

Anais do IV Congresso OnLine de PLE

2 E 3 DE JUNHO DE 2023
EDIÇÃO INTERNACIONAL

**O que é ser
professor(a) de PLE?**



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

Anais

IV CONGRESSO ON-LINE DE PLE DO GRUPO SOU BRASIL 2023

Edição Internacional

O que é ser professor(a) de Português para Estrangeiros (PLE)?

Apoiadores



São Paulo, setembro de 2023.

IV Congresso on-line de PLE do Grupo Sou Brasil (2023: São Paulo)

Anais IV Congresso on-line de PLE: o que é ser professor(a) de português para estrangeiros (PLE)? 2 e 3 de junho de 2023, org. Lucila Matsumoto, Graziela Forte, Camilla Wootton Villela. São Paulo: Editora GNF, 2023.

p. 112

ISBN: 978-65-85152-01-3

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

Apresentação

Este documento refere-se ao IV Congresso on-line de PLE do Grupo Sou Brasil, realizado entre os dias 2 e 3 de junho de 2023. 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 de 4 continentes: África, Europa, América e Ásia, cuja atuação abrange o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e o Português como Língua não Materna (PLNM) e demais modalidades como o Português Língua Adicional (PLA), Português Língua de Acolhimento (PLAc), Português Língua de Herança (PLH), além do Celpe-Bras, o exame de proficiência em língua portuguesa do Brasil.

Na ocasião, foram abordados temas de interesse, organizados em mesas sobre: Diversidade Linguística, Metodologia e Métodos, Internacionalização do Professor e Tecnologia e Inovação, além das oficinas de Música e Design.

O evento materializou um ambiente de troca, de diálogo e discussão, 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.

Nesta 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), Aulas On-line de Sucesso, Batendo Papo, Cria Prof, Instituto Aracatu, LinnGuagem Idiomas, LinnGuagem Comunicação e Expressão, Prof Form Ação, O Mundo da Língua Portuguesa, Rio Total Consultoria, Universidade de Tenri, além do Canal Brasileirices, do Projeto Brasil com Pipoca e da Editora GNF.

Anais do IV Congresso On-line de PLE 2023: o que é ser professor(a) de PLE? — edição internacional apresenta artigos baseados nas comunicações e os resumos de todas as palestras proferidas tanto pelos professores convidados como inscritos. Mais informações sobre a organização do evento e a programação completa podem ser obtidas no site oficial: www.gruposoubr.com.br/congresso2023

Sumário

ARTIGOS.....	5
O CONCEITO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL DE MICHAEL BYRAM NAS AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. AÍLLA CERES SANTOS NUNES, BRASIL	6
ENSINAR PLNM EM CONTEXTO PROFISSIONAL E DE NACIONALIDADES DISTINTAS – DESAFIOS E PERSPECTIVAS. AMÍLCAR FIGUEIROA PERES DOS SANTOS, PAÍSES BAIXOS	15
A UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA FREIRIANA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO. CLEYDE SOARES ROCHA, BRASIL.....	26
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE PLA: A DIDATIZAÇÃO DA SEMÂNTICA. FELIPE LUIZ BORBA FRANCO, BRASIL & JOSÉ WELLISTEN ABREU DE SOUZA, BRASIL.....	48
A INTERCULTURALIDADE APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS. FERNANDO ALBERTO ESTRELA TREMOÇO, BRASIL & WILLIAM QUIMBAYO DUSSAN, COLÔMBIA & ANGIE NATHALIA PAREJA PASCUAS, COLÔMBIA & YULY ANDREA SERRANO CRUZ, COLÔMBIA & KIMBERLY VARGAS GARZÓN, COLÔMBIA.....	57
INTERCULTURALIDADE NO CELPE-BRAS. GRAZIELA NACLÉRIO FORTE, BRASIL & LUCILA YAMASHITA MATSUMOTO, BRASIL.....	68
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS PARA IMIGRANTES. JOSEFINA LOPES SIMÕES, BRASIL	89
MESAS TEMÁTICA	97
OFICINAS.....	100
RESUMOS	102

Artigos

O conceito de competência comunicativa intercultural de Michael Byram nas aulas de português como língua estrangeira

Aílla Ceres Santos Nunes, Brasil¹
centralpindorama@gmail.com

Resumo: Dentro do campo de estudo transdisciplinar, indisciplinar e intercultural que é a linguística aplicada, muitas são as compreensões sobre o ensino de línguas estrangeiras e o uso de metodologias ativas que facilitam a compreensão dos aspectos sociais que formam o Brasil. Nesse sentido, ser professor de PLE, na época atual, exige, desse professor, atualizações e reestruturas em seus métodos de ensino e também, a compreensão das diferentes abordagens que auxiliam o estrangeiro a ser competente no português do Brasil. Michael Byram, professor e pesquisador da Universidade de Durham, no Reino Unido, foi um dos precursores da definição da competência comunicativa intercultural e dentro de suas pesquisas, refletiu sobre o que é preciso ser feito para que um aluno alcance um nível de competência. Nesse sentido, esse projeto surge com a pretensão de viabilizar para os professores de PLE, reflexões a partir da definição da competência comunicativa intercultural de Byram e o porquê, dentro do exercício linguístico, se apoiar na fundamentação do autor pode ajudar nos planejamentos de aulas e de sequências didáticas. Neste artigo, está ponderado também o conceito de cultura a partir de Kramsch e uma sequência didática simples, a partir do exposto no decorrer do projeto.

Palavras-chave: 1. PLE; 2. Cultura; 3. Competência.; 4. Competência Comunicativa Intercultural; 5. Interculturalidade.

Introdução

A competência comunicativa intercultural, antes chamada de competência comunicativa, foi desenvolvida e argumentada, desde seu surgimento até os dias atuais, sob muitos pontos de vista, principalmente quando atribuída ao ensino de línguas estrangeiras. Pertencente, nos primórdios, ao grupo da competência linguística, e antes, em Chomsky (1965), definida como uma “capacidade idealizada para a produção efetiva de enunciados”, a competência comunicativa recebe a adição do termo “intercultural” a partir das contribuições e pesquisas feitas, pelo professor e investigador inglês Michael Byram (1997). Para Byram, segundo Nunes (2023), a competência comunicativa intercultural “engloba o conhecimento de

¹ Mestra 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. Também, 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.

si próprio e do outro, a capacidade de descobrir, interagir, interpretar e relacionar eventos culturais de si e do outro”.

Na ocasião do exercício de diferentes metodologias numa aula de língua estrangeira, o professor de PLE, seguidamente nas suas formações continuadas e apoiados ante um mesmo estilo de material didático, tem noção do contexto linguístico que envolve e resulta na formação de um falante intercultural, entretanto, constantemente, se pergunta por onde e como aplicá-los de maneira, digamos, “real” dentro do espaço comunicativo, sobretudo no período vigente pós-pandêmico.

Fundamentando-se nas percepções de Byram (1997), a pergunta que nos norteamos é: Como, dentro de uma aula de português como língua estrangeira, o professor deve englobar o conhecimento do aluno e do outro, desenvolver a capacidade de descoberta, interação, interpretação e relações culturais? Quais são os métodos ou passos a seguir até chegar no resultado, digamos, “satisfatório”? O que seria então a ideia de “satisfação”? Quando é que sabemos, e mais do que isso, reconhecemos, que nosso aluno estrangeiro é competente no português brasileiro?

Obviamente que a partir do conceito de Byram, outros investigadores no campo da linguística aplicada postularam suas concepções e pesquisas, visto que, consideramos que existem vários contextos comunicativos e dimensões do que é cultura, do que é identidade e todas as dimensões conflituosas que existem a respeito desse campo de estudo. Apesar de todas essas dimensões, nos apegaremos aqui ao conceito de competência comunicativa postulado em 1997 e reformulado por Byram em 2008. A partir desses dois conceitos, apoiando-nos neste último, promoveremos uma sequência didática para as aulas de PLE, para no nível B1 (intermediário) do quadro comum europeu de referências para línguas.

A competência Comunicativa Intercultural de Byram (2008), conceitos de cidadania, cultura e interculturalidade

O conceito de competência comunicativa intercultural antes já “consolidado” em suas investigações é, mais tarde, reformulado por Byram. Segundo Nunes (2023), em 2008 “o autor reitera e sugere que o vínculo com a cidadania precisa ser ampliado e que não se deve conduzir o ensino apenas até a chegada da comunicação e a troca de ideias/diálogo intercultural, mas para um olhar do professor para seu estudante”. Além disso, o autor também destaca o conceito da cidadania, posicionando o falante intercultural dentro da sociedade civil.

Byram (2008), com as contribuições da psicologia social e da sociolinguística, surge com uma nova competência intercultural (CI). Além disso, inclui ao conceito da CI, também,

as comunicações não verbais como as expressões faciais, olhares, gestos, postura corporal, contato físico, comportamento espacial, vestuário, aparência física e aspectos não verbais da fala. É interessante como o pesquisador engloba a relevância das comunicações não verbais porque muitas vezes, nós, professores de PLE, não nos atentamos a todas essas nuances dentro do contexto comunicativo. Pensar no alunado dentro da sociedade civil a partir de diálogos entre culturas não é absolutamente uma tarefa fácil, mas, sabe-se e é notório que é preciso um estudo e compreensão para o entendimento e alcance de um nível de proficiência.

Ainda na percepção da CI atrelada à cidadania, nos apoiaremos também em Costa (2018), que nos brinda com uma noção da cidadania com sentido nas experiências sociais e individuais de um ser. O que identifica um brasileiro, por exemplo, diante das demais comunidades no mundo. Leia-se:

Assim, cidadania é uma noção construída socialmente e ganha sentido nas experiências sociais e individuais. Por isso, será aqui compreendida com uma identidade social política. Ora, se identidade pessoal/individual é o conjunto das características e dos traços próprios de um indivíduo, a identidade social são as características que o identificam perante as demais comunidades. E, em certa medida, a consciência de pertencer a algo maior, a um coletivo, a uma sociedade. (Costa, 2018, p. 48)

Avaliar e refletir sobre o conceito de cidadania para a efetivação comunicativa no exercício docente é nos apoiar em Byram para promover, dentro do ambiente de aprendizagem, justo, o conjunto e traços próprios da sociedade brasileira para além de restrições puramente topicalizadas em exercícios gramaticais. E aqui, surgem outros questionamentos. De que forma e em que grau se aprende aspectos sociais aplicados ao ensino de línguas? Quando, nas formações nas universidades ou em formações continuadas se é discutida a importância da relação entre culturas? Ora, por que ainda, doravante de tantas pesquisas dentro do campo da linguística aplicada, se reproduz a ideia a abstração de que é necessário focalizar em “samba, carnaval e futebol”? O que fica como respostas desses lugares tão comuns é a falta de conhecimento frente ao avanço, exponhamos, das relações e modos arraigados de que faz o Brasil, ser “Brasil”.

No congresso internacional da SIPLE (Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira) 2022, realizado em Bogotá, na Colômbia, tivemos a oportunidade de apresentar um minicurso com propostas interculturais nas aulas de PLE. Presentes no minicurso estavam professores brasileiros e estrangeiros, majoritariamente colombianos. No decorrer da apresentação inicial, antes da introdução das propostas interculturais, foi pontuado os conceitos da CCI fundamentos em Byram e após isso, mostramos aos professores aspectos da

sociabilidade brasileira, quer dizer, imagens, que refletem o reconhecimento do brasileiro, onde quer que ele esteja. Um exemplo disso se respaldou em fotos de alguns senhores jogando dominó na esquina do bairro, um fiteiro antigo que podia ser encontrado facilmente em qualquer esquina de um bairro de um subúrbio no início dos anos 2000, e um pastel de feira com caldo de cana. Vê-se figuras abaixo:



(Reprodução: Instagram)

Quando mostradas aos professores brasileiros, as fotos provocaram risos, emoções e reproduções como: “que saudade do Brasil”, “que saudades da minha infância”, “meu Deus, como sinto saudades de um pastel de feira que vendia perto do Pacaembu”. Também foram observadas as reações dos professores brasileiros frente aos professores colombianos, venezuelanos e bolivianos que estavam na sala e obviamente, a reação foi outra. Expressões essas de dúvidas sobre o porquê as fotos haviam provocado tanto burburinho dentro do minicurso.

Nesse momento, junto com os próprios professores que ali estavam, começamos a fazer comparações e buscar se, na cultura colombiana, existiriam aspectos equiparáveis aos que estavam sendo mostrados. Uma professora de Medellin, cidade que fica no centro do país, procurou então, buscar elementos semelhantes aos brasileiros. Foi falado sobre a importância das “cantinas”, quando pensado sobre os senhores jogando dominó, já que a “cantina” colombiana, em tempos antigos, representava encontros familiares e de maior idade. E, nos pastéis de feira, foi se falado da “arepa” (comida colombiana parecida à tapioca brasileira) e das “oblas” (comida colombiana parecida à panqueca brasileira), que também são vendidas por ambulantes nas ruas, acompanhadas de suco de laranja em caixas de vidro, clássicos da cultura colombiana. E nesse sentido, a interculturalidade, dentro do minicurso, estava acontecendo. Os reconhecimentos da importância do que faz o “Brasil, Brasil”, já defendido

outrora por DaMatta (1986) e do que se entende por cultura fora do país, reproduz, ainda que contemporaneamente, infelizmente, um português estigmatizado.

Comentamos sobre um português estigmatizado porque é notório que partimos, habitualmente, do samba frente a outros ritmos musicais do Brasil como, por exemplo, o maracatu, o axé, o movimento do mangue beat, o frevo e o pagode. Preferimos sempre dar prestígio ao nosso famosíssimo Rio de Janeiro e à grande metrópole São Paulo, nos esquecendo dos outros lados do sudeste que também poderiam ser explorados dentro de nosso exercício linguístico. Ou seja, nos falta razoar, de fato, para além dos estigmas. E como fazê-lo? De que modo instauramos esses outros conhecimentos dentro das nossas aulas? Primeiro, não se deixando cair por um modelo de uma reprodução cultural e segundo, assumindo um papel, também, de um professor pesquisador.

Voltando ao conceito de cultura e de como usamos a língua no nosso dia a dia, nos baseamos em Kramsch (1998), que interpreta a cultura como os padrões de percepções, crenças, valores e atos que uma pessoa carrega consigo. Essa pessoa, enquanto membro de uma comunidade discursiva que tem em comum “o espaço social e temporal, a história e as imagens, retém consigo os padrões culturais de sua comunidade mesmo quando está distante da convivência nesse contexto” (p. 10). A autora define Cultura com c maiúsculo e a cultura com c minúsculo. A primeira, então, faz referência, “à classe média culta, um conceito humanístico, produto de um letramento canônico impresso, adquirido na escola, sendo sinônimo de um conhecimento geral da literatura e das artes, quer dizer, das tradições ensinadas com as línguas nacionais padrões”. A segunda, centrada na comunicação e na interação em contextos sociais, inclui a forma de “comportar-se, comer, conversar, viver de nativos da língua, bem como os seus costumes, crenças e valores.”

Segundo autora, a aprendizagem de línguas relacionada à cultura vem, cada vez mais, se desenvolvendo e se interessando pela pragmática intercultural e adequação sociolinguística do uso da língua em seu contexto cultural autêntico, para isso, a pesquisadora pontua que é interessante que se mantenha a combinação de “uma língua= uma cultura” e que professores de línguas estrangeiras devem ensinar, da mesma forma que ensinam regras gramaticais, também as regras de uso sociolinguístico para além de comportamentos, comidas e celebrações de costumes típicos estereotipados, relacionando-se com as características nacionais e com a falta de profundidade histórica.

A interculturalidade também envolve uma série de estudos que compreende as suas mais variadas conceitualizações, encontramos em Nunes (2023), o falante intercultural de Byram. Leia-se:

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).

Diante do exposto, nos concentramos, a partir de agora, em apresentar uma sequência didática baseada nos conceitos da CCI de Byram, viabilizando as relações entre culturas a partir da cidadania. Para isso, escolhemos o nível B1 do QECR e o objetivo principal do nosso plano de aula é pensar em construções de enunciados com subjuntivo do português, a partir das ilustrações abaixo.

Sequência Didática e considerações finais

Grupo: B1 (Intermediário)

Ponto de partida: alunos estrangeiros com conhecimento raso do Modo Subjuntivo

Ponto de chegada: alunos estrangeiros reconhecendo e aplicando as formas do Presente e do Pretérito Imperfeito do Modo Subjuntivo do português.

Materiais: Ilustrações abaixo

Duração: 01 hora e meia



(Reprodução Instagram: @ilustraandressa)



(Reprodução Instagram: @ilustraandressa)



(Reprodução Instagram: @ilustraandressa)

Começamos então nossa sequência didática, apresentando para o nosso grupo os animais mais conhecidos no cotidiano do brasileiro, como o vira-lata caramelo, a capivara e a lagartixa. A partir disso, para um aquecimento, os alunos poderiam pensar nos animais mais comuns que cada um tem em casa, ou, que tinha, quando criança. Logo, partiríamos para a interpretação tentando identificar a relação existente entre os animais e as frases de cada ilustração. O porquê do vira-lata está atrelado à palavra “fofoca” e o significado da expressão: “reage mulher, bota um cropped”. E, além disso, toda a compreensão do futuro do subjuntivo presente na última ilustração com o verbo ir. Para esse primeiro momento, reservaríamos aproximadamente 30 minutos.

Feitas e discutidas as ilustrações, entraríamos com a conceitualização do modo subjuntivo de maneira mais intensa correlacionando-o com as imagens. O professor, neste momento, perguntaria aos alunos o que é que provavelmente pode acontecer depois de uma fofoca, depois de um julgamento, depois da falta de paciência de um com o outro e depois de “reagir” à vida, a algo ou alguém. Depois de ser apresentado às formas do modo verbal, o aluno, neste momento, poderia produzir enunciados com o presente e pretérito imperfeito do subjuntivo, de maneira individual ou em dupla. Assim, cada dupla ficaria com duas ilustrações para exercitar com 5 possibilidades os tempos verbais trabalhados. Para esse momento, reservaríamos aproximadamente 20 minutos.

Seguidamente, nos direcionando para o fim da aula, o professor poderia promover a interação entre os alunos, mediando entre as diferenças de identidade das ilustrações apresentadas e a vivência desse aluno em seu país de origem em relação ao conteúdo apresentado. Nesse momento, poderiam ser discutidos aspectos mais psicológicos advindos da era moderna, como a “pressa” para realizar coisas, o próprio conceito de comunicação, o julgamento, o exercício da paciência e o cansaço. Nesse sentido, o conhecimento de como se portam os brasileiros frente a certas situações, promoveria, no aprendiz intercultural a reflexão ou a tentativa de reconhecimento nessas situações, atendendo também as comunicações não verbais propostas por Byram.

Esse artigo se propôs explicar as fundamentações do professor Michael Byram em relação à competência comunicativa intercultural. Evidentemente, que assim como Byram, existem outros pesquisadores que apresentam suas conceitualizações e reflexões sobre a CCI, afinal, dentro desse campo de estudo, sempre haverá ponderações sobre os conceitos de intercultural, multicultural e sobre a própria noção de cultura. Destacamos aqui a importância do professor de PLE se converter, também, em ser um professor pesquisador. Atento às mudanças dentro de todo campo linguístico que envolve as relações entre culturas nas aulas do português como língua estrangeira.

Referências

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

COSTA, M.I.S., and IANNI, A.M.Z. *O conceito de cidadania. In: Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica* [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, pp. 43-73. ISBN: 978-85-68576-95-3. <https://doi.org/10.7476/9788568576953.0003>.

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

KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.

_____. *Language and Culture*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998.

NUNES, S.C.A. *A competência comunicativa intercultural na formação de professores de Pernambuco*. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2023. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/50390/1/DISSERTA%
c3%87%c3%83O%20A%c3%adlla%20Ceres%20Santos%20Nunes.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/50390/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20A%c3%adlla%20Ceres%20Santos%20Nunes.pdf) Acesso em: 08 de julho de 2023.

Ensinar PLNM em contexto profissional e de nacionalidades distintas – desafios e perspectivas

Amílcar Figueiroa Peres dos Santos, Países Baixos²
amillcar@gmail.com

Resumo: A área de ensino de português língua não materna (PLNM) em contexto profissional impõe diversos desafios porque é preciso lidar com a heterogeneidade sociocultural, além da óbvia diferença de conhecimentos prévios dos participantes. Assim, o docente tem papel fundamental na seleção dos recursos didáticos e na adoção de estratégias diferenciadas de aprendizagem para conseguir estimular e instigar a curiosidade do estudante. Como o ensino de PLNM deve privilegiar o contexto cultural do estudante, bem como sua relação com a língua, a cultura e a situação comunicativa (TROUCHE, 2005), ensinar para adultos, em atuação profissional consolidada e que só precisam aprender para fins laborais, requer a busca de estratégias de aprendizagem e de materiais customizados / preparados para esse tipo de demanda. Ao potencializar a troca de saberes, o professor ensina e aprende, assim como o estudante (MENDES, 2011) e isso acaba por tornar a adoção de metodologias ativas e de processos interativos um campo mais profícuo à aprendizagem. A realidade contemporânea não pode se esquivar de incorporar metodologias específicas e ativas para o ensino de PLNM, porque as metodologias de ensino de línguas estrangeiras já passaram por grandes e diversas transformações nos últimos tempos, sobretudo a partir de teorias linguísticas. Assim, é imprescindível que haja mudanças e ajustes nas práticas de ensino e nos currículos de PLNM. Portanto, este trabalho é um relato de experiência que pretende trazer algumas reflexões a respeito das dinâmicas interacionais e das relações de complexidade típicas desse tipo de “sala de aula”. Para tratar desse processo, o trabalho se apoia na Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), nas “possíveis” propostas curriculares para ensino de PLNM a adultos e profissionais e na análise de materiais didáticos para ensino de PLNM.

Palavras-chave: 1. Metodologias Ativas; 2. Design Instrucional DIPAC; 3. Estratégias de Aprendizagem; 4. Materiais Customizados; 5. Propostas Curriculares para Ensino de PLNM.

Introdução

Os estudos de português como língua não materna (PLNM) abrangem diversas abordagens, tais como o português como língua estrangeira (PLE), o português como língua de herança (PLH), o português como língua de acolhimento (PLAc), só para citar algumas. Ao tratar do ensino de PLNM em contexto profissional e para participantes de nacionalidades

² Pesquisador em doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UMinho, Portugal); Mestre em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG, Brasil) e Licenciado em Letras pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Brasil). Professor de português como língua materna no Brasil; professor português como língua não materna (PLNM) nos Países Baixos e pesquisador na área de desenvolvimento curricular em Portugal.

distintas, destaca-se o contexto de trabalho que exige alguma proficiência da língua para situações de comunicação focadas em vocabulário e tipos de conversas e interações que envolvam as atividades “in company”. Isso exige um olhar voltado para os conhecimentos prévios, a heterogeneidade sociocultural, os diferentes contextos geográficos e nacionais, o nível de conhecimentos prévios dos participantes e a compreensão de que é aprendizagem relativamente “imposta” por uma necessidade da empresa e não por ser uma prioridade pessoal. Para tratar desse assunto, este artigo apresenta os resultados parciais de um estudo de caso, uma vez que o curso ainda está em andamento, e que está dividido nas seguintes partes: a primeira descreve brevemente o público participante e justifica a escolha pelo estudo de caso como abordagem para este trabalho; a segunda trata da seleção dos recursos didáticos e explica quais foram as estratégias de aprendizagem orientadoras deste trabalho; a terceira parte discorre brevemente sobre as metodologias ativas e explica o design instrucional chamado Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC) e sua aplicação nas aulas e, finalmente, a quarta parte, que analisa as orientações curriculares para ensino de PLNM. As considerações finais versam sobre os desafios e as perspectivas para o ensino de PLNM a profissionais.

O Público participante e a escolha pelo estudo de caso

A primeira parte deste trabalho trata da identificação dos participantes e da escolha metodológica pelo estudo de caso. A descrição do grupo participante ajuda a definir as estratégias motivadoras, a privilegiar o contexto sociocultural e a adequar as atividades ao nível de proficiência linguística, assim como sua relação com a língua e a cultura (TROUCHE, 2005). Aliás, tudo isso é feito para se alcançar resultados mais significativos, ao se ensinar PLNM a adultos em contexto de atuação profissional.

a) O público participante

Os participantes do curso de PLNM são os funcionários de uma empresa no interior dos Países Baixos. Todos têm formação profissional ou superior, são falantes nativos de italiano e holandês, têm fluência em inglês e conhecimentos de espanhol e francês. Os participantes têm faixa etária entre 22 e 29 anos e o interesse por PLNM é por uma exigência profissional de contato com clientes e fornecedores de Portugal. Além disso, são jovens, com facilidade para usar apps e plataformas digitais e que gostam de informação ágil.

