas adequações gramaticais e lexicais frente a outras, os professores de PLE, em suas aulas, assumem uma postura rasa e superficial que é um pouco distanciada do conhecimento de aspectos sociais gerais e, também, de uma formação teórica que os permitam refletir sobre o português brasileiro de maneira mais integrada. Assim, levando em consideração o reconhecimento do brasileiro e o que forma a identidade brasileira, esse projeto surge com a intenção de fornecer, para os professores de PLE, reflexões a partir dos conceitos da sociabilidade brasileira do antropólogo, professor e filósofo Roberto DaMatta em seu livro intitulado: *O que faz do brasil, Brasil?* Nesse sentido, se objetiva discutir, a importância do saber desses conceitos na didática e na atuação do professor de português como língua estrangeira. Desse modo, serão abordadas algumas reflexões trazidas acerca da identidade brasileira, da casa, rua e trabalho, do carnaval, do jeitinho brasileiro e da significância do conhecimento da cultura e da interculturalidade por parte do professor na disseminação e do ensino dos “portugueses” do Brasil a estrangeiros. Parte da pesquisa, baseia-se na dissertação que está sendo desenvolvida na área de mestrado em Linguística Aplicada, na Universidade Federal de Pernambuco e contempla, também, o incentivo de pesquisa, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil (CNPq).

Palavras-chave: PLE. Cultura. Língua Estrangeira. Interculturalidade.

Introdução

Na nossa experiência como docente de português para estrangeiros há exatos 7 anos, todas as vezes que se foi perguntado, aos alunos, o porquê de se estudar o português do Brasil,

¹ Bolsista do Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil (CNPq), mestranda em Linguística Aplicada na Universidade Federal de Pernambuco, especialista em Docência da Língua Portuguesa para Estrangeiros pelo Centro Universitário Internacional de Curitiba (UNINTER) e graduada em Letras, licenciatura em Língua Espanhola pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a professora Aílla Ceres, desde 2014, tem experiência no ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros e teve, ao longo de seis anos, alunos de 5 dos seis continentes e de mais de 26 países, incluindo também aulas para empresas multinacionais, como COLGATE, TETRA PAK, MASTERCARD, entre outras. Há 6 anos, atua como professora avaliadora da parte ORAL e aplicadora da parte escrita do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa - variante Brasileira (CELPE-BRAS), preparando estrangeiros para a aprovação no exame; interessa-se em traduções pt-esp, pela linguística aplicada e pelas práticas de linguagem no campo de ensino. Fundadora do @centralpindorama, primeiro canal on-line de Pernambuco a disseminar a aprendizagem do português como Língua Estrangeira.

foram obtidas muitas respostas como: “eu estudo português porque gosto muito da cultura brasileira”, “eu estudo português porque gosto muito das músicas do Brasil”, “eu estudo português porque meu sonho é conhecer o país, sua gastronomia, seus sotaques, suas paisagens”, “eu estudo português porque eu amo os brasileiros”, “eu estudo português porque fui ao Brasil uma vez e me apaixonei”. Essas e outras justificativas são dadas e sempre se sobressaem as afirmativas da aprendizagem da língua, baseadas meramente em conceitos normativos e estigmatizados, sempre que há uma primeira aula de português para um novo grupo de estrangeiros. As perguntas que nos cabe indagar aqui e que começamos este artigo é: Como e de que forma se deve ensinar o português brasileiro então? Será que na modernidade, é possível unir gramática e cultura? E mais do que isso, ser brasileiro e professor, é suficiente para a abordagem de propostas interculturais nas aulas de Línguas Estrangeiras? Ser brasileiro significa saber sobre cultura brasileira? E mais do que isso, saber ensiná-la?

Ao longo dos estudos de todo licenciado em língua estrangeira, ainda na sua instituição formadora, é ensinado que todo professor pode e deve ter autonomia para, a partir de conceitos metodológicos estudados pelos mais variados referenciais teóricos, discernir e escolher como e de que forma irá ministrar as suas aulas. É claro que todo curso depende muito da finalidade do estudante com a língua, de nada adianta ter uma metodologia fixada em sala de aula invertida, se o estudante, por exemplo, vem de uma cultura asiática e se adapta melhor com a explanação dos conteúdos e atividades no momento da aula e não em seu ambiente familiar. Entretanto, é possível proporcionar a este mesmo aluno o aprendizado da língua estrangeira a partir de um viés múltiplo baseado na cultura brasileira, de modo que esse viés possa além de possibilitar o entendimento de certas questões linguísticas, promover sensatez e raciocínio para questões que não são explicadas necessariamente pelas regras gramaticais.

Partindo da concepção da linguagem antropológica, tenhamos aqui, em primeiro momento, o conceito de cultura como, segundo DaMatta, (1986, p.12), a ideologia de cada sociedade e a expressão precisamente de um estilo, um modo ou um jeito de fazer as coisas. Nesse sentido, levando em consideração esse conceito, digamos, mais global do termo cultura e com base na experiência do contato com alunos de mais de 26 países diferentes, é possível dizer que a harmonização do ensino da gramática e do ensino da cultura é mais do que permissível no período atual, pois pode e deve acompanhar as demais estratégias e transformações pelas quais o ensino de português como língua estrangeira vem se desenvolvendo nos últimos anos.

É sabido que, no Brasil, a formação do professor de língua estrangeira carece de ampliação, interesse e desenvolvimento, em razão de, no país, ter-se apenas, o curso de licenciatura voltada para esse nicho na Universidade Federal de Brasília (UNB), sendo, portanto, todas as outras formações provenientes de programas de extensão ou cursos de formações de 40h, nas universidades, faculdades e demais instituições. O fato de ter que existir cursos extensivos de formação de professor de PLE confirma e contribui para a premissa de que se falta políticas públicas neste âmbito, além do interesse da disciplina no currículo dos cursos de letras, e, também, consciência dos próprios docentes da área que promovem essa contemplação do ensino da língua portuguesa voltado apenas para a esfera da língua materna. Dessa forma, por causa da inexistência de recursos didáticos e do estudo de metodologias que possam colaborar com o aprendizado da língua por métodos não tradicionais, o resultado da prática docente veio sendo, ao longo dos anos, muito limitado ao trabalho de questões normativas e tradicionais do idioma, que declaramos aqui que são fundamentais na aquisição do PLE, mas que podem ser desenvolvidas de maneira mais integrada a uma proposta de ensino que permita ao aluno uma compreensão de mundo no processo de socialização por meio da interculturalidade.

É notório, então, nesse sentido, que ser brasileiro e residir no Brasil não significa necessariamente ter o domínio da estirpe brasileira, ainda que essa estirpe seja vivenciada pelos professores que possam vir a ensiná-la. Ser brasileiro não classifica o professor de língua estrangeira na obtenção de sabedorias e habilidades que permitem que o ensino do português seja veiculado através da cultura. Uma prova disso é que ainda se reproduzem, em muitos cursos de idiomas, o argumento que nas aulas de PLE é obrigatório falar de samba, carnaval e futebol. Aspectos que pertencem a identidade do Brasil, mas que não a restringe. Nessa acepção e, também, na formação do professor de PLE, aconselha-se pensar que o estudo dos aspectos da sociabilidade brasileira é fundamental para justificar o comportamento do brasileiro, as suas variedades linguísticas e os seus discursos. É plausível, por exemplo, facilitar a reflexão a partir do “jeitinho brasileiro”, sobre a não utilização da segunda pessoa no singular e do plural nos pronomes pessoais do caso reto, ou ainda, a escolha dos brasileiros da utilização do futuro imediato frente a utilização do futuro do presente do indicativo, assim como, permitir aos estrangeiros, a reflexão do uso do futuro condicional ao invés do imperativo em algumas partes do Brasil, a partir da consideração da influência europeia e também dos traços da escravidão e sua interferência na língua e gramática.

Das concepções apresentadas por DAMATTA, (1986), no livro intitulado *O que faz do brasil, Brasil?*, nos concentraremos, a partir de agora, em ampliá-las e promovê-las a uma análise de estudo como base de propostas interculturais para o ensino do PLE. Para tal, faremos uma apresentação sobre o que o autor pontua em sua obra e de que forma a sapiência desses conceitos pode esclarecer e auxiliar o professor de PLE em propostas interculturais dentro e fora da sala de aula.

Aspectos da sociabilidade brasileira

a) A casa, a rua, o trabalho

Depois de detalhar a identidade brasileira, as particularidades e os contrastes que fazem com que o brasileiro se reconheça no mundo, é no segundo tópico da obra que o autor esmiuça os aspectos da casa, da rua e do trabalho. Para DaMatta, na casa prevalece a afetividade, na qual está a essência do brasileiro. Assim, o autor complementa que:

(...) quando falamos da “casa”, não estamos nos referindo simplesmente a um local onde dormimos, comemos ou que usamos para estar abrigados do vento, do frio ou da chuva. Mas – isto sim – estamos nos referindo a um espaço profundamente totalizado numa forte moral. Uma dimensão da vida social permeada de valores e de realidades múltiplas (DAMATTA. p. 16)

Já no espaço da rua tem-se o movimento, o trabalho e o lazer. Assim, o autor pontua que:

De fato, falamos da “rua” como um lugar de “luta”, de “batalha”, espaço cuja crueldade se dá no fato de contrariar frontalmente todas as nossas vontades. Daí por que dizemos que a rua é equivalente à “dura realidade da vida. (DAMATTA. p. 20)

É interessante que o professor de PLE reflita sobre os espaços afetivos e os espaços desconhecidos os quais autor apresenta porque, esses aspectos podem servir de fomento para as preparações de aulas de grupos avançados ou do mundo corporativo, por exemplo. Entender o funcionamento teórico do brasileiro pode servir como base para ir mais além daquela aula de apresentação dos tipos de família no Brasil e da repetição excessiva de leitura dos membros familiares para treinar a fonética. Desde um primeiro momento, a partir da concepção do espaço inclusivo da família e da casa, pode-se ter, nas aulas de PLE, a apresentação também do vocabulário dos agregados da família, das relações fortes com um vizinho e, também, de um afilhado com a sua madrinha, ligados não necessariamente por uma religião. Esses aspectos do funcionamento das relações brasileiras favorecem e propiciam o entendimento maior da cultura

brasileira ao estrangeiro e conseqüentemente, o funcionamento das variações linguísticas. Ainda no assunto da família no plano de aula, é pertinente, nesse sentido, ligada à questão da afetividade, que o professor possa trabalhar as questões com uma visão mais estendida do país, um exemplo disso, pode ser o uso do diminutivo em “mamãezinha, papaizinho” e as outras formas faladas na região nordeste, como “mainha e painho”, muitas vezes deixadas de lado na hora da exposição do conteúdo.

b) O Carnaval

A maior festa brasileira. A liberação dos excessos. A interrupção do trabalho. Para o autor, o carnaval, no Brasil, é uma festa onde todos podem ser iguais, sendo, portanto, uma “ausência fantasiosa e utópica de miséria, trabalho, obrigações, pecado e deveres.” É no carnaval que se tem a unidade de todos os povos. É importante o professor de PLE, nesse sentido, evidenciar, por exemplo, que o carnaval não acontece somente no Rio de Janeiro e em São Paulo com os desfiles das escolas de samba e com os sambas de enredo. Há muito mais para se explorar por todo o país e a inclusão deve acontecer e ser levada para as aulas. Assim como cabe mencionar também o samba, que é passado para os estrangeiros como o ritmo musical típico do Brasil, sendo que no país se tem mais essa tradição no Rio de Janeiro, fato que no carnaval do nordeste, por exemplo, o ritmo que prevalece é o frevo, o maracatu e o axé.

c) O jeitinho brasileiro

Sempre que começamos as aulas nas quais discutimos os usos da palavra jeito, fazemos questão de explicar o funcionamento do jeitinho brasileiro que, de fato, é muitas vezes desconhecido pelos estrangeiros. Na teoria defendida por DaMatta, o brasileiro se divide entre o sujeito das leis universais, o indivíduo e a pessoa, o sujeito das relações sociais. Nesse sentido, a palavra jeito estaria ligada a um modo e um estilo de resolver as coisas, ou ainda, “um modo pacífico e até mesmo legítimo de resolver tais problemas, provocando essa junção inteiramente casuística da lei com a pessoa que a está utilizando”. (DAMATTA, 1986)

Na nossa formação educacional, dentro do núcleo familiar, muitas vezes ouvimos das pessoas mais velhas, das pessoas que contribuem para a nossa formação intelectual, que diante de todos os nossos problemas, sempre podemos dar um jeito, todas as coisas podem se resolver se encontrarmos um “jeitinho” de resolvê-las. Dessa forma, entendendo esse contexto, o professor de PLE pode fornecer aos seus alunados o entendimento de certas economias

linguísticas dentro de uma situação. Um exemplo disso, é que ensinamos, de maneira muito incisiva, apoiada na gramática estrutural, o uso do futuro do presente do modo indicativo, quando, na verdade, nas mídias e redes sociais, cada vez mais, tem se usado o futuro imediato. Dessa forma, é preciso que o estrangeiro conheça as variações e decida qual tempo utilizar de acordo com as perspectivas fornecidas pelo seu professor. Outro exemplo, ainda, é a escolha dos brasileiros na utilização do verbo “colocar” em vez do verbo “pôr” e de outros vocábulos considerados mais “fáceis” no uso corriqueiro da língua. Cabe mencionar ainda que o ensino do português deve estar conectado à necessidade do falante e que é dever do professor adequar e possibilitar outros meios de deleite da língua.

Cultura e interculturalidade

A conceitualização de cultura perpassa hoje por vários campos de estudos científicos e mudanças tanto diacrônicas como sincrônicas, nesse sentido, nos centraremos, a partir de agora, a explicar este conceito a partir do ponto de vista do antropólogo Da Matta (1986). Assim sendo, cabe reiterar que entender a cultura é entender a própria língua, suas variações, seus usos e a escolha de certas estruturas linguísticas frente a outras, o entendimento do termo também propicia ao professor de PLE a compreensão das mais variadas formas de pensamento, construções sintáticas, fonéticas, semânticas e sobretudo, pragmáticas.

Segundo DAMATTA (1986. P.12), a cultura é, desde a antropologia, “a construção de uma sociedade que é feita de afirmativas e de negativas diante de certas questões”, dessa forma, dentro deste conceito, são englobadas “leis, ideias relativas à família, casamento e sexualidade; dinheiro; poder político; religião e moralidade; artes; comida e prazer em geral”. Refletir a partir das atribuições do autor e de outras visões é uma tarefa importante dentro do universo metodológico do ensino de português para estrangeiros. Teorizar a cultura e desenvolver uma competência cultural é uma tarefa que muitas vezes é esquecida por parte do professor de PLE, uma vez que, geralmente, esse mesmo professor se apega a apenas uma metodologia, descartando outras viabilizações de raciocínio. Ser brasileiro não significa necessariamente saber ensinar a cultura brasileira, é preciso antes considerar análises, fazer estudos e ter sensatez para ponderar os diversos componentes linguísticos presentes no nosso idioma.

Clifford Geertz (1978), antropólogo estadunidense, brinda-nos com uma interpretação também significativa no estudo da conceitualização da cultura. Para o professor, a cultura é entendida como “teias” de significado do homem, assim, tem-se:

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1978, p.15).

Dessa forma, outro exercício de percepção que é pertinente ao professor de PLE é que ele tenha em conta práticas metodológicas que permitam que ele possa imergir também no conjunto de acontecimentos linguísticos dos seus próprios alunos, permitindo que a cultura brasileira acesse e tenha contato com outras culturas e que mais do que isso, possam, juntas, modificar o espaço de convivência e a própria sala de aula. Nesse sentido, a partir do momento que duas ou mais culturas entram em convívio e se fundem para modificar o espaço que vivemos, seja pela soma de componentes linguísticos ou pela substituição e diminuição deles, temos o conceito da Interculturalidade.

De acordo com Canclini (2004), a interculturalidade implica nas diferenças das relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos, havendo sempre um respeito em relação às desconformidades. A interculturalidade na propagação do PLE é o entendimento de que a cultura revela aquilo que somos e o modo como usamos a língua e o ensino de línguas associado às práticas e usos do dia a dia permitem uma assimilação maior da língua estudada. Em uma última consideração, é preciso também entender que o ensino com foco na aprendizagem intercultural, apresenta, ao aprendiz, a ideia de que ele pode interagir com o outro, aceitar outras perspectivas e percepções do mundo e ser consciente das suas avaliações de diferença, assim, Byram (1977) nos brinda que esse falante intercultural:

Tem a capacidade de interagir com 'outros', aceitar outras perspectivas e percepções do mundo, mediar entre diferentes perspectivas e estar ciente de suas avaliações da diferença [...] de comunicação e interação para si e para os outros, e é capaz de atuar como mediador para pessoas de diferentes origens culturais. Seu conhecimento de outra cultura está ligado à sua competência linguística por meio de sua capacidade de usar a língua adequadamente - competência sociolinguística e competência discursiva - e sua consciência dos significados, valores e conotações específicos da língua. Você também tem uma base para adquirir novos entendimentos culturais como consequência das habilidades que adquiriu. (BYRAM, 1997, p. 71).

Em suma, o professor pesquisador pode e deve buscar explicações teóricas para as indagações que surgem e possam vir a surgir por parte do seu aluno estrangeiro. Indagações essas que podem aparecer desde questões meramente fonéticas como é o caso da nasalização na sílaba final do advérbio “também” “tambein” (dúvida de uma aluna mexicana nível B2), ou, se no advérbio de afirmação “sim” devemos priorizar a finalização do som de maneira interdental ou bilabial (dúvida de uma aluna estadunidense nível B2) ou, a escolha do pronome

tu com as conjugações da terceira pessoa do singular em algumas regiões do país (dúvida de uma aluna peruana nível A2). É ir mais além do contexto de samba, carnaval e futebol e se aventurar nas histórias dos povos originários, nas lendas urbanas, nos resquícios do português atual com base na língua tupi, nos dialetos africanos, na literatura e música popular, no nosso sincretismo religioso, por exemplo. É se importar com o alunado de maneira que ele possa entender bem o funcionamento do subjuntivo e da escolha do pretérito mais que perfeito composto do subjuntivo pelo pretérito simples (dúvida de uma aluna italiana nível C2) etc.

Muitas são as dúvidas e todas, pois, tem suas explicações. É necessário que o professor de língua estrangeira assuma um papel de professor facilitador do idioma, deixando de lado, apegos muito sólidos na estrutura linguística. Devemos pontuar também que o ensino da gramática pode e deve ser mesclado aos aspectos culturais da língua, assim, o entendimento de certas estruturas pode acontecer de maneira mais simples e natural. O professor pesquisador pode e deve conhecer a sua língua para poder se apropriar dela com bases teóricas que o permitam ensiná-la de facilitá-la ao mundo de maneira leve, simples e de uma forma pragmática.

Referências bibliográficas

CANCLINI, N. G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Barcelona, Espanha: Gedisa.

BYRAM, M. *Assessing intercultural competence in language teaching*. *Sprogforum, Kobenhavn*, v. 6, n. 18, p. 8-13, 2000.

GEERTZ, C. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DAMATTA, Roberto. *O que faz do brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

Desafios e estratégias no ensino de PLH na América Latina

Cláudia Pacheco de Maldonado, Bolívia¹
capachemaldo@gmail.com

Resumo

O meu interesse pelo PLH surgiu em 2018 quando tive a oportunidade de conhecer mais sobre o tema. Propus à Embaixada do Brasil em La Paz iniciar formalmente o PLH nas instalações do Centro Cultural Brasil-Bolívia (CCBB). Como o PLH é uma das diretrizes do Ministério das Relações Exteriores, a minha proposta foi aceita rapidamente. Tive acesso a alguns roteiros de orientações para a criação de programas de PLH. No entanto, ao parecer, essa prática não vem tendo bons resultados nos países hispano falantes. Sendo então o principal objetivo da língua de herança para a América Latina e Espanha torná-la vetor da promoção do idioma e da cultura do Brasil. Iniciei formalmente em 2019 os encontros de PLH na cidade de La Paz, Bolívia, onde a sede é o CCBB e mais precisamente em janeiro de 2019, fiz uma enquete com os meus companheiros de trabalho dos CCBs (Centros Culturais Brasileiros – Extensão das Embaixadas do Brasil) na América Latina, com várias indagações sobre se já tiveram experiências com a língua de herança, como é a participação das famílias e outras. Os países que participaram foram: Argentina, Paraguai, Peru, Chile, República Dominicana, El Salvador, Nicarágua, Panamá e México. A partir das respostas, implementei uma série de estratégias para manter ativos os encontros dos Brasileirinhos em La Paz. Nosso papel como promotores dos encontros de PLH é atrair as famílias para que elas considerem relevante que os filhos interajam com outros brasileiros, criem laços de amizade, conheçam e valorizem a cultura brasileira. Atualmente retomamos as atividades presenciais com as crianças em La Paz; participo virtualmente de grupos de PLH na Argentina e Espanha onde socializamos as boas-práticas e estratégias pedagógicas; também promovemos atividades de integração com as crianças bolivianas e os Brasileirinhos em La Paz.

Palavras-chave: Língua de Herança. Estratégias. Integração. Socialização. Família.

Introdução

A língua portuguesa teve a sua origem na Península Ibérica e em todos os aspectos fonéticos, morfológicos, léxicos e sintáticos é essencialmente o resultado da evolução do latim. É uma das línguas românicas que teve a sua expansão na “era dos descobrimentos” do Império

¹ Educadora Física pela Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro; Mestra em Educação Infantil e Pedagogia Montessori pelas Universidades Católica de Cuyo, Argentina e CLEA, México; Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade São Bento da Bahia, Brasil. Especialização em Neuropsicopedagogia, pela Fundación Cides, Bolívia; Formação em Didática do Português Língua de Herança, Instituto Camões, Portugal; Formação em Gestão Pedagógica, OEI, Argentina. É professora de PLE na Embaixada do Brasil em La Paz desde 2011, prepara candidatos e aplica o exame Celpe-Bras, coordena os encontros dos Brasileirinhos em La Paz (PLH) e professora de PLE na Universidade Católica Boliviana, desde 2020.

Português e suas colonizações, e como resultado, a língua portuguesa dispersou-se pelo mundo. Atualmente o português é a língua oficial de nove países, são eles: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné – Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e duas entidades dependentes: Goa (Índia) e Macau (China).

O Português é uma das línguas oficiais da União Europeia, do MERCOSUL, da União de Nações Sul-Americanas (UNASUL), da Organização dos Estados Americanos (OEA) e dos Países Lusófonos (CPLP), entre outros organismos internacionais.

De acordo com o Ministério das Relações Exteriores do Brasil (MRE), estima-se em mais de 250 milhões o número de lusófonos, o que coloca o português entre a 6ª e a 8ª língua mais utilizada. A língua portuguesa está também plenamente integrada no mundo digital. O português é o 5º idioma com mais usuários na internet. O Índice Calvet das Línguas do Mundo (o peso das línguas) aponta para o relevante valor econômico da língua portuguesa, bem como de seu significativo potencial de crescimento.

O Brasil responde por cerca de 80% do total de lusófonos no mundo. A língua portuguesa não é apenas um idioma consolidado ao longo dos séculos; é também uma língua em plena expansão. A maior projeção internacional do Brasil tem levado a um aumento significativo do número de pessoas interessadas no estudo da língua portuguesa, especialmente na vertente brasileira. O crescente interesse pelo estudo de português no mundo deve ser aproveitado como oportunidade de projeção da imagem do país, de seu turismo e negócios.

Ensino de português como herança

Um importante domínio da difusão do idioma no exterior é o ensino de Português como Língua de Herança (PLH). É a língua que os brasileiros (neste caso) que emigram levam consigo, e que, no país de acolhimento, em que se fala majoritariamente outra língua, fica restrita ao uso familiar (língua minoritária). Segundo Valdés (1995), a língua do patrimônio (língua hereditária) é vista como subdesenvolvida em comparação à língua falada no país de acolhimento. O falante de herança pode ser capaz de realizar conversas sobre tópicos cotidianos com facilidade e confiança e pode até mesmo ser capaz de entender rapidamente a língua falada que inclui o uso sutil do humor. Por conseguinte, o falante de herança pode ter pouca ou nenhuma proficiência em ler ou escrever a língua porque o falante da língua de herança “conhece” a linguagem e usa um conjunto de regras gramaticais internalizadas, mas não tem a metalinguagem para falar sobre o próprio sistema gramatical.

O bilinguismo infantil, na situação de manutenção da língua de herança, é primeiramente uma escolha dos responsáveis. A família precisa esforçar-se para a manutenção dessa língua minoritária. Ao decidir pela manutenção do PLH, é recomendado aos adultos adotarem uma política linguística familiar que seja adequada a sua rotina. Isso significa que a família deve sistematizar o uso do português em casa de forma coerente (GROSJEAN, 2010). No entanto, cada família deve discutir e criar uma política que mais lhe convenha.

Em muitos países há grupos de brasileiros organizados em associações ou iniciativas, comunitárias ou empresariais, fáceis de encontrar via internet. Também podemos entrar em contato com o Consulado Geral do Brasil da respectiva jurisdição.

O meu interesse pelo PLH surgiu após a minha participação em novembro de 2018 na “I Jornada Mundial sobre o Ensino e Aprendizado de Português”, em Lima, Peru, onde tive a oportunidade de conhecer mais sobre o PLH. A partir daí intensifiquei o meu interesse sobre o tema e propus à Embaixada do Brasil em La Paz iniciar formalmente o PLH nas instalações do Centro Cultural Brasil-Bolívia (CCBB). Como o PLH é uma das diretrizes do Ministério das Relações Exteriores, a minha proposta foi aceita rapidamente.

Tive acesso a alguns roteiros de orientações para a criação de programas de PLH. No entanto, ao parecer, essa prática não vem tendo bons resultados nos países hispano falantes. Sendo então o principal objetivo da língua de herança para a América Latina e Espanha, torná-la vetor da promoção do idioma e da cultura do Brasil.