Essa descrição contribuiu para a elaboração do plano de estudos, orientou a seleção de recursos pedagógicos e balizou o design instrucional que foi elaborado. E foi o ponto de partida

para preparação de materiais customizados. Tudo isso foi feito por mim e aceito pela escola de idiomas responsável pelo curso.

b) Escolha pelo estudo de caso

Adotei o modelo de estudo de caso único porque, segundo Yin (2001) “um estudo de caso único é análogo a um experimento único, e muitas das condições que servem para justificar um experimento único também justificam um estudo de caso único”, portanto, a abordagem quase-experimental e as condições únicas encontradas amparam esse modelo metodológico – tanto pelo olhar das ciências sociais, quanto da linguística.

Ao fim dessa primeira parte, destaco que a classificação por “de estudo de caso único” está relacionada às condições muito particulares (geográfica, étnica e de finalidade) dessa formação. E, também, à situação de apresentação de dados parciais, portanto, com a formação em andamento, pareceu a escolha mais alinhada com os dados disponíveis até o momento.

Seleção dos recursos didáticos e estratégias de aprendizagem

Nesta segunda parte, vamos tratar, inicialmente, da seleção dos recursos didáticos, uma vez que os materiais disponíveis no mercado e oferecidos pelas grandes distribuidoras são relativamente uniformes e genéricos. Essa realidade envolve todos os públicos, porque,

há poucas publicações voltadas para atender às necessidades dos alunos da educação básica, principalmente aqueles que falam “outra língua” em casa – tanto as variantes próprias da família, quanto uma outra língua materna como estrangeira (SANTOS, 2017).

E essa realidade continua em outras situações de formação, uma vez que não há materiais prontos para atender a públicos profissionais. Por isso, a seleção dos recursos didáticos levou em consideração: a) o perfil da turma; b) os objetivos das aulas; c) os recursos analógicos e digitais disponíveis. O perfil da turma e os objetivos das aulas já foram explicados na sessão anterior, portanto, tratarei da descrição e aplicação dos recursos didáticos adotados para atender as estratégias de aprendizagem planejadas.

a) Recursos (analógicos e digitais) disponíveis

Selecionar de recursos didáticos é fazer uma escolha com o objetivo de facilitar, motivar e favorecer o processo (individual e coletivo) de ensino e aprendizagem. Todos os materiais e recursos didáticos têm uma finalidade e, por isso

o uso de recursos didáticos deve servir de auxílio para que no futuro seus alunos aprofundem e ampliem seus conhecimentos e produzam outros conhecimentos a partir desses. Ao professor cabe, portanto, saber que o material mais adequado deve ser construído, sendo assim, o aluno terá oportunidade de aprender de forma mais efetiva e dinâmica. (SOUZA, 2007, p. 110)

Por isso, definir claramente o perfil dos participantes e os objetivos das aulas é necessário e influencia a estratégia de aprendizagem. Um exemplo disso é o livro didático: que deve ser uma referência para o estudante e abranger uma diversidade de gêneros textuais. Essa situação já está tão consolidada e conforme foi referido por Caixeta,

O livro didático foi definido, naquela ocasião, como o livro possuído e utilizado pelo aluno e pelo professor e que, via de regra, é seguido sistematicamente como base do curso ministrado. Essa definição tenta abarcar aspectos do uso do livro didático de inglês, ressaltando quem o usa (o aluno e o professor), como é usado (sistematicamente), e para que é usado (como base do curso). (CAIXETA, 2012)

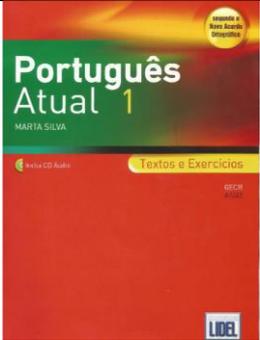
b) Semiótica e elementos audiovisuais como recurso para a aprendizagem de PLNM

Elementos semióticos possibilitam a integração do verbal com o não-verbal e o audiovisual, trazendo elementos híbridos que são mais instigantes e têm como objetivo envolver os participantes. Dessa forma, o processo de aprendizagem fica mais fluido, orgânico e enriquecedor, permitindo criar mais conexão entre o lido, o visto e o conhecimento internalizado.

c) Os recursos didáticos adotados para a aprendizagem de PLNM

Partindo do que foi indicado, os recursos didáticos foram selecionados. É preciso informar que, pela interferência da escola de Línguas contratante, que limitou a escolha de livro didático aos disponíveis por seus fornecedores, esse foi o único material escolhido que não estava na minha seleção. Assim, os recursos didáticos adotados foram: Livro texto e áudios “Português Atual 1”, de Marta Silva, da Editora Lidel; WhatsApp & Mentimeter para interações e Google Meet & Mentimeter para reuniões e participações nas atividades, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Materiais / Recursos didáticos

Recurso didático físico Livro texto	Recurso didático interativo Áudios e Vídeos & WhatsApp	Recurso didático comunicativo Google Meet & Mentimeter
		

O recursos didáticos foram selecionados, levando em consideração a DIPAC e os usos, qua ainda estão em aplicação, conforme o Quadro 2.

Quadro 2: recursos didáticos e critérios para usos e adoção

Livro texto	Atende o público jovem, tem áudios e exercícios com atividades para desenvolver as 4 habilidades (ouvir, falar, ler e escrever).
WhatsApp	Os alunos conhecem o app e estão usando para enviar imagens, áudios, textos e atividades, contribuindo para aprender colaborativamente.
Áudios e Vídeos	Estão sendo usados os áudios do livro didático e o WhatsApp para enviar imagens, áudios e textos escritos.
Mentimeter	Os estudantes estão gostando do feedback em tempo real, da participação anônima e da aprendizagem colaborativa.
Google Meet	Os participantes já estão acostumados com reuniões online, o uso da videochamada permitiu a participação à distância, quando não podiam participar das aulas presenciais.

d) Estratégias de aprendizagem

Os recursos didáticos foram selecionados para contribuir com a aprendizagem dos estudantes, de acordo com a estratégia de aprendizagem adotada, por isso, tudo foi preparado

para inserir as TICs nas atividades. Além disso, procurei estimular a troca de saberes nos ambientes físico e virtual, de modo a impulsionar as seguintes estratégias de aprendizagem:

- Cognitivas, que são diretas e envolvem o reconhecimento de termos, da gramática, da grafia, dos sons e dos materiais didáticos;
- Metacognitivas, que são indiretas e se referem à análise e reflexão sobre o processo de aprendizagem - o planejamento; o monitoramento da execução e a avaliação após o término.
- Afetivas e Sociais, que são indiretas e relacionam as emoções despertadas; atitudes e valores culturais e relações pessoais / profissionais.

Assim, encerramos essa segunda parte que descreveu as estratégias de aprendizagem que estão sendo usadas para se buscar um trabalho integrado de todos os recursos didáticos por meio de simulações e atividades do tipo “mão na massa”. Isso reforça a importância da aprendizagem e estimula a dedicação dos estudantes. Dessa forma, os recursos adotados estão alinhados com as metodologias ativas e a DIPAC, que são os pilares desse trabalho e que serão detalhadas na próxima sessão.

Metodologias ativas & o design instrucional DIPAC

A terceira parte desse artigo é sobre as metodologias ativas e a Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC) na construção das aulas para a turma de PLNM para fins laborais. Como o processo de ensino e aprendizagem é uma via de mão dupla, “no caso específico da sala de aula de línguas (maternas ou línguas outras), o professor que ensina é também aquele que aprende, e o aluno que aprende, também ensina aos outros que com ele interage, inclusive o professor”. (MENDES, 2011, p. 154). Por isso, vamos descrever como esse processo está a acontecer com essa turma.

a) Breve apresentação das metodologias ativas

As metodologias ativas são práticas que tornam os estudantes protagonistas do próprio processo de aprendizagem. Em geral, elas usam recursos tecnológicos digitais e, no caso da nossa **estratégia de aprendizagem, até agora adotamos as seguintes**: a) Aprendizagem entre pares e times; b) Gamificação; c) Sala de aula invertida. Tudo isso foi pensado para impulsionar a motivação e reduzir o desinteresse dos participantes, além de estar em sintonia com a DIPAC, que possibilita a adoção dessas abordagens de modo simultâneo ou paralelo.

b) Introdução à Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC)

A Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC) é um *design* instrucional que pode ser adotado em diversas disciplinas. As principais características da DIPAC são:

- Design instrucional intuitivo e passível de adaptação;
- Foi desenvolvida pelo Prof. Vicente Parreiras do CEFET-MG;
- É baseada em teorias sobre aprendizagem e interação propostas por Piaget (1973), Vygotsky (1984, 1987), Freire (1996); Long e Ellis (1983a, 1983b); Krashen, (1985); Parreiras (2005; 2015);
- Procura ser um blend de metodologias ativas com 3 pilares interacionais: a) dos estudantes com o conteúdo); b) entre os estudantes e com o professor; c) dos estudantes com seus conhecimentos prévios.

Dessa forma, cada professor conduz a adoção da DIPAC e ajusta o percurso para melhorar o desenvolvimento do participante que fica no centro do processo de aprendizagem, uma vez que

nessa proposta interacional, a ênfase recai sobre o(a) aprendiz e seu processo de aprendizagem por meio de uma dinâmica interacional planejada a priori e em sintonia com os pressupostos das metodologias ativas, do ensino híbrido e da sala de aula invertida, nas perspectivas da teoria da complexidade. (PARREIRAS, V, GOMES, S. 2022)

Além disso, a DIPAC é um dos processos de ensino e de aprendizagem não lineares, que funcionam baseados na teoria dos sistemas adaptativos complexos Stacey (1996), isto é, com interações intra e inter-participantes e com o objetivo de melhorar individualmente e coletivamente / colaborativamente o comportamento do sistema, neste caso, levando à aprendizagem de PLNМ.

c) Aplicação da DIPAC em atividades de PLNМ

Como a DIPAC é *design* instrucional que pode ser adaptado a qualquer disciplina e adaptado à metodologia de ensino, para lidar com PLNМ, os ajustes estão passando pela maneira de usar os recursos didáticos nas aulas. Portanto, uma descrição sintética passa a ser feita:

O livro didático numa perspectiva da DIPAC

O uso do livro didático não costuma ser linear e a escolha de temas pelos participantes tem despertado a curiosidade deles e criado maior conexão com os gêneros textuais e com os textos ou áudios. Os assuntos indicados para leitura e estudo costumam ser abordados em outros recursos, como o Mentimeter ou o WhatsApp.

O WhatsApp numa perspectiva da DIPAC

Esse aplicativo tem sido usado para interação e trocas de materiais. Como a participação é livre, cada um comenta ou partilha como e quando quer. No entanto, cada um que faz uma “postagem” ou um comentário no grupo, acaba por incentivar a participação dos demais e criar mais colaboração e engajamento dos colegas.

O Mentimeter numa perspectiva da DIPAC

Usar o *Mentimeter* tem sido uma experiência positiva, porque o anonimato deixa os estudantes mais à vontade para participar das atividades. Além disso, as correções coletivas têm levado ao desenvolvimento de uma postura de aprendizado colaborativo e os momentos de atividades identificadas têm sido conduzidos como um processo de gamificação, levando desafios para as aulas e a um índice de cerca de 80% de participação.

Finalizamos essa terceira parte mostrando que os recursos didáticos foram sendo adotados para potencializar o aprendizado baseado nas metodologias ativas e na DIPAC. Além disso, os participantes têm ficado tão confortáveis com as aulas que, quando não podem estar presencialmente em sala, acompanham de forma síncrona, pelo Google Meet.

As orientações curriculares para ensino de PLNМ.

Nessa quarta parte, trataremos das orientações curriculares para ensino de PLNМ (e afins) no Brasil e em Portugal. Para isso, vamos abordar brevemente sobre os exames de certificação de proficiência e suas escalas. No Brasil, o Celpe-Bras¹ certifica a proficiência em português e sua avaliação apresenta quatro níveis de proficiência em uma escala que vai de 0 a 5 pontos. Em Portugal, o CAPLE² é o responsável pela certificação de proficiência e sua escala segue os parâmetros do QECR³ numa escala de A a C. Embora o Celpe-Bras e o QECR tenham escalas diferentes, é possível encontrar uma equivalência. Porém, as orientações curriculares

¹ É um exame que existe de 1994 e é aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que está vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

² Desde 1999 que o Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira foi criado na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL)

³ Em Inglês, o *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (CEFR)

são focadas para o ensino regular⁴ (básico, secundário e superior), mas pouco ou nada contemplam outras situações. Uma das exceções são as orientações humanitárias para lidar com o PLA - português língua de acolhimento – e isso ficou evidente desde o início do século XXI, com o Brasil a receber migrantes da Venezuela, e Portugal a receber migrantes da Ucrânia.

Portanto, nem orientações curriculares nem uma escala para habilidades específicas estão disponíveis para profissionais em situação laboral. Essa situação e a escassa oferta de materiais específicos acaba por sobrecarregar o professor de PLNM, levando a desafios que serão apresentados na última parte desse trabalho.

Considerações finais

Nesta parte final do trabalho, reitero que o que foi apresentado são os resultados parciais do estudo. Inicialmente, deixo dois aspectos para reflexão a respeito do ensino e das práticas de PLNM (principalmente para fins de trabalho). Primeiro, identificar os recursos didáticos e as estratégias metodológicas para alcançar os resultados esperados. Segundo, encontrar orientações curriculares e materiais didáticos customizados por área de trabalho. Entendo que esses dois pontos estão relacionados ao meu estudo de caso – no entanto, acredito que isso também ocorra com outros colegas em situação semelhante.

Finalmente, em relação às perspectivas, os meus dados são parciais, mas indicam que a inclusão de metodologias ativas e da DIPAC pode ser uma abordagem contemporânea para o ensino de PLNM. Além disso, o trabalho colaborativo entre os professores tende a fortalecer a área e a cobrir as lacunas que precisam de suporte.

Referências

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire. Uma bibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GIUSTA, Agnela da Silva. *Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas*. *Educ. rev.* [online]. 2013, vol.29, n.1 [cited 2018-08-02], pp.20-36Haydt, Regina C. C. *Avaliação do processo Ensino-aprendizagem*. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- GONÇALVES, Luis. *Vocabulário de Metodologia de Línguas Estrangeiras e Aquisição de Segunda Língua*. Disponível em <https://www.luisgoncalves.net/vocabulrio->

⁴ Em Portugal, a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I.P.), apresenta apenas o perfil dos estudantes de PLA, como pessoas com, no mínimo, de 16 anos; cuja língua materna não é a portuguesa; que não detenham competências básicas, intermédias ou avançadas em língua portuguesa, de acordo com Quadro Europeu.

[especifico/vocabulario-de-metodologia-de-linguas-estrangeiras-e-aquisicao-de-segunda-lingua](#). Consultado em 01 de junho de 2023.

KRASHEN, S.D. The input hypothesis. Issues and Implications. Longman Group UK Ltd: 1985– ss.1-32. Disponível em: <http://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf>

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. Applied Linguistics, v. 18, n. 2, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. Complex systems and applied linguistics . Oxford: Oxford University Press, 2008.

MATOS, Filipa. Recursos digitais no ensino de PLE: a utilização de material autêntico. Disponível em: <https://romatpress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2019/12/Recursos-digitais-no-ensino-de-PLE-a-utiliza%C3%A7%C3%A3o-de-material-aut%C3%AAntico.pdf>.

Acesso em 25 de maio de 2023

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In. Mendes, Edleise. *Diálogos Interculturais Ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, Pontes, 2011.

MENEZES, V.; PARREIRAS, V. (Ed) Mão na massa: ferramentas digitais para aprender e ensinar / Hands on: digital tools to learn and teach. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 58p. e-book disponível em: Acesso em: 20 de maio de 2023.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: CUP, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>. Acesso em 25 de maio de 2023

PARREIRAS, V, GOMES, S. 2022. entrevista com Professor e Pesquisador Vicente Parreiras. Tema: Metodologia de Ensino. <https://anhanguera.edu.br/wp-content/uploads/Artigo-10.pdf>. Consultado em 20 de maio de 2023.

PARREIRAS, V. A. A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos: uma abordagem qualitativa. 2005. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

PARREIRAS, V. A. Design Interacional Pedagógico Adaptativo Complexo de Aprendizagem. Conferência proferida na X Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, na Faculdade de Letras da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), 2015.

PARREIRAS, V. A., PAIVA, V. L. M. O. Gêneros orais e literatura no ensino de língua inglesa. Revista Horizontes de Linguística Aplicada (UnB), v.17, n.2, p. 67-91, 2018.

PIAGET, J. Estudos Sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973

República Portuguesa Direção-Geral da Educação. Português Língua Não Materna (PLNM): Documentos curriculares de referência. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna-plnm>. Acesso em 27 de maio de 2023

República Portuguesa, Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. O Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) Disponível em <https://catalogo.anqep.gov.pt/percursos/UFCD/agrupador/PFOL> Acesso em 22 de maio de 2023

República Portuguesa: eportugal. Quem pode aprender ‘Português Língua Não Materna’? disponível em <https://eportugal.gov.pt/servicos/aprender-portugues-lingua-nao-materna>. Acesso em 27 de maio de 2023

SANTOS, A.F.P. Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa e sua desestrangeirização na escola pública. In: COURA-SOBRINHO, Jerônimo; TOSATTI, Natália Moreira; NEVES, Liliane de Oliveira; LEROY, Henrique Rodrigues; DA SILVA, Mariana F. Valentin (Org.). Estudos em Português como Língua Estrangeira: Um Panorama da Área. Belo Horizonte: Cefet-MG, cap. 1, p. 33-43, 2017. Disponível em: https://www.sri.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/84/2020/11/Estudos-em-PT-como-LE_um-panorama-da-%C3%A1rea.pdf. Consultado em 12 de Maio de 2023.

SILVA, M. Português Atual 1. Lisboa: Lidel, 2011.

SILVA, R. C. Representações do Livro Didático de Inglês: análise do discurso de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, março, 2012, 332 fl.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM, Maringá, 2007. Arq. Mudi. Periódicos.

TROUCHE, L. M. G. Leitura e interpretação: inferências socioculturais. In: Júdice, Norimar (org). *Ensino da Língua e da cultura do Brasil para Estrangeiros*. Niterói: Intertexto, 2005.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

Yin, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre : Bookman, 2001. 2.ed.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

_____. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A utilização da metodologia freiriana no ensino de Português como Língua de Acolhimento

Cleyde Soares Rocha, Brasil⁵
cleydesoaresrocha4@gmail.com

Resumo: O objetivo da pesquisa foi apresentar a utilização da Metodologia Freireana e sua aplicabilidade no ensino de Português como Língua de Acolhimento, ressaltando as possibilidades que essa metodologia pode oferecer para os imigrantes e refugiados que estão no Brasil. Nessa conjectura, acreditamos que a Metodologia Freireana é uma possibilidade de mediação do conhecimento, em que os educandos e educadores compartilham o aprendizado, suas vivências, experiências e saberes, construindo diálogos, assimilando vocabulário e compreendendo a língua. Assim, deduzimos que ao propor a Metodologia Freireana como uma alternativa no ensino da língua como acolhimento, estamos indo ao encontro de uma metodologia mediadora da aprendizagem em que educandos e educadores participam do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, a nossa inquietação em relação à utilização da Metodologia Freireana e o ensino de Português como Língua de Acolhimento foi um pontapé inicial para realizarmos essa pesquisa, a partir de um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes no período compreendido entre 2018 e 2022, utilizando como descritores “Metodologia Freireana e o Ensino de Português como Língua de Acolhimento”; “Método Freireano e o Ensino de Português como Língua de Acolhimento” “Método Freireano e o Ensino de Português como Língua Estrangeira” e “Método Freireano e o Ensino de Português como Língua Estrangeira”, não encontramos nenhum trabalho com essa vertente de pesquisa, ou que se aproximasse do nosso objeto de estudo. Nosso aporte teórico está fundamentado em Freire (1997) e (2021), Feitosa (1999); Cestari; Gilho (2018) e Villanueva; Caiafa (2022),

Palavras-chave: 1. Metodologia Freireana; 2.- Língua de Acolhimento; 3.- Língua Estrangeira; 4.- Aprendizado; 5. Ensino.

Introdução

Resultado da atuação desta proponente como professora de Português como Língua de Acolhimento desde 2020, em instituições de ensino diferenciadas, surgiu o incômodo acerca da necessidade de ensinar português para aqueles que chegam ao Brasil a procura de um recomeço. Neste contexto, foi vislumbrado como é precária a formação voltada para atender esse público.

Diante dessa circunstância, buscamos métodos e/ou metodologias que fossem

⁵Professora de Matemática na educação básica e no ensino técnico e profissionalizante. Mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG (Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais). Licenciada em Matemática pela UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais) e graduanda em Letras pela mesma Instituição. Atualmente, desenvolve pesquisas acerca da aplicação da pedagogia de alternância como método de ensino na educação profissional e tecnológica no Brasil e leciona aulas de português para alunos estrangeiros como parte de suas atividades como bolsista do Programa PLE (Português como Língua Estrangeira), também do CEFET-MG

apropriadas para o ensino da língua, surgindo a possibilidade de trabalhar com os alunos temas necessários à sobrevivência dos imigrantes e refugiados no país. A fim de que os alunos compreendessem a língua portuguesa, foram realizadas rodas de conversa, troca de experiências, saberes e conhecimentos, a apresentação de vocábulos, palavras e sons até então desconhecidos.

Partindo da metodologia de ensino-aprendizagem fundamentada nas experiências de Freire (2021); Dutra (2009); Cestari & Grillo (2018) e suas percepções sobre o ensino do Português como Língua de Acolhimento numa perspectiva freireana, isto é, numa conjuntura em que a educação possa contribuir para o ensino da língua ao mesmo tempo em que valoriza o migrante e o refugiado no Brasil.

Além de permitir que esses sujeitos ocupem seu lugar de fala, e não apenas de escuta, buscamos corroborar para que a língua portuguesa atenda esses indivíduos como um todo, não apenas no acolhimento — que é o essencial —, mas também como contribuintes de suas culturas, histórias e trajetórias.

São por meio dos relatos de experiências, vivências e possíveis falas, que trazem uma bagagem cultural, histórica e política extremamente importante no ensino do português como língua de acolhimento, que podemos pensar numa metodologia freireana.

Nesse viés, procuramos abordar a metodologia freireana como ponto de partida no ensino de Português como Língua de Acolhimento e, em seguida, realizarmos um possível detalhamento das necessidades que esses sujeitos apresentam para, a partir disso, procurar permear um planejamento que possa envolver todas as questões levantadas pelos estudantes.

Na tentativa de que a Metodologia Freirana contribua no ensino da língua, mas também como mediação das experiências que são compartilhadas entre docentes e discentes, de modo que juntos construamos o planejamento das aulas, e a partir desse planejamento verificamos quais são as aplicações e implicações da utilização da metodologia Freireana no Ensino de português como língua de acolhimento.

Partimos do ensejo de realizar um estudo sobre o ensino de português como língua de acolhimento embasado no livro *Pedagogia da Autonomia* (2021), de Paulo Freire, cuja metodologia de ensino traz algumas percepções sobre o ensinar a aprender. À vista disso, estabelecer uma proximidade com essa metodologia visando o aprendizado da língua portuguesa para migrantes e refugiados que moram no Brasil.

Um dos nossos questionamentos é sobre os profissionais que atuam no ensino do

português como língua de acolhimento e sua formação, tendo em vista que esse curso é oferecido em universidades, comunidades de apoio ao migrante e refugiado e também por instituições religiosas, dentre outras. De acordo com Cestari & Grillo (2018), o ensino de português como língua de acolhimento ainda é insuficiente, devido ao número de estrangeiros que têm chegado ao Brasil, e a maioria em condições de vulnerabilidade social, moral e econômica.

Diante deste contexto, faz-se necessário uma busca por cursos de português como língua de acolhimento que possam abranger as demandas sociais iminentes desses sujeitos, por serem um público distinto dos estrangeiros turistas e estudantes intercambistas que vêm ao Brasil em busca de outros objetivos.

Essa relação entre educando e educador torna-se importante na reflexão sobre a prática desenvolvida pelos docentes que atuam em todas as áreas, mas na atuação de professores que ensinam português como língua de acolhimento é pertinente dar aos alunos um lugar de fala, procurando, nessa mediação do conhecimento, um enlace para a construção de diálogos, argumentos, crítica e exposição de fatos que possam ser mediados por meio do acolhimento.

De acordo com Freire (2021):

O educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma das tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com discurso bancário meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no trancamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (FREIRE, 2021, p. 28).

Nessa abordagem crítica a respeito das temáticas propostas nas aulas de português como língua de acolhimento, é pertinente dar voz de ação para os alunos exporem as necessidades do aprender, os temas que irão facilitar o convívio, a busca por trabalho, saúde e educação em um país completamente diferente do país de origem deste indivíduo.

A procura pelo protagonismo do aluno e essa mediação do conhecimento corrobora com as expectativas do aprendiz em querer comunicar-se de maneira contundente, já que se vê como um estrangeiro no Brasil. E para que ocorra uma mediação desse conhecimento, é necessário haver pesquisas sobre essa área e principalmente metodologias que possam ser aplicadas em busca desse aprendizado. Freire (2021):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino

porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2021, p. 30)

Na construção desse conhecimento por docentes que lecionam português como língua de acolhimento é significativa a pesquisa, a indagação, a intervenção, experimentando, averiguando, verificando quais metodologias podem ser aplicadas visando facilitar o aprendizado do português como língua de acolhimento por um público tão diversificado como os imigrantes e refugiados que chegam no Brasil. Para Cestari & Grillo (2018):

Um aspecto relevante no ensino-aprendizagem do português como língua de acolhimento é a integração dos alunos, isto é, sua participação ativa na vida social local. Certamente há de se questionar os sentidos dessa integração e a disposição para o acolhimento e problematizar o papel da nossa língua nesse processo. (CESTARI; GRILLO, 2018, p. 30)

Assim, entendemos que para a participação ativa dos educandos nas aulas de português como língua de acolhimento, torna-se relevante que esse lugar seja um ambiente de acolhida, em que esses sujeitos tenham um lugar de fala e não somente de escuta, tornando-se participantes da construção do saber, por meio da troca de experiências.

Na busca por essa integração, salientamos que a utilização de uma metodologia como a Freireana que busca uma aproximação entre educador e educando incentiva o aluno a tornar-se protagonista do seu aprendizado. Conforme Freire (2021) é relevante discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos que são propostos.

À vista disso, utilizar a Metodologia Freireana no ensino de português como língua de acolhimento é dar visibilidade àqueles que buscam aprender a língua portuguesa na expectativa de um recomeço, por isso, é importante averiguar essa contribuição da Metodologia Freireana no ensino do idioma para migrantes e refugiados a fim de que eles possam sair do lugar de invisibilidade e tenham a oportunidade de se tornarem cidadãos dignos de usufruírem os mesmos direitos dentro da sociedade em que estão inseridos.

De acordo com Cestari e Grillo (2018):

É de suma relevância que diante do atual cenário político do país, que desprestigia a democracia, a necessidade de manter e dar continuidade aos cursos de língua portuguesa para imigrantes e refugiados, em níveis para além do introdutório. Trata-se de colaborar para que essas pessoas insiram-se na sociedade de modo a diminuir as chances de serem exploradas em trabalhos semiescravos que as calam o dia todo diante de máquinas de costuras e britadeiras. Além disso, a presença delas em diálogo com brasileiros traz contribuições para o reconhecimento de nossa formação

baseada na diversidade cultural, visto que somos um país que se constrói pela presença da imigração, seja em processos extremamente violentos ou pacíficos.” (CESTARI; GRILLO, 2018, p. 12)

Diante disso, há a necessidade de dar continuidade aos cursos de língua portuguesa para migrantes e refugiados no Brasil, e essa necessidade deve ultrapassar os limites da fase introdutória, indo além, explorando por meio dos diálogos e rodas de conversas em que a utilização da Metodologia Freireana poderia contribuir para a introdução desses sujeitos na sociedade de uma forma mais abrangente além dos empregos, na maioria das vezes, marginalizados e precários, nos quais atuam aqui no Brasil.

Deduzimos que para encontrarmos as respostas para nosso objeto de pesquisa, partiremos do levantamento dos trabalhos já realizados por outros teóricos sobre a utilização dessa Metodologia de ensino de português como língua de acolhimento, partindo, assim, de um apanhado dessas produções, realizando uma revisão de literatura.

Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de intensificar as lacunas ainda existentes. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41)

Na tentativa de preencher essas lacunas advindas das pesquisas que são realizadas no âmbito da educação como um todo, surge um questionamento sobre a utilização da Metodologia Freireana que já é utilizada em outras áreas acadêmicas e que nos leva a pesquisar sobre essa temática e sua importância no ensino de português como língua de acolhimento:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ela algo que fazemos. (FREIRE, 2021, p. 33)

A utilização da Metodologia Freireana no ensino de português como língua de acolhimento foi uma proposta de ensino que busca facilitar a compreensão da língua para migrantes e refugiados que chegam ao Brasil, nessa perspectiva nosso ensejo é que essa metodologia facilite o processo de aprender, por meio dos diálogos que são construídos entre docente e discente, pelo fato desta metodologia permitir que estes alunos ocupem um lugar de fala, o qual, muitas vezes, é negado.

Nesse contexto de imersão social, econômica e até psicológica, a Metodologia Freireana traz um viés de curiosidade advinda do professor que está mediando o conhecimento que esse aluno possa usufruir desse espaço que lhe é dado, e permite-lhe abordar os mais diferentes assuntos que são importantes facilitando seu convívio no Brasil, além de proporcionar aos discentes a possibilidade de perguntarem sobre saúde, educação, cultura, transporte, emprego, dentre outros.

Nessa perspectiva, nosso trabalho está estruturado em sete tópicos, o primeiro tópico é a que aborda a importância da utilização da Metodologia Freiriana no Ensino de Português como Língua de Acolhimento e sua aplicabilidade no aprendizado dos alunos. O segundo tópico aborda um breve histórico da Metodologia Freiriana, o terceiro tópico discute as etapas construtivas da Metodologia Freireana, enquanto o quarto capítulo vai tratar do Ensino de Português como Língua de Acolhimento e as aplicações da Metodologia Freireana no ensino da língua.

O quinto tópico vai tratar da Metodologia da Pesquisa embasada no aporte teórico de Minayo (2002); Romanowski; Ens (2006) e Galvão; Ricarte (2019), a partir de um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes no período de 2018 a 2022, cuja temática de pesquisa foi a utilização da Metodologia Freiriana no Ensino de Português como Língua de Acolhimento.

Não encontramos nenhum trabalho com essa vertente de pesquisa, ou que se aproximasse do nosso objeto de estudo, nessa conjectura salientamos a que novos trabalhos que aportem para essa temática, nessa perspectiva podemos dizer que quando pensamos em ensinar português como língua de acolhimento para os alunos migrantes e refugiados que chegam ao Brasil, com a utilização da Metodologia Freiriana, estamos refletindo sobre um prática de ensino que alia acolhimento, ensino e aprendizagem em que educadores e educandos contribuem para o aprendizado de ambos.

Acreditamos que a busca por novas pesquisas que possam contribuir para as diferentes áreas do conhecimento, incluindo a educação, torna-se pertinente tendo em vista que a realização do levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes evidenciou lacunas no “estado da arte” que envolve a utilização da Metodologia Freiriana no Ensino de Português como Língua de Acolhimento.

Breve Histórico da Metodologia Freireana

A Metodologia Freireana surgiu a partir de um método de ensino utilizado pelo educador e patrono da educação brasileira, Paulo Freire, que via na alfabetização de homens e

mulheres a possibilidade de libertação para um despertar crítico, participativo e visível na sociedade brasileira, nesse contexto,

Paulo Freire marcou uma ruptura na história pedagógica de seu país e da América Latina. Através da criação da concepção de educação popular ele consolidou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea rompendo radicalmente com a educação elitista e comprometendo-se verdadeiramente com homens e mulheres. Num contexto de massificação, de exclusão, de desarticulação da escola com a sociedade, Freire dá sua efetiva contribuição para a formação de uma sociedade democrática ao construir um projeto educacional radicalmente democrático e libertador. Assim sendo, seu pensamento e sua obra são, e continuarão sendo, um marco na pedagogia nacional e internacional. (FEITOSA, 1999, p.1)

A partir da quebra dessa ruptura, começa a surgir uma metodologia pedagógica no âmbito da educação popular, mediada por educandos e educadores que contribuíram no aprendizado daqueles que, até então, eram os excluídos da educação elitizada, formal e aseptiva, entendendo que a educação seria o pontapé inicial superando as desigualdades sociais, a opressão, além de contribuir de maneira assertiva na autonomia do educando, baseando sua metodologia de ensino no princípio do diálogo.

Ao longo de sua militância educacional, social e política, Freire jamais deixou de lutar pela superação da opressão e desigualdades sociais, entendendo que um dos fatores determinantes para que ela se dê é o desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica. Seu projeto educacional sempre contemplou essa prática, construindo sua teoria do conhecimento com base no respeito pelo educando, na conquista da autonomia e na dialogicidade enquanto princípios metodológicos. (FEITOSA, 1999, p.1).

Neste conjunto de ideais por uma educação justa e igualitária, Paulo Freire inicia o método e porque não dizer a Metodologia Freireana, utilizando os recursos didáticos, até então desconhecidos aos aprendentes, à maneira como a metodologia Freireana foi abordada, traz um repensar sobre as maneiras como Paulo Freire utiliza sua capacidade de educador,

Através de slides contendo cenas de seu cotidiano, esses trabalhadores/educandos discutiam sobre o desenrolar de suas vidas reconstruindo sua história, sendo desafiados a perceberem-se enquanto sujeitos dessa história. Nesse contexto, era apresentada uma palavra aos educandos - ligada a esse cotidiano e previamente escolhida - e, através do estudo das famílias silábicas que a compunham, o educando apropriava-se do conhecimento do código escrito ao mesmo tempo em que refletia sobre sua história de vida. (FEITOSA, 1999, p.2).

Freire (2021), a partir do momento que os alunos compreendiam a palavra que era proposta, estes educandos utilizavam esta palavra a sua própria realidade, construindo a partir dessa reflexão, história de vida, experiências, vivências, saberes compartilhados com o educador, mas também com os outros educandos. Neste percurso, a Metodologia Freireana abrange outras possibilidades,

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?
(FREIRE, 2021, p. 32).

No ensino de Português como Língua de Acolhimento, estamos lecionando a disciplina de português para nossos alunos, esta disciplina não deixa de ser abrangente nas escolas de nível fundamental, médio e praticamente na maioria dos cursos superiores presentes no Brasil, por isso, a necessidade de trazer os saberes curriculares dos estudantes para dentro das salas de aula, a partir das temáticas que corroboram para um aprendizado integral do sujeito, ampliando suas reflexões sobre as decisões futuras.

Nessa conjectura, acreditamos que a Metodologia Freireana a partir dessa ruptura em que homens e mulheres compreendem a sua força social, econômica, mas também política. Tornou-se possível uma imersão a construção dos diálogos que pudessem contribuir na alfabetização dessas pessoas, dando início ao que no futuro chamaríamos de método e/ou Metodologia Freireana.

Nessa perspectiva, quando deparamos com um grupo de imigrantes e/ou refugiados que são matriculados no curso de Português como Língua de Acolhimento, o primeiro pensamento que surge é como iremos alfabetizá-los, se estes indivíduos não sabem ler nem escrever em português, tendo em vista que a maioria dos estudantes que frequentam o curso são falantes das diversas línguas, e o que nos surpreende é que assim como aqueles homens e mulheres do campo queriam ser alfabetizados tornando-se visíveis à sociedade, os alunos querem aprender, compreender e entender a língua tornando-se visíveis à mesma sociedade.

A busca por alternativas de ensino que favoreçam o aprendizado desses alunos a partir do que temos só é possível quando aprendemos para ensinar, e esse aprendizado começa a partir do momento que escutamos os alunos, quando o educador escuta a voz dos seus educandos, ele aprende a transformar seus métodos de ensino em aprendizagem que favoreça o seu educando (FREIRE, 2021).

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com e falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. (FREIRE, 2021, p. 111)

Percebemos que a Metodologia Freireana vai além de uma didática de ensino, mas contribui para que homens e mulheres migrantes e refugiados tenham a consciência de que os conflitos que vivenciaram em seus países ficaram para trás, e que podem intervir na construção do tempo presente, em prol de um futuro melhor, de novas expectativas, e de recomeçarem a partir da compreensão e aprendizado da língua portuguesa, sem esquecerem a sua cultura, tradições e dos países de origem.

Etapas construtivas da Metodologia Freireana

O Método Freireano e/ou Metodologia Freireana praticada por Paulo Freire tinha como objetivos despertar o aprendizado do educando através do que eles já conheciam a respeito da terra, do cotidiano e das atividades que desempenhavam para além do trabalho que exerciam. Essa proximidade entre os camponeses, provocava discussões pertinentes aos saberes pré-adquiridos anteriormente e, nessas discussões, esses saberes apreendidos entre famílias, as experiências positivas e principalmente as vivências que tinham eram compartilhadas uns com os outros. Neste aporte iremos descrever como Paulo Freire (1997) estruturou essa Metodologia em cinco etapas.

a) Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará.

A etapa de realização do levantamento vocabular dos grupos é o momento de acolhimento por parte dos educadores para conhecerem o vocabulário dos seus educandos, é nesse momento que enfatizamos como é importante para o aluno sentir-se acolhido, importante, visível para a sociedade. De acordo com Freire (1997):

Este levantamento é feito através de encontros informais com os moradores da área a ser atingida, e em que não só se fixam os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo. Suas expressões particulares, vocábulos ligados à experiência dos grupos, de que a profissional é parte. Esta fase é de resultados muito ricos para a equipe de educadores, não só pelas relações que travam, mas pela exuberância não muito rara da linguagem do povo de que às vezes não se suspeita. (FREIRE, 1997, p. 120)

b) A escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado

Não era apenas escolher as palavras, havia critérios para que essas palavras fossem escolhidas, separadas, selecionadas para aprendizado dos educandos. Segundo Freire (1997) essa escolha do vocabulário passava por uma,

seleção a ser feita sob critérios:

- a) o da riqueza fonêmica;
- b) o das dificuldades fonéticas (as palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, colocadas numa sequência que vá gradativamente das menores às maiores dificuldades);

c) o de teor pragmático da palavra, que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc (FREIRE, 1997, p. 120)

Em seguida, após as palavras serem criteriosamente selecionadas, partiriam para a terceira etapa, em que essas palavras são trabalhadas de acordo com os grupos, seu conhecimento e principalmente suas experiências.

c) A terceira fase consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar.

Percebemos aqui que utilizar essa terceira fase da Metodologia Freireana em nossas aulas de Português como Língua de Acolhimento, apropriando-nos de situações-problema que fazem parte do cotidiano dos nossos alunos, dentre elas podemos destacar: a matrícula dos filhos na escola, ir ao posto de saúde marcar uma consulta médica, comparecer à Polícia Federal para emissão de documentos, preencher um currículo, participar de uma entrevista de emprego, dentre outras, assim apropriamos dessas situações para serem discutidas durante o percurso das temáticas que são propostas, de acordo com Freire (1997)

Estas situações funcionam como desafios aos grupos. São situações-problemas, codificadas, guardando em si elementos que serão descodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador. O debate em torno delas irá, como o que se faz com as que nos dão o conceito antropológico de cultura, levando os grupos a se conscientizarem para que concomitantemente se alfabetizem. São situações locais que abrem perspectivas, porém, para a análise de problemas nacionais e regionais. Nelas vão se colocando os vocábulos geradores, na gradação já referida, de suas dificuldades fonéticas. Uma palavra geradora tanto pode englobar a situação toda, quanto pode referir-se a um dos elementos da situação. (FREIRE, 1997, p. 120)

Após a realização dessa etapa, em que os grupos já dialogaram acerca da situação-problema com os vocábulos que foram propostos, partimos para a quarta etapa, que consiste na assimilação do conteúdo proposto através de uma orientação.

d) A quarta fase consiste na elaboração de fichas de roteiro.

As fichas-roteiro não são engessadas, conteudistas e técnicas, mas fundamentadas a partir das informações que foram colhidas na etapa anterior, é a partir desse momento que o educador precisa interagir com os educandos, não de maneira mecânica, mas dialógica, argumentativa, para que os educandos construam seu conhecimento a partir de suas descobertas. De acordo com Freire (1997), as fichas de roteiros eram apenas subsídios para os coordenadores, e não uma prescrição rígida com padrões para serem seguidos. A quinta e última etapa da

Metodologia Freireana era a feitura das fichas e sua decomposição fonêmica, que correspondia aos vocábulos geradores.

e) A quinta fase é a feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

Nas aulas de Português como Língua de Acolhimento, apropriamos de um roteiro, que denominamos planejamento, para dar direção à temática proposta, às vezes divididos em tópicos, subtópicos, mas que tem como objetivo final pretender que os nossos alunos compreendessem a pronúncia das palavras, os fonemas que utilizamos e os seus significados, bem como qual a importância dessa palavra em uma determinada frase.

O Ensino de Português como Língua de Acolhimento

A Metodologia Freireana surge a partir da alfabetização de adultos em uma experiência idealizada por Paulo Freire. A partir de um convite para a alfabetização de adultos, surge a oportunidade de mediar o conhecimento para aqueles que se encontravam em vulnerabilidade por não saberem ler e escrever.

O “convite” de Freire ao alfabetizar o adulto é, inicialmente, para que ele se veja enquanto homem ou mulher vivendo e produzindo em determinada sociedade. Convida o analfabeto a sair da apatia e do conformismo de “demitido da vida” em que quase sempre se encontra e desafia-o a compreender que ele próprio é também um fazedor de cultura, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura. O “ser-menos” das camadas populares é trabalhado para não ser entendido como desígnio divino ou sina, mas como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem. (GADOTTI, 1996, p. 37).

Nessa perspectiva, quando deparamos com um grupo de imigrantes e/ou refugiados que são matriculados no curso de Português como Língua de Acolhimento, o primeiro pensamento que surge é como iremos alfabetizá-los, se estes indivíduos não sabem ler, nem escrever em português, tendo em vista que a maioria dos estudantes que frequentam nosso curso é falante de outras línguas.

Para nossa surpresa assim como aqueles homens e mulheres do campo queriam ser alfabetizados para tornarem-se visíveis à sociedade, nossos alunos querem aprender, compreender e entender nossa língua para tornarem-se visíveis à mesma sociedade.

a) Aplicações da Metodologia Freireana no Ensino de Português como Língua de Acolhimento.

Entendemos que a partir do momento que damos ao estudante um lugar de fala, iremos compreender quais são as suas necessidades, e neste aspecto a Metodologia Freireana contribui

no diagnóstico dos nossos educandos que precisam aprender a língua para conseguirem trabalho, acesso à saúde, educação, habitação, legalização de documentos.

A proposta de Freire parte do Estudo da Realidade (fala do educando) e a Organização dos Dados (fala do educador). Nesse processo surgem os Temas Geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada "invasão cultural" ou "depósito de informações" porque não emerge do saber popular. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno, conhecê-lo enquanto indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o "conteúdo" a ser trabalhado. (FURTOSO, 1999, p. 2)

E quando identificamos as necessidades desses alunos, buscamos temáticas conhecidas em seus países que facilite a compreensão do que irá ser ministrado nas aulas, não transmitindo um conteúdo engessado, codificado e totalmente gramatical, mas abordando temas próprios de sua realidade, dos lugares que estão inseridos, que também são importantes no cotidiano destes estudantes. A partir do momento que damos aos educandos a liberdade para falar, construímos diálogos que contribuem na assimilação do vocabulário, facilitando a pronúncia de algumas palavras da língua portuguesa.

...ao dialogar com seus pares e com o educador sobre o seu meio e sua realidade, têm a oportunidade de desvelar aspectos dessa realidade que até então poderiam não ser perceptíveis. Essa percepção se dá em decorrência da análise das condições reais observadas, uma vez que passam a observá-la mais detalhadamente. Uma re-admiração da realidade inicialmente discutida em seus aspectos superficiais será realizada, porém com uma visão mais crítica e mais generalizada. Essa nova visão, não mais ingênua, mas crítica, vai instrumentalizá-los na busca de intervenção para transformação das palavras que são utilizadas. (FURTOSO, 1999, p. 3)

Nesses moldes, entendemos que a Metodologia Freireana produz esse despertar nos alunos, de saber que a partir do conhecimento de uma nova palavra, esse conhecimento revela novos aspectos de sua visão que passa a ser ampliada, e novas palavras passam a ser codificadas, favorecendo os debates construtivos para o aprendizado de todos, educandos e educadores.

Uma metodologia que promova o debate entre o homem, a natureza e a cultura, entre o homem e o trabalho, enfim entre o homem e o mundo em que vive, é uma metodologia dialógica e, como tal, prepara o homem para viver o seu tempo, com as contradições e os conflitos existentes, e conscientiza-o da necessidade de intervir nesse tempo presente para a construção e efetivação de um futuro melhor. (FURTOSO, 1999, p. 4).

Ressaltamos ainda que a Metodologia Freireana abrange o ensino de forma horizontal na relação entre discente e docente, contribuindo para a práxis reflexiva do professor enquanto mediador do conhecimento.

Uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada, com forte teor ideológico. Foi diferente pois promovia a horizontalidade na relação educador-educando, a valorização de sua cultura, de sua oralidade, enfim, foi diferente, acima de tudo, pelo seu caráter humanístico. Dessa forma, o Método proposto por Freire rompeu com a concepção utilitária do ato educativo propondo outra forma de alfabetizar. (FURTOSO, 1999, p. 6).

Nesse contexto, não poderíamos deixar de levar em consideração que os alunos imigrantes e refugiados sempre trazem para as aulas subsequentes sua,

(...) curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos. (FREIRE, 2021, p. 33)

Quando contribuímos para a criatividade dos alunos, entendemos que essa curiosidade é despertada no decorrer das aulas, e percebemos que estamos contribuindo para que esse aprendizado seja acrescentado também ao cotidiano dos educandos, em cada aula, percebemos que outras perguntas vão surgindo, e que as respostas a essas perguntas vão construindo as temáticas das aulas que são propostas, nessa conjectura compreendemos que os alunos assimilam os conhecimentos que são ministrados, ao mesmo tempo em que se tornam protagonista do aprendizado relacionado ao ensino do português como língua de acolhimento.

Metodologia da Pesquisa

A partir de um levantamento bibliográfico sobre a utilização da metodologia Freireana no ensino de português como língua de acolhimento, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes no período compreendido entre 2018 e 2022, utilizando como descritores “Metodologia Freireana e o Ensino de Português como Língua de Acolhimento”; “Método Freireano e o Ensino de Português como Língua de Acolhimento” “Método Freireano e o Ensino de Português como Língua Estrangeira” e “Método Freireano e o Ensino de Português como Língua Estrangeira”. Nossa pesquisa é de cunho bibliográfico, com caráter qualitativo, levando em conta a procura de respostas a questões bem particulares,

[...] ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos,

aspirações, crenças e atitudes, o que corresponde a um espaço muito profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operações de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 22)

Em se tratando do domínio das ciências sociais, a interpretação, a análise e/ou tratamento dos dados implica numa objetividade que não descarta a participação ativa da pesquisadora, naquilo que poderíamos considerar de subjetivo nesse processo.