Implementação do PLH na Bolívia: análise de dados

Iniciei formalmente em 2019 os encontros de PLH na cidade de La Paz, Bolívia, onde a sede é o CCBB e mais precisamente em janeiro de 2019, fiz uma enquete (por WhatsApp) com os meus companheiros de trabalho dos CCBs (Centros Culturais Brasileiros – Extensão das Embaixadas do Brasil) na América Latina (os países que participaram foram: Argentina, Paraguai, Peru, Chile, República Dominicana, El Salvador, Nicarágua, Panamá e México), com as seguintes perguntas:

Enquete 1: Pergunta 1: Vocês já trabalharam ou trabalham atualmente com grupos de Português como Língua de Herança (PLH)? 2. Se a resposta for positiva – Há quanto tempo trabalham ou trabalharam? Se for negativa – Por quê? As respostas foram as seguintes: a. Não trabalhamos com o PLH porque as famílias preferem que seus filhos façam outro idioma

estrangeiro; b. Tivemos um grupo de PLH por aproximadamente 1 ano e meio, depois as famílias perderam o interesse e o grupo acabou; c. Trabalhamos com o PLH durante 1 semestre, depois as famílias perderam o interesse e grupo de PLH acabou; d. Não temos professores disponíveis para trabalhar com o PLH. e. Não temos dia nem local disponível para trabalhar com o PLH; f. Começamos a trabalhar com o PLH, mas o grupo tinha idades heterogêneas e ficou muito difícil lidar com as atividades e o grupo acabou; g. O PLH deve ter um custo a ser cobrado ou não? Se for gratuito, quem paga o professor pelas aulas de PLH?

Confesso que fiquei preocupada e até mesmo desanimada com as respostas, pelo fato de que em 2019 não há nenhum outro grupo de PLH ligado às Embaixadas do Brasil na América Latina, o grupo dos “Brasileirinhos em La Paz” é o único.

O grupo de PLH da Bolívia já existe há aproximadamente três anos com encontros informais e esporádicos. As famílias já se conheciam e em algum momento faziam atividades juntas. Assumi a coordenação do grupo “Brasileirinhos em La Paz”, mas sempre buscando respostas para as minhas dúvidas. Na verdade, não me sentia muito segura para trabalhar com o PLH, algo novo para mim. Por isso, me inscrevi no curso do Instituto Camões, precisava especializar-me no tema. Conheci todas as famílias que participavam dos encontros em La Paz e fomos convidando mais famílias brasileiras interessadas na promoção da língua portuguesa. Atualmente no grupo participam 16 crianças e adolescentes (todas falantes do português) juntamente com suas famílias. Com a minha pouca experiência faço algumas perguntas: O que fazer com um grupo de PLH falante do português? Como atrair o interesse das famílias? É necessário estabelecer um currículo ou não?

Pormenores sobre o ensino do português como língua de herança

Os artigos do #abcdobilinguismo com Ana Cristina Gluck fala sobre os desafios de manter a língua de herança; O livro *Como manter e desenvolver o Português como Língua de Herança: sugestões para quem mora fora do Brasil*, de Ivian Destro Boruchowski e Ana Lúcia Lico; e o livro *Vamos falar Português! Ensino de Português do Brasil como Língua de Herança*, de Susanna Florissi e Anna Cláudia Ramos, todos esses materiais são interessantes e me ajudam muito para ter ideias e planejar os encontros de PLH em La Paz, entretanto, nenhum deles está direcionado ao PLH na América Latina e são muito parecidos a outros materiais usados para o Português como Língua Estrangeira (PLE). Acredito que esses materiais sejam fundamentais fora do contexto Latino. Outra situação que percebo é “certa” rejeição (por parte dos pais) quando falo em português normativo para os encontros de PLH em La Paz.

As atividades dos CCBs concentram-se no ensino da língua portuguesa e outras iniciativas voltadas à difusão da cultura brasileira. Sendo assim, qualquer pessoa pode aprender o PLE a partir dos 13 ou 14 anos, não havendo, por essa razão, interesse por parte das famílias em formalizar o ensino da língua portuguesa nos encontros de PLH em La Paz. Decidi não me opor ao grupo e concentro os encontros de PLH na promoção da língua portuguesa e cultura brasileira com a participação das famílias.

Trabalhando com o português língua de herança na Bolívia

O desafio na Bolívia é: como manter os encontros de PLH em grupos de falantes do português? Grupos de não falantes do português é um desafio; grupos heterogêneos de falantes e não falantes do português é um desafio; grupos de falantes do português também é um desafio. Pareceria mais fácil enfrentar esta última situação, mas na prática não é assim. Obviamente aqui em La Paz o nosso enfoque de PLH é outro que não a aprendizagem normativa da língua portuguesa, mas sim a manutenção e a promoção da língua (pelo menos a língua falada). Do mesmo modo, a divulgação da cultura brasileira com tópicos sobre a história do Brasil e as datas comemorativas, conta-contos, música, temas que sejam do interesse dos pais e que venham a ser do interesse dos filhos.

Já que as crianças são falantes do português, o nosso papel como promotores dos encontros de PLH é atrair as famílias para que elas considerem relevante que os filhos interajam com outros brasileiros, criem laços de amizade, conheçam e valorizem a cultura brasileira.

Conhecendo mais sobre as famílias em La paz e o PLH pelo mundo: análise de dados

Em maio de 2019 fiz uma enquete para os pais do grupo dos Brasileirinhos em La Paz. Enquete 2: Pergunta 1: Quais atividades você gostaria que o/a seu/sua filho (a) participasse nos encontros de PLH? As respostas foram: a. Brincadeiras típicas infantis do Brasil; b. Danças e coros; c. Em todo tipo de eventos porque moramos fora; d. Atividades que resgatem a cultura brasileira; e. Atividades escolares do Brasil; f. Atividades que resgatem a nossa infância no Brasil.

Considerando as respostas dos pais, posso tomar como base para planejar os futuros encontros de PLH em La Paz. Desde as primeiras atividades de 2019, respeito opiniões e sugestões familiares quando faço o planejamento dos encontros de PLH. Procuo atividades que sejam interessantes para crianças pequenas e adolescentes. Não que sejam exatamente as

mesmas atividades, contudo os menores fazem uma parte da atividade proposta e os maiores fazem toda a atividade.

Em junho de 2019, estabelecemos uma comunicação através de mensagens por MSN, WhatsApp e e-mail, entre alguns grupos de PLH de vários países, ocasião em que foi feita a seguinte pergunta: Enquete 3: Como manter o interesse pelo PLH em grupos (heterogêneos) de falantes do Português?

Os grupos foram esses: Associação Raízes – Genebra/Suíça; Mães Mundo Afora – Grupo de divulgação do PLH por redes sociais/Bélgica; Brasileirinhos em Málaga/Espanha; Linguarte – München/Alemanha; Brasileirinhos em Nova Zelândia /NZ; A Hora do Conto-Dubai/ EAU; ABEC – Zürich – Suíça; Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha/Espanha.

Até o momento de conclusão deste projeto obtive respostas dos grupos da Nova Zelândia, Bélgica, Alemanha, Espanha (Málaga e Catalunha) e Dubai, sendo que os grupos de Málaga, Genebra e Catalunha responderam que estão em período de férias e após esse período entrarão em contato novamente, por esse motivo esses grupos não entraram na análise de dados deste projeto. O grupo de Zürich não confirmou o recebimento do e-mail, portanto não recebi nenhuma resposta.

A seguir, algumas respostas dos grupos da Bélgica, da Alemanha, da Nova Zelândia e dos EAU: a. Procuramos trabalhar sempre com algo que seja do interesse deles e que seja compatível com a idade da turma; b. Que o material em português esteja de acordo com a faixa etária; c. Procuramos envolver os alunos em projetos com a duração de 6 meses; d. Promovemos atividades como roda da conversa, jogos e brincadeiras; e. Para crianças entre 8 e 14 anos, fazemos competição entre eles e o campeão ganha prêmios; f. Trabalhamos com as datas comemorativas do Brasil; g. Fazer atividades no Kahoot (aplicativo que pode ser usado no celular ou tablet); h. O mais importante é o apoio dos pais; i. Trabalhamos com música; j. Fazemos atividades de conta-contos; k. O que é feito em casa ecoa no projeto; l. Fazer festas comuns da comunidade brasileira; m. Fazemos teatro.

Todos os grupos que responderam a enquete foram informados que suas respostas iriam colaborar não somente com os encontros de PLH na Bolívia, mas também seriam parte de um projeto de investigação do qual participo como aluna do Instituto Camões – Lisboa. Todos

estiveram de acordo sem nenhuma objeção. Se os outros grupos responderem já não serão parte deste projeto e as respostas servirão apenas como um apoio para o meu trabalho na Bolívia.

É evidente que as respostas dadas serão de grande importância para o desenvolvimento do PLH em La Paz, mas considero de crucial importância a opinião dos grupos da Espanha, já que estão desenvolvendo o PLH há alguns anos sendo também um país hispano falante. Mas, talvez já tenha conseguido algumas respostas após a leitura do artigo “O que acontece quando se junta o *Portunhol* com o *Espanguês*?” publicado por Carla Scheidegger (CS) (2016). O artigo trata justamente sobre a problemática da prática do português em um contexto hispano. Ela fez uma entrevista com as coordenadoras da iniciativa “Brasileirinhos em Málaga” (BM). A entrevista iniciou-se assim: “Quais são as vantagens e os desafios do ensino de PLH em países de língua espanhola? No Brasil, muitas pessoas afirmam falar Portunhol com certo orgulho, como se isso fosse algo positivo. Porém, pessoas que vivem em países de língua espanhola nem sempre veem isso da mesma forma. Considerarei parte da entrevista pertinente para essa investigação.

Pergunta 1 (CS): Na percepção de vocês, quais são as vantagens para as crianças que falam espanhol no aprendizado de PLH? Resposta (BM): a. Das línguas românicas, o português e o espanhol são as línguas com mais semelhanças e isso pode fazer com que as crianças tenham alguma vantagem no aprendizado de PLH. As semelhanças morfológicas, sintáticas, semânticas e fonéticas das duas línguas fazem com que elas consigam avançar rapidamente no processo de aprendizado. Tivemos um relato de uma mãe que dizia que os filhos até lá pelos 4 anos, pensavam que se tratava da mesma língua. Costumamos dizer aos alunos de PLE (Português como Língua Estrangeira) que são hispano-falantes que saber espanhol é saber 85% da Língua Portuguesa. No caso das crianças que possuem o Português como Língua de Herança, esta porcentagem ajuda bastante! No geral, para elas é fácil entender a língua – a maioria entende tudo (ou uma grande parte). Pergunta 2 (CS): Se falar espanhol como língua dominante pode facilitar no entendimento da língua portuguesa, quais seriam as dificuldades no aprendizado de PLH? Resposta (BM): Talvez o principal desafio consista justamente em separar o que é espanhol do que é português e, principalmente, o fato de que nem sempre as famílias conseguem falar exclusivamente em português. Assim, misturam as duas línguas e acabam se comunicando no nosso “inimigo” portunhol. Inimigo porque a proximidade das línguas é tanta que, às vezes, é realmente de forma inconsciente que mães ou pais (ou casais) brasileiros falam portunhol achando que estão falando português. As crianças, se nascidas aqui na Espanha e quase sem

contato com a língua portuguesa através das famílias, podem achar perfeitamente que o “portunhol” e o português são a mesma coisa. Segundo nos contam algumas famílias, outro grande desafio é enfrentar o “NÃO pertencer” a um grupo social quando falam português somente com os pais. Os amigos os consideram estranhos por terem pais que falam outra língua. Eles têm que estar constantemente se justificando. Pergunta 3 (CS): Na opinião de vocês, por que as famílias que vivem em Málaga deveriam investir esforços com o PLH, se falar espanhol, portunhol ou espanguês já é mais do que meio caminho andado para o entendimento do Português? Resposta (BM): As famílias que participam do “Brasileirinhos em Málaga”, na sua maioria, afirmam querer transmitir não apenas a língua, mas também todo o referente aos costumes, tradições, cultura etc. Acreditamos que os pais e as mães que procuram o “Brasileirinhos em Málaga” são conscientes da necessidade de que as suas crianças se relacionem com outras das mesmas características e esta é a primeira forma de enfrentar os desafios. Para muitas destas famílias, é fundamental que as crianças tenham um espaço onde o português deixe de ser apenas a língua que se fala em casa (pelo pai, pela mãe ou por ambos) e que passe a ter valor para as suas crianças na formação como pessoa, que poderá se relacionar com familiares tanto no Brasil como aqui na Espanha quando vierem de visita. Poder proporcionar situações nas quais as crianças se encontrem e vivam experiências com outras crianças, nas mesmas situações que elas, é muito enriquecedor para todos os membros da família, e principalmente, um fator fundamental para o desenvolvimento da autoestima da própria criança. Pergunta 4 (CS): Se vocês pudessem deixar uma frase de incentivo ao ensino e aprendizado de PLH nos países de língua espanhola, qual seria? Resposta (BM): a. Por mais que a tarefa seja difícil, pensem na satisfação de, no futuro, as crianças reconhecerem o valor desta herança. A recompensa deste esforço vem ao ver crianças, que em muitos casos nunca foram ao Brasil, se identificarem com a cultura e conversarem com outras pessoas brasileiras de igual para igual. Aconselhamos aos pais serem constantes e perseverantes na manutenção da língua e cultura, dar acesso a livros, músicas, objetos, filmes etc. Ter em casa um pouquinho do nosso Brasil, mesmo que simbolicamente!”.

Cruzamento de dados

Dados comparativos das enquetes 1, 2 e 3 e entrevista com o grupo Brasileirinhos, em Málaga (BM). Foram feitas algumas perguntas que considere pertinentes para conhecer melhor o grupo de PLH em La Paz e como funciona o Português como Língua de Herança em alguns países. As respostas foram importantes para dar maior direcionamento para o trabalho com o

PLH em La Paz, pois com as três enquetes pude entender como é crucial o apoio das famílias, a importância que as famílias dão ao português e a cultura brasileira e o valor que cada família dá ao português dentro e fora do contexto familiar.

De acordo com a Enquete 1, os professores responderam que a preferência dos pais na América Latina é que os filhos estudem outro idioma estrangeiro em detrimento do português. Não posso afirmar com exatidão porque tais respostas não foram dadas, mas em comparação com a entrevista dos BM, onde foi falado sobre a comodidade dos pais que os filhos falem o “portunhol” na Espanha, parece ser a mesma opinião dos pais na América Latina.

Quando comparei as enquetes 1 e 3, cruzei as informações dos professores na América Latina e os grupos estabelecidos de PLH e pude perceber detalhes importantes como: são grupos grandes atualmente, mas começaram com um número reduzido de famílias e aos poucos os grupos foram crescendo. Bem, acredito que isso aconteça em qualquer lugar e, sendo assim, grupos pequenos não devem ser divididos senão o grupo acaba. Não há motivação nem para o professor nem para as crianças participarem em grupos de 2 ou 3 pessoas porque foram separados por idade ou sexo. Não devo cometer os mesmos erros cometidos por outros grupos de PLH que por haver divisões de grupos ou não envolver as famílias nos encontros de PLH os grupos acabaram.

O desafio na Bolívia é manter unido e interessado o grupo de PLH que é heterogêneo e contar com o apoio das famílias.

Considerações finais

A experiência do projeto de I&A (Investigação e Ação) impulsionou a minha busca pelo saber e conhecer mais sobre o PLH, questionar realidades diferentes da América Latina e esse projeto foi excelente não somente para motivar os encontros de PLH na Bolívia, mas também pude fazer muitos contatos para que num futuro próximo possamos fazer atividades que envolvam grupos de PLH de diferentes países, quer seja em tempo real (videoconferência) quer seja por vídeo gravado, tudo com a intenção de que haja uma interação entre os grupos. Também podemos compartilhar e comentar atividades interessantes e novas que deram certo, assim como atividades que não tiveram bons resultados, construindo uma rede entre os grupos de PLH, estreitando laços de amizade. Hoje, além de haver atividades presenciais em La Paz, também temos atividades virtuais. O importante é perseverar a promoção da língua portuguesa e cultura brasileira, cativar as famílias e assim poder deixar o português como herança.

Referências bibliográficas

Disponível em: <https://brasileirinhos.wordpress.com/tag/plh-na-espanha/>, acesso em 15 de maio de 2019.

Disponível em: <https://abcmulticultural.com/2018/04/25/dicas-para-manter-a-lingua-de-heranca/>, acesso em 10 de janeiro de 2019.

Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/diplomacia-cultural-mre/19484-diplomacia-cultural>, acesso em 17 de janeiro de 2019

LOMBELLO, Leonor C.; ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (organizadores). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BORUCHOWSKI, Ivian Destro; LICO, Ana Lúcia. *Como manter e desenvolver o português como língua de herança: Sugestões para quem mora fora do Brasil*. Must University, Consulado Geral do Brasil em Miami, 2016.

FLORISSI, Susanna; RAMOS, Anna Claudia. *Vamos falar português? Ensino de Português do Brasil como Língua de Herança*. São Paulo: Hub Editorial, 2015.

Dez ferramentas digitais para ensinar PLE à luz do modelo PIC-RAT

Débora Racy Soares, Brasil¹
debora_racy@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo apresenta dez ferramentas digitais elaboradas para ensinar Português Língua Estrangeira (PLE) para uma turma de discentes internacionais na Universidade Federal de Lavras (UFLA), localizada no sul de Minas Gerais, no Brasil. As atividades foram planejadas e aplicadas à luz do modelo PIC-RAT. Trata-se de um modelo que pode servir como parâmetro para o planejamento e desenvolvimento de atividades online, de qualquer disciplina. Participaram das atividades alunos de PLE, falantes de espanhol, em situação de aquisição tardia do português brasileiro. As atividades foram realizadas durante o primeiro semestre letivo de 2020, ocorrido entre abril e setembro, de forma totalmente remota. As instruções para as atividades eram dadas em aulas síncronas (*lives*), postadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem institucional (*Campus Virtual*) e também no grupo da turma no *WhatsApp*. As atividades foram desenvolvidas com o objetivo principal de sanar dúvidas e dificuldades específicas de alunos em início do processo de aprendizagem de PLE. As ferramentas digitais utilizadas foram as seguintes: *Pixton/Stripcreator*, *Campus Virtual*, *Lyrics Training*, *Kahoot!*, *Mentimeter*, *Flipgrid*, *Wordwall*, *WhatsApp*, *Padlet* e *Voki*. Além de potencializarem o processo de aquisição do idioma em foco, a utilização desses recursos foi eficiente para: manter os alunos motivados durante as aulas síncronas e assíncronas, incentivar a criatividade, favorecer a autorregulação da aprendizagem e a resolução de dúvidas, de forma lúdica e interativa.

Palavras-chave: PLE. Recursos digitais. PIC-RAT. UFLA.

Introdução

A proposta deste artigo é apresentar dez ferramentas digitais que podem ser utilizadas para planejar e desenvolver atividades voltadas ao ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). As atividades foram aplicadas durante o período de aulas remotas, no primeiro semestre letivo de 2020, com alunos falantes de espanhol como língua materna. Grupos das turmas no

¹ Docente na Universidade Federal de Lavras (UFLA), em MG, no Brasil, onde é responsável pelas disciplinas de Português Língua Estrangeira (PLE). Coordena o projeto de extensão “Aquarela Cultural” e o Núcleo de Estudos Internacionais “PLE e Multiculturalismo”. Colabora com o exame CELPE-BRAS e com o Conselho da AMPPLIE.

WhatsApp e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) institucional (*Campus Virtual*) foram utilizados para o compartilhamento das atividades realizadas.

As turmas contempladas estavam no nível A1, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, que estabelece um padrão, internacionalmente reconhecido, para descrever níveis linguísticos de proficiência. As ferramentas digitais utilizadas para elaborar as atividades foram as seguintes: *Pixton/Stripcreator*, *Campus Virtual*, *Lyrics Training*, *Kahoot!*, *Mentimeter*, *Flipgrid*, *Wordwall*, *WhatsApp*, *Padlet* e *Voki*. Todos esses recursos podem ser utilizados gratuitamente, embora alguns deles, como o *Padlet* e o *Voki*, apresentem algumas limitações na versão sem custo.

O *Pixton* e o *Stripcreator* são recursos tecnológicos úteis para a produção de tirinhas. O *Pixton* (<https://www.pixton.com/br>) é uma ferramenta online que permite a criação de histórias em quadrinhos, com ampla gama de cenários, objetos e personagens. Objetos podem se tornar personagens de tirinhas, assim como animais, permitindo que os discentes assumam outras identidades enquanto aprendem PLE. O *Stripcreator* (<http://www.stripcreator.com>) oferece as mesmas ferramentas do *Pixton*, além de apresentar personagens bizarros e fundos extremamente coloridos, garantindo cenários diferentes. Na Figura 1 é possível ver um exemplo de uma tirinha criada com o *Pixton*.

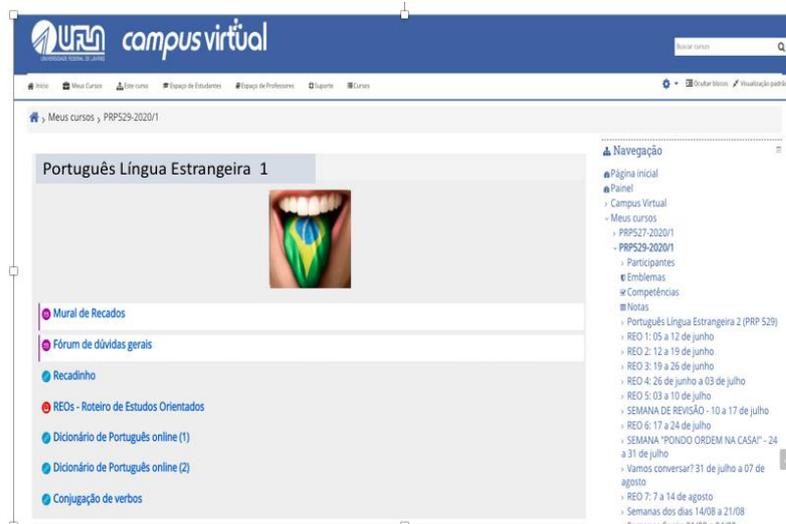
Figura 1: Tirinha criada com o *Pixton*. Fonte: autoria própria



Essa tirinha foi criada, como exemplo, pela professora. Em seguida, foi solicitado que os alunos criassem suas próprias tirinhas, apresentando-se. Várias tirinhas, sobre diversos assuntos, foram criadas durante as disciplinas. Posteriormente, os diálogos escritos foram gravados e compartilhados com a turma no *WhatsApp*. Vale notar a recorrência da assunção de

outras identidades pelos alunos, embora isso não tenha sequer sido sugerido no enunciado da atividade. As tirinhas produzidas foram postadas no AVA:

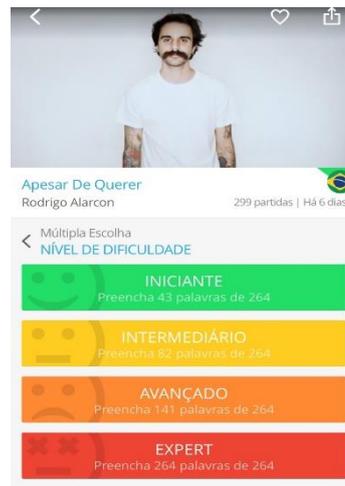
Figura 2: Página inicial do *Campus Virtual*, Fonte: autoria própria.



O AVA (*Campus Virtual*) funcionou como repositório de conteúdo das disciplinas, além de contar com Fórum de Dúvidas, postagens de tarefas e hiperlinks úteis, como dicionários.

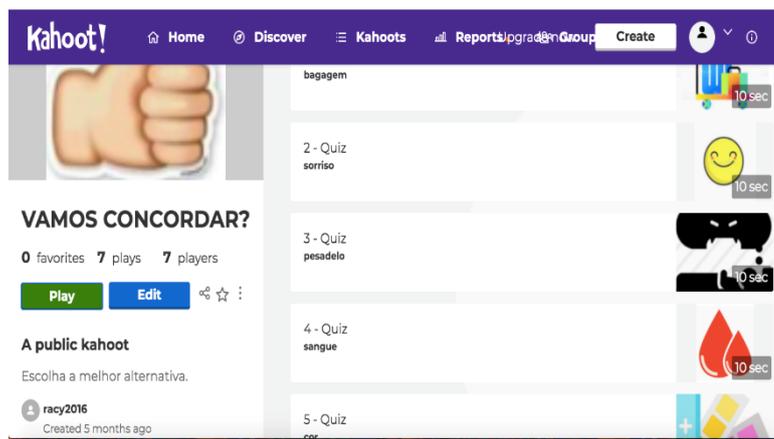
O *Lyrics Training* (<https://lyricstraining.com>) é uma plataforma online de músicas. Pode-se encontrar músicas em vários idiomas, inclusive com as variantes brasileiras e lusitanas. É necessário fazer um cadastro para que os pontos das atividades sejam computados. Assim, é possível competir globalmente, através da plataforma: um estímulo extra para aprender PLE, além do *feedback* em tempo real. Há dois modos de jogo: múltipla escolha e caraoquê. O primeiro é dividido em níveis de dificuldade: iniciante, intermediário, avançado e expert. O desafio de cada nível é ouvir uma música e preencher um determinado número de lacunas. Após a conclusão do jogo, pode-se conferir a pontuação obtida em um *ranking* internacional. Alunos iniciantes devem ser orientados em relação à música a ser escolhida e ao nível de dificuldade a ser jogado. O modo caraoquê não computa pontos, mas é uma forma divertida de aprender fonética cantando.

Figura 3: Atividade escolhida no *Lyrics Training*. Fonte: autoria própria.



Kahoot! (<https://kahoot.com>) é uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos, através de testes de múltipla escolha personalizados. Pode-se estabelecer um determinado tempo para a conclusão de cada teste, de acordo com o nível de proficiência da turma. Os testes podem ser realizados individualmente ou em grupo, de forma síncrona ou assíncrona. Uma mesma atividade pode ser adaptada a diversos níveis de proficiência, desde que o tempo para a realização de cada teste seja calibrado adequadamente. A partir dessa possibilidade mobiliza-se a ideia de aprendizagem em espiral (DOLZ; SCHNEUWLY, 1996), cuja noção de progressão é entendida a partir da perspectiva sociointeracionista; ou seja, não é indispensável que se trabalhe os conteúdos de forma gradativa: do menor para o maior grau de dificuldade nas aulas de PLE. Para exemplificar: uma mesma atividade, elaborada no *Kahoot!*, pode ser trabalhada em diferentes momentos da aprendizagem, de forma distinta ou mais complexa. A aprendizagem em espiral, portanto, valoriza as possibilidades de aprendizagem (nível de desenvolvimento potencial) e, não somente, as necessidades de aprendizagem (nível de desenvolvimento real), para concordar com Vygotsky (1962).

Figura 4: Atividade elaborada no Kahoot! Fonte: autoria própria.