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Após a realização da revisão de literatura no cerne da utilização da Metodologia Freireana no ensino de português como língua de acolhimento, encontramos experiências inovadoras e instigadores que indagam os pesquisadores em relação às pesquisas que apontam para uma nova perspectiva de ensino no que tange o ensino de português como língua de acolhimento, assim neste viés de acordo com Galvão e Ricarte (2019), essa revisão de literatura deve compreender todos os trabalhos que já foram produzidos a respeito da temática proposta:

Revisão de literatura é um termo genérico, que compreende todos os trabalhos publicados que oferecem um exame da literatura abrangendo assuntos específicos. É possível encontrar diversos artigos de revisão de literatura que apresentam diferentes abordagens para as diferentes etapas do desenvolvimento desses trabalhos. (GALVÃO; RICARTE, 2019, p. 58)

Segundo os autores, essa metodologia pode ser aplicada por meio de diferentes abordagens de modo que cada uma delas tende a apresentar resultados distintos. Diante disso, nosso propósito foi a revisão da produção acadêmica acerca da Metodologia Freireana e o Ensino de Português como Língua de Acolhimento, no período de 2018 a 2021, e como essa metodologia de ensino pode contribuir para o aprendizado do português como língua de acolhimento.

(...) pode-se dizer que faltam estudos que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem nos enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38)

De acordo com Romanowski; Ens (2006) a literatura especializada tem demonstrado de maneira imprescindível a necessidade de acompanhar o desenvolvimento, transformações e inovações que busquem tornar os campos da educação e seus profissionais cada vez mais

competentes para responder com domínio os anseios daqueles que vêm conquistando o direito à educação.

Dessa forma, o ensino de português como língua de acolhimento está relacionado com o ensino a este campo da educação, e que, assim, acreditamos que após um levantamento bibliográfico em que não encontramos pesquisas pertinentes à temática proposta, há necessidade de:

Um levantamento e uma revisão de literatura do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico. (ROMANOWSKI; ENS, 2006. p. 43)

Assim, deduzimos que a busca por novas pesquisas que possam contribuir para as diferentes áreas do conhecimento, incluindo a educação, torna-se pertinente, tendo em vista que a realização do levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes evidenciou lacunas no “estado da arte” que envolve a utilização da Metodologia Freireana no Ensino de Português como Língua de Acolhimento. Por isso, torna-se pertinente que novas pesquisas sejam realizadas, assim entendemos que:

Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de intensificar as lacunas ainda existentes. (ROMANOWSKI; ENS, 2006. p. 41)

Para Romanowski e Ens (2006), a literatura especializada tem demonstrado de maneira imprescindível a necessidade de acompanhar o desenvolvimento, as transformações e inovações que busquem tornar os campos da educação e seus profissionais cada vez mais competentes para responder com domínio os anseios daqueles que vêm conquistando o direito à educação.

Resultados e Discussões

A Metodologia Freireana apresenta os pilares e/ou etapas que levam ao aprendizado do discente a partir de sua interação, em que são compartilhados suas experiências, saberes e vivências sobre seu país de origem, sua cultura, sua língua e seus conhecimentos. O estudante não pode ser considerado um aprendiz, mas sim um participante do seu aprendizado.

Como já foi abordado no tópico 2 do nosso trabalho em que descrevemos as cinco etapas do método Freiriano, queremos propor em nosso último tópico a utilização da Metodologia Freireana no ensino de Português como Língua de Acolhimento e, para isso, retomamos as

cinco etapas propostas por Paulo Freire, em que a primeira etapa consistia no levantamento do universo vocabular dos grupos com quem trabalhamos.

Diante disso, nossos grupos de trabalho são migrantes e refugiados de vários países, mas, vamos atentar para aqueles cujos países enfrentam problemas sociais, políticos e econômicos, como são os casos da Venezuela, Haiti e Síria. Nos últimos anos o Brasil tem recebido um grande número de indivíduos advindos desses países e, ao chegarem, a primeira dificuldade que encontram é a língua.

Percebemos um grupo de alunos de diferentes línguas, tendo em vista que nessa ordem temos o espanhol, o árabe e o francês, também percebemos culturas diferentes em questões de tradições, religião, saberes, territórios e costumes, por isso a necessidade de realizar esse levantamento vocabular afirmado por Freire (2021), que corrobora com Cestari; Grillo (2018), ao afirmarem que:

Diante do público de imigrantes e refugiados, sujeitos a diversas situações de vulnerabilidade, ocorre que quando o professor tem acesso a uma língua por ele falada, constrói-se um espaço de aproximação e conforto, lembremos que estamos diante de alunos vindos, muitos deles, de um espaço plurilinguístico, como é o caso de países africanos, em que línguas locais coexistem com o crioulo e a língua do colonizador como Nigéria e Congo; no Haiti, na América Central, a maioria fala *Crèole* e francês. (CESTARI E GRILHO, 2018, p. 9)

Nessa conjectura, concluímos que após identificar esse pluralismo linguístico desses alunos, que são em torno de 120 pessoas, identificamos suas necessidades para aprenderem a língua portuguesa que na maioria das vezes é por necessidade de trabalho, educação, saúde e sobrevivência e poderíamos pensar em propostas pedagógicas que porventura fossem aliadas ao aprendizado desses indivíduos. Nessa perspectiva, pensamos em trabalhar com palavras que possam contribuir para o universo vocabular do nosso aluno, frases simples que serão importantes no cotidiano dos nossos educandos.

Ao pensar na segunda etapa do método de Paulo Freire, pensamos em escolher elaborar uma aula em que o conteúdo seja pertinente à realidade dos discentes, desde a escolha da temática, da elaboração das frases, dos conteúdos gramaticais, pensando sempre em utilizar uma linguagem mais simples no nível básico, para que nosso aluno aprenda de acordo com suas especificidades, seu tempo e suas aproximações com a língua portuguesa, assim, pensando na proposta da Metodologia Freireana, que afirma que as palavras deveriam ser criteriosamente selecionadas para facilitar a mediação do aprender o idioma, mas, também outros conhecimentos relacionados ao país em que estão inseridos, de acordo com Villanueva Caiafa,(2022),

Retornando às necessidades das pessoas migrantes, em forma complementar à aprendizagem de um novo idioma, precisam também incorporar conhecimentos sobre comportamentos sociais, aspectos históricos, culturais e inclusive legais do âmbito onde eles se assentarão em seu novo destino. Novamente, partindo das necessidades dos alunos, os professores têm a oportunidade de desenvolver dinâmicas de ensino através das quais aqueles possam tomar consciência de sua nova realidade e aprender de forma a desenvolver a sua própria autonomia com a língua, a partir dos recursos utilizados para alcançarem esse objetivo. (VILLANUEVA; CAIAFA, 2022, p. 123)

Diante desse vislumbamento e necessidade cotidiana dos nossos discentes, partimos para a terceira etapa da Metodologia Freireana que aborda a criação de situações existenciais típicas do grupo que estamos trabalhando, e quais seriam essas situações pensando em contexto de migrantes e refugiados no Brasil. Temos várias temáticas consideradas importantes, e por isso, essas situações-problema podem ser as mais variadas possíveis retratadas em nossas aulas pelos alunos, entre elas, vale a pena destacar alguns temas pertinentes como a emissão do cartão do SUS, o cartão de vacina dos filhos, a matrícula nas escolas públicas, direitos trabalhistas, entrevista de emprego, emissão do RNM pela polícia federal, revalidação de diplomas de curso superior, dentre outros, e nessa vertente, temos na Metodologia Freireana situações pertinentes a questões de existência e sobrevivência do grupo que estamos trabalhando.

Neste aporte CESTARI; GRILLO (2018) afirmam que um aspecto relevante do ensino-aprendizagem do português como língua de acolhimento é a integração dos alunos, isto é, sua participação ativa na vida social e local desses alunos, ou seja, a partir do momento que há uma integração dos alunos às aulas, acontece também a participação ativa na vida social e local, porque compreendem temáticas simples que são pertinentes no cotidiano.

Neste enlace, não poderíamos deixar de falar da quarta fase que são as elaborações de fichas roteiros, e que são utilizadas a partir das informações que nossos alunos trazem nas aulas seguintes, assim, ao término de uma aula, perguntamos aos nossos estudantes qual tema e/ou temas seriam importantes para as próximas aulas, e a partir desse diálogo, elaboramos a aula seguinte, embasada em uma ficha roteiro que é sistematizada de acordo com as dúvidas dos nossos alunos sobre determinado tema em questão, por exemplo, nosso aluno quer conhecer o sistema de saúde do Brasil, a temática será o SUS, a ficha-roteiro engloba aspectos importantes dessa temática como:

- Emissão do cartão SUS;
- Vacinação gratuita;
- Serviços prestados por UBS E UPAS e Hospitais;
- Farmácia popular;
- Urgências e emergências médicas;

- E o aplicativo do CONNECT SUS.

Assim, os alunos podem compreender conteúdos importantes relacionados à temática escolhida que, de acordo com Freire (2021):

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 2021, p. 39).

Haja vista que nesse momento a utilização da Metodologia Freireana também colabora para que diálogos sejam construídos nas aulas seguintes, e que estes diálogos são pertinentes para a compreensão oral da temática e principalmente para a construção de argumentos e opiniões dos nossos estudantes, suas observações, inquietações e dúvidas em relação ao tema da aula, caminhamos para a última fase do que poderia ser proposto em sala de aula a partir da utilização da Metodologia Freireana como proposta pedagógica. É nesse momento que aparece a oportunidade de trabalharmos a gramática, a pronúncia e o vocabulário com os nossos discentes, não uma gramática engessada, mas de forma leve, que seja apropriada para o cotidiano dos nossos educandos, de acordo com Cruz (2017):

Reconhecemos ser fundamental o domínio de novos códigos linguísticos pelos refugiados; porém, isso não significa perder as suas próprias referências e valores. E que dominar uma língua não implica necessariamente integrar-se em todos os setores, da mesma maneira. O processo exige tempo e conexões entre os diversos atores sociais. E, às vezes, a inserção acontece basicamente devido a problemas estruturais e burocráticos – revalidação de diplomas, dificuldade em ingressar no mercado de trabalho, entre outros. (CRUZ, 2017, p. 55).

Nossa perspectiva é que nossos alunos tenham essa concepção de que o aprendizado da língua portuguesa é um processo contínuo, fundamentado a partir da sua utilização, e que todo momento e lugar estarão em constante aprendizado, e que este aprendizado não deve sobrepor a sua língua materna, seus costumes e tradições. É nessa conjuntura que a Metodologia Freireana como proposta pedagógica incentiva os estudantes a serem participantes do seu aprendizado, considerando os estudantes como indivíduos que mediam o conhecimento, através das experiências e saberes que já possuem.

Comprendemos que o aprendizado do português não precisa ser algo mecânico, maçante embasado em uma gramática, mas abordar assuntos próximos da realidade dos nossos educandos, por isso, a Metodologia Freireana, através das cinco etapas que apresenta, facilita o aprendizado dos nossos alunos. Reconhecemos que os diálogos são construídos e assimilados

em forma de rodas de conversa, em que cada educando apresenta suas características culturais suas vivências e experiências.

A partir da interação dos alunos, a motivação em participar das aulas e o convívio com educandos e educadores possibilitando uma compreensão vocabular ampla e pertinente ao cotidiano dos alunos, em que as informações apreendidas são utilizadas diariamente pelos estudantes.

Considerações Finais

Ensinar português como língua de acolhimento na perspectiva Freireana é uma proposta pedagógica que pode facilitar o ensino da língua a partir dos contextos vividos pelos alunos migrantes e refugiados que participam das aulas. Tendo em vista que a maioria dos alunos que chegam ao Brasil está em vulnerabilidade social, é preciso recomeçar em um país em que a língua é o maior entrave na busca por este recomeço.

Reconhecemos que a língua portuguesa possui uma das gramáticas mais difíceis do mundo, são muitas regras e conceitos difíceis até para nós brasileiros, então, pensando em algo dinâmico, leve e que não seja engessado nos moldes de uma gramática normativa, as aulas de português como língua de acolhimento são pensadas nas dificuldades que os alunos enfrentam para sobreviverem no Brasil, situações-problema do cotidiano que são relatadas pelos alunos nas aulas. A partir desses diálogos, as aulas são embasadas nas cinco etapas da Metodologia Freireana, o que é realmente importante para o aluno aprender, o que este estudante precisa aprender que vai fazer diferença no seu dia a dia. Nessa conjectura, elucidamos que a utilização dessa metodologia também contribui para a autonomia do aluno, porque reconhecemos que à medida que ensinamos, também aprendemos através dos diálogos que procuramos construir em salas de aula. Pensando nessa vertente de ensinar-aprender, procuramos por temáticas que sejam pertinentes aos nossos educandos e que possam produzir uma pedagogia dialógica no final da aula, em que opiniões, argumentos e ideias surgem por diferentes povos, culturas e pensamentos, é uma interação em que não há desigualdade social, linguística e/ou cultural, mas, todos contribuem para um aprendizado colaborativo e cooperativo.

Aprendemos que a Metodologia Freireana é uma proposta pedagógica que vai além de um ensino sistematizado, mecanizado e engessado, mas, produz um discurso de participação, interação e cooperação entre docentes e discentes. Nossas aulas não acontecem soltas, mas seguem uma estrutura de ensino embasadas nas cinco etapas dessa metodologia, ancoradas na realidade dos nossos alunos. Em nossa primeira aula de apresentação, dialogamos com os alunos sobre as temáticas que querem aprender, ao mesmo tempo que sistematizamos os conhecimentos linguísticos que possuem da língua. A partir dessa informação, os alunos são

direcionados para os cursos de básico I, básico II, intermediário I e intermediário II e ainda contamos com aulas de conversação uma vez por semana.

Depois que os alunos são direcionados para os cursos, após o levantamento vocabular realizado na primeira aula, seguimos para a construção das temáticas que foram sugeridas pelos alunos, coletadas e anotadas em fichas para serem trabalhadas de acordo com as demandas seguintes. As aulas são planejadas neste viés sobre temáticas que são pertinentes aos estudantes, e a participação dos alunos que constroem o conhecimento que almejam. Nesse momento, os alunos têm a oportunidade de perguntar, tirar dúvidas e assimilar o conteúdo proposto, e para fortalecer este conhecimento, inferimos o estudo da gramática simples, necessária para a comunicação do dia a dia.

Assim, concluímos que a Metodologia Freireana pode ser uma proposta pedagógica utilizada para ensinar Português como Língua de Acolhimento fundamentada nas cinco etapas do método Freireano, e que as contribuições deste método são pertinentes para o aprendizado de alunos migrantes e refugiados que veem no aprendizado da língua uma oportunidade para recomeçar, por isso a nossa inquietação e indagação em pesquisar essa metodologia utilizada por Paulo Freire para alfabetizar as pessoas que viviam no campo, invisibilizadas pela sociedade em questão. Deste modo, percebemos que os migrantes e refugiados que chegam ao Brasil são vistos como analfabetos, invisibilizados por não dominarem a nossa língua e precisamos quebrar este “tabu”. A maioria dos nossos alunos têm curso superior completo e falam mais de um idioma, eles não chegam ao Brasil de mãos vazias, trazem seus conhecimentos, formações, trajetórias, vivências e saberes que foram acumulados durante os anos de existência que possuem, estão no Brasil para ajudar nosso país a crescer economicamente, politicamente e socialmente e a língua não pode ser um entrave para estes indivíduos, e sim, uma oportunidade de recomeçarem após uma longa trajetória percorrida entre o país de origem e o Brasil.

Na maioria das vezes, essa trajetória é realizada através do desespero, medo, tristeza, fome, doenças e perdas, seja familiar, financeira, acadêmica e/ou profissional. Não é fácil saírem de seus países de mãos vazias após anos de trabalho duro, formações acadêmicas e construção de um lar, mas necessário para sobreviverem. E não importa o motivo como chegam ao Brasil, seja por catástrofes naturais, guerras, asilo político, é nosso dever receber, acolher e ensinar estes sujeitos a nossa língua como parte de um recomeço em um país diferente do seu. Vimos que a Metodologia Freireana além de construir um ensino embasado nos conhecimentos prévios dos aprendizes, fundamentado nos saberes dos estudantes e mediado pela troca de experiências dos discentes e docentes, valoriza os saberes e experiências culturais diversificados, intermediando um ensino autônomo e participativo, incentivando o educando a

construir o seu próprio conhecimento, confirmando nossas hipóteses de que a utilização da Metodologia Freireana facilita o aprendizado da Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento pelos educandos.

Referências

- CESTARI, Mariana Jafet. GRILLO, Ângela Teodoro. **O Ensino de Língua Portuguesa para Imigrantes e Refugiados como Política Pública**. Revista SIPLE (Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira). Brasília, 2018, p. 1-13.
- CRUZ, Júnia Moreira da. Português como língua estrangeira para refugiados: Inserção social em consonância com o interculturalismo. In: (org) COURA-SOBRINHO, Jerônimo [ET al] (org). **Estudos em Português como língua estrangeira: um panorama da área**. Belo Horizonte. CEFET-MG, 2017, p. 45-53.
- DUTRA, Anelise. A formação inicial do professor de língua. In: JÚDICE, Norimar, Regina Lúcia Péret. DELL'ISOLA (org). **Português – Língua Estrangeira: novos diálogos**. Niterói. Ed. Intertexto, 2009, p. 173-192
- FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Método Paulo Freire**: parte da dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, 1999, intitulada: "Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. Disponível em: chrome-extension://gphandlahdpffmccakmbngmbjnjiihp/https://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/O_Método_Paulo_Freire-1.pdf. Acesso em fev. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 54. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2021. 143p.
- _____ **Educação como prática da liberdade** . Rio de Janeiro: Ed. Paz e terra, 1997. 157p.
- GADOTI, Moacyr et al. Paulo Freire: **Uma biobibliografia**. São Paulo. Ed. Cortez, 1996. 740p.
- GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. RICARTE, Ivan Luiz Marques. **Revisão Sistemática da Literatura: Conceituação, Produção e Publicação**, v. 6, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>>. Acesso em: 12 mai. 2022.
- MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Pesquisa Científica**. 8. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2007. 312p.
- ROMANOWSKI, Paulino Joana. ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez/2006.

VILLANUEVA, Gustavo. CAIAFA, Frederico. A interculturalidade no relato de experiência no ensino de português como língua de acolhimento – PLAC. COSTA, Eric Júnior. SILVA, Flávia Campos. SÁ, Elisa Mattos de et al (org). **Migrações e suas subjetividades** [livro eletrônico]. Belo Horizonte: Ed. Mosaico, 2002. 113-129p.

Uma proposta para o ensino de PLA: a didatização da semântica

Felipe Luiz Borba Franco, Brasil⁶
felipeborbafranco@gmail.com

José Wellisten Abreu de Souza, Brasil⁷
josewellisten@hotmail.com

Resumo: O trabalho aqui apresentado é fruto do projeto de iniciação científica intitulado “Contribuições da Semântica para o ensino de Português para Estrangeiros”, nele, objetivamos unir o cabedal teórico e possíveis aplicações da Semântica (ANTUNES, 2012; ILARI, 2019; TRAVAGLIA, 2002; KOCH; MARCUSCHI, 1998) no que tange ao desenvolvimento de estratégias didáticas voltadas ao ensino de Português como Língua Adicional (FRANCO; SOUZA, no prelo). Assim, neste artigo, defendemos que o trabalho com a significação é fundamental para o desenvolvimento linguístico do aprendente, por lhe fornecer instrumentos que lhe permitem conduzir práticas reflexivas voltadas para o uso efetivo da linguagem (GERALDI, 1984; TRAVAGLIA, 2011). Ou seja, num primeiro momento, fazemos um breve percurso teórico que explicita qual referencial teórico estamos nos filiando para falar da Semântica, procurando demonstrar como a sala de aula pode se valer dos diversos estudos realizados pela área para trabalhar a competência comunicativa dos alunos. Em seguida, faremos a exposição de alguns materiais autênticos utilizados no Programa Linguístico Cultural para Estudantes-Internacionais (PLEI-UFPB) que materializam a perspectiva aqui defendida. Finalmente, nossa proposta é expor como a Semântica pode ser utilizada como uma ferramenta transversal ao planejamento de uma aula, sem necessariamente se valer de uma metalinguagem específica a esse campo do estudo, ela pode ser passada de forma didática ao aluno, contribuindo para o alcance de sua almejada proficiência para a interpretação/leitura e a produção oral/escrita de textos diversos, sempre em vista da reflexão e do uso.

Palavras-chaves: 1. Semântica; 2. Estratégias Didáticas; 3. Português como Língua Adicional.

Semântica e Ensino de PLA: um diálogo possível

Os estudos da significação linguística são diversos, permeados por vertentes tão distintas entre si que podem até mesmo ter comprometimentos epistemológicos distintos. Entendemos, no entanto, que a Semântica, outrora tão questionada dentro da Linguística, hoje já se estabelece como uma área muito bem consolidada dentro do vasto campo que abarca todas as ciências da linguagem.

Sendo assim, neste trabalho, objetivamos unir o seu cabedal teórico e possíveis aplicações no que tange ao desenvolvimento de estratégias didáticas voltadas ao ensino de Português como Língua Adicional (PLA). Ou seja, procuramos demonstrar como a sala de aula pode trabalhar a competência comunicativa dos alunos ao considerar os estudos desenvolvidos

⁶ Graduando em Letras, Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba. Aluno-pesquisador bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UFPB (PIBIC-UFPB).

⁷ Professor Adjunto do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba (DLPL-UFPB). Coordenador do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI-UFPB).

pela Semântica *lato sensu*, isso porque defendemos que ela é fundamental para o desenvolvimento linguístico do aprendente, por lhe fornecer instrumentos que lhe permitem conduzir práticas reflexivas voltadas para o uso efetivo da linguagem (GERALDI, 1984; TRAVAGLIA, 2011).

Pois bem, se considerarmos que “[...] o objeto último da aula de língua portuguesa é fazer com que o aluno chegue à compreensão daquilo que lê e produza aquilo sobre o que quer falar (SOUZA, 2020, p. 58)”, devemos prezar por uma educação linguística, isso porque essa pedagogia transfere o aluno do lugar de usuário da língua para o de analista da língua. O estudante passa a refletir sobre a adequação de determinadas estruturas linguísticas, meditando se as suas escolhas se encaixam produtivamente para um dado contexto comunicativo, levando em consideração os significados possíveis que aquela estrutura pode assumir, também levantando hipóteses, criando cenários e colaborando para interpretação de textos que lhe são apresentados, na expectativa de estabelecer relações de interlocução. A esse respeito, vale pontuar que

[...] A educação linguística deve, pois, possibilitar o desenvolvimento do que a Linguística tem chamado de competência comunicativa, entendida esta como a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa (TRAVAGLIA, 2011, p. 24).

Por fim, acreditamos que refletir sobre a língua, comparando seus recursos, transformando expressões, ousando construir novas formas linguísticas, permite ao falante desenvolver habilidades que elevem a sua proficiência, uma vez que para além de um mero usuário que apenas reproduz estruturas para confecção de um texto, este se tornará um falante profícuo, que assume a palavra com propriedade, mobilizando estratégias que melhor expressem aquilo que ele deseja comunicar. Para isso, nos valem de categorias e conceitos estudados pela Semântica, que fornecem a base necessária para apoiar a reflexão apregoada. Nas próximas seções, faremos a exposição de alguns materiais autênticos utilizados no Programa Linguístico Cultural para Estudantes-Internacionais (PLEI-UFPA) que materializam a perspectiva aqui defendida.

Reflexões através de instruções de sentido

Os materiais aqui apresentados foram disponibilizados na forma de slides durante aulas de gramática para uma turma de estrangeiros de nível básico⁸. Buscando o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, a sua construção foi pensada visando ao trabalho com instruções de sentido, isto é: pistas que condicionam a significação de um determinado recurso linguístico, conforme discutidas por Travaglia (2011) na sua proposta de sistematização gramatical:

[...] sempre comparar as instruções de sentido contidas em recursos alternativos que estão à disposição do usuário da língua para que ele possa escolher ao constituir/construir seu texto em dada situação de interação comunicativa para a consecução de uma dada intenção comunicativa. As atividades [...] devem sempre fazer o aluno pensar na razão de se usar determinado recurso em determinada situação para produzir determinado efeito de sentido. Isto vai fazer com que ele utilize com mais segurança e precisão os recursos da língua ao produzir seus textos e tenha sua capacidade de leitura bastante ampliada e aperfeiçoada, para julgar o que quer dizer o produtor de um texto, ao usar certos recursos determinados da língua e não outros (TRAVAGLIA, 2002, p. 150-151).

Acreditamos, dessa forma, que a suspensão da atividade linguística produzida pelo aluno (seja ela uma leitura, um trabalho de compreensão oral ou a produção de um texto oral/escrito), para que ele possa refletir (podendo utilizar a metalinguagem da gramática como suporte, ainda que esse expediente não deva ser o centro da aula) acerca das instruções de sentido veiculadas por determinadas estruturas, é benéfica por promover o domínio da língua, constituindo-se como uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento de sua proficiência.

Vejamos o primeiro material. Sabemos que as preposições são uma classe gramatical capaz de relacionar dois elementos em uma oração expressando variadas relações entre os termos que liga (FIGUEIREDO, 2015), como: instrumento, companhia, posse, lugar, tempo, causa, meio etc. Procurando construir o conhecimento dessas propriedades das preposições com a turma, os professores apresentaram a mesma frase repetidas vezes (como pode ser visto na **Figura 1**) apenas modificando as preposições no eixo paradigmático.

⁸ As ações de ensino se deram em intervenções nas aulas da disciplina de Gramática, para alunos PEC-PLE, no ano de 2022, por meio da perspectiva de docência compartilhada (SCHLATTER; COSTA, 2020) e, por isso, junto com a Prof.^a Giselle Mayra Feitoza Aguiar de Souza.

O exercício proposto, dessa maneira, convoca os alunos a pensarem sobre as possibilidades de significação apresentadas pelas sentenças, ou seja, a pergunta, com implicações didáticas que se coloca é a seguinte: Frente às instruções de sentido veiculadas, quais efeitos de sentido podem ser pensados para as orações? A expectativa é que os estudantes percebam a agramaticalidade de algumas construções que são irrealizáveis graças às relações de sentido evocadas por determinadas preposições (os professores previram como orações corretas as que estão identificadas pela cor lilás). Ademais, é importante estimular que os aprendentes argumentem em que contextos linguísticos cada frase seria adequada, identificando os seus significados.

Um exemplo bastante ilustrativo que expõe a importância e a relevância de uma abordagem de ensino que preze pela comunicação e reflexão linguística foi a resposta de um aluno que, ao observar a frase número 8 (prevista como incorreta pelos professores), pensou o cenário de um *buffet*, criando uma situação comunicativa em que a sentença seria possível, de modo que o arroz fosse uma refeição colocada a uma certa distância do cuscuz, e tendo entre esses pratos alguns outros disponíveis, portanto, o falante poderia expressar o seu desejo de se alimentar de todos os pratos que começassem pelo cuscuz e terminassem no arroz.

Figura 1: Slide do exercício de preposições. Fonte: autoria própria, 2022.

EXEMPLOS - Respostas



- Vou comer cuscuz (+) arroz
- 1. Vou comer cuscuz com arroz
- 2. Vou comer cuscuz de arroz
- 3. Vou comer cuscuz entre arroz
- 4. Vou comer cuscuz após comer arroz
- 5. Vou comer cuscuz em arroz
- 6. Vou comer cuscuz contra arroz
- 7. Vou comer cuscuz sem arroz
- 8. Vou comer cuscuz até arroz



A contextualização trazida pelo aluno criou a oportunidade de discutir também questões de variação linguística, uma vez que estruturas como “Vou comer cuscuz até arroz” não são aceitas pelas normas de prescrição da variedade padrão, precisando passar pela adequação à

colocação de uma locução prepositiva: “Vou comer de cuscuz até arroz” e, assim, expressar o sentido sugerido pelo aprendente.

O próximo material (apresentado na **Figura 2**), disponibilizado em uma aula diferente, propõe um exercício similar que foge da tradição estruturalista de preenchimento de lacunas de frases. No caso a seguir, de maneira implícita, aborda-se os traços semânticos dos verbos *ser* e *estar*.

Usualmente, no ensino de PLA, esses verbos são ensinados como pertencentes a uma dualidade, o *ser* expressaria um estado fixo para as coisas, enquanto o *estar* expressaria um estado mutável para as coisas. Essa definição, frequentemente apresentada por livros didáticos, se mostra demasiadamente ampla e não traduz a realidade do efetivo uso da língua (HUBACK, 2011).

Logo, na aula em questão, os estudantes foram mais uma vez convocados a utilizar sua criatividade para discutir as significações das frases, em especial, levados a perceber o contraste de sentido possibilitado pela troca dos verbos. Por exemplo, em frases como:

- a) A leoa é um animal.
- b) *A leoa está um animal.

Discutiu-se que pertencer ao reino biológico dos animais é uma característica permanente do predicado *ser leoa*, portanto, o uso correto poderá ser apenas o de (a) e dificilmente o de (b). No entanto, há casos como em:

- c) João está magro.
- d) João é magro.

As duas construções estão plenamente corretas, do ponto de vista sintático-gramatical, fato pouco apresentado aos aprendentes de português brasileiro em materiais didáticos, o que vai definir o seu uso é o estado mais permanente ou mais temporário do predicativo que caracteriza o seu sujeito, assim, *ser magro* pode ser um estado físico em que João se encontra há muito tempo - caso de (d) - ou um estado apenas passageiro - caso de (c).

Além disso, ressaltamos casos como, também percebidos por Huback (2011):

- e) Eu sou vendedor.
- f) Eu estou vendedor.

Apesar de a profissão ser algo possivelmente temporário, enxergamos, em nossa sociedade, um atributo permanente que situa o sujeito dentro de uma posição social. Sendo assim, apesar de ser possível utilizarmos a frase (f), com frequência optamos pela (e), revelando nossa posição, culturalmente marcada de significação, que entende a profissão como um traço definidor de um indivíduo.

Figura 2: Slide dos verbos ser/estar. Fonte: autoria própria, 2022.

AULA DE GRAMÁTICA

Vamos observar as diferenças

PLEI UFPB - TURMA PRÉ-PEC-G 2021.2

- Eu sou vendedor
- Eu estou vendedor
- Eu sou brasileiro
- Eu estou brasileiro
- Eu estou no banco
- Eu sou no banco
- Eu sou feliz
- Eu estou feliz
- A água é quente
- A água está quente
- Ele é deitado
- Ele está deitado
- Um homem é morto
- Um homem está morto
- A leoa é um animal
- A leoa está um animal
- Eu estou negro
- Eu sou negro
- Eu sou Felipe
- Eu estou Felipe
- João está magro
- João é magro
- A porta é fechada
- A porta está fechada

A propriedade anafórica dos pronomes

Muitas são as estratégias que o falante pode se utilizar para garantir a progressão textual de suas produções linguísticas, podemos afirmar que uma das mais estudadas é a anáfora (KOCH; MARCUSCHI, 1998), definida por Ilari (2019) como a propriedade semântica que certas expressões carregam capaz de referenciar outras passagens de um mesmo texto, tipicamente utilizadas como um recurso para retomar termos mencionados outrora na superfície do texto. Faz-se um entendimento indispensável para a leitura/produção de um gênero textual, portanto, mostrar que os pronomes funcionam como recursos de progressão que permitem a introdução/preservação, continuidade, identificação e retomada de um assunto, uma característica que assegura a coesão da produção.

Desse modo, é importante que ao aluno seja explicitado que os pronomes são estruturas anafóricas, parte do arcabouço de palavras do português brasileiro capaz de conferir um nexos coesivo através da variação do léxico presente em um texto. Sobre isso, Antunes (2012, p. 82)

comenta: “Variar o léxico na criação de um nexos coesivo representa muito mais que trocar uma palavra por outra. Existe um componente cognitivo implicado nessa operação [...]”.

Assim sendo, propomos (como pode ser visto na **Figura 3**) que o ensino da classe gramatical dos pronomes preveja, mesmo que para turmas iniciais, o trabalho com os recursos textuais disponibilizados por esses termos. Isso permitirá à turma perceber que o uso das palavras em um texto não é acidental, que na verdade contribui para uma intrincada cadeia de informações. A variação do léxico está condicionada não por um simples recurso estético que visa evitar repetições, mas por uma habilidade que almeja conferir uma série de relações de sentido ao texto.

No material apresentado, procuramos, por meio de um texto simples e curto (visando a uma exposição mais didática), mostrar aos estudantes que para além de representar as pessoas do discurso, os pronomes pessoais do caso reto estão conferindo continuidade à cena apresentada. Ao aluno-leitor, portanto, fica a tarefa de conseguir identificar quais são os objetos do discurso retomados pelos seguintes referentes: “Eu” retoma a personagem “Dona Sueli”, “vocês” se refere a “João e Lúcia” e “Ele” diz respeito ao “Doutor Aluísio”.

Figura 3: Slide dos pronomes pessoais. Fonte: Autoria própria, 2022.

AULA DE GRAMÁTICA

PLEI UFPB - TURMA PRÉ-PEC-G 2021.2

Categoria da Gramática: Pronome

Dona Sueli, secretária do **Doutor Aluísio**, chega à sala de espera do consultório e avisa a **João e Lúcia**, clientes do dentista:

– **Eu** peço que **vocês** aguardem só mais um pouquinho.
Ele já vai atender.

Por último, destacamos mais uma vez que a escolha por um texto de complexidade adequada ao nível de proficiência dos alunos, nesse caso, um texto curto que evoca uma cena

cotidiana e com estrutura e marcadores lexicais mais elementares, assim como o recorte que considera apenas alguns poucos pronomes pessoais do caso reto, visa a uma ministração acessível para uma turma de nível básico, sempre com o objetivo de se alcançar uma prática muito didática em sala de aula.

Considerações Finais

Com este artigo, buscamos expor o trabalho em sala de aula que julgamos interessante e produtivo para a elevação da proficiência dos alunos. Defendemos uma abordagem semântica que, em diálogo com a educação linguística, possibilita uma postura analítica por parte dos aprendentes. Dessa forma, se didatizada e utilizada como uma ferramenta transversal ao planejamento de uma aula, acreditamos que a Semântica é capaz de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes.

O percurso de análise semântica que defendemos envolve o acesso das regras que regem a estrutura da língua de forma reflexiva através das instruções de sentido, levantando hipóteses acerca dos possíveis efeitos de sentido veiculados. Acreditamos que dessa forma seja possível construir a compreensão capaz de conferir ao falante o domínio da língua.

Com base nos exemplos apresentados, que consideraram as classes gramaticais da preposição, do verbo e dos pronomes, buscamos indicar um caminho possível, por meio da reflexão e do uso diante do material linguístico, que, como entendemos, pode se converter numa possibilidade didática de ensinar a gramática numa aula de português para estrangeiros, contudo, sem que o peso da metalinguagem, das repetições e da desconexão com as situações comunicativas gere um conflito para a aprendizagem dos estudantes. A tradicional listagem de preposições, por exemplo, pode dar lugar (ou ser complementada, ao menos) com exercícios que incidam sobre a interpretação que o aluno aprendente da língua deve fazer em torno dos efeitos de sentido e das implicações pragmáticas no uso da preposição para que isso revele, como vimos, quais são as situações adequadas e/ou inadequadas e mesmo variações contextualizadas que se tornam validadas numa situação comunicativa real.

Isso, *per se*, promove o desenvolvimento de habilidades e competências relativas à recepção e à produção de textos diversos, melhorando, portanto, a compreensão do aprendente na leitura e na apreensão de textos orais, mas também na escrita e na comunicação oral em situações comunicativas mediadas por gêneros textual-discursivos.

Por fim, destacamos que, apesar de pregar ser possível a didatização da semântica em qualquer nível de proficiência, o professor deve não só considerar as necessidades de seus alunos, como também levar em conta o tempo de exposição à língua alvo de sua turma.

Finalizamos salientando que para se tornar um ator competente na língua, o sujeito, para além de saber usar normas gramaticais, deve ser capaz de produzir/compreender textos em uma gama variada de situações comunicativas, habilidade que, como demonstramos, pode ser desenvolvida através do trabalho com a Semântica.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

FRANCO, Felipe Luiz Borba; SOUZA, José Wellisten Abreu de. A SIGNIFICAÇÃO NA SALA DE AULA DE PLE: UMA PROPOSTA PARA A DIDATIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS SEMÂNTICOS. No prelo.

FIGUEIREDO, Adriana. *Gramática comentada com interpretação de textos para concursos*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O Texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

HUBACK, Ana Paula. A aquisição de SER e ESTAR no ensino de Português como Língua Estrangeira. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 8, ed. 1, p. 91-107, 2011.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à Semântica: brincando com a gramática*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

KOCH, Ingedore Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de Referenciação Na Produção Discursiva. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, São Paulo, v. 14, n. 3, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/43402>. Acesso em: 30 jul. 2023.

SOUZA, José Wellisten Abreu de. ANÁLISE SEMÂNTICA: PROPOSTAS DE REFLEXÃO PARA A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA VOLTADA AO USO LINGUÍSTICO. In: FERRAZ, Mônica Mano Trindade; COSTA, Thiago Magno de Carvalho (org.). *Da (s) Semântica (s) à Sala de Aula: propostas didáticas de leitura e escrita*. Campinas: Mercado Letras, 2021.

SCHLATTER, Margarete; COSTA, Everton Vargas da. Docência compartilhada como design de formação de professores de português como língua adicional. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 351-372, 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A interculturalidade aplicada ao ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros

Fernando Alberto Estrela Tremoço, Brasil⁹
fernandoestrelatremoco@gmail.com

William Quimbayo Dussan, Colômbia¹⁰
william_9200@hotmail.com

Angie Nathalia Pareja Pascuas, Colômbia¹¹
nathaliapareja5@gmail.com

Yuly Andrea Serrano Cruz, Colômbia¹²
welcomesc26@gmail.com

Kimberly Vargas Garzón, Colômbia¹³
kv16617@gmail.com

Resumo: Tratando-se de idiomas, aproximar nossos alunos da cultura que estão aprendendo é um objetivo que pode ser facilitado quando eles conseguem enxergar dentro da cultura do outro a sua própria cultura, ou ainda, quando podem identificar as semelhanças e diferenças entre a sua cultura e a dos países do idioma que eles estudam. Por isso é tão importante desenvolvermos o pensamento crítico em professores e estudantes de português como língua adicional, e trazer ao centro do discurso a formação da língua, a variação e a modificação que ela sofreu e sofre diariamente. Devemos mostrar como os aprendizes de um novo idioma podem se enxergar dentro dessa nova cultura. Especificamente falando da língua portuguesa na sua versão brasileira, é imprescindível que se fale do processo de formação desse idioma, que envolve diversos movimentos sociais ocorridos em épocas distintas. Fazer nossos alunos entenderem que esses acontecimentos históricos, políticos e sociais vão afetar a língua é uma das tarefas do professor. Submergi-los no idioma, na cultura, na história é uma tarefa que deve ser praticada nas aulas de PLE. Permitir que os aprendizes tragam seus pontos de vista, a partir da sua cultura e do seu conhecimento de mundo, é algo que enriquece ainda mais o diálogo em sala de aula. Há diversas abordagens interculturais possíveis, o mais importante é promover a cooperação, o respeito, o diálogo, e a aceitação entre as diferentes culturas, promovendo a troca de experiências e o enriquecimento pessoal.

⁹ Pós-graduado em Metodologia de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa pela Faculdade Uninter; em Performance e Docência no Ensino Superior à Distância, pela Faculdade Descomplica; em Literatura Brasileira, pela Faculdade Focus; Licenciado em Letras- Português pela Faculdade UniBF; Professor responsável pela cadeira de Língua Portuguesa na Zion International University;

¹⁰ Estudante de idiomas e estudos religiosos na Zion International University.

¹¹ Professora de Português na cadeira de idiomas da Zion International University

¹² Estudante de idiomas e estudos religiosos na Zion International University.

¹³ Estudante de idiomas e estudos religiosos na Zion International University.

Palavras-chave: 1. Interculturalidade; 2. Metodologia de Ensino; 3. Abordagem Intercultural; 4. Sistema ACTFL.

Introdução

Ao ensinar uma língua estrangeira, devemos aproximar os aprendizes da cultura que estão aprendendo. Isso pode ser facilitado quando eles conseguem enxergar dentro da cultura do outro a sua própria cultura, ou ainda, quando identificam as semelhanças e diferenças entre a sua cultura e a dos países do idioma que eles estudam. Por essa razão, é tão importante desenvolvermos o pensamento crítico em professores e estudantes de português como língua adicional, e trazer ao centro do discurso a formação da língua, a variação e a modificação que ela sofreu e sofre diariamente, e fazermos isso baseados em uma abordagem intercultural.

A interculturalidade é o encontro e a interação entre diferentes culturas, em que todas são consideradas igualmente válidas. Esse processo envolve tanto se aproximar do "outro" quanto questionar nossa própria cultura. É um movimento em constante mudança que desafia fronteiras e controles estabelecidos, convidando a observar o observador e promover maior compreensão e respeito mútuo. Ela reconhece que todas as culturas são igualmente válidas e busca promover a compreensão mútua. (REHAAG, 2006)

Ao pensarmos classes com uma abordagem intercultural, não podemos desvincular os conceitos de cultura, comunidade, conexão, comparação e comunicação, e pensando na necessidade de expandir essa abordagem intercultural, fizemos um levantamento bibliográfico e o observamos na prática de sala de aula para podermos falar com clareza sobre a real importância da interculturalidade nas aulas de PLE.

Conceitos fundamentais relacionados à interculturalidade.

Para que possamos discutir a temática relacionada à interculturalidade, faz-se necessário compreendermos e diferenciarmos outros termos como: cultura, língua/ linguagem, repertório linguístico, multiculturalidade e transculturalidade. Devemos refletir sobre a visão de língua/linguagem que vai guiar a educação linguística. Precisamos entender a língua como uma prática social, política e ideológica, visto que ela é um fenômeno histórico que se constitui e se renova na vida e através de seus falantes, pois é ela uma ação situada cultural e socialmente. É importante entender que língua é cultura (MENDES, 2012, 2015).

Através de uma educação linguística intercultural, produzimos conhecimento sobre e na língua e para isso não podemos estar presos a uma concepção de língua pura, sem rascunhos, sem sujeitos, sem histórias, sem política (MUNIZ, 2016).

Por sua vez, a cultura não é somente um conteúdo que deve ser ensinado e transmitido de geração em geração. Ela se constrói à medida que vivemos. Ela é tradição, evolução, renovação, produto de vivências de um grupo e mudança. Ressaltamos aqui que a própria língua é cultura, o que muitos estudiosos chamam de língua-cultura. Logo, olhar para a língua é enxergar os indivíduos que a usam, o seu contexto histórico, cultural, econômico e político, e a forma como as interações ocorrem. A língua cultura é a representação de uma forma de interpretar a realidade e de agregar um grupo social no mundo que o rodeia (MENDES, 2012, 2015).

É importante diferenciarmos o Multiculturalismo e a Interculturalidade, pois aquele representa uma característica e uma condição de existência das sociedades contemporâneas, sociedades que são marcadas pela diversidade e pela complexidade humana e cultural; e a interculturalidade, na verdade, pode ser considerada como uma intervenção na realidade multicultural. Outra importante diferenciação é entre Transculturalidade e Interculturalidade, visto que a primeira representa a compreensão dos modos como as culturas se relacionam entre si, em um mundo super diverso. Ou seja, significa dizer que não existem culturas singulares, mas interpenetrações e entrecruzamentos entre culturas. Já a interculturalidade representa um modo de intervenção no mundo, tendo o propósito de construir espaços de diálogo, marcado pelo respeito às diferenças (MENDES, 2023, p.60-61).

De acordo com a professora Edleise Mendes, as nossas salas de aulas e o seu entorno sociocultural representam espaços diversos e complexos, são ambientes heterogêneos - apesar de haver formas de opressão que tentem limitá-los como homogêneos e imutáveis - em que línguas e culturas mesclam-se num emaranhado de sentidos. E é justamente devido a esse emaranhado que precisamos entender a importância do conjunto de recursos linguísticos e multissemióticos de que nossos estudantes fazem uso em suas práticas interacionais. Para isso, precisamos entender que esses repertórios linguísticos não se desenvolvem de forma ordenada, linear e propositalmente. Na verdade, eles se desenvolvem de acordo com as situações de interação e de comunicação. Logo, compreendemos que as pessoas desenvolvem práticas de linguagem ao fazerem uso situado de seus recursos, e esses tais recursos transformam-se a depender do contexto e da demanda comunicativa (MENDES, 2023, p.59).

Conceitos de território e sua relação com a interculturalidade

No contexto da interculturalidade, o conceito de território desempenha um papel fundamental, pois está intimamente ligado à diversidade cultural e à troca de conhecimentos entre diferentes grupos e comunidades. Compreender a relação entre território e interculturalidade permite explorar como as interações entre pessoas de diferentes culturas influenciam a configuração dos espaços e a construção de identidades coletivas. Pode-se conceituar território como uma extensão de terra delimitada principalmente com critérios geopolíticos. Nesse sentido, atribui-se ao território uma jurisdição e um governo próprios, bem como formas particulares de organização social, manifestações culturais específicas e um conjunto de códigos (linguagens) que possibilitam a comunicação dos indivíduos que vivem nesse território (RENDÓN, 2020, p.88). No entanto, é importante reconhecer que o território não se limita apenas à sua dimensão física, mas também possui uma dimensão simbólica que se refere à relação afetiva e cultural que os indivíduos pertencentes às diferentes comunidades estabelecem com determinado território, sendo este o espaço propício para que essas comunidades se encontrem, interajam e construam novos significados a partir do contato com outras diferentes comunidades, criando assim espaços interculturais (RODRIGUES, 2023).

Segundo (RENDÓN, 2020), o conceito de território surge a partir do conceito etológico de territorialidade, que é entendido como o conjunto de condutas e comportamentos das espécies que protegem seu território. Isso significa que, no caso dos seres humanos, o anterior está presente com o surgimento dos estados. E, a partir daqui, surge o conceito de fronteira, que tem servido de referência para entender a sociedade como tal e a linguagem. Para Ancel (1930), as línguas são parte da classificação das fronteiras humanas. Portanto, não se trata somente de fatores geopolíticos os que compõem a noção de fronteira, mas também existem dois grandes campos que permitem aprofundar a relação entre o território e a interculturalidade: os aspectos culturais e as características linguísticas.

Em primeiro lugar, encontramos as fronteiras culturais onde, de acordo com Rodrigues (2023), implicam uma adaptação das duas realidades ao mesmo tempo, em outras palavras, não é necessariamente uma fronteira geopolítica ou natural que divide dois territórios, mas sim o uso cultural que se encarrega de definir a identidade de cada um deles. Por outro lado, as fronteiras linguísticas não possuem nenhum tipo de limite específico, mas, pelo contrário, abrangem a mistura das interações e relações sociais, bem como os fatores culturais anteriormente mencionados, formando assim diferentes repertórios linguísticos das pessoas que compõem esse grupo social (VIAUT, 2004).

Para que existam territórios interculturais, deve-se deixar de lado o conceito de fronteira, ou seja, não deve haver limites que impossibilitem a mistura das diversas manifestações culturais dos diversos territórios. Um fenômeno que contribui para a existência desses territórios é a globalização, pois um processo que ocorre dentro dela é a migração, de grande importância e que funciona como um fator importante para o intercâmbio cultural e que podemos definir como um processo que permite a inserção de diferentes grupos culturais em sociedades com outros padrões culturais. Portanto, encontramos a comunicação intercultural à medida que diferentes culturas coabitam um mesmo território, com diferentes idiosincrasias (BEHERAN, 2017, p. 10).

Interculturalidade crítica

Desenvolver um espírito crítico nos indivíduos nos dias de hoje é um desafio, uma vez que nos encontramos em uma sociedade sobrecarregada de informações, o que demanda, por sua vez, habilidades como o aguçamento dos sentidos, a ponto de se alcançar a capacidade de discernir intencionalidades e hierarquias de poder, materializadas em discursos que veiculam as interações sociais. Essas habilidades são cruciais para evidenciar a interculturalidade crítica nas dinâmicas das interações sociais, caracterizada pela análise e desafio das estruturas de poder e das desigualdades presentes nas relações interculturais. Portanto, levando em consideração que a educação desempenha um papel fundamental para a realização da interculturalidade crítica, é necessário enfatizar a importância dela, uma vez que é uma das primeiras entidades a moldar o indivíduo como ser humano e social. Assim, o papel das instituições educacionais e dos professores é primordial, na medida em que suas práticas pedagógicas podem empregar estratégias didáticas que permitam desenvolver nos estudantes, desde sua formação inicial, esse espírito crítico, caracterizado por processos cognitivos, mentais e metacognitivos que os levam a pensar para tomar decisões, a ler a realidade com um olhar crítico e com sentidos afinados (AMARILES GONZÁLEZ, 2019).