Mentimeter (<https://www.menti.com>) e *Pollmaker* (<https://www.poll-maker.com>) são recursos úteis para a criação de enquetes, nuvens de palavras, com *feedback* em tempo real. Como o *Mentimeter*, o *Pollmaker* permite a criação de questões online. Ambos são gratuitos e fáceis de utilizar. Enquetes, com distintas finalidades, foram elaboradas, seja para avaliar pontos específicos de filmes, canções, *podcasts*, apresentações orais, seja para coletar *feedback* sobre tópicos específicos das disciplinas. Durante as aulas síncronas, estes recursos podem ser úteis para manter os alunos focados.

Flipgrid (<https://flipgrid.com>) é uma plataforma gratuita, que pode ser acessada pelo computador ou celular, cuja interação acontece, majoritariamente, por meio de vídeos. Os vídeos são gravados diretamente na plataforma, de acordo com o tempo estabelecido, *a priori*, pelo docente, e podem ganhar comentários da turma, já que ficam visíveis para todos os participantes. Vídeos foram criados com finalidades distintas: apresentações pessoais e de planos para o final de semana, férias, recesso, além de simulações da prova oral do exame CELPE-BRAS.

Com o *Wordwall* (<http://wordwall.net>) é possível preparar atividades personalizadas como questionários, jogos de palavras, combinação, roda aleatória, abra a caixa, pares correspondentes, questionário de programa de televisão, caça-palavras, verdadeiro ou falso, palavra ausente, vire as peças, carta aleatória, anagrama, desembaralhar, entre outras. As vantagens são: facilidade de elaboração e de execução das atividades, *feedback* imediato e ajuste do tempo de realização de cada exercício, à maneira do *Kahoot!*

Figura 5: Atividades elaboradas no *Wordwall*: roda aleatória e questionário. Fonte: autoria própria.



A roda aleatória foi usada como quebra-gelo, no início das aulas síncronas. É uma atividade rápida que pode promover a interação do grupo, criando um ambiente amigável e favorável para a aprendizagem. A roda, intitulada “Vamos conversar?”, traz perguntas como: o que você faz no seu tempo livre?; Qual é a sua cor favorita?; Você tem animais de estimação? A segunda atividade simula um questionário de programa de televisão, através de seu formato e da música que a acompanha. Foram criados quinze slides com o objetivo de aferir o entendimento dos alunos sobre uma apresentação oral, com curiosidades sobre a Colômbia.

O *WhatsApp* foi usado como espaço de interação para sanar dúvidas, compartilhar informações e curiosidades linguísticas, áudios, vídeos, memes, dicas e sugestões de livros, filmes, séries. O aplicativo de troca de mensagens, que possibilita a comunicação por meio de áudios e textos, integrou as turmas, criando verdadeiras comunidades de aprendizagem. Dúvidas de fonética foram sanadas através da gravação de áudios. *Feedbacks* sobre atividades escritas também foram fornecidos por meio de áudios postados no *WhatsApp*.

Padlet (<https://padlet.com>) é uma ferramenta digital que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico, interativo. A esse quadro é possível adicionar notas, parecidas com *post-its*, na forma de áudio, vídeo, texto, imagem ou *hiperlink*. Com o *Padlet* cria-se um mural coletivo, visível para toda a turma, com atividades colaborativas e criativas.

Voki (<https://l-www.voki.com>) é uma ferramenta que possibilita a criação de avatares personalizados, animados, que falam de acordo com o texto gravado ou escrito. É possível personalizar as vozes, criando personagens divertidas e inusitadas. O *Voki* foi usado para gravar diálogos variados, inclusos os criados nas tirinhas elaboradas com o *Pixton* e com o *Stripcreator*. Embora a interface do *Voki* só esteja disponível em inglês, trata-se de um recurso

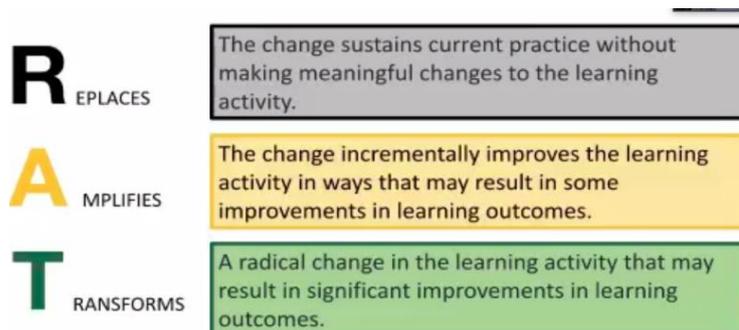
bastante intuitivo que não trouxe dificuldade aos alunos. Tutoriais em Português estão disponíveis no YouTube e também podem ser criados pelo próprio professor.

Figura 6: Exemplo de atividade no *Voki*. Fonte: autoria própria.



O modelo PIC-RAT oferece diretrizes para uma abordagem pedagógica ancorada no uso de recursos digitais. Como outras formas de ensinar e de aprender foram mobilizadas no ensino remoto, é possível refletir sobre elas à luz do PIC-RAT. A Figura 7 traz o modelo RAT, referente aos discentes.

Figura 7: Modelo RAT. Fonte: <http://techedges.org/r-a-t-model/>



RAT significa *replaces* (substituir), *amplifies* (amplificar) e *transforms* (transformar). Basicamente o modelo apresenta três possíveis atitudes dos docentes diante de recursos pedagógicos digitais e busca refletir sobre elas, problematizando-as. O “R”, substituir, aborda situações em que os docentes, usualmente, utilizam ferramentas digitais para substituir modelos presenciais de ensino, assegurando a centralidade do professor. É o caso, por exemplo, de videoaulas postadas em AVAs. As práticas usuais de ensino são apenas replicadas, sem mudança significativa no processo de aprendizagem. O “A” busca amplificar as atividades

digitais, de forma a melhorar os resultados da aprendizagem. Atividades amplificadoras seriam capazes de deslocar os discentes de suas zonas de conforto, tornando-os protagonistas do processo de aprendizagem. Metodologias ativas podem, seguramente, contribuir com práticas mais interativas, ancoradas ou não em recursos digitais. O “T” implementaria uma mudança radical, transformadora mesmo, no processo de aprendizagem, apresentando resultados bastante significativos. Deve-se, contudo, levar em consideração as necessidades de aprendizagem de cada turma e recursos tecnológicos disponíveis. Ferramentas digitais devem ser vistas menos como panaceia e mais como recursos pedagógicos adicionais. Muitas vezes elas podem ser absolutamente dispensáveis. Em contextos de ensino remoto, no entanto, podem ser de grande auxílio. O modelo PIC-RAT, aliado à reflexão contínua sobre nossas práticas pedagógicas, pode ajudar a compreender os limites, os desafios e as (im)possibilidades oferecidas pelas ferramentas digitais

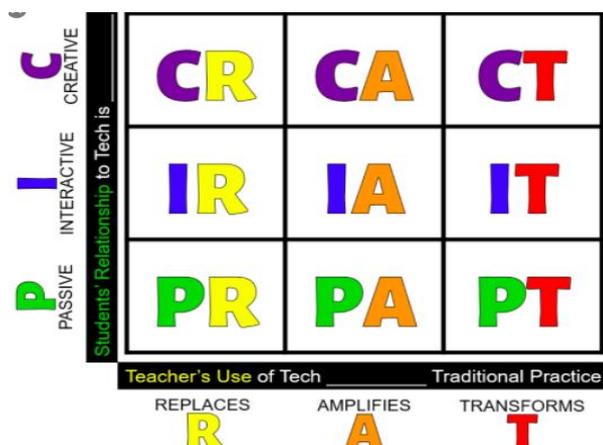
Na Figura 8 apresenta-se o modelo PIC, que contempla as possíveis atitudes dos discentes em relação à aprendizagem.

Figura 8: Modelo PIC. Fonte: <http://techedges.org/r-a-t-model/>



De acordo com o modelo PIC, os discentes podem apresentar três posturas distintas em relação à aprendizagem: passiva (P), interativa (I) ou criativa (C). A postura passiva é apenas receptiva: o aluno ouve e lê. A postura interativa mobiliza a recepção (ouvir e ler) e a produção de algum texto, de um vídeo, de um áudio. A postura criativa é totalmente produtiva: ela integra as quatro habilidades comunicativas, envolve letramento digital e convoca a criatividade para desenvolver as atividades propostas.

Na Figura 9 é possível contemplar a matriz PIC-RAT:

Figura 9: Matriz PIC-RAT. Fonte: <http://techedges.org/r-a-t-model/>

Na matriz PIC-RAT são observadas as combinações possíveis entre as atitudes dos docentes e as dos discentes. É recomendável que os professores reflitam sobre suas atividades, apostando em práticas amplificadores e, desejavelmente, transformadoras. Os alunos, por sua vez, podem começar o semestre letivo com uma atitude passiva, mas serem conduzidos, paulatinamente, a se tornarem interativos e criativos, de acordo com as atividades propostas. É evidente que inúmeras variantes podem afetar o trajeto: desde a dificuldade de comunicação e interação, durante as aulas síncronas, até a inibição inicial para se expressar em língua estrangeira. Portanto, a matriz PIC-RAT deve ser vista menos como um modelo definitivo, a ser prontamente adotado, e mais como um guia, capaz de nortear a reflexão sobre a adoção de recursos digitais na educação.

As dez atividades apresentadas e elaboradas com recursos digitais, à luz do modelo PIC-RAT, foram desenvolvidas com objetivos variados: sanar dúvidas e dificuldades específicas de alunos falantes de espanhol, em início do processo de aprendizagem de PLE, durante o ensino remoto; fornecer *feedbacks* pontuais; rever conteúdos; criar possibilidades de interação oral durante as aulas síncronas e assíncronas; quebra-gelo; chuva de ideias, entre outros. As atividades mostraram-se eficientes para: manter os alunos motivados durante as aulas síncronas e assíncronas, incentivar a criatividade, favorecer a autorregulação da aprendizagem e a resolução de dúvidas, de forma lúdica e interativa. A motivação e a proatividade foram aumentando com o transcorrer do tempo; *pari passu* houve a diminuição da inibição para se expressar em atividades de produção oral. A melhora significativa das quatro habilidades comunicativas, das habilidades multimodais e do letramento digital foram verificados durante

as disciplinas confirmando que vale, e muito, apostar em recursos digitais para fomentar nossas práticas pedagógicas.

Referências bibliográficas

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*, 4. ed. New York: Longman, 2000.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions a propos d'une expérience romande. *In: Enjeux*, n^o. 37/38, 1996, p. 49-75.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press, 1962.

HUGHES, J.; THOMAS, R.; SCHARBER, C. *Assessing Technology Integration: The RAT – Replacement, Amplification, and Transformation – Framework*, 2006. Disponível em: <http://techedges.org/r-a-t-model/> Acesso em: 10 jan. 2020.

Uma abordagem intercultural no ensino do português como língua estrangeira e da cultura brasileira em contexto de não imersão

Elaine Santos dos Reis, Itália¹
elainreis@yahoo.it

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar algumas reflexões, a partir de pressupostos sociolinguísticos, sobre o processo de ensino-aprendizagem do português (língua estrangeira) falado no Brasil e da cultura brasileira em contexto de não imersão, destacando as dificuldades que professores e alunos enfrentam para adquirir livros didáticos do idioma fora do Brasil e os custos que são, significativamente, altos, principalmente em comparação aos preços de livros de outras línguas como o inglês, o francês, o espanhol e até mesmo o português europeu. Além disso, a maioria dos livros didáticos de português se limitam em dar maior ênfase à variedade padrão da língua, tratando, assim, de modo superficial, a variedade não culta/informal do português brasileiro. O mesmo acontece com os temas ligados à cultura, que, geralmente, são trabalhados de maneira restrita e superficial. A partir das práticas de ensino do português a estudantes universitários de língua materna italiana, constatou-se a necessidade de adaptação de textos autênticos para fins didáticos, através dos quais contribuíssem no processo de aprendizagem dos aspectos linguísticos e culturais do português brasileiro. Essas adaptações foram realizadas graças ao contexto atual da globalização e ao papel fundamental das novas tecnologias que suportam discentes e docentes em suas práticas educativas. Enfim, destaca-se a importância da abordagem intercultural no processo de ensino-aprendizagem do português língua estrangeira e, também, a noção de que a linguagem deve ser pensada como forma de interação social.

Palavras-chave: Ensino de português (LE). Variação Linguística. Abordagem Intercultural. Contexto de Aprendizagem.

Introdução

Ensinar a língua portuguesa a estudantes estrangeiros pode parecer, num primeiro momento, uma tarefa fácil, pois o professor irá trabalhar com a sua língua nativa. Ter experiência e conhecimento no ensino de Língua Materna (LM) não é suficiente para que o docente tenha êxito, pois uma das maiores dificuldades em ensinar a língua, principalmente fora do Brasil, está no fato que dificilmente encontra-se bons materiais didáticos de Português

¹ Elaine Santos dos Reis é formada em Letras pela UNESP de Assis (SP), possui pós-graduação (Lato Sensu) em Língua Italiana pela Universidade de Milão e em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mora em Milão, onde se dedica ao ensino da língua portuguesa. Já colaborou como tradutora e intérprete na Guarda de Finanças e como mediadora linguística na Expo Milão 2015. Atualmente é Leitora de Língua Portuguesa na Universidade de Nápoles "L'Orientale".

Língua Estrangeira (PLE) e quando estes são encontrados, os preços são muito superiores em relação aos dos materiais de outras línguas como o inglês, o espanhol e até mesmo o Português Europeu (PE). Além disso, muitos manuais didáticos de PLE se concentram no estudo da gramática-normativa deixando o tema da cultura e os usos reais da língua em segundo plano. O ensino de PLE não pode e não deve ser limitado somente ao ensino da norma-padrão. No contexto de ensino-aprendizagem é de fundamental importância que os estudantes tenham contato com a cultura brasileira e as suas variações linguísticas.

O termo variação se aplica a uma característica das línguas humanas que faz parte de sua própria natureza: a heterogeneidade. A palavra língua nos dá a ilusão de uniformidade, de homogeneidade, que não corresponde aos fatos (BAGNO, s/d).

Em outras palavras, a língua não é uniforme e por esse motivo está sujeita a variações e mudanças. A variação linguística é um fenômeno que se manifesta de várias formas: variação diacrônica (aquela que se dá através do tempo), variação diatópica (é a diferença de linguagem devido à região), variação diastrática (aquela que se encontra quando se comparam diferentes graus de escolarização ou econômicos) e variação diamésica (é associada ao uso de diferentes meios ou veículos escritos e falados).

Pois bem, sabemos que estudar a cultura de um povo não é somente conhecer o folclore, a culinária, as danças, as músicas ou as tradições, mas consiste, também, em aprender os diversos modos que as pessoas usam em seu dia a dia para se comunicar. Gírias e expressões do tipo "ranço", palavra usada para descrever o sentimento de desprezo por algo ou alguém, exemplo: Peguei ranço daquele rapaz, ou ainda, "partiu", usada como sinônimo de vamos, vamos lá: Partiu cinema!, são fenômenos linguísticos que muitas vezes não se encontram nos manuais didáticos e que para um estudante em contexto de não imersão, isto é, em contexto de aprendizagem da língua-alvo fora do país onde ela é oficial, esses aspectos linguísticos se tornam ainda mais difíceis de serem compreendidos e apreendidos.

Motivada pelo processo de ensino-aprendizagem do PLE em contexto universitário italiano, esta pesquisa tem como escopo refletir como alunos de LM italiana possam interagir com a cultura brasileira e as variações da língua portuguesa em concomitância aos estudos de gramática tradicional, exigidos nas disciplinas de Língua Portuguesa das universidades italianas.

A partir desse objetivo, é possível levantar a seguinte questão: Como o professor de PLE pode auxiliar os alunos no processo de aprendizagem da língua e da cultura brasileira em contexto de não imersão?

Sabemos que as culturas são frutos de interação entre os povos. As trocas culturais e comerciais entre as sociedades ocorriam já na Antiguidade e o principal meio de contato entre as populações que habitavam o continente europeu se dava pelo Mediterrâneo. É justamente com esse tipo de relação que se desenvolve a interculturalidade. Ademais, no âmbito educacional, ela pode ser entendida como o

esforço que aproxima culturas e estabelece relação dialógica entre elas, fazendo com que professores e aprendentes reflitam acerca dos fenômenos culturais imbricados na comunicação em determinada língua (PAIVA; VIANA, 2014, p. 22 *apud* SANTOS 2019, p. 97).

Isso significa que é graças à interculturalidade que as sociedades compostas por comunidades linguísticas distintas se relacionam. Consoante a essa concepção, também se encontra o conceito de ensino-aprendizagem da abordagem intercultural, conforme descrito por Mendes (2011), pois, segundo o autor, ensinar e aprender uma língua, significa tratar de "uma dimensão muito maior que um conjunto de formas e suas regras de combinação, mas de um modo de ser e de viver através da linguagem" (MENDES, 2011, p.142 *apud* SANTOS, 2019, p. 97).

Seguindo reflexões como essas, acerca da abordagem intercultural no ensino-aprendizagem da LE, percebemos a necessidade de integrar aos manuais didáticos tradicionais, recursos tecnológicos digitais que proporcionem ao discente uma maior possibilidade de integração aos diversos usos escritos e falados da língua portuguesa.

A esse propósito, após a realização de pesquisas feitas em diversas páginas digitais, redes sociais, blogs e vídeos brasileiros, realizou-se materiais didáticos autênticos para as classes de estudantes de diferentes níveis de aprendizagem. Para o presente trabalho, selecionamos uma atividade, realizada com alunos de nível avançado, voltada a reflexões linguísticas e culturais, capaz de desenvolver diferentes habilidades linguísticas como audição, oralidade, leitura e escrita.

Abordagem intercultural no processo de ensino-aprendizagem de PLE

Sabemos que a comunicação é fundamental entre os indivíduos e aprender uma nova língua comporta, entre outras coisas, interação. É importante que os aprendentes se comuniquem, sempre que possível, na língua-alvo. Vários estudos nas áreas da educação, psicologia e linguística têm sido de grande contribuição no processo de aprendizagem da LM. Dentre esses estudos, dirigimos a nossa atenção à visão de língua como lugar de comunicação e interação social.

[...]não basta estudar a língua como código (conjunto de signos), através do qual um emissor transmite mensagem a um receptor; nem como um sistema formal, abstrato, de relações entre elementos de vários níveis que permitem estruturar as frases de uma língua, nem como um conjunto de enunciados virtuais cujo "significado" é determinado fora de qualquer contexto (KOCH, p.127-128, 2010, grifo do autor).

Segundo a autora, a linguagem humana precisa ser pensada como lugar de interação., ou seja, "é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de *inter-ação social*" (KOCH, p.128, 2010 grifo do autor). Embora esse estudo não apresente reflexões diretamente relacionados à aquisição ou à aprendizagem de língua não materna, é possível pensá-lo numa abordagem no processo de ensino-aprendizagem de LE, já que, concebemos a sala de aula como lugar de comunicação e interação.

É importante destacar que quando falamos de comunicação e interação na sala de aula de PLE devemos levar em consideração alguns fatores importantes como o nível de aprendizagem dos alunos e o contexto de não imersão. Segundo Santos (2019, p. 21), a palavra imersão, no contexto de ensino-aprendizagem, significa "estar envolvido de diferentes modos pela língua e pela cultura da população local", isto é, uma pessoa que se transfere para outro país, por exemplo, precisa inserir-se no meio em que se fala a língua daquele país para poder se comunicar e desempenhar diversas atividades sociais como trabalhar, apanhar os meios de transporte, ter contato com os nativos etc.

Diante do exposto, ao planejar as aulas, o docente deve considerar que o espaço da sala de aula é um ambiente de trocas de experiências, ideias e culturas. "É justamente no espaço de convivência e de interação que se desenvolve a vivência intercultural" (SANTOS, 2019, p.96).

O conceito de interculturalidade, segundo estudiosos, é conhecido desde os anos 80 e vem sendo utilizado com frequência nas teorias e ações pedagógicas, e, conforme nos diz Silva (2003), citado por Fleuri (2003), tem como cerne a valorização do "contexto social dos alunos" e a "aquisição do conhecimento cultural de outros povos".

A noção de interculturalidade, além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural de outros povos. Isto significa que não houve somente uma transição de termos conceituais, mas uma mudança no tratamento da pluriculturalidade no espaço da escola. Das preocupações marcadamente lingüísticas, características da educação bicultural e bilingüe, a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos (SILVA, 2003, p. 41-42 *apud* FLEURI, p. 20-21, 2003).

Como vimos, trabalhar argumentos culturais em sala de aula é, sobretudo, estimular os estudantes na aquisição do conhecimento da cultura de outros povos, porém ao consultar diferentes materiais didáticos de ensino de PLE, desde os mais antigos até os mais contemporâneos, encontramos conteúdos culturais tratados de formas restritas e superficiais. Em um dos livros consultados, os temas culturais eram distribuídos ao longo das unidades didáticas, e abordavam argumentos como viagens pelo Brasil, culinária brasileira, carnaval, esporte e folclore, além disso, continha um pequeno vocabulário de gírias e expressões utilizadas no texto/áudio. Em outro livro, o conteúdo cultural era apresentado ao estudante somente na última unidade, embora incluísse temas diversificados, todavia, muito restritos.

Logo, fica evidente que os conteúdos lingüísticos e culturais foram trabalhados separadamente, evidenciando que "[...] a visão de que a cultura corresponde apenas a manifestações folclóricas como lendas e costumes demonstra um conhecimento restrito sobre o que ela é e suas implicações no ensino de línguas" (SANTOS, p.98, 2019).

Pois bem, consoante a esse pensamento, é necessário considerar que língua e cultura têm a mesma importância no processo de ensino-aprendizagem da LE.

Aprender uma língua como o português, por exemplo, seria mais do que dominar uma cultura de ilustração, mas aprender a **estar socialmente** em português, o que envolve muito mais do que simplesmente o domínio de formas lingüísticas e de curiosidades culturais sobre a língua-alvo (MENDES, 2015, p.219 *apud* SANTOS, 2019, p. 98, grifo do autor).

De acordo com o autor, é necessário que haja um envolvimento muito maior no processo de aprendizagem da língua. O professor, consciente do seu papel de mediador, sabe que apenas o emprego do livro didático não é suficiente. É necessário que os alunos sejam estimulados a relacionar-se com a língua e a cultura de um povo e para que isso ocorra, é importante expô-los a uma grande quantidade de *inputs*, "relacionados à língua, aos costumes e às experiências de um local" (SANTOS, p. 30, 2019). Portanto, faz-se necessário na sala de aula de LE, o suporte de outros recursos didáticos, inclusive os gêneros textuais digitais.

Proposta de atividade com material didático autêntico

Partindo dessas reflexões acerca do processo de aprendizagem do PLE, apresentamos uma atividade de português aos alunos de LM italiana (nível avançado) que concilia as variações da língua, oral e escrita, e a cultura brasileira.

Para a elaboração do material didático, pensamos em utilizar uma campanha publicitária brasileira que envolvesse diferentes gêneros textuais. Os gêneros são tipos de textos que podem ser encontrados na vida de todos os dias, conforme nos ensina Marcuschi (s/d), "esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias [...] permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento" (MARCUSCHI, s/d).

Pois bem, no ano de 2019, o restaurante *McDonald's* Brasil lançou um vídeo publicitário para mostrar quais os nomes que os brasileiros usam para se referir à cadeia de fast food norte-americana. Os nomes mais utilizados foram: "Méquizinho", "Mecôso", "Mecdoninho", "Mezêra", "Mecão" e "Méqui". Além disso, o vídeo mostrava que alguns restaurantes como o da Avenida Paulista, em São Paulo, e da zona da Barra, no Rio de Janeiro, haviam trocado o letreiro tradicional por um dos nomes escolhidos pelos milhões de brasileiros.

A atividade desenvolvida com os alunos, foi dividida em várias etapas. A primeira, consistia na visualização do logo *McDonald's* e algumas perguntas como: "Vocês conhecem a palavra lanche? Vocês gostam desse tipo de alimento? Os alunos abriram discussões acerca de alimentação saudável, vantagens e desvantagens em consumir pratos rápidos (*fast food*), preços e comparações com a culinária típica italiana.

Na etapa seguinte, os estudantes acessaram o site do *McDonald's* e notaram que no PB as fronteiras entre o oral e o escrito estão cada vez mais diminuindo, já que palavras e expressões como: "Méqui"; "Se joga de novo no Cheddar"; "Méqui sem fila"; "Cheddar, Emental e Creme de Muçarela (palavra de origem italiana): Uma indecência de queijo no Méqui", embora sejam escritas, são uma reprodução da fala. Aqui, percebe-se que é nesse contexto que se insere a interculturalidade, pois os aprendentes passam a interagir com a cultura através da linguagem utilizada no dia a dia dos brasileiros. Outros exemplos foram retirados

da página do *Instagram* do restaurante *McDonald's*, com o intuito de evidenciar o registro informal da língua.



Fonte: <https://www.mcdonalds.com.br>

Conseqüentemente, os alunos fizeram um elenco de palavras que poderiam ser consideradas "erros" no registro formal da língua portuguesa: "pera" (espera), "a gente" (nós), embora muito utilizada também na variedade culta do português oral, "bora" (vamos), "pros" (para os) e "migos" (amigos). Dessa forma, enfatizamos, mais uma vez, a noção de que "o português brasileiro não é uma língua uniforme [...], a variação linguística é um fenômeno normal [...]" (ILARI e BASSO, p. 151, 2009).

Em seguida, como parte da atividade oral, fez-se as seguintes perguntas aos aprendentes: Como o restaurante *McDonald's* apresenta os seus produtos? Que tipo de linguagem é utilizada? Na sua opinião, por que a empresa usa esse tipo de linguagem?

Os alunos levantaram hipóteses como: "A empresa tenta se aproximar do seu público através da linguagem informal"; "O *McDonald's*, que é uma empresa internacional, criou uma estratégia para divulgar os seus produtos no Brasil"; "No Brasil, como na Itália, as pessoas, principalmente os jovens, usam gírias e expressões para se comunicarem, assim, o *McDonald's*, aproveitando-se desse fenômeno, criou uma ótima publicidade", entre outras.

Feitas essas hipóteses, os alunos visualizaram o vídeo da campanha publicitária disponível no *YouTube* e posteriormente leram um artigo extraído do site www.observador.pt, de Portugal, o qual informava aos leitores sobre a campanha publicitária do *McDonald's* Brasil. Apresentamos aqui uma imagem do vídeo e um fragmento do artigo.



Fonte: YouTube



Fonte: Observador

As observações feitas pelos estudantes foram as seguintes: no título do artigo, escrito na variante portuguesa, o autor chama a atenção dos leitores pelo fato de o nome oficial, McDonald's, ter sido alterado para "Méqui", nome utilizado pelos brasileiros. Outra observação feita foi em relação ao gênero do nome McDonald's. No PB, McDonald's é um substantivo de gênero masculino, já no PE é uma palavra de gênero feminino, "da McDonald's".

Para concluir, como parte da atividade de produção escrita, os estudantes deveriam escrever um *e-mail* ao diretor de *marketing* do *McDonald's* Brasil para expressar a opinião deles sobre a nova campanha publicitária.

Selecionamos o texto abaixo, escrito por um dos alunos, para evidenciar que a norma-padrão deve sim ser ensinada, pois ela é uma referência que orienta os falantes em contextos mais formais, entretanto, como vimos, em momentos descontraídos ou informais ela não é indispensável.

Senhor Diretor,

Acabo de receber as notícias da nova campanha publicitária do restaurante McDonald's e escrevo-lhe para me cumprimentar. Seria uma mudança considerável a nível linguístico, mas também e sobretudo a nível cultural porque uma das maiores multinacionais de propriedade americana vai ter um nome brasileiro para valorizar o lugar em que se encontra. Acho que é uma maneira boa de envolver as pessoas. Vi também na [página](#) oficial do McDonald's do Brasil que alguns produtos alimentares utilizados são de origem brasileira como por exemplo há hambúrguer com picanha e isso é sem dúvida mais saudável, sendo que frequentemente nem se sabe de onde chega a comida. E apesar disso é um meio para apresentar produtos típicos brasileiro aos estrangeiros, por exemplo. Vejo essa mudança como uma espécie de nacionalização e nesse sentido é ótimo para o nosso país e sobretudo para a saúde de todos.

Atenciosamente.

Para que o ensino-aprendizagem de PLE seja um processo satisfatório, é fundamental que o professor seja criativo. Não importa qual livro didático a escola ou instituição de ensino adota, podemos sempre complementar as nossas aulas com materiais autênticos que, sem dúvida, se bem trabalhados, serão benéficos para um ensino de PLE de qualidade.

Conclusão

Neste trabalho, buscou-se refletir sobre o ensino de PLE e da cultura brasileira aos estudantes de LM italiana com enfoque nas variações linguísticas do português. Esse enfoque justifica-se pela importância que a maioria dos livros didáticos de português (língua não materna) dá à variedade padrão da língua, enquanto a variedade não padrão/informal, a qual consideramos necessária para a aprendizagem da cultura brasileira e da língua portuguesa, especialmente a que se fala no Brasil, é exposta de forma superficial.

Procurou-se também refletir sobre o conceito de cultura que, frequentemente, é apresentado pelos manuais didáticos como conhecimentos sobre folclore, culinária, carnaval e esporte, e a importância da abordagem intercultural no processo de ensino-aprendizagem de

uma língua estrangeira. Desse modo, pode-se afirmar que o ensino de PLE não deve ser limitado nem ao ensino de uma cultura superficial, nem de uma língua prescritiva, pois língua e cultura estão intimamente relacionadas.

Nesse sentido, graças ao cenário atual da globalização e das novas tecnologias como a internet e as redes sociais, apresentamos uma atividade didática realizada com estudantes de LM italiana (nível avançado) em contexto de não imersão, na qual inclui os gêneros textuais digitais que os auxiliaram no processo de aprendizagem da língua portuguesa e da cultura brasileira. Destarte, acreditamos que o trabalho como professor de PLE exige preparação, conhecimento das novas tecnologias, criatividade e empenho.

Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. *Variação linguística. Ceale: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Minas Gerais. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/variacao-linguistica>. Acesso em: 8 abr. 2021.

FLEURI, Matias Reinaldo. *Intercultura e educação*. Scielo. São Paulo, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz antonio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. e-Disciplinas. São Paulo. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

McDonald's Brasil. *mcdonalds_br*. Disponível em: https://www.instagram.com/mcdonalds_br. Acesso em: 8 abr. 2021.

MCDONALD'S. Barueri (SP). Disponível em: <https://www.mcdonalds.com.br>. Acesso em: 5 abr. 2021.

OBSERVADOR. Lisboa, 6 set. 2019. *Empresas/Marketing*. Disponível em: <https://observador.pt/2019/09/06/mequi-enorme-campanha-publicitaria-muda-nome-da-mcdonalds-no-brasil>. Acesso em: 5 abr. 2021.

SANTOS, Jovania Maria Perin. *Metodologia de ensino de língua portuguesa como língua estrangeira* [livro eletrônico]. 1. ed. Curitiba: InterSaber, 2019. (Série Língua Portuguesa em Foco).

SENE, Eustáquio de. *Globalização e espaço geográfico*. 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

Conexatividade

Iracema Pereira de Queiroz Guimarães, Brasil¹
iracema@institutoaracatu.com.br

Resumo

Neste artigo, vamos apresentar a *Conexatividade*, termo por mim cunhado no II Congresso Online do Grupo Sou Brasil, uma abordagem comunicativa, criativa e interativa. Ensino presencial, ensino virtual, ensino híbrido, aula síncrona, aula assíncrona, metodologia ativa, gamificação, plataformas de ensino online, uso das mídias sociais no ensino – exemplos de nomenclaturas que estão no dia a dia do processo ensino-aprendizagem atual. O modelo convencional de ensino já não é uma opção, pois não corresponde às novas necessidades dos alunos e de nosso momento social. O novo modelo pede uma metodologia capaz de transformar a forma de aprender das pessoas por meio de tecnologias e mudanças na relação professor-aluno, ou seja, conexão não só com meios eletrônicos, mas também, e principalmente, entre pessoas e/ou grupo de pessoas, onde cada um pode se tornar o estímulo do outro a partir da relação de cooperação e colaboração e/ou um determinado objeto de estudo, que se apresenta como estímulo, que pode ocorrer de maneira direta ou indireta. Não é só a plataforma que tem que ser interativa – a relação professor-aluno em aula também. A interatividade (inter -atividade; inter -ação) aumenta a criatividade do professor e do aluno, pois quebra o padrão de ensino convencional com conteúdos pré-estabelecidos e controle do professor, proporcionando mais autonomia. O material autêntico da aula é o que sai do próprio aluno. É o professor mediador que mobiliza os objetivos da aprendizagem, buscando, no dialogismo do aluno, o próximo tópico ou a inspiração para ele. O ponto central da *Conexatividade* é a conexão interpessoal que permite ao professor conectar as inter-atividades, com criatividade, ao perfil do aluno, desenvolvendo uma linguagem com ênfase na interação, visto que “a linguagem

¹ Iracema Pereira de Queiroz Guimarães é Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Português Segunda Língua pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Bacharel e Licenciada em Letras Português - Francês pela Universidade Mackenzie. Desde 1978, elabora, coordena e ministra programas de Português para Estrangeiros, língua e cultura brasileira, desenvolvimento gerencial (presidência e vice-presidência) em PLE, no contexto gerencial brasileiro, em várias companhias multinacionais no Brasil, nos Estados Unidos e na Europa, assim como para a Fundação Fullbright, CCIInt FEA – USP, Illinois University e Council on International Education Exchange, tendo desenvolvido metodologia própria. Ministra, também, curso preparatório para o exame de proficiência Celpe-Bras e, desde 1995, treinamentos para a capacitação de professores para o ensino de PLE. É sócia-fundadora do Instituto Aracatu, Língua e Cultura (www.institutoaracatu.com.br), onde também patrocina webinários culturais mensais gratuitos de cultura brasileira para alunos e professores de PLE em geral.

humana se constrói dentro de relações de interação, sendo a propriedade mais marcante da língua o fato de ela ser dialógica” (Bakhtin).

Palavras-chave: Conexão. Interatividade. Criatividade.

Introdução

Desde março de 2020, a abordagem que vinha sendo empregada por mim, mas que ainda não tinha sido nomeada, proporcionava uma perfeita conexão e integração professor-aluno-conteúdo nas aulas online, semelhante e, por vezes, superior à das aulas presenciais. Uma abordagem comunicativa, criativa e interativa: a *Conexatividade*.

Desde o início da pandemia, inúmeras plataformas para uso em aula surgiram. Porém, o professor tem a liberdade de escolher as mais adequadas ao perfil e ao ambiente sócio-político-econômico de seus alunos. E também aquelas com as quais tem maior facilidade de uso, já que o domínio da plataforma pelo seu usuário é pré-requisito para sua utilização com sucesso.

Nesse cenário, havia uma tendência de se usar a tela o tempo todo na aula online, não estabelecendo vínculo com o aluno. Usava-se, por exemplo, o *Jamboard*, uma tela word para escrever, abriam-se telas prontas, onde por vezes até o enunciado mais óbvio estava escrito nelas, ficando o aluno, realmente “do lado de lá”. Havia uma separação provocada pela tela. E havia também uma resistência, por parte de professores, em usar menos telas e manter o aluno frente a frente com eles. Quando em capacitações e/ou encontros com professores, esse ponto era por mim abordado, ouvia, de alguns deles, que usavam a tela como guia da aula. Rebatia, salientando que, nem na aula presencial, o professor tem fichas na mão para guiá-lo. Na metodologia Aracatu, a aula sempre foi uma grande troca entre as pessoas. E o objetivo era trazer essa mesma conexão da aula presencial para a aula online.

Conexatividade

Refletindo sobre o pensamento da educadora Sophia Leal, “Pessoas se conectam com pessoas e não com conteúdos. Criar um espaço de conexão é a chave para qualquer experiência de aprendizagem realmente impactante”, cunhei o termo *Conexatividade*, que engloba *conexão, interatividade, criatividade e atividade*.

Características da *Conexatividade*

Menos tela, mais “olho no olho” e mais atividades assíncronas. Porque, com o “olho no olho”, estabelecemos confiança. Sem ela, o aluno não se entrega na aprendizagem. Na aula presencial, tínhamos e temos esse vínculo visual direto. É comprovadamente possível trazê-lo para a aula virtual. Mas não se deixarmos a tela ser a protagonista da aula e não os alunos. É preciso estar olhando para o aluno. As plataformas permitem a criação de atividades assíncronas interessantes e valiosas. Mas, na aula, com o professor, o aluno deve aproveitar esse momento para praticar a língua e a cultura, permitindo que a interculturalidade se dê naturalmente. É importante lembrar que as tecnologias são instrumentos que auxiliam a prática pedagógica na realização das atividades. São um meio; não um fim.

É o professor-mediador que mobiliza os objetivos da aprendizagem, buscando, no dialogismo do aluno, o próximo tópico ou a inspiração para o próximo, criando diálogos reais de fato e não somente a repetição de algo escrito na tela. Aluno ativo e não, passivo.

O que queremos na aula é a *Conexatividade*: conexão entre pessoas, interatividade, criatividade e atividade.

“O ponto central da *Conexatividade* é a relação interpessoal que permite ao professor conectar as inter-atividades, com criatividade, ao perfil do aluno, desenvolvendo uma linguagem com ênfase na interação” (GUIMARÃES), visto que “a linguagem humana se constrói dentro de relações de interação, sendo a propriedade mais marcante da língua o fato de ela ser dialógica” (BAKHTIN, 2014).

Para Bakhtin, a linguagem é um produto vivo da interação social, das condições materiais e históricas de cada tempo. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados, orais ou escritos.

A linguagem humana se constrói dentro de relações de interação. O que tem significado, encanta. É simples assim.

E, ao refletirmos sobre os significados dos termos interação, interatividade e conexão, vemos que englobam exatamente o que se pretende alcançar no ambiente da aula. Segundo Paulo Freire, “o conteúdo é que tem que indicar meu caminho.” Vou além: “o conteúdo que sai do aluno é que indica meu caminho, com base no planejamento do conteúdo linguístico do

programa” (GUIMARÃES). E, então, o que surge na aula é outro material autêntico. É o material que sai do próprio aluno.

Por que não criar e/ou remontar aulas de acordo com o conteúdo do aluno?

Enfatizo que o planejamento e a sequência são sempre essenciais para que se atinja o objetivo estabelecido. O professor precisa planejar a sua aula e saber o que o seu aluno pode aprender a cada momento para poder direcionar o processo ensino-aprendizagem. Quando o professor sabe qual é o seu objetivo e quem é o seu aluno, ser único e individual, mais facilmente decide as estratégias de ensino-aprendizagem. A aula será mais produtiva quanto mais alinhados estiverem professor e aluno. Alinhados, chegam ao objetivo. Quando uma nuvem de andorinhas é observada, não se as distingue individualmente, porque estão alinhadas, mas continuam existindo individualmente.

É importante lembrar que a criatividade existe, mas não como um ato singular. Ela começa na casualidade e cresce através da experiência do professor.

O professor deve estar atento a tudo o que seu aluno traz para a aula, às vezes de forma indireta, e deve ter a flexibilidade e a criatividade para construir sua aula com base nisso.

Alguns professores expressam, nas nossas capacitações, que têm receio que seus alunos pensem que a flexibilidade e a aula sem conteúdos rígidos em tela darão a ideia de despreparo. Ledo engano! O professor mostra o seu saber pelo conteúdo escolhido, explicações e sequência das atividades e das aulas, sendo uma a preparação para a outra, permitindo ao aluno deduzir regras e fazer substituições em contextos, tornando-se um ser ativo e criativo na língua-alvo, com autoconfiança, fazendo da aprendizagem um prazer.

Conexatividade e educação interativa

A educação interativa, como definição, é capaz de transformar a formação das pessoas por meio de tecnologias e mudanças na relação professor-aluno, já que o modelo convencional de ensino não corresponde às novas necessidades dos alunos.

Ela aumenta a criatividade na medida em que quebra o padrão do modelo convencional de ensino com conteúdos pré-estabelecidos e controle do professor.

Ela engloba conceitos de diversas áreas em uma mesma atividade, despertando a curiosidade e desenvolvendo novas habilidades. Por isso, escolas com educação interativa são consideradas “escolas do futuro”.

E uma aula com *Conexatividade* traz:



Conclusão

Minha mensagem é que tenhamos a capacidade de nos articularmos com nossos alunos, sejam eles quais forem, estabelecendo uma conexão entre pessoas.

É uma alegria e muito compensador quando um aluno que começou na pandemia diz: “Nossa! nem sei dizer se a gente já se encontrou presencialmente ou não, de tão boa que é a nossa conexão”.

Devemos sempre lembrar de que o contexto do aluno e o contexto em que se ensina também determinam as escolhas para ensinar PLE.

E que uma aula com *Conexatividade* é muito mais alegre, divertida, motivadora e produtiva.

A *Conexatividade* é minha contribuição para que cada professor construa o seu fazer didático no contexto em que atua e de acordo com o seu aprendiz.

Exemplo de duas aulas de 90' com emprego da *Conexatividade*

Exemplo prático em duas aulas de 90'

PERFIL DO ALUNO:
CEO, químico, bem interessado em sustentabilidade, trouxe o tema reciclagem e em como despertar esse interesse em seus filhos adolescentes.

PONTO DE ESTUDO LINGUÍSTICO:
Estilo direto e indireto.

NÍVEL:
B2 para C1



ABERTURA

Abrir a aula com o fundo musical da música "Nem luxo, nem lixo", de Rita Lee.

AQUECIMENTO

Aquecimento para o tema já tinha sido feito na aula anterior, quando o aluno o trouxe à tona.

TEXTO

Explicar que, por causa do tema da aula anterior, foi trazido um texto sobre lixo: "Lixo" de Luís Fernando Veríssimo.

LEITURA

Fazer a leitura com inversão de papéis. Texto cria ambiente relaxante e possibilita reflexão oral sobre o tema.

GRAMÁTICA

Pedir ao aluno para contar o texto com outros verbos de elocução além de perguntar e responder, já vistos em aulas anteriores (estilo indireto).

CONEXÃO COM A PRÓXIMA AULA

Pedir ao aluno, como tarefa, para contar o diálogo à esposa e aos filhos para provocar a discussão do tema e praticar ainda mais o estilo indireto.



Aula 2

ABERTURA

Abrir a aula com o fundo musical da música "Nem luxo, nem lixo", de Rita Lee.

CONTEXTO

Abrir a conversa sobre como foi a discussão do tema e introduzir a importância da reciclagem.

CONVERSAÇÃO

Perguntar ao aluno se sabe como é feita a compostagem em São Paulo e falar um pouco sobre o tema.



Aula 2

VÍDEO 1

Apresentar vídeo da Prefeitura sobre isso, abrangendo condomínios, projetos da Prefeitura e de particulares.

CONVERSAÇÃO

Pedir ao aluno para expor o que entendeu (estilo indireto) e emitir sua opinião.

VÍDEO 2

Apresentar vídeo sobre compostagem doméstica.



Aula 2

CONVERSAÇÃO

Pedir ao aluno para expor o que entendeu (estilo indireto) e emitir sua opinião.

CONTEXTO

Falar sobre as ações na empresa do aluno e na sua família.

CONEXÃO COM A PRÓXIMA AULA

Enviar os links dos vídeos e a letra da música ao aluno.



Conexatividade TOTAL

CONEXÃO + INTERATIVIDADE + CRIATIVIDADE + ATIVIDADE



Aula e vida
conectadas



Aluno motivado



Diálogo real



Conteúdo linguístico
e cultural dados e
praticados



Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- BRAIT, Beth (org). *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.
- BRAIT, Beth (org). *Bakhtin outros conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FIORIN, José Luiz de. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. Paris: Payot, 2007.
- SCORSOLINI-COMIN, Fabio. *Diálogo e Dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação à distância*. Educação em Revista Belo Horizonte, v.30, n.03, julho-setembro 2014.

A pedagogia diferenciada no ensino de português como PLE

Jonathan Da Rocha Silva, Colômbia¹

neuroeducatorflip@gmail.com

Resumo

Estudantes com diferentes culturas, diferentes estilos de aprendizagem, diferentes tipos de inteligência, elementos que contribuem e enriquecem enormemente as nossas comunidades. Esta é a beleza que encontramos no nosso contexto diário e que devemos valorizar, mas infelizmente não é isto que temos encontrado historicamente na área da educação. A verdade é que todos podem aprender, mas não todos ao mesmo tempo, ou da mesma forma, e é aqui que entra o conceito de pedagogia diferenciada. Nos últimos anos, temos observado um crescente desinteresse dos estudantes em participar das aulas, adotando uma postura totalmente passiva sem uma co-construção da aprendizagem. Uma pedagogia baseada na diferença não significa individualizar a educação; pelo contrário, significa ter em conta o potencial dos nossos estudantes, dos nossos grupos, e assim proporcionar espaços e estratégias que lhes permitam integrar, cooperar, partilhar opiniões e experiências. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa experimental realizada através de uma intervenção baseada numa pedagogia diferenciada durante um curso de português como língua estrangeira, a fim de descobrir o impacto na motivação dos estudantes.

Palavras-chave: Pedagogia. Diferenciação. Motivação. Línguas estrangeiras.

Introdução

A educação tem sofrido profundas transformações nos últimos anos e tem feito alterações significativas em todas as áreas, intensificando o fluxo de informação e diversificando as fontes de recursos. O papel do professor e do aluno também está se redefinindo, o professor deve facilitar a construção do conhecimento e o aluno deve assumir a

¹ Mestrando em Psicología Cognitiva pela Universidad Autónoma de Madrid, especialista em Neuroeducação pela Universidade Estácio de Sá, especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Estratego, pós-graduado em Mediações para o Aprendizado pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, da Argentina, certificado em Aprendizado invertido pela Universidad La Rioja, da Espanha, certificado em Aprendizado e Ensino de Português como Língua não Materna pela Universidade de Coimbra, avaliador oficial exame Celpe-Bras.

responsabilidade por este processo. O antigo sistema de transmissão de informação já não é eficaz, os estudantes exigem mudanças, as instituições educativas exigem mudanças, o sistema educativo exige mudanças.

Manter os estudantes motivados e empenhados é hoje um grande desafio para o profissional da educação. Nos últimos anos, temos observado uma crescente falta de interesse por parte dos estudantes em assistir às aulas e, acima de tudo, em participar delas. Os alunos chegam apáticos, como se fossem forçados a estar presentes na aula, não entregam as avaliações exigidas e acabam por frustrar os professores, as suas famílias e eles próprios por não serem capazes de atingir os seus objetivos.

Desenvolvimento

A pandemia da COVID acentuou as necessidades do sistema educativo para adotar novas metodologias, abordagens pedagógicas modernas baseadas na personalização do ensino através da identificação e valorização da diversidade presente nas nossas aulas, para compreender e trabalhar com a motivação dos estudantes, procurando melhorá-la de forma significativa.

A pedagogia diferenciada é um tema que percorreu um longo caminho e apresentou conceitos diferentes de acordo com o tempo e o local de discussão, no entanto, sempre teve um ponto em comum na sua estrutura: desenvolver práticas pedagógicas tendo em consideração as necessidades ou características individuais dos estudantes, identificando-os e valorizando-os.

a) Marco teórico

As razões que levam uma pessoa a estudar uma língua estrangeira são muitas. Na maioria das vezes, um estudante procura estudar outra língua pelo prazer de aprender uma nova língua, emprego ou oportunidades de estudo e, em alguns casos, devido à obrigação da universidade de fornecer uma segunda língua no final dos seus estudos universitários. Enrique Fita (1999) descreve a motivação como "um conjunto de variáveis que ativam o comportamento e o orientam numa determinada direção a fim de atingir um objetivo" (p.77). Dentro da esfera motivacional encontramos a motivação intrínseca, que está relacionada com o interesse que o objeto de estudo desperta no estudante. Isto é, se como estudante estou interessado na língua portuguesa, isto já é uma justificação para me motivar a aprender esta língua. Esta ideia é corroborada por Fita (1999) quando afirma que "o tema de estudo em si desperta no indivíduo

uma atracção que o impele a aprofundar e a ultrapassar os obstáculos que possam surgir ao longo do processo de aprendizagem" (p.78).

Entre os obstáculos que um estudante de línguas estrangeiras pode enfrentar está a pedagogia utilizada pelo educador ou instituição. No mundo atual, tão rico em informação, as possibilidades de aprendizagem marcadas pelo constante avanço da tecnologia, uma pedagogia tradicional baseada na transmissão de informação, no protagonismo do professor e na passividade do aluno já não tem lugar. Assim, "surge a necessidade de um novo cenário de aprendizagem na sala de aula que esteja longe do que é geralmente oferecido" (LEARRETA e RUANO, 2021, p. 16).

Para satisfazer esta necessidade, surge uma pedagogia diferenciada, que procura assegurar que cada estudante possa encontrar situações produtivas para ele no processo de aprendizagem (PERRENOUD, 1996, p. 29). Situações com as quais o estudante se identifica, que são reais, que podem despertar a sua atenção, a sua motivação e que o levam a alcançar os seus objetivos de aprendizagem. Para atingir este objetivo, cabe ao professor identificar em profundidade o perfil dos seus alunos a fim de planejar, implementar e desenvolver estratégias pedagógicas que proporcionem uma aprendizagem personalizada para cada aluno com base na riqueza da diversidade que apresentam.

Em salas de aula diversificadas, como diz Tomlinson (2008), os educadores "aceitam a premissa de que os estudantes são muito diferentes em certas formas relevantes, e constroem sobre ela" (p. 17). Desta forma, os educadores, com base numa pedagogia diferenciada, comprometem-se e proporcionam aos seus alunos diferentes modos de aprendizagem, bem como trabalham com diferentes interesses e ritmos diversificados.

b) Definição do problema

Este modelo educacional já não tem lugar no mundo atual, e é possível que este modo passivo esteja a atuar para desmotivar os estudantes, pois eles querem ter uma voz, criar e participar ativamente no seu processo de aprendizagem. Vários indicadores apontam para o fato de os alunos não ficarem satisfeitos nas aulas com este modelo educativo atrasado e, para isso, "basta seguir os índices de reprovação, as taxas de evasão ou os resultados dos alunos em concursos internacionais" (MORAN, 2012, p. 13).

Com base na formulação do problema, esta pesquisa definiu como objetivo a realização de um estudo experimental para descobrir o impacto da pedagogia diferenciada na motivação

dos aprendentes de línguas estrangeiras. Mais especificamente, também procurou compreender se a pedagogia diferenciada pode ser mais eficiente do que a pedagogia tradicional.

c) Método

Esta investigação foi realizada através de um estudo experimental no qual foi implementado um curso de português como língua estrangeira cujas fases de instrução, prática e avaliação foram concebidas com base numa pedagogia diferenciada e aplicadas a 20 alunos de português como língua estrangeira durante 40 horas de curso entre os meses de setembro e novembro de 2021.

Nove processos de instrução, prática e avaliação foram desenvolvidos durante o curso. Para o processo de instrução, foram utilizados vários recursos em diferentes formatos, tais como livros, textos, áudios, vídeos, podcasts e infografias. Os estudantes foram informados de que poderiam decidir qual o formato a utilizar para completar o processo de instrução de acordo com o seu interesse, personalizando assim a aprendizagem, tendo em consideração as características de interesse de cada estudante.

Para a prática, foram utilizadas várias ferramentas, tais como testes, jogos, entrevistas, produção escrita ou oral, também com a possibilidade de escolher a ferramenta de maior interesse. Nesta fase, o objetivo era que os estudantes pudessem perceber o seu poder de decisão, salientando a importância das suas decisões no processo de aprendizagem.

d) Resultados

Para a primeira afirmação, o número mais elevado foi "concordo totalmente" com 17 respostas. O segundo número mais alto foi com "concordo" com 3 respostas.

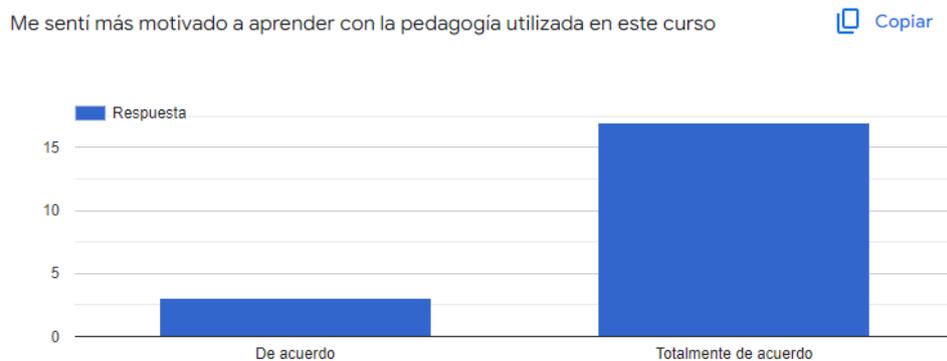


Figura 1: resultados da informação 1.