Interculturalidade nas aulas de PLE

Ao longo de nossa experiência, observamos como é ensinada a interculturalidade das línguas estrangeiras desde o início do aprendizado da língua. Além disso, uma estratégia didática vai além de simplesmente aplicar uma técnica com uma lista de atividades ou tarefas para serem realizadas. Segundo Mansilla e Beltrán (2013, p. 29), a estratégia didática é concebida como a estrutura de atividade em que os objetivos e o conteúdo são tornados reais. Essa estrutura implica um processo que começa a partir de um ponto de partida, que são os

conteúdos de informação, que podem ser novos ou alguma informação prévia que as pessoas já possuem sobre o tema. A partir daí, o processo avança até o ponto em que se espera chegar, ou seja, tornar real o objetivo, cumprindo o que se deseja alcançar quando se propõe o desenvolvimento de uma estratégia. Nesse sentido, o uso de ferramentas virtuais tem se mostrado uma opção valiosa para facilitar a transposição didática e superar barreiras geográficas e culturais. Graças a essas ferramentas, não nos limitamos apenas a conhecer e interagir com a cultura, mas ampliamos as possibilidades de enriquecer o processo de ensino.

Como abordar a interculturalidade nas aulas de PLE?

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (CEFR) em sua seção (5.1) refere-se à consciência intercultural, conhecimento e relação de semelhanças e diferenças entre a língua materna e a língua de estudo, neste caso PLE. Esta consciência inclui, evidentemente, o reconhecimento da diversidade regional e social em ambos os mundos, e é enriquecida pela consideração de uma maior variedade de culturas que inclui tanto a língua materna como a segunda língua, o que ajuda a situar ambas no seu contexto. ALSINA (1997) citada por BENAMI (2010) estabelece uma série de diretrizes ou critérios para uma comunicação intercultural eficaz: existência de uma linguagem comum; conhecimento da cultura de outras pessoas e reconhecimento da sua própria; eliminação de preconceitos; competência empática; capacidade de metacomunicação; produção de um relacionamento equilibrado. Segundo o modelo de personalidade intercultural proposto pelo QECR, o aprendiz de uma língua estrangeira desenvolve a interculturalidade durante o processo de aquisição dessa língua, neste caso o PLE. Ao invés de adquirir duas formas diferentes e independentes de agir e se comunicar, o aluno torna-se multilíngue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais em relação a cada língua são modificadas através do conhecimento da outra língua, o que contribui para gerar consciência intercultural, bem como competências e habilidades interculturais. Isso permite que a pessoa desenvolva uma personalidade mais rica e complexa, ao mesmo tempo em que melhora sua capacidade de aprender idiomas adicionais e sua vontade de vivenciar novas experiências culturais (KHARNASOVA, 2010).

O contato entre dois sistemas linguísticos, no ensino e aprendizagem de um idioma, vai acarretar o encontro de duas culturas distintas que são transmitidas através da língua. Nós precisamos entender, e fazer com que os estudantes entendam, que o aprendizado de uma língua estrangeira é a aquisição de um novo modo de viver e pensar, de novas atitudes, novas lógicas, de uma nova cultura. Aprender uma nova língua é compreender comportamentos de pessoas de

uma herança cultural diferente (JANOWSKA, 2020). No momento em que o aprendiz decide mergulhar nesse novo mundo, nós, como professores, não devemos fazê-lo esquecer de sua cultura, ainda que seja durante o horário da aula, pois é justamente no âmbito das interações entre a cultura do estudante e a cultura vinculada ao idioma estrangeiro que surge o conceito de interculturalidade. Os estudantes de uma língua estrangeira devem ser estimulados a olhar de maneira crítica, descentralizada e objetiva para sua própria cultura, visto que é possível que alguns tenham uma ideia idealizada e apegada de sua própria cultura, rejeitando tudo o que for diferente. É possível desenvolver nos aprendizes uma nova concepção de mundo, tendo como base o que já conhece devido à sua herança cultural. O contato, por intermédio da língua, com um representante de outra cultura pode levar a uma relativização das práticas sociais, convicções e crenças. Logo, a abordagem intercultural consiste principalmente em fazer com que nossos estudantes identifiquem e assimilem tais características culturais (JANOWSKA, 2020).

A formação de capacidades interculturais não se dá por meio de transmissão de conhecimento, nem pela imitação de comportamentos; isto é, não basta o conhecimento objetivo da cultura; mas sim a experimentação, o exercício, a imersão, o conhecimento subjetivo da cultura, a mudança de perspectiva do aprendiz. E nesse contexto é importante dizer que nesse tipo de abordagem o professor não é o detentor de todo o conhecimento, não se deve esperar também que os alunos sejam tábuas rasas. Esse tipo de prática e abordagem é justamente interativa e interacional. Logo, o professor é um mediador.

Um exemplo de uso dessa abordagem em uma aula de PLE, é a explicação do sincretismo religioso no Brasil, explicando desde a laicidade do Estado até as mais de 200 religiões presentes em solo brasileiro. Mostrando quais são os reais desafios desse sincretismo, abordando o tema de maneira aberta, clara, respeitosa e fomentando o diálogo. Fazendo os estudantes pontuarem o que algumas religiões possuem em comum, quais são seus pontos positivos, como ele enxerga tudo isso, e fazê-lo refletir sobre sua própria cultura e pensar se encontra nela algo parecido. Há ainda outras formas de abordarmos essa didática, usar por exemplo a relação entre economia e o reconhecimento ou a busca de uma língua, as relações entre línguas e a política, a mudança da sociedade e seu impacto na língua, os meios de comunicação, as mídias digitais, o avanço tecnológico e a língua.

Alguns dos maiores desafios de se trabalhar com esse tipo de abordagem são: a) falta de profissionalização na área, por ser ainda hoje um tema desconhecido de muitos professores de PLE; b) dificuldades de encontrar materiais didáticos para usar em aula, tendo a necessidade

de produção própria, o que muitas vezes pode ser uma dor de cabeça para alguns profissionais, principalmente os recém-formados; c) dificuldade de aceitação do método pela instituição de ensino, tendo em vista que muitos cursos, escolas, universidades vendem a ideia de que o aluno se tornará fluente em um idioma em alguns meses e desconsideram completamente todo o trabalho que deve ser feito antes de se alcançar a verdadeira fluência.

Os 5 C's do Sistema ACTFL

De acordo com o documento WORLD-READINESS STANDARDS FOR LEARNING LANGUAGES, os 5 C's seriam (em português): Comunicação, Cultura, Conexão, Comparação e Comunidade. Para entendermos como isso se relaciona com a interculturalidade, precisaremos, primeiramente, entender a funcionalidade desses termos. Por exemplo, quando falamos de comunicação, devemos ter em mente que comunicar-se efetivamente é mais do que uma linguagem ou colocar palavras em ordem de acordo com sua função em uma situação. Comunicar-se efetivamente leva a uma verdadeira interação entre interlocutores. Seja ela uma comunicação interpessoal ou em uma comunicação interpretativa ou ainda em uma apresentação, onde os aprendizes vão utilizar suas próprias palavras para se fazer entender, para explicar algo, trazer informações e conceitos, e até mesmo persuadir seus ouvintes.

Do ponto de vista desse sistema, a interação com a competência cultural e o entendimento cultural pode levar nossos estudantes a diferentes perspectivas de práticas e produtos culturais, tendo em vista que a linguagem é usada para investigar, explicar e refletir sobre a relação entre práticas/produtos e perspectivas da cultura dos próprios estudantes. Através do uso da linguagem, nossos estudantes poderão se comunicar efetivamente e entender mais, inclusive, da cultura um do outro, criando dessa forma uma conexão. Por exemplo, quando relacionamos diferenças culturais, podemos fazer com que esses estudantes reflitam sobre o que os aproxima, e enquanto eles usam a língua para se comunicar, estão também criando conexões e desenvolvendo o pensamento crítico. E ao fazermos nossos aprendizes trabalharem juntos, mostrando o que os aproxima, estamos também trabalhando com as comparações. Nesse caso a comparação é usada como um potencializador de interação e de aprendizagem e não como um diferenciador de algo bom ou ruim. Através da comparação, por exemplo, da língua que está aprendendo e da sua própria língua materna, os estudantes podem inclusive criar novas possibilidades de entendimento.

Logo, a comunicação e a interação dos nossos estudantes, relacionada às suas competências culturais, reflexões, comparações e entendimento, proporciona-nos, sem dúvida,

um ambiente multilíngue e multicultural. E é através da interação entre eles que conseguimos alcançar o espírito de comunidade, onde um se enxerga no outro, e a partir disso, temos aulas mais colaborativas e enriquecidas pela troca e pela ajuda mútua entre as partes.

Considerações finais

A interculturalidade se manifesta como um movimento dinâmico e fluido que transcende fronteiras. É um processo em constante mudança que evita a rigidez e a imposição de controle absoluto. Os estudantes de uma língua estrangeira devem ser estimulados a olhar de maneira crítica, descentralizada e objetiva para sua própria cultura, a abordagem intercultural consiste principalmente em fazer com que nossos estudantes identifiquem e assimilem tais características culturais. Ao pensarmos classes com uma abordagem intercultural, não podemos desvincular os conceitos de cultura, comunidade, conexão, comparação e comunicação. Logo os 5 C's precisam estar presentes em nossas aulas de idiomas, para que nossos estudantes possam se sentir cada vez mais confiantes em poder dialogar e se expressar na língua em que estão aprendendo.

Referências

ANCEL, J. *Geopolitique*. Paris: Delagrave, 1930.

MENDES, E. *O Conceito de Língua em Perspectiva Histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português*. In: LOBO, Tânia et al. *Linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2012b. p. 667-678.

MENDES, E. *A Ideia de Cultura e sua Atualidade para o Ensino-aprendizagem de LE/ 12*. *EntreLínguas*, Araraquara, v.1, n. 2, p. 203-221, jul./dez., 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>. Acesso em: 8 julho. 2023.

MENDES, E. *Interculturalidade e Educação Linguística Plural - Docência Plural – Formação em Interculturalidade e Bilinguismo*. Fundação Escola Nacional de Administração Pública, 2023. p. 52-69.

RODRIGUES, L.F. *Interculturalidade e Educação Linguística Plural - Docência Plural – Formação em Interculturalidade e Bilinguismo*. Fundação Escola Nacional de Administração Pública, 2023. p. 7-50.

ACTFL World-Readiness Standards for Learning Languages. NCSSFL-ACTFL CAN-DO STATEMENTS: PERFORMANCE INDICATORS FOR LANGUAGE LEARNERS © 2017

Disponível em: <https://www.actfl.org/educator-resources/world-readiness-standards-for-learning-languages>. Acesso em: 8 de julho de 2023.

JANOWSKA, I. *Interculturalidade no Ensino de Línguas - Contextos Polono-Brasileiros*, Revista X, v.15, n6, p. 42-67, 2020.

REHAAG, I. *Reflexiones Acerca de la Interculturalidad*. Revista de Investigación Educativa 2, 2006, disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121711004.pdf> , acessado em 16 de julho de 2023.

RENDÓN, J. G. *Territorios Interculturales*. Revista Sarance N° 46 Sarance 46 (2020), pp 84 - 102. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348818992_Territorios_interculturales , acessado em 16 de julho de 2023.

BENAMÍ BARROS GARCÍA Y GALINA M. KHARNÁSOVA *La Interculturalidad como Macrocompetencia en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual*. Disponível em: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/23242/6%20%20Benami%20Barros.pdf?sequence=7&isAllowed=y>.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN Primera edición: junio 2002 https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

AMARILES GONZÁLEZ, X., (2019). *Interculturalidad Crítica en América Latina: abriendo caminos*. Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, (8), 227-237. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668170995015>

BEHERAN, M 2017. *Migración e Interculturalidad*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Disponível em: https://publications.iom.int/es/system/files/pdf/guia_migraciones.pdf

GUEVARA, C. (2017). *La Estrategia Didáctica y su Uso Dentro del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje en el Contexto de las Bibliotecas Escolares*. E-Ciencias de la Información, vol. 7, núm. 1, pp. 134-154, 2017. Universidad de Costa Rica, Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4768/476855013008/html/>

VIAUT, A. *La Frontière Linguistique de la Ligne à l'espace: éléments pour une schématisation*. Glottopol - Revue de sociolinguistique em ligne, Ruão, n. 4, p.6-20, 2004.

Disponível em: http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_4/gpl402viaut.pdf . Acesso em: 3 mar. 2023.

Interculturalidade no Celpe-Bras

Graziela Naclério Forte, Brasil¹⁴
grazielaforte@hotmail.com

Lucila Yamashita Matsumoto, Brasil¹⁵
lucilayamashita@gmail.com

Resumo: O objetivo deste estudo é refletir sobre questões culturais e comportamentais dos japoneses durante o Celpe-Bras, porque podem ser decisivas na performance deles. Por isso, é importante que o professor saiba quais são tais aspectos e conheça a concepção e o construto do exame tanto da parte escrita (Módulo Coletivo) como, principalmente, da parte oral (Módulo Individual). Apresentaremos um quadro contrastivo, relacionando as etapas e objetivos aos aspectos culturais e comportamentais do candidato de origem nipônica que apresentam as maiores divergências. Desta forma, mostraremos que o exame impõe desafios aos candidatos japoneses que vão além do domínio do idioma. É a partir dessas questões que queremos abrir o debate, apresentar sugestões e sensibilizar alunos estrangeiros, professores de PLE que ministram cursos preparatórios para o Celpe-Bras e autoridades voltadas à difusão e ao ensino da língua portuguesa. Esperamos que novas pesquisas surjam e se somem as nossas reflexões.

Palavras-chave: 1. Celpe-Bras; 2. Português para Japoneses; 3. Português para Estrangeiros; 4. PLE.

Introdução

Por que será que nós, professores de Português para Estrangeiros (PLE), temos a sensação de que os alunos japoneses geralmente obtêm baixos níveis de proficiência no exame Celpe-Bras quando realizado em postos aplicadores no Brasil, mesmo tendo mostrado grande habilidade durante as aulas?

¹⁴ Graziela Naclério Forte é pós-doutora pela Unesp-Marília (2017), doutora pela Unicamp (2014) e mestra pela Universidade de São Paulo (2008). Tem experiência na área de Português como Língua Estrangeira (PLE) e Português como Segunda Língua (L2), ministrando cursos presenciais, *in company*, *on-line*, individual ou em grupo, do nível básico ao avançado (atualização gramatical, manutenção ou preparatório para o exame de proficiência Celpe-Bras), desde 2003. Autora dos livros “Não confunda prosódia com pronúncia” (Editora CRV, 2023), “Celpe-Bras sem Segredos” (HUB Editorial, 2011) e “Gramática sem Segredos” (Editora GNF, 2020) além de diversos artigos publicados em revistas especializadas. É sócio-fundadora do Grupo Sou Brasil - Ensino de Português.

¹⁵ Lucila Mitsuyo Yamashita Matsumoto é 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 do curso de PLE no Japão (2006-2008) e professora de Língua Portuguesa e Literatura em instituições públicas brasileiras. É sócio-fundadora do Grupo Sou Brasil - Ensino de Português e 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.

Para tentar responder a essa pergunta é que nos propomos fazer uma análise do construto e dos critérios de avaliação do referido exame, confrontando-os aos aspectos culturais e comportamentais dos japoneses.

No início, a investigação identificou características da cultura nipônica que acabaram por promover experiências interessantes e enriquecedoras na sala de aula, mas que também sugerem problemas tanto no ensino como na aprendizagem do português em aulas regulares e, principalmente, no curso preparatório para o Celpe-Bras. Vamos partir do perfil tradicional desses alunos, que mesmo desejosos de expandir o contato com outra cultura, resistem às mudanças e aos questionamentos gerados pelo estudo de um novo idioma, tão diverso e multicultural como o português.

Na sequência, analisamos o formato e os objetivos do Celpe-Bras para entender que as dificuldades impostas aos japoneses vão além do domínio do idioma. É nesse sentido que elaboramos o quadro comparativo a seguir:

Celpe-Bras	Japoneses
Cultura conversacional.	Valorizam o silêncio.
Avaliação (nível de proficiência) semelhante na parte oral e na escrita.	Escrevem melhor do que falam.
3 Elementos Provocadores para testar a mudança de estratégia comunicativa.	Conectam os exercícios e as atividades em uma sequência natural.
Entender aspectos da cultura brasileira.	Visão de mundo muito diferente da do brasileiro.
Emitir opinião tanto na interação face a face como nas tarefas 3 (implícito) e 4 (explícito).	Não se sentem confortáveis em dar opinião. Evitam todo tipo de conflito, preferindo o silêncio.
Perguntas pessoais na fase de quebra-gelo da interação face a face.	Não gostam de falar da vida pessoal, são discretos.
O candidato deve ajudar na interação face a face.	Acham desrespeitoso falar demais ou interromper o locutor.

Ritmo da fala constante e com certa velocidade.	Tendem a falar mais pausadamente, porque pensam antes para evitar erros.
Perguntas abertas para emitir opinião.	Preferem perguntas fechadas.

Fonte: elaborado pelas autoras.

É a partir do quadro comparativo acima que abrimos o debate, apresentando sugestões com o objetivo de sensibilizar os japoneses alunos de PLE e candidatos ao Celpe-Bras, professores e autoridades voltadas para a difusão e ensino da língua portuguesa, sobre como lidar com o tema.

Em primeiro lugar, devemos destacar que não chega a ser novidade para os professores de PLE que os japoneses têm mais dificuldades com a produção oral do que com a escrita. Isso se deve ao fato de que as escolas japonesas preparam os alunos principalmente para passar nos exames escritos (redação e gramática) de admissão a uma universidade nacional, sendo incentivados a memorizar regras gramaticais complexas, no entanto, dedicam-se pouco à comunicação oral (NAKATA, 2014).

O sistema escolar do Japão depende da memorização mecânica das informações de um professor japonês que não fala fluentemente outro idioma e que muitas vezes adota materiais didáticos com explicações também na língua japonesa.

Quando um japonês inicia o curso de PLE no Brasil, é comum já ter pelo menos 10 horas-aula de prática do português instrumental. A palavra instrumental refere-se àquilo que serve de instrumento para ler, falar (em uma palestra ou entrevista de trabalho) ou escrever uma redação. Isso quer dizer que o estudo dessa área inclui não só as normas gramaticais, mas também a interpretação e compreensão textual, o que reflete na capacidade de criação de textos de alto nível, seja qual for o tipo e grau de complexidade. O hábito do instrumental por meio da leitura e da produção de textos possibilita um melhor e mais rápido rendimento educacional quanto à comunicação escrita e à produção acadêmica, além de posterior excelência profissional.

Como é possível notar, temos aqui o primeiro descompasso entre cultura japonesa que valoriza e incentiva a produção escrita em detrimento da produção oral e a avaliação do Celpe-Bras, que propõe um equilíbrio entre produção oral e escrita. Segundo Schoffen, a certificação “está condicionada a esse desempenho global do candidato no exame, o que pressupõe um equilíbrio no desenvolvimento das tarefas” (SCHOFFEN, 2003, p. 28).

Ao se detectar qualquer discrepância na parte oral e escrita do exame, ficará valendo a nota mais baixa. De acordo com o Documento Base: “para receber a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa, o participante deverá alcançar pelo menos o nível intermediário nas duas partes do Exame. Caso seu desempenho seja diferente nas duas partes, prevalecerá o menor resultado” (DOCUMENTO BASE, 2020, p. 79). A professora Regina Lúcia Péret Dell’Isola explica que:

Por meio de um único exame, são avaliados quatro níveis de proficiência: o Intermediário, o Intermediário Superior, o Avançado e o Avançado Superior. A diferença entre os níveis espelha a qualidade do desempenho nas tarefas de compreensão e produção textual (oral e escrita) em três aspectos: adequação ao contexto ou situacional (efetivamente cumprir o propósito, levando em conta o interlocutor), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação linguística (adequação e riqueza de vocabulário, adequação e riqueza de estruturas gramaticais). O desempenho do examinando é avaliado de forma global, ou seja, a partir de um desempenho integrado em todas as tarefas. A obtenção de um ou de outro certificado está condicionada a esse desempenho global do examinando no exame, o que pressupõe um desempenho homogêneo em todas as tarefas – ou um desempenho que represente a real capacidade do examinando em realizar na língua alvo as tarefas propostas (DELL’ISOLA, 2013, p. 3-4).

Portanto, o professor do candidato ao exame de proficiência deverá buscar junto ao aluno um equilíbrio entre produção oral e escrita. O parâmetro precisa ser a habilidade com menor desenvoltura (produção oral) para se alcançar a que tem mais desenvoltura (produção escrita).

Um segundo aspecto a ser analisado é a cultura de ensino e aprendizado dos japoneses basear-se em formas metódicas e sequenciadas, que tudo sistematiza como no Método Kumon, que parte dos conteúdos fáceis, ampliando de maneira suave e gradativa para o grau de dificuldade maior. É dessa maneira que desenvolvem uma lógica própria, na qual tudo parece estar conectado. Isso explica a sequência natural por eles criada a partir dos exercícios propostos pelo livro didático, mesmo que não tenham sido pensados da mesma forma.

Embora os autores brasileiros ou portugueses de materiais voltados ao ensino de Português para Estrangeiros não sigam essa metodologia, é muito comum ver os alunos japoneses, durante as aulas, respondendo aos exercícios com base na atividade anterior, pelo fato de estarem em sequência. Portanto, os japoneses alunos de PLE buscam uma relação e conectam as atividades umas com as outras. Essa prática mostra-se bem diferente do comportamento dos latinos, que pensam de forma isolada e não são induzidos a inter-relacionarem as informações. Ao prepararmos o conteúdo das aulas, as sequências didáticas

deverão seguir a mesma lógica para que funcionem melhor com este público, caso contrário, o aluno precisa ser informado que não há conexão entre as atividades.

Quanto ao Celpe-Bras, é importante lembrar que mudanças de tema acontecem durante a interação face a face (Módulo Individual) com o propósito de avaliar a adequação lexical e as estratégias comunicativas. No entanto, os candidatos japoneses que não tiverem sido bem orientados, podem acabar criando conversas sem sentido e bem estranhas. O avaliador-interlocutor e o avaliador-observador terão a impressão que o candidato não domina o idioma por não dar as respostas esperadas, enquanto o candidato japonês, possivelmente, esteja se esforçando para criar uma narrativa minimamente coerente, unindo as informações dos três Elementos Provocadores (EPs).

O terceiro aspecto é sobre uma visão de mundo própria e bem diferente da do brasileiro, por isso demoram para compreender o nosso ponto de vista e estereótipos. Embora os temas apresentados nas duas partes do exame sejam universais, nada impede que apareçam questões específicas, principalmente na parte oral (Elementos Provocadores), como o uso de palavras que são falsos cognatos do Inglês, como fraternidade que pode ser confundida com *fraternity* ou remeter à ideia de ser fraterno e, portanto, associada à religião. Ou o café como motivo para a sociabilidade entre os brasileiros. Talvez o chá e a cerveja representassem melhor essa ideia e teriam mais lógica para os japoneses. Além disso, quando falamos em café da manhã a ideia deles é que obrigatoriamente os brasileiros tomam somente o café na primeira refeição do dia. Ou até mesmo questões que envolvam hierarquia, como a relação entre chefe e empregado. No Japão não há questionamentos. Um convite do superior para o funcionário acompanhá-lo em um jogo de golfe no fim de semana, fora do horário de expediente, ou um jantar que entra pela madrugada, mesmo que o funcionário esteja cansado ou com outros planos, jamais se recusa.

É evidente que o bom desempenho do examinando depende de como se dá a interação com o avaliador-entrevistador e nesse sentido a afinidade com os temas propostos é significativa. De acordo com Sabrina Borges, “a escolha do tema para a interação é, sem dúvida, um dos aspectos mais relevantes para a construção de uma Interação Face a Face do exame Celpe-Bras, por isso é preciso ter sensibilidade cultural para entender os efeitos sobre o participante, visto que é por meio da escolha temática que o examinando consegue (ou não) desenvolver o material oral a ser coletado para sua avaliação” (BORGES, 2023, p. 113).