A segunda declaração teve 12 respostas "totalmente de acordo", sendo este o número mais elevado da escala. Seguiram-se 5 respostas "nem concordam nem discordam" e 3 respostas "concordam".

La pedagogía utilizada en este curso es más eficiente que la pedagogía tradicional, utilizada en cursos anteriores [Copiar](#)

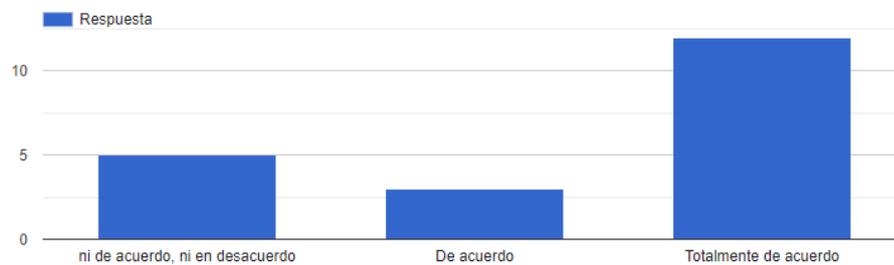


Figura 2: resultados da informação 2.

Na terceira declaração, a resposta "totalmente de acordo" tinha 13 como o número mais elevado. Um número de 6 respostas constituiu a segunda posição na escala "de acordo". Finalmente, 1 resposta foi encontrada na escala "nem concordar nem discordar".

Creo que puedo alcanzar mis objetivos de aprendizaje más fácilmente con la pedagogía utilizada en este curso [Copiar](#)

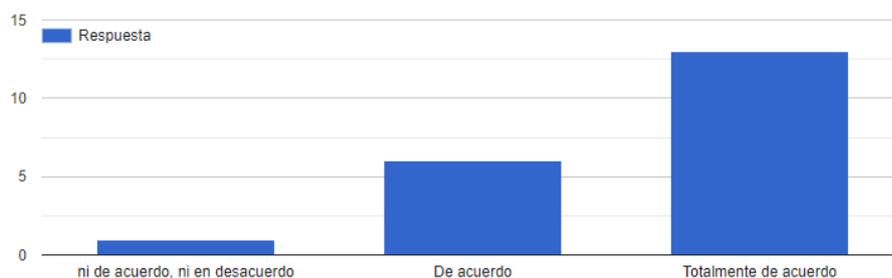


Figura 3: resultados da informação 3.

Na quarta e última afirmação se obtiveram 13 respostas "totalmente de acordo" compondo o número maior, e em segundo lugar 7 respostas "de acordo".

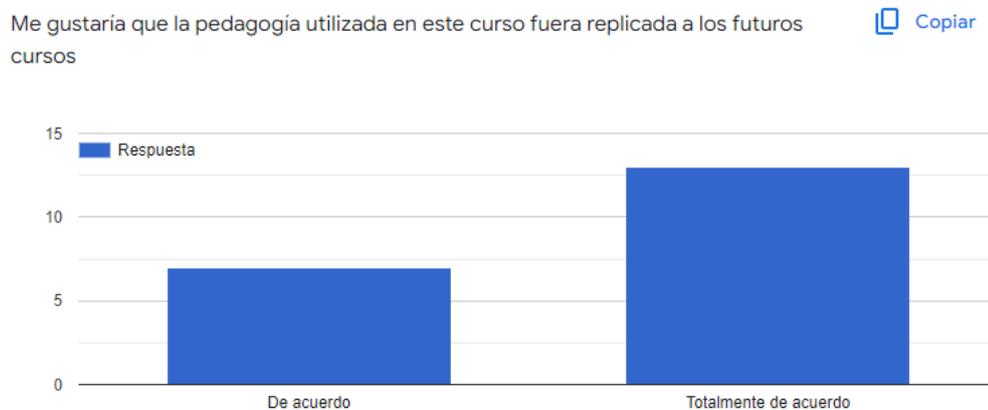


Figura 4: resultados da informação 4.

d) Discussão

Para a análise da Figura 1, podemos identificar que a pedagogia diferenciada teve um impacto na motivação dos estudantes uma vez que mais de metade da amostra declarou que concordava fortemente que eles se sentiam mais motivados para aprender utilizando esta pedagogia. É importante notar que 7 estudantes também declararam que concordavam com o impacto na motivação, mostrando um aumento positivo e significativo na motivação em geral.

Na Figura 2 procuramos descobrir, de forma específica, se a pedagogia diferenciada poderia apresentar uma eficiência superior à pedagogia tradicional, e embora 5 estudantes estivessem indecisos, declarando não concordar nem discordar, podemos confirmar que a amostra acredita na eficiência da pedagogia diferenciada superior à utilizada nos cursos anteriores, de natureza tradicional, uma vez que 12 estudantes declararam estar totalmente de acordo e 3 concordaram com a declaração relativa à eficiência. Pode ser realçado por este resultado que os estudantes veem a mudança na pedagogia utilizada de forma positiva.

A análise da Figura 3 também reforça a ideia de motivação ao afirmar que uma pedagogia diferenciada pode levar os estudantes a atingir mais facilmente os seus objetivos de aprendizagem. No total, 13 estudantes responderam concordar totalmente com esta afirmação, seguidos por 6 estudantes que responderam concordar. Ao serem capazes de fazer parte do

processo de construção da aprendizagem, sendo os principais responsáveis pela aprendizagem, os estudantes podem discernir claramente os seus objetivos de aprendizagem.

Finalmente, com a Figura 4, podemos visualizar de forma positiva que 13 estudantes expressaram o seu total acordo com o desejo de poder ter uma pedagogia diferenciada em cursos futuros e 7 estudantes concordaram com esta ideia. Assim, o desejo dos estudantes de mudar, de adotar novas estratégias e de participar ativamente no seu processo de aprendizagem é reforçado.

Conclusões

A educação sofreu mudanças significativas nos últimos anos, mudanças que alteraram mesmo as suas estruturas e dogmas mais profundos: o professor já não desempenha o papel de transmissor de conhecimento, mas torna-se o facilitador deste processo. O estudante já não aprende memorizando, transcrevendo ou repetindo informação, mas sim através de metodologias e abordagens modernas na educação que vêm renovar práticas antigas que já não têm lugar num mundo globalizado e em constante mudança.

Para combater um crescente desinteresse por parte dos estudantes e contrariar as estatísticas de evasão, com base nos resultados da pesquisa realizada com 20 estudantes de línguas estrangeiras após a conclusão de um curso concebido e implementado sob os parâmetros da pedagogia diferenciada, esta é apresentada como uma proposta capaz de ter um impacto positivo na motivação dos estudantes, ajudando na realização dos objetivos de aprendizagem e satisfazendo as necessidades dos estudantes no contexto atual.

Referências bibliográficas

FITA, E. *O professor e a motivação dos alunos*. Loyola, 1999.

LEARRETA, B. & RUANO, K. *El cuerpo entra en la clase. Presencia del movimiento en las aulas para mejorar el aprendizaje*, 2021.

PERRENOUD, P. *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, 1966.

TOMLINSON, C. *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*, 2008.

Uso dos objetos de aprendizagem digital que envolvem informação gráfica, interação e experiência do usuário como ferramentas para o ensino de PLE

Lorena Jaime, México¹
theuniverseinportuguese@gmail.com

Resumo

O avanço da tecnologia tem mudado nosso estilo de vida e as formas de comunicação. Temos muito mais ferramentas para fazer as coisas de maneira mais fácil e rápida. O tempo de preparo das refeições, por exemplo, há 20 anos era mais longo devido ao processo utilizado, agora temos comida congelada que só precisa de alguns minutos no micro-ondas para ficar pronta. Nossa vida hoje é corrida demais, especialmente no ambiente corporativo. Além da correria diária, está a necessidade de uma formação continuada que inclui aprender um novo idioma para aprimorar o desenvolvimento profissional e pela abertura do mercado internacional. Por isso, informações estão sendo desenhadas de maneira que sejam rapidamente entendidas. As novas tecnologias têm influenciado muito nossos processos cognitivos. Estamos desenvolvendo novas habilidades comunicativas, como a interação entre usuários e aplicativos ou softwares. A navegação rápida e simples dessas ferramentas, através de recursos visuais, nos ajudam a realizar operações com praticidade. É por isso que o ensino e a aprendizagem do PLE têm novos desafios e grandes oportunidades para melhorar o engajamento do usuário. *The Universe in Português* é um conjunto de materiais que constituem um objeto de aprendizagem que envolve diversas tecnologias e disciplinas como: *Instructional Design*, *Learning Experience Design* (LE), *Interaccional Design*, *UX/UI Design* e as Artes Visuais. A grande contribuição é a criação de uma linguagem visual como interface de navegação para o ensino e aprendizagem do PLE em diferentes contextos. Aqui serão apresentados alguns dos materiais disponíveis e como eles podem facilitar e agilizar o processo do aprendizado e fazê-lo mais dinâmico e lúdico.

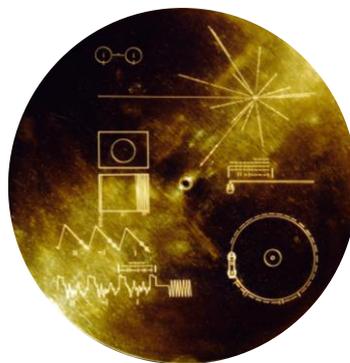
Palavras-chave: Tecnologías. Design. Linguagem. Visual.

¹ Lorena Jaime formada em Design Gráfico e Educação e Desenvolvimento pela Universidade Anahuac CDMX, Estudos sobre Artes Visuais e Humanidades pela Instituição Regina Apostolorum, em Roma, Italia. Trabalha no setor Educativo e Organizacional, criando materiais didáticos e projetos de capacitação de RH em instituições da Rede Semper Altius no Chile, México, Brasil e Espanha. Atua como professora de Português para Estrangeiros (PLE) e Espanhol para brasileiros em aulas presenciais e online. Desenvolve materiais didáticos digitais na Escola de Línguas, na Universidade de Guanajuato, no México e no Instituto de Capacitação do Estado, na área de Idiomas. Criadora da marca *The Universe in Portuguese*, oferecendo produtos digitais e objetos de aprendizagem para o ensino do PLE. Atua como designer em tecnologias da informação, ilustração e protótipos.

O português também entra pelos olhos

A linguagem visual é uma forma universal de comunicação desde as origens do homem até hoje. Os símbolos gráficos podem transmitir uma mensagem relevante com o mínimo de palavras. As imagens fazem mais simples a compreensão de processos complexos ou uma informação relevante como os sinais de emergência ou de trânsito. Portanto as imagens destinadas à instrução têm um papel crucial. No mundo do design, a linguagem gráfica é uma poderosa ferramenta comunicativa especialmente no marketing e na publicidade, onde o produto tem apenas uns segundos para atrair o consumidor que passa pelos estantes do supermercado “*dando uma olhadinha*”. O projeto da marca *The Universe in Portuguese* nasceu a partir da experiência criativa na indústria do design (gráfico, industrial, tecnologias da informação como UX/UI designer) e, simultaneamente, da paixão pelo ensino do PLE, atualmente para executivos. Ao ver os bons resultados da aplicação do design para resolver dificuldades que os alunos tinham para com os tempos verbais, o uso dos verbos, os artigos e as preposições entre outros. Como um ícone ou um infográfico podem se fazer compreensíveis mais rapidamente que uma explicação longa? Porque 65% da população são aprendizes visuais. O sentido da visão é o mais dominante na maioria das pessoas.

Um fato que inspirou este trabalho foi o lançamento dos Discos de Ouro pela Nasa nas duas naves Voyager ao espaço em 1977, levando saudações em 55 línguas e 115 imagens e gráficos que descrevem a vida humana na terra como uma possível comunicação com civilizações extraterrenas no futuro.



TheGolden Disc. Credit: NASA

The Universe in Portuguese considera-se um objeto de aprendizagem que utiliza uma linguagem gráfica autêntica aplicada ao ensino do PLE. Baseada no *Learning Experiencie* (LXP) design ou aprendizagem como experiência. Um conceito conhecido como *Online*

Learning para a instrução dos executivos e empregados de empresa, no ano 2000. Esta forma de ensino está focada no usuário que traz como benefício um processo de aprendizado mais descontraído, confortável e que atende a necessidades imediatas. O aluno se torna um usuário e o professor um criador de experiências de aprendizagem.

O site apresenta uma estrutura simples e de fácil navegação. O conteúdo está focado na usabilidade da língua no cotidiano e no mundo corporativo. Oferece um conjunto de materiais que cobrem tanto a modalidade virtual como presencial. Explicações visuais simples sobre temas complexos, elaboradas com diversas tecnologias de fácil manipulação e passíveis de combinação com outros objetos educacionais.



A demanda do Português no mundo corporativo está crescendo. Os alunos têm cargos muito importantes dentro da empresa e apresentam muita dificuldade para dedicar tempo às aulas e à prática do idioma. Ao mesmo tempo precisam adquirir a capacidade comunicativa em pouco tempo. E a linguagem gráfica pode agilizar o processo da compreensão e ganhar tempo para atividades que envolvam mais a participação do aluno.

Sistema visual aplicado ao uso dos verbos e tempos verbais

a a la	as las	uma una	umas unas	o el	os los	um un	uns unos
à a la	às a las			ao al	aos a los		
na en la	nas en las	numa en una	numas en unas	no en el	nos en los	num en un	nuns en unos
da de la	das de las	duma de una	dumas de unas	do del	dos de los	dum de un	duns de unos
pela por la	pelas por las			pelo por el	pelos por los		

Tabela gráfico sobre os artigos e contrações.

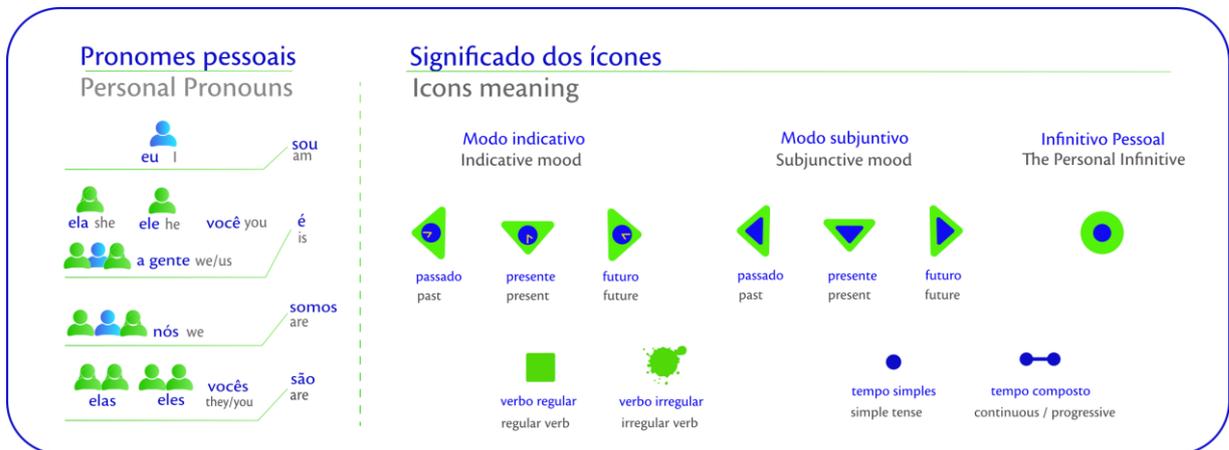
Os alunos utilizam essa tabela gráfica para consultar quando precisarem fixar os pronomes e para identificar facilmente as características de cada verbo. Conjugação “a gente” é uma dificuldade frequente e por referir-se a “nós” conjugam no plural e não no singular.

Flashcards para aprender verbos e conjugações

O sistema de *flashcards* está formado por uma coleção de 300 verbos irregulares e regulares mais usados que têm participípios abundantes, uso mais frequente como os reflexivos, sinônimos ex. pôr, colocar, botar / ver, olhar, enxergar. Verbos terminados em hiatos como -air: sair, cair /-oer: moer /-uir: possuir, construir /-ear: pentear.

Alguns exemplos de atividades feitas com alunos usando os *flashcards*

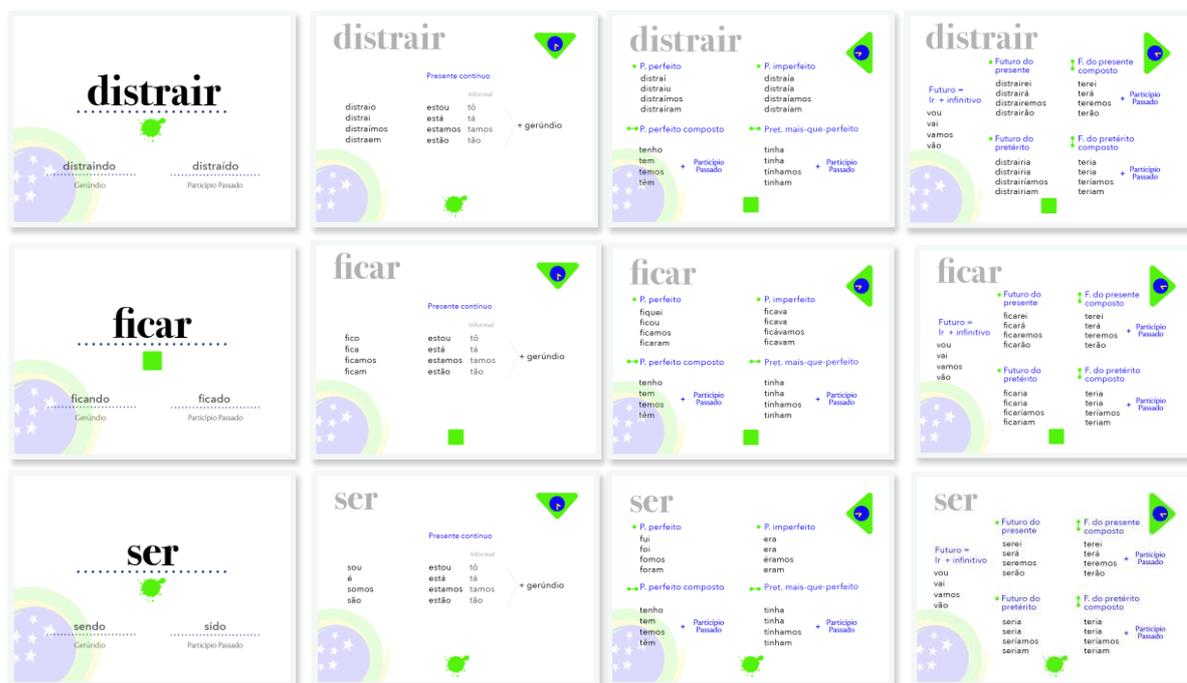
- Jogo de mímica: para aulas presenciais com 10 a 20 alunos, divididos em equipes que devem adivinhar o verbo a partir de gestos e mímica ou desenhando no quadro branco.



- Frases livres: após explicação de um grupo de verbos com exemplos, memes, textos ou vídeos no Youtube etc. cada um escolhe um verbo e faz frases livres curtas em diversos tempos com pronomes pessoais diferentes. Ao final uma revisão, trocando as folhas com as orações dos colegas, cada um leva suas frases com um *feedback*.
- Com turmas mais avançadas, usa-se mais cartões. Eles criam uma história com pelo menos 7 dos verbos selecionados em tempos e conjugações diferentes: infinitivo e participípio. Cada um conta a história, praticando assim a escrita e a conversação. Eles podem fazer recortes de revistas ou desenhar quadrinhos.

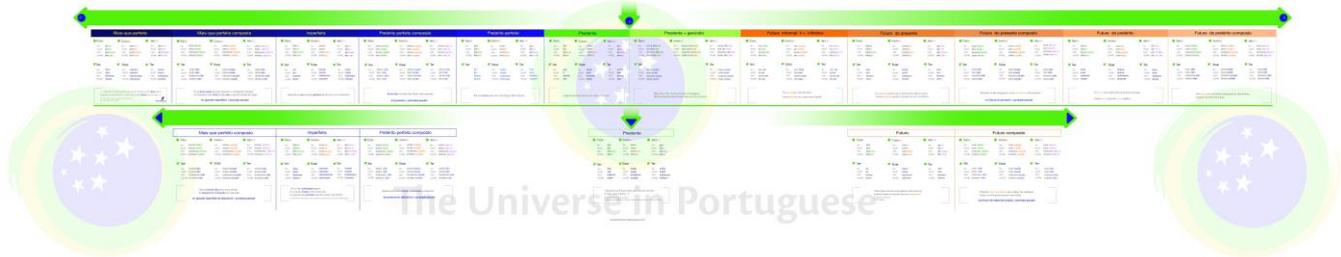
Também foi possível fazer estas e outras atividades na modalidade virtual na plataforma Miro, para alunos particulares adaptando-se ao contexto corporativo. É um recurso muito flexível e reutilizável e que permite a constante repetição com dinâmicas diversificadas em aulas tanto presenciais como online ou para uso individual do próprio aluno.

Formato dos flashcards: Indicativo



Formato dos flashcards: Subjuntivo





Imperfeito			Pretérito perfeito composto			Pretérito perfeito		
Falar	Comer	Abri(r)	Falar	Comer	Abri(r)	Falar	Comer	Abri(r)
eu falava	eu comia	eu abria	eu tinha falado	eu tinha comido	eu tinha aberto	eu falei	eu comi	eu abri
você falava	você comia	você abria	você tem falado	você tem comido	você tem aberto	você falei	você comeu	você abriu
nós falávamos	nós comíamos	nós abríamos	nós temos falado	nós temos comido	nós temos aberto	nós falemos	nós comemos	nós abrimos
vocês falavam	vocês comiam	vocês abriam	vocês têm falado	vocês têm comido	vocês têm aberto	vocês falem	vocês comem	vocês abram
Ser	Estar	Ter	Ser	Estar	Ter	Ser	Estar	Ter
eu era	eu estava	eu tinha	eu tinha sido	eu tinha estado	eu tinha sido	eu fui	eu estive	eu tive
você era	você estava	você tinha	você tem sido	você tem estado	você tem sido	você foi	você esteve	você teve
nós éramos	nós estávamos	nós tínhamos	nós temos sido	nós temos estado	nós temos sido	nós fomos	nós estivemos	nós tivemos
vocês eram	vocês estavam	vocês tinham	vocês têm sido	vocês têm estado	vocês têm sido	vocês foram	vocês estiveram	vocês tiveram
Quando eu era criança gostava de brincar com massinha.			Tinha lido a Folha São Paulo ultimamente. ter (presente) + particípio passado			Ele só comeu pão com manteiga e foi embora.		

Presente			Presente + gerúndio		
Falar	Comer	Abri(r)	Falar	Comer	Abri(r)
eu falo	eu como	eu abro	eu vou falando	eu vou comendo	eu vou abrindo
você fala	você come	você abre	você está falando	você está comendo	você está abrindo
nós falamos	nós comemos	nós abrimos	nós vamos falando	nós vamos comendo	nós vamos abrindo
vocês falam	vocês comem	vocês abrem	vocês estão falando	vocês estão comendo	vocês estão abrindo
Ser	Estar	Ter	Ser	Estar	Ter
eu sou	eu estou	eu tenho	eu vou sendo	eu vou estando	eu vou tendo
você sou	você está	você tem	você está sendo	você está estando	você está tendo
nós somos	nós estamos	nós temos	nós vamos sendo	nós vamos estando	nós vamos tendo
vocês são	vocês estão	vocês têm	vocês estão sendo	vocês estão estando	vocês estão tendo
A gente sempre atende no mesmo horário.			Não estou tão confortável com mangueira. Minha máquina lavadora não está funcionando.		

Futuro do pretérito			Futuro do pretérito composto		
Falar	Comer	Abri(r)	Falar	Comer	Abri(r)
eu falava	eu comia	eu abria	eu teria falado	eu teria comido	eu teria aberto
você falava	você comia	você abria	você teria falado	você teria comido	você teria aberto
nós falávamos	nós comíamos	nós abríamos	nós teríamos falado	nós teríamos comido	nós teríamos aberto
vocês falavam	vocês comiam	vocês abriam	vocês teriam falado	vocês teriam comido	vocês teriam aberto
Ser	Estar	Ter	Ser	Estar	Ter
eu seria	eu estaria	eu teria	eu teria sido	eu teria estado	eu teria sido
você seria	você estaria	você teria	você teria sido	você teria estado	você teria sido
nós seríamos	nós estaríamos	nós teríamos	nós teríamos sido	nós teríamos estado	nós teríamos sido
vocês seriam	vocês estariam	vocês teriam	vocês teriam sido	vocês teriam estado	vocês teriam sido
- Eu teria uma experiência se tivesse conhecido. - Quem diria que ele seria médico.			Eu teria sido uma ótima dançarina se não tivesse largado as aulas de dança.		

Mais-que-perfeito composto			Imperfeito		
Falar	Comer	Abri(r)	Falar	Comer	Abri(r)
eu tivesse falado	eu tivesse comido	eu tivesse aberto	eu falava	eu comia	eu abria
você tivesse falado	você tivesse comido	você tivesse aberto	você falava	você comia	você abria
nós tivéssemos falado	nós tivéssemos comido	nós tivéssemos aberto	vocês falavam	vocês comiam	vocês abriam
vocês tivessem falado	vocês tivessem comido	vocês tivessem aberto			
Ser	Estar	Ter	Ser	Estar	Ter
eu tivesse sido	eu tivesse estado	eu tivesse sido	eu fosse	eu estivesse	eu tivesse
você tivesse sido	você tivesse estado	você tivesse sido	você fosse	você estivesse	você tivesse
nós tivéssemos sido	nós tivéssemos estado	nós tivéssemos sido	nós fôssemos	nós estivessemos	nós tivéssemos
vocês tivessem sido	vocês tivessem estado	vocês tivessem sido	vocês fossem	vocês estivessem	vocês tivessem
Tinha tido sido bem mais barato se tivéssemos comprado por atacado. ter (passado imperfeito do subjuntivo) + particípio passado			"Se a vida começasse agora E o mundo fosse nosso outra vez E a gente não parasse mais de cantar, de sonhar?" Tom Jobim e Rio. Escrito por: Eduardo Guio Neto / Nelson Wilgerson		

Presente		
Falar	Comer	Abri(r)
eu falo	eu como	eu abro
você fala	você come	você abre
nós falamos	nós comemos	nós abrimos
vocês falam	vocês comem	vocês abram
Ser	Estar	Ter
eu sou	eu estou	eu tenho
você sou	você está	você tem
nós somos	nós estamos	nós temos
vocês são	vocês estão	vocês têm
"Quando você ficar triste, que seja por um dia E não o seja inteiro (L.2)" Linha de Amália Rodrigues Compositores: Antônio Carlos / Mauro Siqueira / Roberto Faria		

A linha cronológica dos tempos verbais permite uma abordagem geral ou em blocos. A *máquina do tempo* é uma atividade sobre contar histórias que podem ser sobre a vida dos próprios alunos, um personagem que eles admiram ou um lugar. Com os alunos executivos, foram usadas situações do trabalho, viagens a trabalho ou do cotidiano. Eles usaram os *flashcards* para conferir as conjugações. Na plataforma Miro colocaram notinhas no tempo certo com frases sobre a história deles. Ao final, contaram a história deles de forma oral.