Para evitar possíveis equívocos comunicativos devido às diferenças culturais, o candidato ao Celpe-Bras precisa de um acompanhamento nas aulas regulares e preparatórias para o exame com o propósito de desenvolver tanto a habilidade comunicativa quanto o conhecimento da cultura, de forma contextualizada e integrada, através de um metodologia que

esquematize como puxar conversa, o olhar nos olhos, como fazer comentários, argumentar e perceber os turnos do diálogo, entender como é possível interromper de maneira educada e no momento adequado, por exemplo. Para isso, aulas de debate, quando o aluno terá de preparar argumentos sobre determinado assunto, defendendo ou sendo contra, funcionam como treino.

Historicamente, o Japão não contou com grandes fluxos migratórios, mantendo-se fechado para outros idiomas e influências culturais ao longo dos séculos. Mesmo em situação de imersão, o convívio social se mantém dentro dos padrões de isolamento e a sociabilidade continua ocorrendo somente entre eles e, portanto, com poucas possibilidades de absorverem a visão de mundo e os princípios ocidentais. A prática de ensino baseada no conhecimento do próprio indivíduo, estimulando cada um a resolver sozinho as questões, refletindo e pensando, faz com que a cultura nipônica seja central, inclusive em situações de imersão. A ocorrência de mobilidade entre as pessoas pressupõe o aumento de movimentos de imigração da população, tornando as sociedades cada vez mais multiculturais. Mas nada disso impede que eles sejam proficientes em um outro idioma, independentemente de mergulharem ou não em outra(s) cultura(s). Mesmo porque há uma característica marcante na personalidade deles: são muito dedicados quando se propõem a alcançar um objetivo.

Ainda pensando na produção escrita do Celpe-Bras, será que os japoneses têm por hábito reclamar, dar opinião ou discordar como é solicitado na Tarefa 3 (solicitação implícita) e, principalmente, na Tarefa 4 (solicitação explícita)? Na verdade, eles não estão acostumados a serem questionados e, por isso, sentem-se desconfortáveis em dar opinião. É da cultura deles evitar todo e qualquer tipo de divergência que possa gerar conflitos, preferindo o silêncio. Mais do que isso, eles esperam que o outro entenda o que estão pensando. De acordo com a professora Emmy Sensei, em seu canal no Instagram (@emmysensei), quando os japoneses concordam com a pessoa, dizem “UN” e nunca falam “sim, você está certo, concordo”. Ao discordar, fazem apenas “UUN”, balançando a cabeça, nunca falam: “não ou discordo”. Quando discordam levemente fazem “ŪN”, jamais dizem: “não tenho certeza” ou “talvez não”.

É importante frisar que o exame de proficiência em língua portuguesa do Brasil valoriza a cultura conversacional. De acordo com a professora Regina Lúcia Péret Dell’Isola, o Celpe-Bras é

concebido à luz da abordagem comunicativa, esse exame testa a habilidade de interação oral e escrita em português do Brasil, por meio da exposição do examinando a diferentes textos autênticos para os quais são propostas tarefas a serem desempenhadas. As tarefas substituem os tradicionais itens ou perguntas e envolvem mais de um componente. Fundamentalmente, a tarefa é um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com um propósito social. Assim, uma tarefa compreende uma ação, com um propósito, direcionado a um ou mais interlocutores. Nela há sempre um propósito claro de comunicação (escrever um texto para reclamar, para informar, para

discordar) e um interlocutor (escrever um texto para um jornal, para um amigo, para um chefe), de forma que o examinando possa adequar seu texto ao propósito da comunicação e ao interlocutor (DELL'ISOLA, 2013, p. 3).

A característica comunicativa do exame, no nosso ponto de vista, beneficia os latinos, porque eles são maioria em termos numéricos, comportam-se de maneira bastante similar, compartilham de uma visão de mundo semelhante e, portanto, dão respostas esperadas aos avaliadores. Assim, eles se tornaram uma referência importante, mesmo por vezes apresentando interferências da língua materna em suas produções orais e escritas.

Os japoneses, no entanto, vêm de uma cultura que valoriza o silêncio e como são numericamente poucos os inscritos no Celpe-Bras, saem prejudicados. Segundo dados do INEP, 3.432 inscrições foram homologadas no exterior na edição de 2021, 69% do total, sendo apenas 20 delas no único posto aplicador do Japão (INEP, 2021). O número de vagas ofertadas neste posto aplicador, onde o exame acontece somente na edição do segundo semestre, ou seja, uma vez por ano, já foi maior e vem caindo gradativamente. De acordo com os editais lançados no Diário Oficial da União, pelo INEP, até o ano de 2019 eram 60 vagas (INEP, 2019) e em 2020 foram reduzidas pela metade, passando para 30 (INEP, 2020). Como o posto aplicador fica em Kyoto, não é comum os estudantes de Tóquio se deslocarem para fazer o exame. Outro fato a ser ponderado é que nem todos os inscritos nesse posto aplicador são japoneses.

No Brasil foram homologadas, na edição de 2021, as inscrições de 1.548 candidatos, 31% do total (INEP, 2021), porém não temos como saber quantos eram japoneses. Mesmo sem os números exatos, os percentuais acima indicam que a procura desse grupo pelo Celpe-Bras é bastante restrita, tanto no Japão, como dissemos acima, como no Brasil. De acordo com o depoimento de Sandra Regina de Carvalho, professora de PLE em São Paulo, com larga experiência ministrando aulas aos japoneses, inclusive em cursos preparatórios para o Celpe-Bras, as empresas japonesas não incentivam os funcionários a fazerem o Celpe, porque usam a avaliação do ACTFL (The American Council on the Teaching of Foreign Languages).

Ainda sobre a dinâmica da interação face a face do exame (Módulo Individual) podemos fazer novas considerações. Na primeira etapa, que acontece nos cinco minutos iniciais, o candidato deverá responder a questões pessoais, que funcionam como quebra-gelo ou pelo menos assim deveriam funcionar. Enquanto para os latinos falar sobre si cria um ambiente descontraído, para os japoneses a privacidade é um tema não necessariamente compartilhado com estranhos, sobretudo quando se fala da família, a não ser que seja algo previamente combinado e com um objetivo definido. Caso contrário, pedem desculpas e preferem ser breves, para não incomodar com um assunto particular.

Vale lembrar que tradicionalmente os japoneses desde criança são desencorajados a falar nas salas de aula. Por causa da cultura “baseada na vergonha”, muitos têm medo de cometer erros e sentem-se envergonhados em público, mesmo quando o professor incentiva a comunicação. Somado a isso, geralmente são muito tímidos.

Com base em nossas pesquisas, afirmamos mais uma vez que é importante o professor saber desses aspectos e, assim, combinar com o aluno quais informações ele sente que consegue compartilhar com o avaliador-interlocutor. Juntos, professor e aluno, podem criar estratégias, ampliando o conteúdo informacional de maneira que estabeleçam uma conversa em fluxo contínuo, natural e não invasiva.

O mesmo fluxo contínuo e natural deverá ser mantido nos 15 minutos seguintes do Módulo Individual, quando os três EPs, mencionados anteriormente, são apresentados ao candidato. De acordo com o Documento Base (INEP, 2020, p. 47),

os aspectos que direcionam a avaliação da Parte Oral, seja por um olhar global do avaliador-interlocutor (por meio de uma grade holística), seja por um olhar analítico do avaliador-observador (por meio de uma grade analítica), encontram-se discriminados a seguir: • Compreensão oral, concebida como processo ativo e interativo de produção de sentidos. • Competência interacional, compreendida como uma ação social conjunta entre os falantes, na qual se entende que os interlocutores precisam colaborar uns com os outros, dividindo a responsabilidade pelo sequenciamento da conversa, pela tomada de turno, pela organização do tópico, pela sinalização dos papéis que cada interlocutor assume na interação, entre outros (NIEDERAUER, 2014, p. 410-411).

Diante do que foi exposto, é importante destacar que examinando e avaliador-entrevistador devem colaborar na interação e, portanto, é preciso fazer com que o aluno japonês se acostume com a prática de "puxar conversa", saiba que não haverá necessidade de esperar a vez de falar e que tenha claro que na cultura brasileira não é desrespeitoso interromper. Ele precisa se sentir tranquilo e seguro para manter a interação nos padrões esperados. Claro que em um primeiro momento não sairá falando sem ser questionado, por isso, é importante o professor de PLE orientar sobre a necessidade de uma interação que flua graças a ajuda dele, ao invés de esperar passivamente ser perguntado. Só quando demonstrar excelente competência interacional terá mais chances de conseguir uma boa pontuação no exame. De acordo com a Grade Analítica de Avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras, utilizada pelo avaliador-observador (INEP, 2020, p. 49), o candidato deve apresentar “muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Rara necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorreções etc.)”. Já o avaliador-

interlocutor, de acordo com a Grade Holística (INEP, 2020, p. 52), observará se o candidato “demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Produz e compreende a fala em fluxo natural, salvo em momentos muito pontuais. Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com eventuais inadequações”.

Quanto às perguntas baseadas nos Elementos Provocadores, sabemos que há um padrão a ser seguido: começam com questões específicas sobre do que se trata o material; passam a discutir sobre um aspecto mais abrangente ainda relacionado ao tema central; pedem uma ou duas opiniões do candidato; e por fim, uma comparação com o país dele.

É bom lembrar que os japoneses estão mais acostumados e, por isso, preferem perguntas “fechadas” a perguntas “abertas”. Perguntas “fechadas” têm respostas mais imediatas e certas (*Como é o seu nome? Você já ficou doente no Brasil e precisou ir ao hospital?*); enquanto perguntas “abertas” dizem respeito a opiniões e são mais subjetivas, exigindo um posicionamento do aluno (*O que você acha do SUS, o Sistema Único de Saúde brasileiro?*) e mais uma vez a “cultura do silêncio” pode atrapalhar. O professor deve esclarecer que “comentar, comparar, expressar opinião, descrever, aconselhar, argumentar, informar, narrar, relatar, instruir, expor, justificar, entre outros” fazem parte dos propósitos comunicativos dessa etapa da interação (INEP, 2020, p. 60).

Perguntas na forma negativa provavelmente vão gerar mal-entendidos, porque “há diferenças em relação ao foco da conversação. Em português quando se pergunta: *Você não vai à festa?*, temos como resposta uma negativa: *Não, não vou*, mas o japonês diz: *Sim, não vou*, ou seja, o foco está na ação de quem responde *Eu não vou à festa*, em contexto de confirmação diz-se *Sim, você está certo, não irei à festa*, logo a resposta é dada de acordo com aquele que pergunta. (FORTE e YAMASHITA, 2017).

Tão ou mais desafiadores são os EPs que pressupõem juízo de valor, porque nem sempre os japoneses têm esse tipo de situação, ficando difícil entender a lógica. Como exemplos, destacamos a doação de sangue que esbarra em restrições religiosas, adultos que moram com os pais por falta de condições financeiras, mulheres executivas engravidarem ou não, trabalho em detrimento da maternidade, dentre outros. É muito provável que o examinando de origem japonesa não perceba a sutileza desses conteúdos implícitos. Eles podem até provocar o confronto frente a decisões individuais e deixar o participante em situação delicada, sem entender o que se espera dele e, portanto, terá dificuldade para emitir uma opinião caso desconheça tais associações.

Então quais seriam as melhores estratégias de conversação? Como eles entendem e respondem a perguntas que parecem óbvias como aquelas que fazem parte do rol dos assuntos de elevador do brasileiro? Como falar sobre o tempo, um tema que funciona como quebra-gelo nas relações sociais? A resposta para essas perguntas passa por um treinamento voltado às questões culturais que envolvem principalmente a parte oral do Celpe-Bras, como, por exemplo, apresentar e treinar os marcadores conversacionais, itens ou expressões lexicais que contribuem para o monitoramento e organização da conversação, que apresentam um caráter multifuncional e podem ser usados como indicador de força ilocutória do discurso, planejadores verbais ou atenuadores. Embora possam ser considerados semanticamente vazios, são relevantes na manutenção da interação e desenvolvimento coerente do texto falado (BURGO, 2013, p. 289).

Outro aspecto presente na interação oral, que é importante e merece ser avaliado, refere-se ao fato de os japoneses falarem pausadamente um idioma estrangeiro, porque como não querem errar nem se expor demais, precisam de um tempo para pensar. Outra característica detectada pelos professores de PLE que têm alunos japoneses é o fato de normalmente decorarem frases inteiras, porque facilitaria e agilizaria a comunicação uma vez que as maiores dificuldades estão na produção oral, como dissemos no início. Na escrita o tempo de reflexão, planejamento e escolha lexical é maior do que na fala. No texto escrito é possível apagar o que foi dito, refazer e o escritor não observa o leitor diretamente (BURGO, 2013, p. 294).

Há um consenso entre os professores de PLE que os maiores desafios para os japoneses estão na conversação. Isso acontece devido à ausência do espaço temporal para o planejamento, organização das ideias e escolhas lexicais, não possibilidade de apagar o dito, não domínio dos marcadores conversacionais, como pausas, descontinuidades, interrupções, trocas de papéis (BURGO, 2013, p. 294-295), além de questões culturais não dominadas, como os recursos expressivos: gestualidade, mímica e movimentos corporais dentre outros. Nesse rol, não podemos deixar de mencionar os desafios impostos também pela pronúncia.

Os japoneses geralmente apresentam as mesmas dificuldades observadas na produção oral dos anglosaxões, somadas a determinadas especificidades. No idioma japonês existem apenas 114 sons de vogais e consoantes claras, portanto é muito mais simples se comparado a outros idiomas. Palavras emprestadas do inglês são em torno de 10% de todo o vocabulário japonês. Elas são usadas na vida cotidiana, especialmente entre os jovens. Por exemplo, *camera* se torna (kamera), *light* se torna (raito), *restaurant* se torna (resutoran) e McDonald se torna (Makudonarudo). Como é possível notar, as palavras do inglês são transformadas em palavras japonesas com pronúncia japonesa (XIAO, 2019). Nos encontros consonantais, o japonês automaticamente tem a necessidade de colocar a vogal “U” entre as consoantes.

Eles tendem, ainda, a colocar a vogal “O” junto às consoantes mudas como em *internet* cuja pronúncia é (interneto) e *yogurt* vira (iogurto). A dificuldade que os japoneses têm em pronunciar da forma original as palavras da língua inglesa faz com que os falantes desse idioma (nativos ou não nativos) não as reconheçam (XIAO, 2019).

Algo semelhante ocorre com palavras originárias do português, como doutrina cristã (dochiriina-kirishitan), catequismo (katekizumo), caridade (karidaade), balanço (buranko), pão de queijo (pondekejo), Brasil (Burajiru), Ronaldo (Ronarudo), dentre outras, quando pronunciadas pelos japoneses, dificilmente são compreendidas pelos brasileiros.

Além dos pontos destacados acima, acrescentamos o fato de todas as variantes do “L” sofrerem alterações, porque não existe tal som e no conjunto fonético o mais próximo é o “R”. Palavras como alma e arma são pronunciadas da mesma forma: (aruma).

O “R” no início da sílaba é pronunciado como o “R alveolar”, semelhante nas palavras caro e aroma, por exemplo. E existe uma dificuldade em acertar a pronúncia de palavras como rua e rato.

No dígrafo “NH” costumam imaginar a leitura de palavras como vinho separando o “N” do “H”, ou seja, leem vin-ho, separando o “N” do “H”, o que corresponderia à pronúncia (vin-ro) em português e amanhã como (a-ma-rã). Já o “LH” dificilmente está associado a um som conhecido.

Os japoneses não distinguem os sons do “V” e do “B”, como em vejo e beijo, vem e bem ou “Z” e “DI”, como em bondinho e bonzinho nem “DI” e “G”, como em tarde entendem (targe).

Por fim, para os japoneses, assim como para boa parte dos estrangeiros, tanto de línguas próximas, médias ou distantes, um dos maiores desafios está na pronúncia da nasal “M” e principalmente do “ÃO” e “ÕES”. A representação como “AUM” ajuda na compreensão de como articular esse som. Interessante é pensar que pão e botão, duas palavras da língua portuguesa terminadas em “ÃO” e que, logicamente, têm o som nasal, possuem correspondentes no idioma japonês: *pan* e *botan*, porém são pronunciadas sem nasalar e, portanto, precisam ser treinadas.

De acordo com os critérios de avaliação da pronúncia, descritos na Grade analítica de avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras, utilizada pelo avaliador-observador (INEP, 2020, p. 51), o candidato ao exame de proficiência em língua portuguesa do Brasil precisa apresentar “pronúncia (som, ritmo e entonação) adequada. Eventuais marcas de outras línguas raramente comprometem a interação”. Já no eixo das sub-habilidades descrito no Quadro 8 (INEP, 2020, p. 62), "o candidato deve utilizar sons, ritmo e entonação da língua portuguesa". Dessa forma,

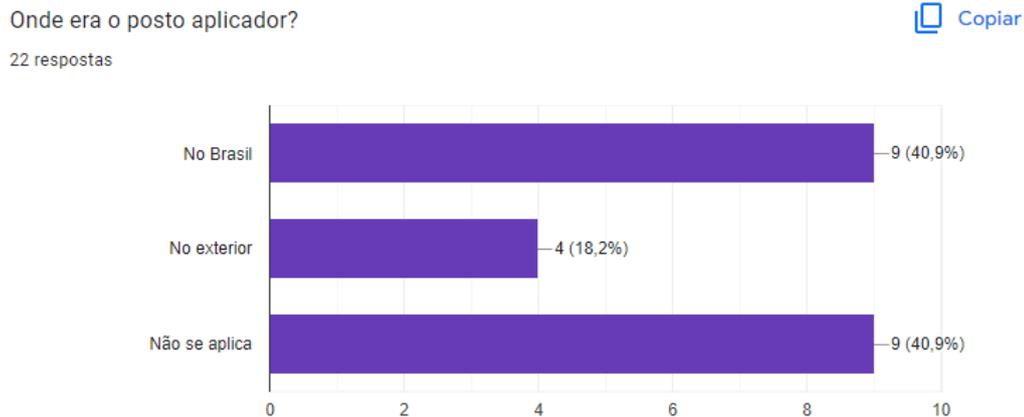
os pontos aqui destacados como uma visão de mundo muito diferente, o comportamento envergonhado e discreto além das dificuldades com a pronúncia mesmo de palavras parecidas no português e no japonês, as trocas de papéis entre falante e ouvinte no decorrer da interação, a vez de cada um falar nesse jogo social que é a conversação, os marcadores conversacionais de envolvimento do ouvinte como devem ser usados para dar sustentação do turno e a manifestação de opinião (Vide a Figura 9, nos Anexos) são alguns dos pontos que devem ser trabalhados com os alunos japoneses durante os cursos preparatórios para o exame Celpe-Bras. Tal fato evidencia que não é apenas o treino e domínio dos aspectos relacionados ao léxico e ao uso da gramática da língua portuguesa que são necessários para eles se saírem bem no exame.

Pesquisa com professores de PLE

Com o objetivo de entendermos melhor as especificidades e a performance dos japoneses no Celpe-Bras, foi elaborado um formulário Google com 14 questões de múltipla escolha além de respostas curtas que se complementam e enviado por e-mail para 1.947 professores de PLE que fazem parte da lista de contatos do Grupo Sou Brasil - Ensino de Português. Foi solicitado que somente os professores com experiência em preparar candidatos japoneses para o Celpe-Bras ou que tivessem atuado como avaliadores em qualquer edição do exame respondessem às perguntas da pesquisa.

Recebemos vinte e duas contribuições, entre os dias 29 de janeiro e 10 de fevereiro de 2023. De acordo com as respostas, 46,2% têm mais de 10 anos como professor de português para estrangeiros e 30,8% entre 6 e 10 anos. Portanto, a maioria é experiente na área. 40,9% disseram que atuaram em postos aplicadores no Brasil e 18,2% no exterior entre os anos de 2005 e 2022. Em números absolutos, 13 deles foram avaliadores da parte oral do exame e 5 avaliaram os candidatos tanto no Módulo Coletivo como no Módulo Individual (Figura 1). Quanto aos candidatos japoneses, com exceção de um único professor que disse ter avaliado em torno de 30 a 40 pessoas, os demais disseram ter avaliado entre 1 e 3 por edição, o que demonstra a pouca incidência de japoneses no exame.

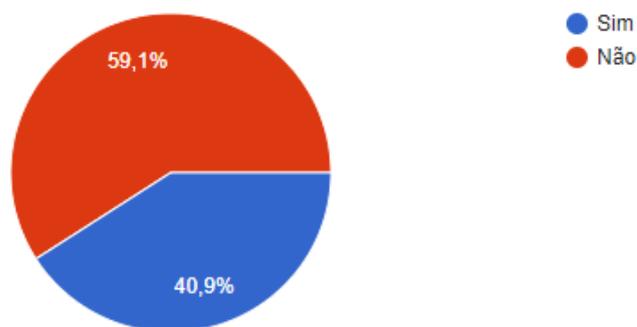
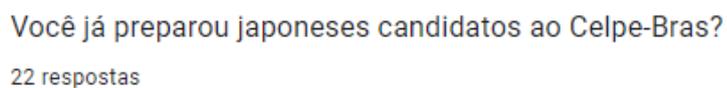
Figura 1 - Gráfico com base nas respostas sobre onde era o posto aplicador que o professor foi avaliador do Celpe-Bras



Fonte: pesquisa realizada pelas autoras.

Desses 22 professores que responderam ao questionário, 40,9% relataram ter preparado candidatos japoneses para o Celpe-Bras entre os anos de 2015 e 2022 (Figura 2). A maioria dos candidatos, de acordo com a pesquisa, alcançaram os níveis de proficiência intermediário e intermediário superior e uma pequena parte o avançado e avançado superior.

Figura 2 - Gráfico com o resultado da pergunta: você já preparou candidatos ao Celpe-Bras?



Fonte: pesquisa realizada pelas autoras.

Os professores que tiveram alunos com boa performance no exame relataram que o resultado possivelmente se deve à dedicação diária, disciplina e foco nos gêneros textuais. Além disso, eles seguiam as orientações para a elaboração das tarefas e liam as indicações de artigos sobre aspectos culturais. O tempo de preparo para o Celpe foi maior para os japoneses do que para candidatos de outras nacionalidades, como os anglo-saxões, por exemplo. E, principalmente, tiveram que vencer a timidez.

Recebemos o relato de um professor que acompanhou o aluno fazendo o exame em mais de uma edição, mas nunca conseguiu ir além dos níveis intermediário e intermediário superior, o que na nossa opinião é um ótimo resultado. Porém, tanto o professor como o candidato tinham maiores expectativas. De acordo com o que nos foi dito, o candidato apresentou bom vocabulário, porém tinha receio de falar demais nas interações orais do exame e como não foi possível mudar tal característica, mesmo tendo sido orientado durante o curso preparatório, não atingiu os níveis avançado ou avançado superior.

Vários professores destacaram a habilidade escrita de seus alunos ser superior à comunicação oral, reforçando o que dissemos no início do artigo. Um deles relatou que o aluno “era muito bom, inclusive melhor que qualquer aluno hispano-falante”.

Sobre a interação face a face, disseram que os alunos japoneses costumam ter dificuldades em relação à fluência, pronúncia e raramente atingem a entonação correta. As vogais abertas e fechadas são desafiadoras, além de outros aspectos, como a diferença do masculino para o feminino, preposições, concordância verbal e nominal. Outro destacou que a dificuldade ou facilidade que os japoneses têm de construir espontaneamente uma fala a partir de um Elemento Provocador está relacionada mais à personalidade do que ao conhecimento linguístico.

Um professor disse acreditar que poucos candidatos japoneses tiveram desempenho baixo (sem certificação). No entanto, há professores que defenderam a ideia de que a maioria dos alunos japoneses não consegue atingir nem o nível intermediário para obter a certificação do Celpe-Bras. Houve casos em que o candidato fez o exame como um desafio pessoal, para saber em qual nível estava mesmo apresentando grande dificuldade para expressar ideias e opinião, além de ter um vocabulário limitado.

Conclusão

Nossa primeira impressão, antes da pesquisa, era que os japoneses candidatos ao Celpe-Bras acabavam sem a certificação (iniciantes ou básicos) devido a questões culturais mais do que propriamente ao não domínio da língua portuguesa. Porém, na pesquisa que fizemos com vinte e dois professores de PLE, grande parte com mais de 10 anos de experiência na área, vimos que sete professores tiveram alunos com ótimo desempenho (avançado ou avançado superior) e dois apontaram que seus alunos foram bem (intermediário ou intermediário superior). Apenas um entrevistado disse que “a maioria dos alunos não consegue atingir o nível de português para o Celpe”. E dessas 22 pessoas que responderam à pesquisa, 13 nunca tiveram a oportunidade de preparar alunos para o exame.