O infinitivo pessoal encontra-se de forma separada da linha do tempo e representado pelo círculo que não tem uma direção no espaço tempo.

Infinitivo pessoal			Infinitivo pessoal composto		
<p>Falar</p> <p>eu falar você falar nós falamos vocês falarão</p>	<p>Comer</p> <p>eu comer você comer nós comemos vocês comerem</p>	<p>Abrir</p> <p>eu abrir você abrir nós abrimos vocês abrirem</p>	<p>Falar</p> <p>eu ter falado você ter falado nós termos falado vocês terem falado</p>	<p>Comer</p> <p>eu ter comido você ter comido nós termos comido vocês terem comido</p>	<p>Abrir</p> <p>eu ter aberto você ter aberto nós termos aberto vocês terem aberto</p>
<p>Ser</p> <p>eu ser você ser nós sermos vocês serem</p>	<p>Estar</p> <p>eu estar você estar nós estarmos vocês estarem</p>	<p>Ter</p> <p>eu ter você ter nós termos vocês terem</p>	<p>Ser</p> <p>eu ter sido você ter sido nós termos sido vocês terem sido</p>	<p>Estar</p> <p>eu ter estado você ter estado nós termos estado vocês terem estado</p>	<p>Ter</p> <p>eu ter tido você ter tido nós termos tido vocês terem tido</p>
<p>- Gosto de ouvir os pássaros cantarem.</p> <p>"Para comprendermos de verdade uma informação ou aprendermos um conteúdo, é necessário escutá-la e não apenas ouvi-la."</p> <p><small>www.oficinasportugues.com.br</small></p>			<p>Obrigado por vocês terem feito esse trabalho maravilhoso.</p> <p>ter (infinitivo pessoal + particípio passado)</p>		

Uso dos verbos

Esta seção do site contém a explicação do uso de cada verbo com orações curtas que descrevem as situações e contextos onde o verbo é usado, em tempos e pronomes pessoais diferentes, incluindo sinônimos, expressões idiomáticas, anotações sobre pronúncia e algumas ilustrações.

O material permite fazer uma análise textual sobre as orações. Pode ser usado com todos os níveis. Incentiva a participação ativa quando se cria uma conversa sobre o conteúdo dos exemplos, outras funcionam como elementos provocadores, porque falam sobre aspectos da cultura brasileira, costumes, lugares, natureza etc. Eles não só praticam a leitura e a pronúncia guiada pelo professor, como também se torna uma conversa e uma atividade muito colaborativa, uma vez que o mesmo aluno faz orações parecidas aplicadas ao seu próprio contexto. É um elemento didático que pode ser complementado com memes, vídeos do Youtube, artigos de

Jamboard: várias formas de usar

Luciana Lousada, Alemanha¹

l.lousada@linguaffin.com

Resumo

Durante a pandemia de COVID-19, vimos o já movimentado mercado de ferramentas digitais ganhar novos produtos e passar por reformulações a fim de atender a demanda daquele momento, no qual migramos para as aulas em ambiente online. É normal e durante a pandemia não foi diferente, que após experimentar um período de fama, algumas dessas ferramentas caem em esquecimento; outras, no entanto, conquistam usuários fiéis e permanecem, como é o caso do Google Jamboard. O aplicativo passou a ser amplamente utilizado nas aulas virtuais, tornando-se parte integrante da “caixa de materiais” dos educadores mesmo durante o retorno às aulas presenciais. O Jamboard é versátil e de uso intuitivo e simples. Essa simplicidade é muitas vezes confundida com falta de potencial ou limitação da ferramenta. Ainda que algumas limitações sejam reais, é possível minimizá-las a fim de aproveitar as inúmeras possibilidades que o Jamboard oferece. A proposta deste artigo é compartilhar ideias práticas para a criação de diferentes tipos de atividades que exploram o potencial colaborativo, comunicativo e lúdico do Jamboard. Além das atividades, o artigo apresenta também dicas sobre questões técnicas para facilitar e agilizar o trabalho com a referida ferramenta.

Palavras-chave: Tecnologia Educacional. Lousa Digital Interativa. Interatividade. Aprendizagem de Idiomas.

Introdução

No momento que tivemos de migrar para as aulas presenciais para o ambiente online, logo percebemos a falta de um espaço que servisse de apoio visual e permitisse a interação e a colaboração fácil e rápida entre os participantes. Os quadros digitais interativos ganharam força e passaram a integrar as aulas online. Entre as diversas opções de quadros digitais interativos, encontra-se o Google Jamboard, que será tratado neste artigo.

Quadro branco ou app? O que é o Jamboard e onde achá-lo?

¹ Formada em Letras (Port./Inglês) e atua há mais de 20 anos como professora de Português como Língua Estrangeira. Tem interesse ativo em aprendizagem ao longo da vida, consciência cultural e também tecnologia educacional, tema sobre o qual já apresentou diversos trabalhos.

O Jamboard é um quadro branco digital e interativo lançado pelo Google em 2016. Enquanto quadro físico, ele está disponível no mercado somente nos Estados Unidos. Por essa razão, o foco aqui é apenas no aplicativo com o mesmo nome, lançado logo após o quadro físico, e que faz parte dos produtos Google. Ele está disponível nas versões web e para dispositivos móveis.

Estando conectado a sua conta GMail, basta o usuário clicar no botão de acesso dos aplicativos Google para acessar a versão web do aplicativo. Já a versão para dispositivos móveis para os sistemas Android e iOS encontra-se disponível na Google Play Store e App Store respectivamente.

De acordo com as configurações escolhidas, qualquer pessoa pode ver e editar o Jamboard, porém somente através de uma conta Google é possível criar um novo quadro digital.

Dependendo do dispositivo usado para acessar o Jamboard, o usuário terá à disposição diferentes funções. Mesmo não tratando do quadro físico neste artigo, vale lembrar que ele é o dispositivo que oferece o maior número de funções e possibilidades. Na tabela abaixo estão as diferenças entre as versões web e dispositivo móvel:

	versão web	versão móvel
inserir forma	sim	não
inserir caixa de texto	sim	não
reconhecimento de escrita à mão	não	sim
reconhecimento de forma	não	sim
inserir conteúdo do Google Drive ¹	não	sim
busca na web	não	sim
inserir stickers	não	sim
inserir emojis	não	sim
desenho automático	não	sim

O Jamboard está integrado a outros produtos do Google, como o Drive, o Meet e o Classroom. Em vídeo-chamadas através do Meet é possível abrir uma lousa para a reunião.

² Na versão web, é possível inserir apenas os arquivos de imagem armazenados no Google Drive. Na versão para dispositivos móveis é possível inserir qualquer tipo de arquivo.

Todos os participantes da chamada receberão um link para a lousa e poderão editá-la. Também é possível abrir um Jamboard já criado e usá-lo como apresentação.

Possibilidades e limitações

Através do uso do Jamboard, percebe-se que é fácil e rápido aprender a utilizar o aplicativo. Ele tem um visual mais limpo já que a área de trabalho não possui tantos menus e barras de ferramentas. Toda e qualquer alteração feita por uma pessoa com acesso de editor é vista em tempo real por todos os participantes e tudo é salvo automaticamente. Um Jamboard criado fica automaticamente disponível no Google Drive de todos que receberam o acesso, seja como leitor ou editor. Por fim é um aplicativo flexível o suficiente para usá-lo de variadas formas em atividades individuais e em grupo.

O aplicativo tem, porém, funções limitadas, especialmente funções de formatação, se comparado a programas e aplicativos de apresentação, tais como PowerPoint, Keynote e o próprio Google Apresentações. Outras limitações do aplicativo são:

- máximo de 20 *frames*: caso seja necessário mais *frames*, é preciso criar um novo Jamboard.
- elementos móveis: todos aqueles que têm a função de editor podem mover, copiar, duplicar, adicionar e apagar qualquer elemento (linha, caixa de texto, imagem, etc) contido num Jamboard.
- inserção limitada de elementos: não é possível adicionar arquivos de áudio ou filme.
- links: não existe a possibilidade de inserir links e ser redirecionado, pois eles não serão clicáveis.

Exemplos de atividades

Entre as diversas formas que o Jamboard pode ser utilizado, ele serve como espaço visual para escrever respostas às questões, para fazer apresentações e para dar feedback, por exemplo. Como mencionado anteriormente, o arquivo será atualizado em tempo real e ficará armazenado na nuvem (Google Drive). Isso traz organização e facilita futuras referências por todos os participantes. Existe ainda a possibilidade de baixar um único *frame* como imagem ou o arquivo inteiro como PDF.

No exemplo abaixo, temos um *template* usado para dar *feedback* ao(s) participante(s) sobre o que foi observado durante uma atividade ou durante a aula. A formatação em estilo tabela traz organização ao *frame* que está sendo trabalhado. As anotações podem ser utilizadas para que o(s) participantes(s) reflitam e tentem encontrar melhores soluções ou até mesmo tenham a chance de corrigir algo que esteja inapropriado.



É possível fazer do Jamboard um espaço que proporcione diferentes níveis de interatividade. No ambiente online, ficamos bastante limitados à tela do computador ou dispositivo móvel. Por isso, qualquer movimento simples, ainda que apenas com o mouse do computador ou o dedo, no caso das telas *touchscreen*, como clicar, arrastar e soltar, desenhar ou escrever, motiva os participantes e traz mais dinamismo.

Exercícios tais como preencher lacunas (com ou sem banco de resposta), verdadeiro ou falso, correlacionar, apontar o elemento intruso no grupo, completar frases e nomear elementos, podem ser elaborados com as próprias ferramentas disponíveis no Jamboard, sem demandar muito tempo. Lembrando que tudo que é colocado num *frame* é móvel. Portanto, para evitar que os elementos saiam do lugar ou que alguma coisa seja deletada, é preciso inserir um elemento como plano de fundo.

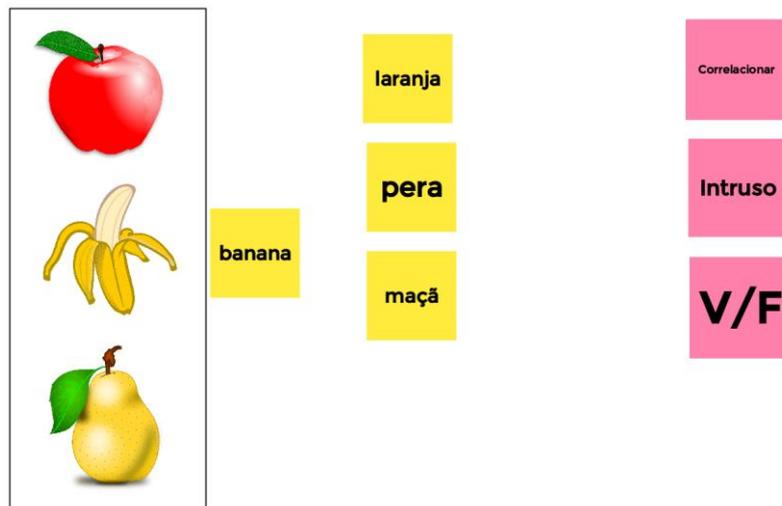
- 1) Complete com **ser** ou **estar**
- Ele _____ americano.
 - Nós _____ amigos
 - Hoje eu _____ muito cansada.

é sou somos está estou estamos

Completar
lacunas com
ou sem banco
de palavras

Na imagem acima, temos uma atividade de preencher as lacunas, o texto está fixo como plano de fundo e o banco de respostas foi elaborado com a ferramenta ‘caixa de texto’ do próprio aplicativo. Assim, os participantes podem clicar, arrastar e soltar a resposta na lacuna apropriada, sem o risco de mover ou alterar o texto.

No exercício do *frame* seguinte, todos os elementos são móveis. As imagens foram inseridas através da própria ferramenta de busca de imagens. As palavras foram colocadas em notas adesivas e os participantes correlacionam as palavras às imagens.



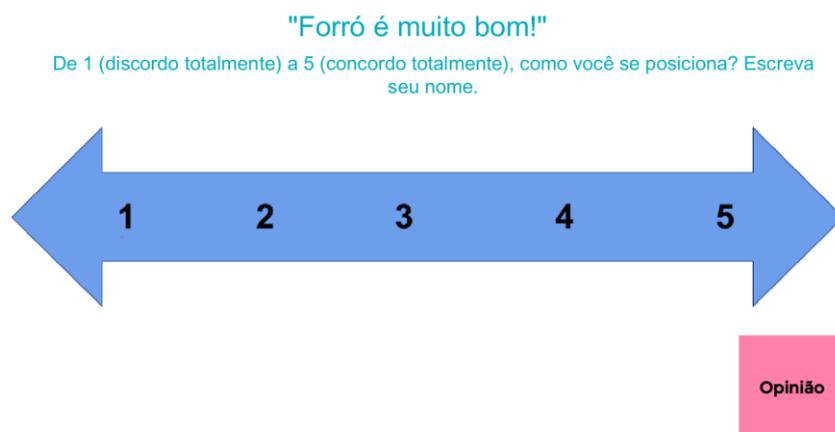
É uma atividade muito simples, mas que permite variações dependendo do nível dos alunos e objetivos a serem alcançados com a atividade, como por exemplo, apresentar apenas as imagens e os participantes escrevem as palavras. Ou ainda, apresentar as palavras e os participantes desenharam ou inserem a imagem correspondente.

Na impossibilidade de se movimentar pela sala, os participantes podem movimentar notas adesivas com seus nomes para uma determinada área do *frame* de acordo com as opções

dadas, como é o caso da atividade dos quatro cantos. Foi criado um *template* para que este *frame* seja fixo como plano de fundo. As opções de cada canto podem ser escritas ou apenas faladas. Depois de cada um ter colocado seu nome, a ideia é que os participantes conversem sobre suas escolhas, preferências ou experiências, de acordo com as instruções da atividade.



De forma semelhante, podemos trabalhar com uma escala de 1 a 5 para que cada um coloque seu nome no nível apropriado e depois possam conversar sobre suas opiniões. Essa escala também pode ser usada como *feedback* para o professor sobre a aula ou atividade. Nesse caso, é melhor fazer a atividade de forma anônima, através de um 'X' ou qualquer outra marcação, para que os participantes não se sintam constrangidos em dar suas opiniões.

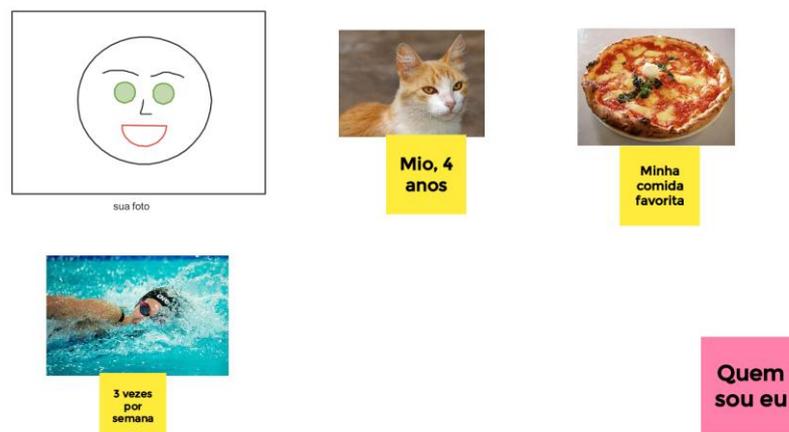


Criando uma cópia do frame para cada participante, é possível realizar atividades nas quais cada um tem uma parte da informação ou deve realizar uma determinada sequência de instruções, como seguir direções para chegar a algum lugar ou distribuir elementos numa área. Na atividade seguinte, cada participante deve dizer a seu par onde ele quer que os elementos sejam posicionados na sala. Depois invertem-se os papéis. A sala é um plano de fundo fixo e

os outros elementos são móveis. Eles podem conferir os resultados através do compartilhamento de tela ou do *frame*.



Por fim, o Jamboard é também um espaço criativo no qual os participantes podem combinar texto, imagens, formas e notas adesivas para elaborar suas apresentações. Na atividade “Quem sou eu”, os participantes criam um *frame* com 3 coisas relevantes sobre eles. Ao final teremos uma espécie de galeria com todos os *frames* que podem ser visitados por todos do grupo. Na sequência, os participantes reportam para o grupo algo que descobriram ter em comum com alguém ou algo que não sabiam sobre uma determinada pessoa. Podem também trabalhar em pares e fazer perguntas mais detalhadas.



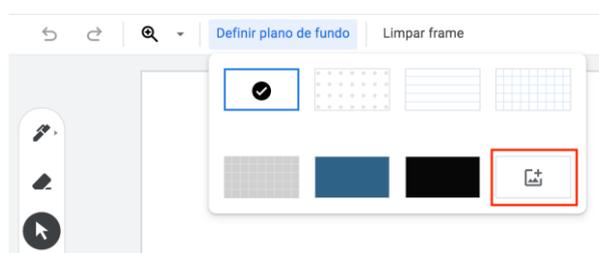
Aqui estão apenas algumas sugestões de atividades que podem ser feitas com o Jamboard. O objetivo é mostrar como ele pode ser facilmente adaptável a diferentes tipos de atividade. Com o uso regular da ferramenta, novas ideias de aplicação do Jamboard vão

surgindo. Além disso, o próprio aplicativo sofre mudanças, ampliando o leque de possibilidades de uso.

Dicas

Nesta seção, veremos algumas dicas que facilitam o trabalho com o Jamboard. Ao longo do artigo foi falado sobre elementos fixos e móveis. Para ter um elemento fixo é necessário que ele seja plano de fundo. Por sua vez, para ter um plano de fundo é necessário que o elemento esteja no formato imagem. Portanto, o primeiro passo é escolher ou criar uma imagem que queira ter fixa. Em seguida, clique em “definir plano de fundo” na barra superior e clique no último ícone: “imagem”. Então selecione o local onde sua imagem pode ser encontrada.

No caso de um texto, por exemplo, é preciso primeiramente digitá-lo e fazer um print de tela. Lembrando que esse print deve ser salvo como imagem para que possa ser plano de fundo.



Ainda sobre imagens, sejam elas fixas ou móveis, é importante atentar para questões de uso. Caso esteja procurando por uma imagem, utilize a função “pesquisa de imagens Google” disponível nas funções de inserir plano de fundo na barra superior ou inserir imagem na barra lateral. O resultado da busca é geralmente menor e diferente da busca feita no navegador Chrome, por exemplo. Por outro lado, as imagens contidas no resultado estão liberadas para uso.

Para quem deseja criar *templates* de plano de fundo ou quer ter mais opções de formatação, como cores, fontes e elementos decorativos, deve utilizar um programa de criação como o Canva ou um programa de apresentação como PowerPoint, Keynote ou Apresentações. O slide em questão deve ter o formato 16:9 e ser salvo como arquivo de imagem .png ou .jpg. Em seguida, é só seguir os passos para colocar a imagem como plano de fundo. Vale lembrar que é sempre possível adicionar elementos móveis – caixa de texto, nota adesiva, fotos etc., sobre um plano de fundo, dando asas à criatividade.

Por fim, resta abordar a questão de cópias de um *frame*. A forma mais simples é duplicar o *frame* desejado ou o Jamboard completo. Voltando ao exemplo do exercício de preencher as lacunas, se cada grupo ou indivíduo deve ter um *frame*, basta fazer o número de cópias necessárias e indicar quem deve trabalhar em cada um deles. Esse é um método simples, mas que não oferece privacidade já que todos podem ver o que está sendo feito nos outros *frames*. Para atividades de troca de informações ou atividades nas quais os participantes devem ter cópias individuais que ninguém possa ver, é necessário utilizar outro método.

Crie um *frame* e copie a URL desse frame disponível no navegador. Modifique a URL trocando */viewer* e tudo que vem depois por */copy*. Exemplo:

<https://jamboard.google.com/d/1BbXjYXFueLsSh0wdpYaxajIoKtmIMWak5kL8rNhHDQY/viewer?f=0>

<https://jamboard.google.com/d/1BbXjYXFueLsSh0wdpYaxajIoKtmIMWak5kL8rNhHDQY/copy>

Ao clicar no link modificado com a palavra *copy* no final, os participantes recebem uma mensagem perguntando se eles desejam fazer uma cópia individual. Eles devem clicar no botão fazer cópia. A partir daí o frame se abre e tudo que for feito nele não poderá ser visto por ninguém.

Conclusão

O Jamboard é uma ferramenta simples e que tem sido muito útil na elaboração de atividades que possibilitam diferentes níveis de interatividade para o trabalho em grupo ou individual. Novas funções têm sido implementadas com maior frequência desde o início da pandemia de COVID-19. Por isso, espera-se que algumas das limitações apontadas neste artigo, logo sejam superadas, especialmente a possibilidade de inserir arquivos em diferentes formatos, como áudio e vídeo, por exemplo. Isso possibilitaria a criação de atividades de compreensão oral, tão importantes e necessárias nas aulas de idiomas, num só lugar, sem a necessidade de procurar por soluções alternativas.

Referências bibliográficas

COMO usar o Jamboard, o quadro do Google. In: *GCF Global*. Disponível em <https://edu.gcfglobal.org/pt/google-sala-de-aula-para-professores/como-usar-o-jamboard-o-quadro-do-google/1/> Acesso em 06 de junho de 2022

GOOGLE Jamboard: aprenda como usar na sala de aula. In: *Educador do Futuro*. Disponível em <https://educadordofuturo.com.br/tecnologia-na-educacao/google-jamboard/> Acesso em 10 junho 2022

GOOGLE Jamboard: o quadro interativo para a sua sala de aula. Disponível em <https://getedu.com.br/2021/01/31/google-jamboard-o-quadro-interativo-para-a-sua-sala-de-aula/> Acesso em 06 junho de 2022

JAMBOARD. Disponível em https://edu.google.com/intl/ALL_br/jamboard/ Acesso em 1 junho 2022

Aulas on-line para crianças: desafios e estratégias

Lucila Mitsuyo Yamashita Matsumoto, Brasil¹
contato.projetopipoca@gmail.com

Resumo

A pandemia fez com que muitos profissionais da educação fossem obrigados a migrar seus trabalhos para o ensino remoto, o que inclui também professores de idiomas que lecionam para o público infantil. Assim, este presente trabalho possui como objetivo refletir sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira para crianças e de Português como Língua de Herança por meio virtual iniciado pelo Projeto Pipoca no primeiro ano de pandemia. Contudo, pretende-se ter como foco não a discussão sobre a adequação de meios tecnológicos a determinadas faixas etárias, mas sim descrever como foi feita a adaptação das aulas considerando as características das crianças, a importância da rotina, o preparo de materiais lúdicos, o planejamento do tempo e o preparo do professor para que as aulas tivessem como real objetivo como diz Rocha (2008) “(...) procurar auxiliar a criança a construir caminhos que a ajudem a ampliar o conhecimento de si própria e da sociedade em que vive, a compreender melhor os contextos que a cercam, fortalecendo-a com uma visão positiva e crítica de si mesma e das diferenças, a integrá-la no mundo plurilíngue, pluricultural e densamente semiotizado em que vivemos(...)” Além disso, com a volta às atividades presenciais, muitos pais veem como possibilidade a continuidade de cursos remotos para o filho, desde que constatada a qualidade e a eficácia das aulas. Isso pode trazer muitas possibilidades e oportunidades para o professor de língua portuguesa, o que torna ainda mais pertinente a presente discussão.

Palavras-chave: Português para crianças. Português Língua de Herança. Ensino on-line.

Apresentação

O Projeto Pipoca foi criado em meio à pandemia, no ano de 2020, com o intuito de trazer uma nova proposta de ensino lúdico on-line para crianças do mundo inteiro. A escassez de material que dialogue com esse universo em aulas de idiomas fez com que 3 profissionais se unissem:

- Mirian Tiyo Sakai Lourenço - pedagoga e professora da Rede Pública Municipal de São Paulo

¹ Formada em Letras Espanhol-Português pela Universidade de São Paulo (2003), especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Campinas (2012) e especialista em Ensino Bilíngue pelo Instituto Singularidades (2022). Leciona Português como Língua Estrangeira (PLE) desde 2006, tendo como público adultos, jovens e crianças. Foi coordenadora e professora de curso de PLE no Japão (2006-2008) e professora de Língua Portuguesa e Literatura em instituições públicas brasileiras. É sócio-fundadora do Projeto Pipoca - português para crianças do mundo, onde coordena um grupo de professores para ensino de PLE para crianças e de PLH (Português como Língua de Herança), além de elaborar materiais e realizar capacitação de profissionais.

- Lucila Mitsuyo Yamashita Matsumoto - Professora de Língua Portuguesa e Português para Estrangeiros.
- Angela Sato - ilustradora.

Ainda conta-se com a colaboração de 3 professoras que auxiliam na elaboração e ministração das aulas e de capacitações de educadores. Com essa parceria, foi realizado o projeto Pipocando Ideias, voltado para profissionais da área de ensino de português para crianças e ocorrido pela primeira vez no primeiro semestre de 2022 conforme cronograma abaixo:

Projeto Pipoca convida para o

PIPOCANDO + IDEIAS

Encontro de professores que amam muito o que fazem!

AGENDA

- + QUEM CANTA ENCANTA**
 - 19 fev - Aprendendo com a música "Aquarela"
 - 19 mar - Músicas para crianças pequenas
- + NARRATIVAS INFANTIS**
 - 16 abr - Lendo os clássicos: Sítio do Picapau Amarelo e outros
 - 21 mai - Livros infantis disparadores de temas
- + MUNDO ADOLESCENTE**
 - 18 jun - Como trabalhar com adolescentes

PROF. CAROLINE PROF. MARJULA PROF. ALESSANDRA

Banners dos encontros do Pipocando Ideias

Nossa proposta

O nome Pipoca vem do desejo de que a língua portuguesa 'pipoque' no coração das crianças como um momento alegre e de descobertas. De acordo com a etimologia da palavra: pipoca vem do Tupi-Guarani *pĩ'poka*, que significa 'pele estalada', um termo muito brasileiro. Além disso, a pipoca é um milho que se transforma, ela transmite empolgação na transformação e está presente em muitos momentos da nossa vida: festas, comemorações, num passeio, no cinema, no parque etc.

Com esse sentimento e observando por meio de relatos de professores que o ensino para crianças passa por muitos desafios, não só elaboramos e ministramos as aulas como também

buscamos analisar materiais, auxiliar professores para que estejam mais confiantes nesse processo e ampliamos a nossa discussão por meio de encontros como o Pipocando Ideias, mencionado acima, e de oficinas. Muitos participantes das oficinas disseram temer dar aulas para os pequenos por não sentirem ter uma formação adequada. Foram expressas as seguintes dificuldades: medo de fugir do tema da aula, as crianças não param no lugar, é difícil encontrar material, encontrar a abordagem ideal e manter a atenção e a motivação. E, sem dúvida, as aulas on-line são mais desafiadoras. Apesar dessas angústias, são educadores que entraram em contato com o Projeto com o intuito de conhecer melhor o universo infantil e buscar auxílio para nortear seu trabalho.

Dessa forma, com o objetivo de tornar essa troca mais profunda e produtiva, foram realizadas duas oficinas direcionadas para a elaboração de aulas on-line customizadas com os seguintes tópicos: temas e materiais, personalização e recursos para aulas dinâmicas.

**COMO CUSTOMIZAR
AULAS ON-LINE
OFICINAS PARA
PROFESSORES**

**CRIANÇAS DE
4 A 12 ANOS** + **SEGUNDA
TURMA**

07 AGO - TEMAS E MATERIAIS
Comece e planeje suas aulas on-line para crianças.

14 AGO - PERSONALIZAÇÃO
Personalize suas aulas on-line e faça diferente.

21 AGO - RECURSOS PARA AULAS DINÂMICAS
Interaja mais no digital com seus alunos.

Sábado, das 13h às 15h BR
Mais informações no brasilcompipoca.com.br

Inscrição
via Symppla

PROJETO
PIPOCA

Banner de divulgação das Oficinas do Projeto Pipoca

A customização é necessária sobretudo porque nas aulas on-line individuais é preciso:

- criar um ambiente acolhedor: organizar a estrutura das aulas e antecipar os fatos;

- criar vínculos: pedir fotos da rotina, da família e preferências da criança;
- engajar: usar muitas imagens, elementos-surpresa, desafios, jogos e brincadeiras;
- dialogar: criar um contexto, um enredo usando cenários e cenas que facilitem e insiram a criança no contexto da aula.

Materiais

Para ter como exemplo uma sequência didática que crie esse ambiente propício para as aulas, o Projeto Pipoca elaborou 2 materiais que trazem cenários como ponto de partida da interação aluno-professor e fazem com que a criança seja inserida num contexto para dar sentido à aprendizagem. Ambos por serem *e-books* podem ser trabalhados em ambiente on-line. Seguem pequenas amostras dos materiais:

1. No material *A tarde no parque*, podemos encontrar um cenário principal, o parque, onde podem ser adicionados elementos de interesse do aluno e elementos culturais brasileiros para trabalhar o vocabulário e ações praticadas pelas personagens.



Foto: partes do e-book *A tarde no parque*.

2. O material *As Datas Comemorativas do Brasil* foi elaborado em parceria com o Centro Cultural Brasil Itália e damos especial destaque ao capítulo que trata da Independência do Brasil, em que o diálogo disparador do tema é a noção de independência para uma criança.



Foto: partes do e-book *As Datas Comemorativas do Brasil*.

Dessa forma, as aulas passam a ser vistas como uma conversa em português em que professor e aluno criam vínculos a partir de temas que fazem parte da vida da criança ao mesmo tempo que introduzem novos elementos históricos, culturais e sociais.

Personagens

Muitas vezes o mundo adulto é distante do da criança e o professor precisa de outros recursos para mergulhar no mundo infantil. Com esse intuito, o Projeto Pipoca possui, no momento, duas personagens centrais e uma mascote que representam a cultura híbrida do Brasil. Entende-se como cultura híbrida segundo o Dicionário Informal ‘um processo que ocorre com a mistura de diferentes culturas, que não se definem mais com rótulos de culto, popular e massivo convivendo em um mesmo cenário social’. Além disso é interessante ressaltar a seguinte fala de Megale (2018):

É preciso considerar, além disso, que, como argumenta Maher (2007b, p.89), as culturas, quando em contato, “não são impermeáveis umas às outras”. As identidades culturais, em contexto de bilinguismo, esbarram, tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando se continuamente”. Não se trata, portanto, de uma simples “justaposição de culturas”: nesses contextos, o sujeito bilíngue faz sínteses culturais, tornando-se, assim, um sujeito culturalmente híbrido.

Procuramos, dessa forma, fazer com que as aulas não tratem somente de estereótipos culturais, mas como muitos alunos estão distantes do Brasil e fazem parte de uma família com diferentes nacionalidades, identifique-se com essa cultura híbrida e os personagens que seguem:



Pipoca é brasileiro, descendente de africanos, portugueses e indígenas. Ele tem 7 anos, é um menino alegre, gosta de pular e de estar junto com outras pessoas. Ele é um ótimo companheiro e muito aventureiro. Adora parques, ir ao cinema, mas quando está frio, prefere ficar em casa.



Esta é a nossa amiga Paçoca! Ela é brasileira, tem 7 anos e é descendente de japoneses, italianos e irlandeses. Paçoca é um doce de menina, está sempre disposta a ajudar as pessoas e ama a natureza. Ela gosta de praticar esportes e desde os seus cinco anos é skatista!



Não poderia também faltar o mascotinho da turma, Cacau. Um cachorro vira-lata brasileiro que se popularizou como cachorro 'caramelo', também representando a miscigenação encontrada no país.

No universo on-line, as personagens são usadas também como bonecos que conversam com os alunos tanto sobre o conteúdo da aula, como também sobre o dia a dia e a vida e se tornam verdadeiros amigos. Muitas vezes, as crianças trazem seus ‘amigos’ para interagir também. O vínculo criado com esses bonecos faz com que tanto professor como aluno se sintam mais à vontade e confiantes e torna a interação mais lúdica.



Foto: Projeto Pipoca: aula realizada com os bonecos do Projeto e com um boneco trazido pelo aluno.

Outros aspectos a serem considerados nas aulas on-line

Uma das maiores dificuldades relatadas pelos professores, como vimos anteriormente, é o fato de as crianças não terem foco nas aulas on-line, sobretudo por estarem expostas a outros estímulos, o que talvez não seja diferente nas aulas presenciais, mas em aulas on-line existe a facilidade de desligarem a câmera e saírem da tela a todo o momento ou simplesmente ‘sumirem’.

Para buscar uma melhor forma de trabalhar nesse ambiente, adotamos algumas estratégias:

- Sobre o tempo de aula, inicialmente propomos 30 minutos até os 6 anos de idade e 45 a 60 minutos a partir dos 7 anos, buscando adequá-lo de acordo com o tempo de concentração do aluno. Ainda faltam estudos sobre esse assunto, porque cada criança possui uma especificidade, mas por serem aulas personalizadas, o tempo estipulado pode sofrer alterações de acordo com o desenvolvimento do aluno e diálogo com os pais.

- Como metodologia, jogos corporais e de música ajudam muito a criança a se concentrar e não tirar o foco da aula. Os professores do Projeto aplicam no início e no fim das aulas algo que prepare o aluno para o conteúdo proposto e sinalize que ela já realizou suas tarefas e a aula está se encerrando, inserindo-o nessa rotina. Também são preparadas atividades para que a criança possa usar o mouse (para aqueles que já possuem uma melhor coordenação motora) ou interajam desenhando e escrevendo na tela *touch*.



Foto: Projeto Pipoca - interação on-line em sala de aula.

Mas um aspecto é especialmente importante nas aulas com crianças: a participação das famílias. Ela participa tanto no manuseio e controle dos equipamentos tecnológicos como também na explicação da importância dos estudos e no diálogo com os profissionais sobre a situação e interesses da criança e da família. O vínculo Projeto Pipoca e família faz com que a conexão do aluno com a língua portuguesa seja agradável, prazerosa e tenha sentido.

Apontamos a seguir algumas orientações e sugestões de atividades segundo Cecílio (2021) na Revista Nova Escola:

- *Mantenha a comunicação com as famílias.*
- *Envie dicas frequentemente.*
- *Procure conhecer o contexto de cada criança e família.*
- *Estimule as investigações.*
- *Incentive a contação de histórias.*

Conclusão

Pensar na idade da criança, na personalização e criação de um vínculo tanto com o aluno como com a família, fazer uso de personagens são formas de tornar as aulas para crianças mais significativas. O professor também deve buscar esses recursos e o Projeto Pipoca tem o intuito de tornar o trabalho do professor mais prazeroso, mostrando que a partir de estratégias metodológicas, é possível entrar no mundo infantil e atingir crianças do mundo inteiro pelo universo on-line. Ainda existe muito a ser feito, mas o Projeto tem procurado alcançar o maior número de educadores e ampliar e estimular, dentro e fora dele, a necessidade de elaboração de mais materiais e de formação de professores para que a língua portuguesa faça parte do cotidiano de muitas crianças, proporcionando-lhes oportunidades de conexão com familiares e na sociedade em geral.

Bibliografia

CECÍLIO, Camila. Educação Infantil: caminhos possíveis para trabalhar de forma não presencial. *Revista Nova Escola*. Publicado em 21 de maio de 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20391/educacao-infantil-caminhos-possiveis-para-trabalhar-de-forma-nao-presencial>. Acesso em 20 de junho de 2022.

Cultura híbrida. *In: Dicionário Informal*. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/cultura%20h%C3%ADbrida/>. Acesso em: 19 de junho de 2022.

MEGALE, Antonieta. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The Specialist*, v. 38, n. 2, 2018.

Disponível em: <https://docplayer.com.br/140199490-Educacao-bilingue-de-linguas-de-prestigio-no-brasil-uma-analise-dos.html>

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. *Revista DELTA: de documentação de estudos em linguística teórica e aplicada*, v. 23, 2007. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0102-44502007000200005>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

Pipoca. *In: DICIO*, Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/risco/>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

Resumos

Abubacar Mendes

Nível e qualidade de formação de professores de português na Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau é um país de uma realidade multicultural e multilíngue, pelo que, pelas novas exigências da política linguística, para basear o ensino-aprendizagem ao contexto e à realidade dos aprendentes, o professor deve estar habilitado para os problemas e desafios que o meio sociocultural e socioeducativo o exige. Nessa lógica, ele deve ser autocrítico, isto é, aperceber das suas dificuldades/limitações quanto à competência e nível de preparação para enfrentar discentes com problemas e necessidades diferentes. Logo, de facto, vale advertir que, para além de não adequação de materiais ao contexto social e educativo guineense, a não solidez na formação inicial de professores, falta de auxílio e acompanhamento dos mesmos (formação contínua), todos esses fatores têm contribuído negativamente no processo ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau. Pois, nesse país (Guiné-Bissau), claro, o professor não é agente ativo para apresentar propostas de seleção de conteúdo a ser ministrado nas aulas e nem participa na elaboração dos materiais educativos, contudo, é quem confronta os reais problemas dos discentes nas salas de aulas.

Palavras-chave: Professores. Formação. Qualidade. Ensino-aprendizagem.

Aílla Ceres Santos Nunes

Propostas interculturais nas aulas de PLE: a relevância da formação do professor intercultural no ensino de português para estrangeiros

É perceptível e inegável que a disseminação do ensino e a aprendizagem do português como língua estrangeira, no período vigente, vem ultrapassando barreiras geográficas, políticas, culturais e sociais que exigem, do professor, alterações e reconstruções em suas técnicas, estratégias e métodos de ensino. Dessa forma, sendo a língua um produto da cultura e uma manifestação cultural, é visível que a necessidade de reflexão e entendimento do conceito de interculturalidade pode contribuir e auxiliar, os estrangeiros, na aquisição e conhecimento do português brasileiro. Nesse sentido, esse projeto surge com a intenção de proporcionar, para os professores da área de PLE, considerações, experiências, raciocínios e investigações sobre a definição da interculturalidade, bem como, de que maneira, esse mesmo professor, pode desenvolver sua consciência intercultural e aplicá-la nas suas aulas de Língua Estrangeira, promovendo a integração de culturas e as diversidades nos contextos globais e sociais e linguísticos. A metodologia utilizada para a palestra partirá da reflexão sobre o conceito de interculturalidade e da competência intercultural, do estudo da relevância do professor de PLE no Brasil, de propostas interculturais nas aulas de PLE e do relato de experiência, com viés pragmático, do contato com alunos de seis, dos sete continentes e mais de 26 países do mundo. Parte da pesquisa baseia-se na dissertação que está sendo desenvolvida na área de mestrado em Linguística Aplicada, na Universidade Federal de Pernambuco, e contempla, também, o incentivo de pesquisa, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil (CNPq).

Palavras-chave: Interculturalidade. Cultura. Pragmática. Competência.

Adriana Bodolay (convidada)

GRAPPHIA®: fundamentos teóricos de um app para aprendizagem da ortografia (PLH)

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos do Grapphia®, um aplicativo para dispositivos móveis para aprendizagem da ortografia por crianças da faixa etária de 8 a 10 anos. Uma vez que o processo de aprendizagem de uma língua no ambiente formal passa pelo desenvolvimento de habilidades de orais e escritas é, então, papel da escola proporcionar meios para que os alunos possam entrar em contato com a variante padrão, reconhecendo-a e utilizando-a de forma proficiente. É exatamente nessa direção que elaboramos a proposta do aplicativo: o tratamento da ortografia a partir de um jogo digital. Na bibliografia da área, verifica-se que esse conteúdo é cobrado pelo professor, mas não é efetivamente ensinado. Esse caráter propicia um campo vasto de investigação para várias áreas de conhecimento, sendo necessárias pesquisas a respeito das metodologias para o seu ensino. Vale ressaltar o caráter convencional da norma ortográfica, na qual podemos identificar duas grandes categorias de palavras. A primeira delas é aquela em que podemos identificar palavras cuja grafia é controlada por uma regra, como é o caso de palavras derivadas. De forma diferente, a segunda categoria não é controlada por uma regra: nesse caso, há grafemas concorrentes, não sendo possível identificar uma razão sistemática para a escolha de um ou outro, como ocorre na palavra casa. Nesse último caso, temos a concorrência entre s e z para representar o fonema [z]. O uso de jogos para tratar de casos de ortografia não determinados por regras é o caminho proposto por autores como Artur Gomes Morais e Daniel Alvarenga, dentre outros. O aplicativo traz, na sua base de dados, palavras contextualizadas em enunciados que podem ser ouvidos pelas crianças, mas que não contribuem para eliminar um ou outro grafema. Foram organizados quatro grupos de dificuldades (SS/Ç; U/L; G/J; S/Z). Um dos resultados mais relevantes que obtivemos, conforme relatado em Siqueira, Bodolay e Assis (2021) aponta para um significativo aumento dos acertos das palavras registradas pelas crianças, o que pode ser um indício de que essa é mais uma ferramenta ser utilizada pelo professor de modo a diminuir erros ortográficos do grupo das irregularidades.

Palavras-chave: Português para crianças. Alfabetização. PLH

Ana Carla Barros Sobreira

O uso de tecnologia móvel para o ensino-aprendizagem de PLE

A utilização de tecnologia móvel para o ensino-aprendizagem de PLA tem sido um espaço de construção de conhecimento compartilhado e um provedor de acessibilidade que se distancia do uso de TICs como repositório. Muitos estudiosos como Buzato (2015), Coscarelli (2005) entre outros, corroboram a ideia que o uso de tecnologia móvel de forma contextualizada e integrada aos objetivos do professor podem contribuir para a promoção de uma educação de qualidade. Isso porque essa tecnologia propicia maiores possibilidades de integração entre os alunos e o professor, motiva o uso da língua e favorece as práticas autênticas. Dessa forma, nessa apresentação, buscaremos demonstrar como o professor pode criar aplicativos de celular com foco no ensino de PLA com base nos estudos do Letramento Crítico, desde a escolha do software até a disponibilização no ciberespaço, buscando evidenciar a importância das interações entre alunos-alunos, alunos-ferramenta, alunos-professor-ferramenta, o papel do professor como D-teacher e o papel do aprendiz como sujeito autônomo e produtor de seu próprio conhecimento.

Palavras-chave: Tecnologia móvel. PLA. Ciberespaço.

Andrea Gai e Vanessa Babini

Criatividade no ensino de idiomas

Após ler muito sobre o tema e fazer vários cursos, inclusive um específico para o ensino de idiomas, percebemos que esse é um tema que faz parte do nosso dia a dia, mas que não se fala muito, não se estuda muito e muito menos tentamos repassá-lo. Pelo menos não de maneira consciente. Justamente por vermos que não é consciente, mas que é de extrema importância, achamos que trazer o tema de maneira mais concreta nos ajuda a criar uma rotina de planejamento, de aula e de didática muito mais leves e eficientes. Ao estudar mais a fundo a criatividade, cada profe identificará sua maneira de se conectar com seu lado criativo. E como isso pode ajudá-lo na retenção de seus alunos e conquistas de novos. Nós do Batendo Papo não acreditamos em receita de bolo, mas sim em um direcionamento para que cada um encontre o que mais tenha a ver com a sua essência e que traga leveza e prosperidade.

Palavras-chave: Criatividade. Ensino Criativo. Ensino de Idiomas.

Caio Albernaz Siqueira

Revisitando o papel do *input*, *output* e interação em aquisição de segunda língua: práticas e abordagens

Em se tratando de aquisição de segunda língua, muitas são as teorias e estudos experimentais realizados ao longo dos anos desde a “fundação” do campo de pesquisa no final dos anos 60. De um lado estão as abordagens que não somente retratam a imprescindibilidade do input para a aquisição de segunda língua, mas também defendem que somente input garante a aquisição (Krashen, 1982). Do outro lado, há as perspectivas que reconhecem o primordial papel do input, mas que também defendem a importância e necessidade de output (Swain, 1985) e interação (Gass & Mackey, 2015). O presente trabalho, portanto, tem por objetivo revisar estudos e teorias na área sobre o papel do input, do output e da interação em aquisição de segunda língua. A apresentação também tem por objetivo prover técnicas, ferramentas e abordagens para aplicar conhecimentos de SLA na sala de aula de Português como Língua Adicional (ou qualquer outra língua): o input compreensível (Krashen, 1982), atividades de input estruturado (VanPatten, 2015), aprendizagem baseada em tarefas (Ellis, 1009) e aprendizagem baseada em conteúdo (Dueñas, 2004; Coyle, Hood, and Marsh, 2010).

Palavras-chave: Aquisição de segunda língua. Bilinguismo. Metodologia de ensino de idiomas. Input.

Carol Romano e Joyce Campos (convidadas)

Autonomia com segurança

Você já é professor autônomo, mas precisa de mais segurança, estrutura e ainda tem dúvidas sobre como se organizar? Você trabalha em escolas, mas deseja outro estilo de vida, com mais liberdade e flexibilidade? Você gosta de trabalhar em escolas e ser CLT, mas gostaria de ter uma renda extra como autônomo? Se você respondeu sim a qualquer uma dessas perguntas, pensamos que essa pode ser uma conversa muito interessante para você. Em um bate-papo leve, descontraído e bem-informado, Carol e Joy, fundadoras da autoME, conversam sobre diversas questões que dizem respeito ao universo da autonomia na nossa profissão. Falaremos sobre MEI, férias, aposentadoria, organização de calendário, contratos e outros temas que podem te ajudar a ter sucesso no seu negócio. Ser autônomo não significa ser sozinho. Então, chega junto - a gente te dá a mão!

Palavras-chave: Empreendedorismo. Professor MEI. Ensino de idiomas.

Cláudia Silva Pacheco de Maldonado

Desafios e estratégias no ensino de PLH na América Latina

O meu interesse pelo PLH surgiu em 2018 quando tive a oportunidade de conhecer mais sobre o tema. Propus à Embaixada do Brasil em La Paz iniciar formalmente o PLH nas instalações do Centro Cultural Brasil-Bolívia (CCBB). Como o PLH é uma das diretrizes do Ministério das Relações Exteriores, a minha proposta foi aceita rapidamente. Tive acesso a alguns roteiros de orientações para a criação de programas de PLH. No entanto, ao parecer, essa prática não vem tendo bons resultados nos países hispano falantes. Sendo então o principal objetivo da língua de herança para a América Latina e Espanha, torná-la vetor da promoção do idioma e da cultura do Brasil. Iniciei formalmente em 2019 os encontros de PLH na cidade de La Paz – Bolívia, onde a sede é o CCBB e mais precisamente em janeiro de 2019, fiz uma enquete com os meus companheiros de trabalho dos CCBs (Centros Culturais Brasileiros – Extensão das Embaixadas do Brasil) na América Latina, com várias indagações sobre se já tiveram experiências com a língua de herança? Como é a participação das famílias? E outras. Os países que participaram foram: Argentina, Paraguai, Peru, Chile, República Dominicana, El Salvador, Nicarágua, Panamá e México. A partir das respostas, implementei uma serie estratégias para manter ativo os encontros dos Brasileirinhos em La Paz. Nosso papel como promotores dos encontros de PLH é atrair as famílias para que elas considerem relevante que os filhos interajam com outros brasileiros, criem laços de amizade, conheçam e valorizem a cultura brasileira. Atualmente retomamos as atividades presenciais com as crianças em La Paz; participo virtualmente de grupos de PLH na Argentina e Espanha onde socializamos as boas-práticas e estratégias pedagógicas; também promovemos atividades de integração com as crianças bolivianas e os Brasileirinhos em La Paz.

Palavras-chave: Língua de Herança. Estratégias. Integração. Socialização. Família.

Débora Racy Soares

10 ferramentas digitais para ensinar PLE à luz do modelo PIC-RAT

Nesta proposta serão apresentadas dez ferramentas digitais, utilizadas nas aulas de Português Língua Estrangeira (PLE) durante o período de aulas remotas (2020-2022), na Universidade Federal de Lavras (UFLA), localizada no sul de Minas Gerais, no Brasil. Em tempos pandêmicos, o ensino totalmente remoto tornou-se premente e impactou nossa forma de aprender e ensinar. Seria possível potencializar o processo de aquisição linguística de adultos, através de ferramentas digitais? Como ensinar PLE de forma produtiva, em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e também durante as lives? Discentes dos níveis A1/ A2 e B1/B2, majoritariamente falantes de espanhol como língua materna, participaram de várias atividades desenvolvidas com recursos digitais. Padlet, Fligpgrid, Stripcreator, Lyricstraining, Kahoot, Mentimeter, dentre outros recursos, serão explorados à luz dos resultados obtidos, através de constantes *feedbacks* (avaliações processuais e finais e observação docente). Como a dinâmica do ensino remoto é completamente distinta da do ensino presencial ou híbrido, outras formas de ensinar e de aprender precisam ser mobilizadas. O uso das tecnologias digitais, sobretudo nas aulas de PLE, pode revelar resultados surpreendentes e, muitas vezes, inesperados. O modelo PIC-RAT, juntamente com quatro formas de amplificar e transformar a aprendizagem, através da tecnologia, serão discutidos, a partir dos recursos digitais acima mencionados. Palavras-chave: Material didático. Ensino de português. PLE.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira. UFLA. PIC-RAT. Ensino remoto.

Denise Coronha Lima (convidada)

PLE: o poder de fazer a diferença

Estratégias para gerar energia, clareza e resultados ensinando no mundo corporativo

No pós-pandemia, a aceleração do trabalho remoto global e a volta da expatriação de profissionais estrangeiros para o Brasil têm sido acompanhadas pelo aumento da demanda por cursos de português como língua estrangeira e, também, como segunda língua. Neste contexto, as aulas online têm expandido a prática da sala de aula, dissolvendo fronteiras e ampliando as oportunidades de atuação para professores da área.

No entanto, olhando para os momentos de contato e trocas entre pessoas dentro e fora das organizações, é fato que estamos cada vez mais bem servidos de conexão tecnológica, porém, ainda carentes de conexão humana. Por isto, um dos grandes desafios dos professores de PLE é saber ler os novos contextos e as pessoas nele. Sem isto, corremos o risco de retornar aos modelos antigos de ensinar, que não geram engajamento e aprendizagem real.

Com base na minha longa experiência como professora de português para estrangeiros no mundo corporativo e na visão de Satya Nadella, CEO da Microsoft, nesta apresentação, trataremos de três elementos chave para o sucesso das aulas de PLE: clareza, energia e resultados. Afinal, como este tripé pode (1) inspirar o desenho das aulas; (2) ajudar a desenvolver habilidades interpessoais; e (3) dar aos professores o poder de fazer a diferença?

Palavras-chave: Desenho das aulas PLE. Habilidades interpessoais. Engajamento.

Elaine Santos dos Reis

Uma abordagem intercultural no ensino do português como língua estrangeira e da cultura em contexto de não imersão

O objetivo deste artigo é apresentar algumas reflexões, a partir de pressupostos sociolinguísticos, sobre o processo de ensino-aprendizagem do português (língua estrangeira) falado no Brasil e da cultura brasileira em contexto de não imersão, destacando as dificuldades que professores e alunos enfrentam para adquirir livros didáticos do idioma fora do Brasil e seus valores que são, significativamente, altos, principalmente em comparação aos preços de livros de outras línguas como o inglês, o francês, o espanhol, o alemão e até mesmo o português europeu. Além disso, a maioria dos livros didáticos de português se limitam em dar maior ênfase à variedade padrão da língua, tratando, assim, de modo superficial, a variedade não culta/informal do português brasileiro. O mesmo acontece com os temas ligados à cultura brasileira, que, geralmente, são trabalhados de maneira restrita e superficial. A partir das práticas de ensino do português a estudantes universitários de língua materna italiana, constatou-se a necessidade de adaptação de textos autênticos para fins didáticos, através dos quais contribuíssem, significativamente, no processo de aprendizagem dos aspectos linguísticos e culturais do português brasileiro. Essas adaptações foram realizadas graças ao contexto atual da globalização e ao papel fundamental das novas tecnologias que suportam discentes e docentes em suas práticas educativas. Enfim, destaca-se a importância da abordagem intercultural no processo de ensino-aprendizagem do português língua estrangeira e, também, a noção de que a linguagem deve ser pensada como forma de interação social.

Palavras-chave: Ensino de português (LE). Variação linguística. Abordagem intercultural. Contexto de aprendizagem. Materiais didáticos autênticos.

Giselda Fernanda Pereira (convidada)

Língua de Acolhimento: desafios e possibilidades na formação de professores voluntários

Há inúmeros fatores que dificultam o ensino/aprendizagem do Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Como se não bastasse a à falta de recursos das organizações não

governamentais que abrigam cursos para pessoas em situação de refúgio, a falta de formação dos professores-voluntários que assumem as aulas em caráter emergencial acaba comprometendo o processo de aquisição/aprendizagem do PLAc. Nesse cenário, a autoformação tornou-se um estágio obrigatório nos cursos ofertados por diferentes organizações. Muitos dos professores-voluntários usam o autodidatismo e muita intuição para dar as aulas. A urgência do atendimento ao imigrante em situação de refúgio não pode ultrapassar a qualidade desse atendimento. Assim, vamos refletir sobre os desafios e as possibilidades de como viabilizar uma prática docente que possibilite a autonomia do professor e ao mesmo tempo busque pressupostos metodológicos que garantam o que ensinar e como ensinar aos imigrantes.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento. Ensino. Aprendizagem.

Gisele Barbosa Pessanha

Proposta didática para o conto *Mutola, a unvida*, de Paulina Chiziane: contributos interculturais para as aulas de PLE

Esta proposta didática, por meio do conto “Mutola, a unvida” da escritora “Paulina Chiziane”, obedeceu a alguns critérios de seleção. O primeiro que cito tem a ver com a promoção da Língua Portuguesa como “pluricontinental e policêntrica”. Esta é falada e escrita de maneiras múltiplas revelando referências culturais e aplicações sociais distintas (Novo Atlas da Língua Portuguesa, 2018). Portanto, não há hierarquia entre as variedades da língua. O português de Moçambique desponta, dessa forma, como um espaço lusófono ainda não muito explorado pelos materiais didáticos. Há em Moçambique uma oralidade literária bem característica da sociedade e que muito pode contribuir para as aulas de português como língua não materna. A escolha pela Paulina Chiziane nasceu primeiramente após a divulgação do resultado do Censu 2017 em Moçambique, cujo resultado mostrou que 49.4 % das mulheres moçambicanas eram analfabetas. Sob esse cenário, Paulina Chiziane escreve sobre as injustiças cometidas por uma sociedade patriarcal e as denuncia através dos seus textos literários. Em suas obras, ela retrata temas cujo cerne se encontra na figura da mulher e na constante ameaça ao seu protagonismo. O conto “Mutola” foi o escolhido por ser uma representação de uma mulher que muito significa para a autoestima de Moçambique: Maria de Lurdes Mutola. Além do mais, a temática do conto é atual e permite um debate crítico, um aprimoramento de competências comunicativas e interculturais. Tipologias textuais diversas foram utilizadas promovendo a aprendizagem de forma receptiva e produtiva: notícias de jornal, redes sociais, aplicações educativas, escritas criativas e debate entre os alunos. Em suma, as abordagens propostas objetivaram fornecer aos alunos uma aproximação a uma escrita literária feita por uma mulher negra moçambicana, que carrega em suas palavras a língua portuguesa embebida pelos seus dizeres locais. O estudo da diversidade cultural e linguística enfraquece estereótipos e estimula o senso crítico. Possibilita, portanto, o conhecimento da identidade do outro e o entendimento próprio como sujeito atuante em múltiplas realidades sociais.

Palavras-chave: Paulina Chiziane. Literatura moçambicana. Escrita feminina. Interculturalidade.

Giselle Menezes Mendes Cintado (convidada)

Aulas de PLE para universitários com mais de 50 anos na *Aula Abierta de Mayores* na UPO

A partir dos anos 60, a necessidade de levar a cabo políticas sociais a favor dos idosos começou a ser considerada, as quais se desenvolveram a ritmos diferentes em função das peculiaridades de cada país. Tradicionalmente, os cuidados aos idosos têm sido estruturados em torno de pensões, cuidados de saúde e serviços sociais. Contudo, desde a Primeira Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento realizada em Viena em 1982, as suas recomendações indicam

que os programas de educação devem ser estabelecidos através da atribuição adequada de recursos e com conteúdo pedagógico adequado e adaptado às suas necessidades, de acordo com o conceito da UNESCO de educação ao longo da vida. É neste contexto que a Universidade não deve cruzar os braços em relação ao tema educacional à população da terceira idade, na medida em que deve responder ao fato de que a aprendizagem é um processo permanente e vitalício. "A Universidade, através da educação-formação, deve quebrar o isolamento social e favorecer a autonomia das pessoas idosas e as relações intergeracionais" (AAM - UPO). Desde 2020 a Universidade Pablo de Olavide (UPO), em Sevilha oferece cursos em português na AAM - Aula Abierta de Mayores para universitários com mais de 50 anos. As disciplinas estudadas são: *Introducción a la Literatura Portuguesa e Ibérica: conceptos y corrientes* (curso 2020-2021) e *Literatura Hispano-Portuguesa* (curso 2021-2022). A fim de partilhar essa experiência pioneira com a LP (língua portuguesa) em AAM na região da Andaluzia (sul da Espanha), essa apresentação abordará a elaboração dos materiais didáticos, o planejamento, as atividades e alguns resultados do estudo dessas duas disciplinas nos cursos aqui citados.

Palavras-chave: PLE. Terceira Idade. UPO.

Iracema Guimarães (convidada)

Conexatividade

Nesta comunicação, vamos apresentar a Conexatividade, termo por mim cunhado no II Congresso Online, uma abordagem comunicativa, criativa e interativa. Ensino presencial, ensino virtual, ensino híbrido, aula síncrona, aula assíncrona, metodologia ativa, gamificação, plataformas de ensino online, uso das mídias sociais no ensino – exemplos de nomenclaturas que estão no dia a dia do processo ensino-aprendizagem atual. O modelo convencional de ensino já não é uma opção, pois não corresponde às novas necessidades dos alunos e de nosso momento social. O novo modelo pede uma metodologia capaz de transformar a forma de aprender das pessoas por meio de tecnologias e mudanças na relação professor-aluno, ou seja, conexão não só com meios eletrônicos, mas também, e principalmente, entre pessoas e/ou grupo de pessoas, onde cada um pode se tornar o estímulo do outro a partir da relação de cooperação e colaboração e/ou um determinado objeto de estudo, que se apresenta como estímulo, que pode ocorrer de maneira direta ou indireta. Não é só a plataforma que tem que ser interativa – a relação professor-aluno em aula também. A interatividade (inter - atividade; inter - ação) aumenta a criatividade do professor e do aluno, pois quebra o padrão de ensino convencional com conteúdo pré-estabelecido e controle do professor, proporcionando mais autonomia. O material autêntico da aula é o que sai do próprio aluno. É o professor mediador que mobiliza os objetivos da aprendizagem buscando, no dialogismo do aluno, o próximo tópico ou a inspiração para ele. O ponto central da conexatividade é a conexão interpessoal que permite ao professor conectar as inter-atividades, com criatividade, ao perfil do aluno, desenvolvendo uma linguagem com ênfase na interação, visto que “a linguagem humana se constrói dentro de relações de interação, sendo a propriedade mais marcante da língua o fato de ela ser dialógica” (Bakhtin).

Palavras-chave: Conexão. Interatividade. Criatividade.

Jonathan da Rocha Silva

Aprendizado invertido: uma proposta inovadora para o ensino de português como língua estrangeira

Manter os alunos motivados e participativos é um grande desafio do educador atualmente. Nos últimos anos observamos um crescente desinteresse por parte dos estudantes em frequentar as aulas e principalmente em participar destas. Metodologia ativa é aquela em que todos os estudantes participam ativamente no processo de aprendizagem, esta metodologia contrasta com os métodos tradicionais pela mudança de papel do estudante e do professor: os

estudantes deixam sua atitude passiva para se tornarem responsáveis por seu processo de aprendizado; o professor já não exerce o papel de transmissor do conhecimento senão que passa a ser o facilitador desse processo. Dentro das metodologias ativas surge o enfoque pedagógico do aprendizado invertido que cria espaços de aprendizagem dinâmicos onde o estudante, de uma maneira individual, apropria-se do seu processo de conhecimento e posteriormente, em uma dimensão grupal, aplica os conceitos aprendidos envolvendo-se de maneira ativa no processo. Esta experiência pedagógica se contextualiza no centro de idiomas da Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, no ano de 2020 com 30 estudantes tendo o espanhol como língua materna e matriculados no curso de português como língua estrangeira. A experiência descreve a aplicação do enfoque pedagógico “aprendizado invertido” buscando motivar os estudantes a participarem mais ativamente das aulas, além de desenvolver um aprendizado mais significativo. Entre as estratégias pedagógicas aplicadas baseadas no aprendizado invertido está a inversão da instrução onde os estudantes através de códigos QR eram direcionados a materiais criados ou selecionados pelo professor para assim obter o conhecimento necessário para construir seu aprendizado, e o processo de retroalimentação por parte do professor também realizado através de vídeos registrando todo o processo de avaliação e retroalimentação aportando, desta maneira, a um aprendizado mais significativo e eficiente. Como resultado, obteve-se uma participação maior, além de um visível incremento nas avaliações realizadas durante o curso.

Palavras-chave: Metodologia ativa. Aprendizado invertido. Motivação.

Jonathan da Rocha Silva

Pedagogia diferenciada no ensino de português como PLE

Estudantes com culturas diferentes, estilos de aprendizagem diferentes, tipos de inteligência diferentes, elementos que aportam e enriquecem muito nossas comunidades, esta é a beleza que encontramos em nosso contexto diário e que devemos valorizar, porém infelizmente não é o que historicamente encontramos. Para começar, herdamos a educação militar da era industrial em que todos deveriam seguir o mesmo padrão, deveriam ser iguais, receber a mesma instrução, ser avaliados pela mesma ferramenta e obter resultados iguais. Em nosso contexto educacional, observamos diversos grupos sendo tratados como receitas de bolo, recebendo os mesmos ingredientes, o mesmo preparo e esperando obter os mesmos resultados. A verdade é que todos podem aprender, mas não todos no mesmo dia, ou da mesma maneira e é aí que entra o conceito de diferenciação. Uma das autoras que mais poliniza a beleza e importância de uma pedagogia diferenciada é a professora e escritora Carol Ann Tomlinson que no seu livro Sala de Aula Diferenciada (2008) descreve como seria um espaço de aprendizagem onde se educa desde a diversidade. Uma pedagogia baseada na diferença não significa individualizar a educação, ao contrário, é levar em consideração as potencialidades de nossos estudantes, nossos grupos e proporcionar assim espaços e estratégias que lhes permitam integrar, cooperar, dividir opiniões e compartilhar experiências. Este relato se localiza na experiência com 60 estudantes de português como língua estrangeira no ano de 2020 que trabalharam com um curso 100% desenhado através da proposta pedagógica da diferenciação obtendo resultados relevantes como maior motivação, participação e aprendizado significativo.

Palavras-chave: Diferenciação. Pedagogia. Aprendizado.

Leni (convidado)**Tem alguém ouvindo? Podcast e *storytelling* no ensino de português**

A origem de um costume em determinada região do país; uma memória de infância; o enredo da nova série brasileira na Netflix; ou um fato histórico do período colonial? Como e quais histórias contar para ser ouvido? E como transformar essas histórias em narrativas didáticas, que serão aliadas da aprendizagem de vocabulário e aspectos culturais e linguísticos? Tenho me feito as mesmas perguntas nos últimos três anos, a cada rascunho de um novo episódio para o meu podcast de português para estudantes de nível intermediário. Através de técnicas de *storytelling*, criei episódios que proporcionam a experiência de viajar por diferentes regiões do Brasil a cada novo *play*.

Nesta breve apresentação, compartilharei alguns aprendizados, acertos e erros que fizeram o “Fala, gringo!” criar uma audiência ávida por novos conteúdos, consciente da dedicação colocada em cada programa, e disposta a pagar por conteúdos que não tinham nem mesmo previsão de lançamento. Parece papo de *coach*, né? Ou, pra não perder o costume e trazer uma expressão idiomática brasileira, história pra boi dormir. Mas é a história do projeto que tem contribuído com o aprendizado de estudantes em mais de 70 países e que despertou em mim um orgulho imenso de ser brasileiro. Na dúvida, passe um cafezinho.

Palavras-chave: *Intermediate Portuguese Podcast. Storytelling* e ensino de idiomas. *Brazilian Culture Podcast*.

Lorena Jaime***The Universe in Portuguese: Uso dos objetos de aprendizagem digitais que envolvem informação gráfica, interação e experiência do usuário (UX) como ferramentas para o ensino do PLE***

A tecnologia é uma parte muito importante na nossa vida. As plataformas e produtos digitais oferecem muitas possibilidades para comunicar informação complexa através de uma linguagem visual que faz mais fácil a compreensão e a interação com novos conteúdos. O projeto que será apresentado: *The Universe in Portuguese* é um Objeto de Aprendizagem digital construído com materiais visuais, infográficos sobre diferentes tópicos para o ensino do PLE. Contêm estruturas flexíveis para serem usadas livremente pelos professores de PLE e alunos de acordo com os objetivos didáticos. O foco deste material é a usabilidade da língua no cotidiano incluindo tópicos gramaticais e culturais.

Palavras-chave: Infográficos. Interatividade. Usabilidade. PLE.

Luciana Lousada**Jamboard: várias formas de usar**

Sempre surgem novas ferramentas digitais que alcançam grande abrangência, mas depois caem em esquecimento. Não é o caso quando se trata do Jamboard, o quadro branco digital e interativo que faz parte dos produtos Google. Durante o período da pandemia de COVID-19, o aplicativo passou a ser amplamente utilizado nas aulas virtuais e logo conquistou fiéis usuários, tornando-se parte integrante da “caixa de materiais” dos educadores. É uma ferramenta versátil e de uso intuitivo e simples. Essa simplicidade é muitas vezes confundida com falta de potencial ou limitação da ferramenta. Ainda que o Jamboard tenha de fato algumas limitações, é possível minimizá-las para aproveitar as inúmeras possibilidades que oferece. A proposta desta apresentação é compartilhar ideias para a criação de diferentes tipos de atividades que exploram o potencial colaborativo, comunicativo e lúdico do Jamboard. Ao longo da apresentação, os

participantes receberão dicas úteis sobre questões técnicas para facilitar e agilizar o trabalho com o Jamboard.

Palavras-chave: Tecnologia educacional. Lousa digital interativa. Jamboard. Interatividade. Aprendizagem de língua.

Luciana Pereira de Assis (convidada)

GRAPPHIA®: uma ferramenta M-Learning para ensino da ortografia (aspectos tecnológicos)

O Grapphia é um aplicativo para dispositivos móveis que visa contribuir para o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, em específico a ortografia. Esse aplicativo foi desenvolvido para atender um grupo de crianças entre 8 e 10 anos. Partimos do princípio de Alvarenga (1995) de que os jogos são atividades de aprendizagem mais indicadas para o caso das irregularidades ortográficas, em que há letras concorrentes para representar o mesmo som. A metodologia consiste na criação de uma base de dados de palavras de um mesmo campo semântico, comuns no vocabulário das crianças, que possuem pelo menos duas diferentes representações gráficas. Baseado nesses dados, uma aplicação para dispositivos móveis foi proposta a fim de abordar estas dificuldades ortográficas. O aplicativo é composto por telas iniciais de identificação do usuário e cada dificuldade ortográfica é apresentada em módulos diferentes. Cada módulo composto por um livro para que o usuário possa ter um primeiro contato com as palavras, um jogo onde ele pode aprender e reforçar a escrita das palavras e, por fim, uma atividade que avalia o seu conhecimento. A organização das dificuldades em módulos facilita o desenvolvimento e implantação de novas dificuldades.

Palavras-chave: Aplicativos Móveis. M-learning. Ortografia.

Lucila Matsumoto (convidada)

Aulas on-line para crianças: desafios e estratégias

A pandemia fez com que muitos profissionais da educação fossem obrigados a migrar seus trabalhos para o ensino remoto, o que inclui também professores de idiomas que lecionam para o público infantil. Assim, este presente trabalho possui como objetivo refletir sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira para crianças e de Português como Língua de Herança por meio virtual iniciado pelo Projeto Pipoca no primeiro ano de pandemia. Contudo, pretende-se ter como foco não a discussão sobre a adequação ou não de meios tecnológicos a determinadas faixas etárias, mas descrever como foi feita a adaptação das aulas considerando as características das crianças, ou seja, a importância da rotina, o preparo de materiais lúdicos, o planejamento do tempo e o preparo do professor, enfatizando, como diz Rocha (2008) o objetivo de: “(...) procurar auxiliar a criança a construir caminhos que a ajudem a ampliar o conhecimento de si própria e da sociedade em que vive, a compreender melhor os contextos que a cercam, fortalecendo-a com uma visão positiva e crítica de si mesma e das diferenças, a integrá-la no mundo plurilíngue, pluricultural e densamente semiotizado em que vivemos(...)” Além disso, com a volta às atividades presenciais, muitos pais veem como possibilidade a continuidade de cursos remotos para os filhos, desde que constatada a qualidade e a eficácia das aulas. Isso pode trazer muitas possibilidades e oportunidades para o professor de língua portuguesa, o que torna ainda mais pertinente a presente discussão.

Palavras-chave: Português para crianças. Aulas on-line. PLH.

Luhema Santos Ueti e Olívia Yumi Nakaema (convidadas)

Desafios do ensino híbrido em um curso preparatório para o Celpe-Brasil

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, Celpe-Bras, é o exame oficial para estrangeiros que queiram ou precisem ter um certificado brasileiro de

conhecimento da língua portuguesa. O construto do exame tem como base o uso da língua em situações cotidianas e, para isso, propõe ao examinando que escreva textos e interaja oralmente. Assim, para ter um bom desempenho na avaliação, é preciso que o estrangeiro prepare-se e conheça todas as particularidades desse instrumento avaliativo. Como o Celpe-Bras pode ser um dos requisitos necessários para revalidar diplomas universitários, comprovar o conhecimento da língua para fins de naturalização e outros; muitos querem estar preparados para realizar a prova, por isso foi desenvolvido, no Instituto Singularidades, um curso preparatório para o Celpe-Bras. No segundo semestre de 2020, o primeiro curso foi desenvolvido para ser totalmente autoinstrucional. Já em 2022, o curso teve uma reformulação e passou a ser híbrido com aulas na modalidade remota, através da plataforma Moodle, os estudantes participaram de atividades assíncronas, pelo Zoom Meeting, de aulas síncronas e, por fim, fizeram um simulado presencialmente, que consistiu em atividades orais e escritas de edições do Celpe-Bras de anos anteriores. Toda essa adaptação permitiu que o curso atendesse mais estudantes de diferentes partes do Brasil, nacionalidades e línguas maternas. Também foi possível acolher, acompanhar melhor os participantes ao longo do curso, propiciar o conhecimento do exame e atribuir um certificado de conclusão de um curso que pode ser utilizado para fins de comprovação de estudo de língua portuguesa.

Palavras-chave: PLA. Ensino Híbrido. Celpe-Bras.

Luiz Roos (convidado)

Etapas de aprendizagem do componente sonoro em L2

Percebemos que a partir dos anos 90, as contribuições da fonética e da fonologia para os estudos da fala em uma segunda língua aumentaram consideravelmente, porém ainda estamos perante diversas dúvidas, em busca de respostas. Por exemplo, como lidamos com as diferenças fonotáticas entre a L1 e a L2? Nesta apresentação propomos uma reflexão sobre a importância das etapas de aprendizagem do português oral como segunda língua, considerando que existem implicações pedagógicas neste processo que envolvem professor, aluno e componente sonoro que exigem etapas pelas quais os aprendizes devem passar para adquirir os sons da língua-alvo. Inicialmente, serão destacadas as etapas de aprendizagem propostas. Em seguida, estas etapas serão ilustradas com atividades práticas de reflexão e de assimilação. Esperamos, desta forma, estar contribuído para a formação e o aperfeiçoamento dos profissionais envolvidos com o ensino e a aprendizagem do português falado no Brasil. A base teórica deste trabalho está nos estudos de Flege (1981), Asher (1977), Bourdages, Champagne e Schneidermann (1987), Goodwin (2002), Silva (2007) e Alves (2015), através dos quais sustentamos nossas discussões.

Palavras-chave: Português oral. Segunda língua. Etapas de aprendizagem.

Maria Ángeles De Simón

Oficina de língua e cultura portuguesa em uma comunidade terapêutica

A oficina está destinada a quem se encontra no caminho da recuperação do consumo problemático de diversas substâncias que podem gerar adições. Baseada na “Educação como ferramenta de liberação”, como “Instrumento para o conhecimento da própria língua e cultura”, do estrangeiro, diferente ao próprio. Com a finalidade de poder estender a maneira na qual outras culturas resolvem ou resolveram no passado situações cotidianas e ou conflituosas. Exercício muito útil na hora de apreciar a possibilidade de outro modo de utilizar padrões pessoais e sociais. A oficina procura ser um instrumento utilizado para revalorizar a construção coletiva do conhecimento inicial e adquirido. A função da ou do docente, será de fomentar uma relação de cooperação e aprendizagem mútua com e entre os participantes do curso. É um convite constante a partir da aquisição da língua e cultura estrangeira, ao debate, à discussão e problematização de maneira dialógica, que nos concede a possibilidade de objetivar as relações sociais para pensá-las em termos históricos. Com o fim de construir um olhar ativo sobre as

funções dos sujeitos em nosso país e no Brasil. Pensando os sujeitos como transformadores da própria realidade social desde a história de vários grupos humanos que conseguiram fazê-lo.

Palavras-chave: Relações sociais. Conflitos Pessoais. Resolução.

Maria do Carmo Meirelles Reis Branco Ribeiro (convidada)

Plataforma digital e lançamento do Novo Avenida Brasil

As novas situações vividas nos dois últimos anos e a adoção crescente de recursos tecnológicos nas práticas sociais foram responsáveis por mudanças ocorridas nestas, o ensino representando um exemplo emblemático. A relação professor/aluno, que se viu alterada, a metodologia empregada para se atingir os objetivos de aprendizagem e o acesso aos materiais didáticos acarretam a necessidade de reflexões para melhor aproveitamento dos cursos em geral. Esta comunicação trata da utilização do Novo Avenida Brasil, livro didático existente já há algum tempo em sua forma impressa e, agora presente na versão digital. Voltado para estudantes estrangeiros iniciantes (A1 e A2) e intermediários (B1), de forma compacta, segue o método comunicativo, tendo, entretanto, suporte nas estruturas gramaticais presentes nos enunciados verbais implicados na comunicação verbal necessária para o estrangeiro interagir em língua portuguesa. Neste sentido, prioriza temas, palavras e expressões de alta frequência de uso, de acordo com o padrão real do português brasileiro. Assim, a adequação do conteúdo didático às necessidades particulares do aluno, ou do grupo de alunos, e as estratégias metodológicas selecionadas pelo professor devem ser analisadas caso a caso.

Palavras-chave: Ensino de PLE. Material didático. Recursos digitais.

Maria Inês Miranda

Expressões idiomáticas do Brasil e de Portugal: potencial didático em ambiente virtual

A proposta desta comunicação é apresentar, de forma breve, expressões idiomáticas do Brasil e de Portugal que incluem o vocabulário dos alimentos, propondo, ainda, a criação de atividades didáticas digitais que as contemplem. De acordo com a literatura sobre o tema, as variedades brasileira e europeia do português partilham o mesmo sistema linguístico, a mesma estrutura e as mesmas oposições funcionais, ocorrendo os principais contrastes a nível fonético e lexical (Biderman, 2001). Além disso, autores como Biderman (2001) defendem também que as duas variedades dos português contrastam, sobretudo, no plano da norma e não do sistema linguístico, pelo que importa atentar nos elementos socioculturais que dão origem a esses contrastes. Tendo em conta que as expressões idiomáticas nos remetem para importantes referentes culturais, procuraremos adotar uma perspectiva comparativa na análise de expressões idiomáticas brasileiras e portuguesas, refletindo sobre as motivações culturais que explicam as diferenças e dando conta, igualmente, das semelhanças entre as expressões idiomáticas das duas variedades da língua portuguesa. A partir desta perspectiva comparativa, apresentaremos algumas propostas de transposição didática deste conteúdo, com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), especialmente pensadas para o contexto de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira (PLE) em ambiente digital.

Palavras-chave: Português do Brasil. Português europeu. Expressões idiomáticas. TIC. Interculturalidade.

Murilo Jardelino da Costa**Linguística textual aplicada ao ensino-aprendizagem de PLE**

O objetivo da apresentação é discutir conceitos e categorias básicas da Linguística textual como fundamento para práticas de ensino-aprendizagem de PLE. O texto que serve de base para a aplicação dos conceitos é “Histórias do trem”, de Fabrício Carpinejar. Apresenta-se, portanto, uma proposta de como desenvolver competências linguístico-discursivas a partir de um texto literário.

Palavras-chave: Linguística Textual. Texto. Texto Literário.

Patricia Hadama (convidada)**Desafios do ensino de português para japoneses e brasileiros que vivem no Japão**

O Japão, país de grandes contrastes culturais com o ocidente, possui hoje uma significativa conexão com a língua portuguesa. Embora no passado Portugal tenha disseminado a Língua Portuguesa no Japão em dois períodos distintos, o Português desenvolvido hoje em terras nipônicas é do Brasil. Portanto, pretende-se expor no III Congresso On-line de PLE do Grupo Sou Brasil a disseminação da Língua Portuguesa do Brasil no Japão contemporâneo. No Japão, a Língua Portuguesa é difundida de diferentes maneiras e a disseminação da língua ocorre em três vertentes distintas. A primeira vertente é ensinada como PLM (Português como Língua Materna) dentro de um sistema de ensino regular em escolas brasileiras instaladas no Japão e que possuem homologação do MEC (Ministério da Educação do Brasil). A segunda vertente é estabelecida com o PLH (Português como Língua de Herança), em que as gerações mais jovens, filhos de brasileiros residentes no Japão, aprendem o português como língua adicional com os familiares e cursos livres oferecidos dentro da comunidade brasileira. A terceira vertente se trata do PLE Português como Língua Estrangeira, aplicada nas universidades japonesas como disciplina optativa ou regular dependendo do curso. Embora o ensino nos três eixos possua estratégias e focos distintos, existe um importante elo nestas vertentes que é a introdução e compreensão da cultura brasileira. Baseando-me em pesquisas de campo, referenciais teóricos e experiências profissionais, como professora de Língua Portuguesa no Japão, pretendo apresentar neste congresso minhas conclusões e impressões sobre o respectivo assunto.

Palavras-chave: Ensino de português no Japão. Estratégias Didáticas. Cultura brasileira.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os meios empregados, sem citação da fonte e créditos devidos. O conteúdo e a redação dos artigos são de responsabilidade de seus autores.