Sabemos que é uma minoria que atinge os níveis avançado e avançado superior do Celpe-Bras, independentemente da origem e língua materna. No entanto, o que estamos querendo entender refere-se às especificidades dos candidatos japoneses no exame *versus* os aspectos da cultura nipônica. Para nós, ficou evidente que os japoneses “costumam ser muito precisos em relação à gramática, mas por vezes a preocupação em acertar acaba por influenciar negativamente nos aspectos da fluência e competência interacional”. A gramática para eles é uma zona de conforto, atêm-se a detalhes e a partir do entendimento, acreditam dominar a língua. Eles têm o hábito de memorizar frases feitas, o que por vezes confunde o professor quanto ao real nível de proficiência dos alunos.

Os maiores desafios aparecem na comunicação tanto para expressar ideias e opiniões, como na pronúncia e na prosódia da língua portuguesa. O estilo de vida mais fechado e a timidez têm impacto na performance da parte oral (Módulo Individual) do Celpe-Bras se o candidato não conseguir superá-la ou até mesmo modificar o comportamento. Nesse sentido, a orientação do professor é fundamental.

O ponto positivo é que os alunos japoneses tendem a seguir exatamente o que é pedido e orientado e, portanto, se o professor trabalhar focado nos pontos analisados neste artigo, é muito provável que mais japoneses candidatos ao Celpe-Bras tenham performances cada vez melhores.

Neste trabalho, reconhecemos a importância do domínio da língua portuguesa aliado aos aspectos culturais. No caso específico dos japoneses candidatos ao Celpe-Bras, há a real necessidade de eles serem bem orientados durante o curso preparatório para o exame, quanto a esses aspectos culturais e comportamentais, levando-se em consideração o que os examinadores esperam. Por isso, buscamos mostrar a diversidade da língua-alvo, especificamente expressa por temáticas e práticas representativas do povo brasileiro. Desejamos que o debate não se encerre aqui e que outras pesquisas surjam e possam aprofundar o tema.

Referências

ACERVO CELPE-BRAS. Grupo Avalia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/>. Consultado em: 13 de fevereiro de 2023.

BORGES, Sabrina. *A interculturalidade nos elementos provocadores e seus roteiros de perguntas da interação oral do exame Celpe-Bras*. In: Ensino de Português Língua Estrangeira: discurso e interculturalidade. Sergipe: Editora UFS, 2023, p. 97-119.

BRANDÃO, Renato Silva de M. *Ser japonês ou falar português? Aspectos socioculturais, cognitivos e pragmáticos do ensino de português como segunda língua no Japão*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2019.

BURGO, Vanessa Hagemeyer; STORTO, Letícia Jovelina; GALEMBECK, Paulo de Tarso. *O caráter multifuncional dos marcadores conversacionais de opinião “Eu acho que” e “I think” na fala dos presidentes Lula e Obama*. Revista Domínios da Linguagem, v. 7, n. 2 (jul./dez. 2013), pp. 289-312.

COSTA, Augusto da Silva. *Avaliação de proficiência oral no exame Celpe-Bras: o caso das discrepâncias*. Estudos em português língua estrangeira; um panorama da área. Belo Horizonte: Cefet, 2017, pp. 294-309.

DELL’ISOLA, Regina Lúcia Péret. *A produção de gêneros escritos no exame de proficiência de língua portuguesa para estrangeiros*. Revista Multidisciplinar Acadêmica Vozes dos Vales, Minas Gerais: UFVJM, nº 04, ano II, outubro de 2013. Disponível em: www.ufvjm.edu.br/vozes. Consultado em 13 de fevereiro de 2023.

FORTE, Graziela N. e YAMASHITA, Lucila. *A língua portuguesa e o idioma japonês*. Conhecimento Prático | Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Escala, ano 8, edição: 68, 2017, pp.44-47.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Celpe-Bras 2021 tem 78% das vagas preenchidas*. Brasília, 26 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/celpe-bras/celpe-bras-2021-tem-78-das-vagas-preenchidas>. Consultado em 22 de janeiro de 2022.

_____. Edital nº 49, de 29 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Edital-de-Abertura-das-Inscricoes-2020-compactado.pdf>. Consultado em 3 de fevereiro de 2023.

_____. *Documento base do exame Celpe-Bras*. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/documento-base-do-exame-celpe-bras>. Consultado em 3 de janeiro de 2023.

_____. Edital nº 72, de 31 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Edital-de-Abertura-de-Inscricoes-2019-2-compactado.pdf>. Consultado em 3 de fevereiro de 2023.

_____. Edital nº 22, de 17 de maio de 2018. Disponível em <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/edital-de-abertura-das-inscricoes-2018-compactado.pdf>. Consultado em 3 de fevereiro de 2023.

_____. Edital nº 45, de 4 de agosto de 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Edital-de-abertura-das-inscricoes-2017-2-compactado.pdf>. Consultado em 3 de fevereiro de 2023.

KUMON. *O que é o Método Kumon?* Disponível em: <https://www.kumon.com.br/metodo-kumon/>. Consultado em 22 de janeiro de 2023.

NAKATA, Yumi. *Why Can't Japanese People Speak English?* Japan: Blog Gaijin Pot, 13 jul. 2014. Disponível em: <https://blog.gaijinpot.com/cant-japanese-people-speak-english/>. Consultado em 24 de janeiro de 2023.

SCHOFFEN, J. R. *Avaliação de proficiência oral em português como língua estrangeira: descrição dos níveis dos candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre, UFRGS, 2003.

XIAO, Jason. *Why Japanese People Find English So Difficult*. 27 jun. 2019. Disponível em: <https://medium.com/@zx548/why-japanese-people-find-english-so-difficult-ea0a6cbd3bda>. Consultado em 24 de janeiro de 2023.

Depoimento

CARVALHO, Sandra Regina de. Depoimento às autoras em 29 de janeiro de 2023, via Whatsapp.

Anexos

Figura 3 - Quadro Subtipos de marcadores conversacionais de função interacional

MARCADORES CONVERSACIONAIS DE ENVOLVIMENTO DO OUVINTE	MARCADORES CONVERSACIONAIS DE SUSTENTAÇÃO DO TURNO	MARCADORES CONVERSACIONAIS DE MANIFESTAÇÃO DE OPINIÃO
Representados pelas expressões <u>veja, você veja, olha, você sabe, você repara, você imagina, você pode ver</u> e demais locuções assemelhadas, usadas para conseguir a atenção do ouvinte e/ou obter o seu apoio.	O texto falado é planejado localmente, nele o planejamento coocorre com a execução. Por isso, são frequentes os silêncios, hesitações ou dificuldades na construção da frase ou do texto. Nesse caso, o silêncio (pausas não preenchidas) deixa vulnerável a posição do locutor, já que permite que o turno seja ocupado pelo outro interlocutor. Dessa forma, o falante acaba por preencher as pausas, empregando determinados marcadores não lexicalizados (<u>ahn, uhn, eh, ah</u>) e de alongamento ¹ , como: <u>certo::, ahn::</u> .	Representados por verbos ou locuções denotadores de atividade mental ou de elocução, esses marcadores podem ser divididos em dois grupos: <ul style="list-style-type: none"> ■ os que indicam que o locutor assume explicitamente as opiniões ou conceitos emitidos (<u>creio que, acredito que, tenho certeza [de] que</u>); ■ e aqueles por meio dos quais o locutor manifesta falta de certeza ou convicção (<u>eu acho que, na minha opinião</u>).

Fonte: BURGO e outros, 2013, p. 299.

Figura 4 - Grade analítica de avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras, utilizada pelo avaliador-observador.

	5	4	3	2	1	0
COMPREENSÃO ORAL	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Compreensão do fluxo natural da fala. Pouca necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade muito frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso muito frequente, em ritmo normal da fala.	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e muito pausada.
COMPETÊNCIA INTERACIONAL	Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Rara necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorreções etc.).	Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Pouca necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorreções etc.).	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorreções etc.).	Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da interação. Necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão de variada gama de recursos, incluindo, frequentemente, os linguisticamente menos elaborados (ex.: mudança de língua, tradução literal).	Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da interação. Necessidade frequente de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão de variada gama de recursos, incluindo, frequentemente, os linguisticamente menos elaborados (ex.: mudança de língua, tradução literal).	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da interação, que fica totalmente dependente do avaliador. Necessidade muito frequente de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, principalmente, de recursos linguisticamente menos elaborados (ex.: mudança de língua, tradução literal), mas que acabam não se mostrando efetivos.

Fonte: Documento Base do Exame Celpe-Bras, INEP, 2020, p. 49.

Figura 5 - Grade analítica de avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras, utilizada pelo avaliador-observador (continuação)

	5	4	3	2	1	0
FLUÊNCIA	Apresenta fluxo natural e espontâneo de fala, salvo em raros momentos. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com raras interrupções no fluxo da fala.	Apresenta fluxo natural e espontâneo de fala, salvo em poucos momentos. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da fala.	Apresenta fluxo natural de fala, salvo em alguns momentos. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da fala.	Apresenta dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que, em diferentes momentos, compromete a interação. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da fala.	Apresenta dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que frequentemente compromete a interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes que exigem um grande esforço do interlocutor.	Apresenta muita dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que compromete substancialmente a interação. Apresenta pausas e hesitações muito frequentes que interrompem o fluxo da conversa ou apresenta fluxo de fala em outra língua.
ADEQUAÇÃO LEXICAL	Recursos lexicais amplos e apropriados para discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Eventuais inadequações raramente comprometem a interação.	Recursos lexicais amplos e apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas inadequações, que raramente comprometem a interação.	Recursos lexicais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados, com algumas limitações e inadequações que, ocasionalmente, comprometem a interação.	Recursos lexicais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano, com algumas limitações e inadequações que ocasionam, em diferentes momentos, comprometimento da interação.	Vocabulário limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Vocabulário muito limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, comprometendo substancialmente a interação.

Fonte: Documento Base do Exame Celpe-Bras, INEP, 2020, p. 50.

Figura 6 - Grade analítica de avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras, utilizada pelo avaliador-observador (conclusão)

	5	4	3	2	1	0
ADEQUAÇÃO GRAMATICAL	Recursos gramaticais amplos e adequados para discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Eventuais inadequações raramente comprometem a interação.	Recursos gramaticais amplos e adequados para discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas inadequações, que raramente comprometem a interação.	Recursos gramaticais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados, com algumas limitações e inadequações que, ocasionalmente, comprometem a interação.	Recursos gramaticais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano, com algumas limitações e inadequações que ocasionam, em diferentes momentos, comprometimento da interação.	Recursos gramaticais limitados para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Recursos gramaticais muito limitados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, comprometendo substancialmente a interação.
PRONÚNCIA*	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada. Eventuais marcas de outras línguas raramente comprometem a interação.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada. Poucas marcas de outras línguas, que raramente comprometem a interação.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas marcas de outras línguas, produzindo ocasional comprometimento da interação.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas marcas de outras línguas, ocasionando algum comprometimento da interação.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada, com muitas marcas de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada, com muitas marcas de outras línguas, comprometendo substancialmente a interação.

Fonte: Documento Base do Exame Celpe-Bras, INEP, 2020, p. 51.

Figura 7 - Grade holística de avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras, utilizada pelo avaliador-interlocutor

5	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Produz e compreende a fala em fluxo natural, salvo em momentos muito pontuais. Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com eventuais inadequações.
4	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Produz e compreende a fala em fluxo natural, salvo em poucos momentos. Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com poucas inadequações.
3	Contribui para o desenvolvimento da interação. Em geral, produz o fluxo de fala naturalmente, com algumas interrupções. Apresenta alguns problemas de compreensão oral, além de algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que, ocasionalmente, comprometem a interação.
2	Ainda que se limite, com frequência, a respostas breves, contribui para o desenvolvimento da interação. Demonstra dificuldade para manter o fluxo natural da fala, bem como alguns problemas de compreensão oral, o que pode levar a uma necessidade frequente de repetição/reestruturação por parte do interlocutor. Apresenta algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que, em diferentes momentos, comprometem a interação.
1	Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes, ocasionando interrupções no fluxo da fala em diferentes momentos. Demonstra muitos problemas de compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor e necessidade frequente de repetição. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, com frequente comprometimento da interação.
0	Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações muito frequentes que interrompem o fluxo da conversa. Demonstra problemas de compreensão, mesmo em fala simplificada do interlocutor. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que comprometem substancialmente a comunicação.

Fonte: Documento Base do Exame Celpe-Bras, INEP, 2020, p. 52.

Figura 8 - Eixos e sub-habilidades das partes escrita e oral do Exame Celpe-Bras

	Parte Escrita	Parte Oral
Eixos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Configuração da relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa e realização da ação solicitada • Recontextualização autoral e apropriada das informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente • Produção de texto autônomo, claro e coeso, revelando acionamento de recursos linguísticos apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero solicitado 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do fluxo de fala do interlocutor • Competência interacional • Fluência • Adequação lexical • Adequação gramatical • Pronúncia (sons, ritmo e entonação)
Sub-habilidades de compreensão avaliadas	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a situação de comunicação (quem fala ou escreve, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro, em que gênero, entre outros) • Reconhecer marcas linguísticas características de diferentes gêneros do discurso • Identificar a ideia principal do texto • Identificar detalhes e ideias secundárias • Localizar informações explícitas no texto • Inferir palavras desconhecidas e implícitos no texto • Selecionar informações do texto necessárias para o cumprimento do propósito da tarefa • Reconhecer atitudes, emoções e pontos de vista do autor quando expressos explícita ou implicitamente no texto • Interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o fluxo natural da fala em situação de interação face a face • Compreender a temática abordada ou problematizada na interação face a face • Compreender intervenções e perguntas do interlocutor em uma interação face a face • Reconhecer atitudes, emoções e pontos de vista expressos explícita ou implicitamente pelo interlocutor • Inferir palavras desconhecidas • Compreender aspectos culturais abordados na interação

Fonte: Documento Base do Exame Celpe-Bras, INEP, 2020, p. 61.

Figura 9 - Eixos de sub-habilidades das partes escrita e oral do Exame Celpe-Bras

	Parte Escrita	Parte Oral
Sub-habilidades de produção avaliadas	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente • Expressar, como escritor, suas atitudes, emoções e ponto de vista • Sumarizar parte(s) do texto de insumo • Retextualizar informação contida no texto de insumo • Reescrever informação com outro propósito, em outra relação de interlocução, no mesmo gênero ou em gênero diferente • Adaptar informação de/para diagramas, tabelas, gráficos • Utilizar recursos linguísticos e discursivos característicos de diferentes gêneros do discurso 	<ul style="list-style-type: none"> • Partilhar, oralmente, conhecimento de diversas ordens • Expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados • Expressar-se, com base nas intervenções e perguntas feitas pelo interlocutor • Usar diferentes estratégias comunicativas, quando necessário • Utilizar recursos lexicais e gramaticais para discutir tópicos do cotidiano ou assuntos variados • Utilizar sons, ritmo e entonação da língua portuguesa

Fonte: Documento Base do Exame Celpe-Bras, INEP, 2020, p. 62.

Políticas linguísticas e educacionais para imigrantes

Josefina Lopes Simões, Brasil¹⁶

falecomjosefine@gmail.com

Resumo: Este relato explora a diversidade inerente em cursos de Língua de Acolhimento (PLAc), nos quais estudantes de diferentes nacionalidades, níveis educacionais e proficiências linguísticas se encontram. Esse ambiente heterogêneo oferece oportunidades cruciais para aquisição da língua, ao mesmo tempo em que promove pesquisas focadas na educação de imigrantes, com ênfase na diversidade cultural e inclusão social. No entanto, a ausência de diretrizes educacionais específicas para esses cursos apresenta desafios, deixando os educadores sem uma base científica sólida para atender às necessidades em constante evolução de seus alunos. Nesse contexto, a colaboração entre os cursos de PLAc e a academia torna-se fundamental, facilitando o desenvolvimento de diretrizes para a educação em línguas e oferecendo insights valiosos para pesquisas no ensino de língua portuguesa para falantes de outras línguas. Além disso, esses cursos podem servir como estudos de caso para cenários educacionais em instituições que acolhem imigrantes, contribuindo para a adaptação de currículos e abordagens de ensino. A experiência acumulada pelos voluntários que lideram esses cursos também enriquece a formação de futuros educadores, destacando a importância de sua integração no desenvolvimento pedagógico.

Palavras-chave: 1. Ensino de PLAc; 2. Políticas Linguísticas Educacionais; 3. Ensino de Imigrantes.

Introdução

Como breve introdução, explico que conforme foram se desenvolvendo os estudos sobre ensino de idiomas, a maneira que se ensina uma segunda língua (L2) recebe classificações diferentes de acordo com o contexto de aprendizagem do estudante. Sendo assim, segundo Leffa (1988) uma língua é considerada como L2 quando aprendida em um país falante dessa língua, como o caso dos brasileiros que migram para a Irlanda com a intenção de estudarem inglês. Já o autor relata que a denominação língua estrangeira (LE) acontece quando o aprendizado ocorre dentro de um território em que não se fala esse idioma, esse é o exemplo dos cursos de inglês no Brasil. Na linguística aplicada, há alguns anos, esses conceitos sobre ensino de língua têm tido seu escopo ampliado com o surgimento de termos emergentes, tais

¹⁶ Professora de língua Portuguesa para falantes de outras línguas e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de São Paulo. Desenvolve pesquisa em Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para imigrantes, interculturalidade e pedagogia crítica. Possui cursos como: Aperfeiçoamento "PLE Brasil: Formação de Professores de/para Português Língua Estrangeira" - UNESP/IBILCE - Campus de São José do Rio Preto, Docência de língua inglesa pela FMU, Licenciaturas em Letras, com dupla Habilitação em Português/ Inglês e Pedagogia.

como a Língua de Herança (LH) e Língua Adicional (LA) que é empregada para nomear o aprendizado de pessoas que tem um ou mais idiomas como língua de origem (LEFFA E IRALÁ, 2014). A língua adicional surge a partir do conhecimento linguístico prévio do aprendente e sublinha a relevância de uma abordagem sistêmica, social e de construção identitária no processo de ensino e aprendizagem (LEFFA E IRALÁ, 2014). Esses são os casos dos imigrantes vindos dos países africanos, que muitas vezes falam línguas oficiais como o francês e o inglês (impostas pelos exploradores durante o processo colonial) e línguas nacionais oriundas dos povos nativos e que muitas vezes são pouco conhecidas pelos professores de língua portuguesa no Brasil. Dentro deste contexto, o presente relato explanará as questões sobre Português como Língua de Acolhimento (PLAc), pedagogia crítica e políticas linguísticas.

O ambiente dos cursos de Português como Língua de Acolhimento

O termo Português como língua de acolhimento foi criado pela professora Maria Helena Ançã (ANÇÃ, 2003; 2008), quando ensinava em Portugal para imigrantes oriundos de países africanos e da Macedônia. Sendo que a expressão "língua de acolhimento" tem ganhado proeminência devido ao crescente deslocamento de refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade mundo afora.

Com o passar dos anos, o conceito vem se apresentando nas salas de aulas que atendem esse público como uma alternativa ao conceito de língua estrangeira (LE), pois o PLAc carrega uma simbologia referente a um conjunto de objetivos que vão além do ensino e aprendizagem do português, como a questão da língua sendo ferramenta de sobrevivência no país de destino e o desenvolvimento de uma consciência crítica voltado para um aprendizado intercultural entre a sociedade brasileira e a sociedade de origem. Muitos professores da área realçam que no PLAc é importante acolher e integrar os imigrantes, atribuindo à língua um papel fundamental de inclusão na sociedade que os acolhe.

Ao mesmo tempo, a pergunta dos professores é se no caso do Brasil esse acolhimento está realmente acontecendo. Para contextualizar isto, é importante que se entenda como surgem os cursos de PLAc nas comunidades brasileiras. Geralmente, esses cursos são criados pela iniciativa de agentes da sociedade civil, sendo igrejas, escolas e espaços desocupados perto de abrigos municipais que acolhem imigrantes ou em bairros periféricos onde residem pequenas comunidades de imigrantes em situação de vulnerabilidade. A maioria dos cursos costumam ser liderados por voluntários que residem ou trabalham na mesma região geográfica.

Ademais, neste ambiente, nota-se que alunos de PLAc frequentemente são de diversas nacionalidades e origens culturais e linguísticas variadas. Essa heterogeneidade não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também cria uma dinâmica de vivência intercultural, que na prática se expandem em um compartilhamento de experiências e perspectivas multiculturais.

Outra característica nestes cursos é a variedade de níveis educacionais representados entre os estudantes dos cursos de PLAc. É possível lecionar a língua portuguesa desde aqueles com pouca ou nenhuma escolaridade até aqueles com formação de pós-graduação. Em vista disso, é essencial que os professores de PLAc realizem uma troca de saberes com as Universidades e possam dialogar com o estado com a objetivo de se criar ações efetivas no que concerne o ensino do público migrante em situação de vulnerabilidade.

Para exemplificar o que os estudantes buscam com esses cursos, exponho aqui alguns depoimentos de estudantes de PLAc:

Depoimentos sobre o uso da língua

“E muito complicado você quer dar a conversa o que pensa e ninguém entender e muito difícil eu amo ajudar e em Brasil e complicado por causa da linguagem” – relato de estudante para acessar a escola”

“Não entendiam minha dor “- relato de estudantes com relação ao posto de saúde

“O mais difícil é quando você sente dor em algum lugar e não consegue perceber - relato de estudantes com relação ao posto de saúde.” (arquivo pessoal da autora).

Políticas Linguísticas e sua relação com o PLAc

As pesquisas acadêmicas sobre políticas linguísticas tiveram seu início nas décadas de 1950 e 1960 (MARQUES, 2018) e foram se expandido com o passar do tempo. O professor Elias Ribeiro da Silva (SILVA, 2013) explana que os estudos nesse âmbito estão em constante expansão e fundamentam-se em bases epistemológicas sólidas. Segundo o autor, os atuais trabalhos mostram que a política linguística se configura como um campo interdisciplinar que abarca a gestão linguística em variados contextos geopolíticos e sociolinguísticos (Ribeiro da Silva, 2011). Mesmo assim, é notável que a sociedade brasileira ainda carece de um documento norteador de ensino de línguas, voltado para a realidade do Brasil e que reflète as interações sociais em seus diversos domínios, como ensino de PLAc.

A fim de compreender essa discrepância, é necessário o entendimento que dentro das políticas linguísticas existe uma área denominada como Políticas Linguísticas Educacionais. Tais ações abrangem as decisões relativas ao ensino de línguas presentes nos currículos educacionais e nas práticas pedagógicas de professores de línguas. Isso porque, nos dias de hoje, são os documentos orientadores e legislações que regulamentam o uso, aprendizado e manutenção das línguas, desta forma, conseqüentemente servem como norte no programa curricular das escolas brasileiras.

Logo, essas políticas delineiam o lugar dos idiomas na sociedade. Isso quer dizer que as decisões sobre como ensinar, qual currículo seguir, ou a representação do que a sociedade espera das instituições que ensinam línguas são moldadas por entidades de poder, como o Estado. Assim sendo, tais ações englobam a gestão das línguas por parte dos governos e agentes escolares, tanto no âmbito da educação formal quanto em intervenções específicas.

Mesmo assim, é interessante notar que, adicionalmente, a análise das pesquisas na área de ensino de cursos de Português para falantes de outras línguas expõe uma lacuna significativa no âmbito das políticas linguísticas educacionais no Brasil, visto que no país, não existiam diretrizes orientadoras para o ensino de português como língua não materna. Como resultado, foi necessário que os pesquisadores da área de ensino de português para falantes de outras línguas desenvolvessem diversas abordagens para lidar com essa lacuna. Uma dessas abordagens era a utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no planejamento das aulas. Nesta situação, é importante entender que esses parâmetros não foram criados com o intuito de colaborar no desenvolvimento de políticas linguísticas educacionais para estudantes imigrantes. Inicialmente, eles foram publicados em 1997, sendo que os PCNs forneciam diretrizes para o ensino em todas as áreas do conhecimento. Em 1998, os PCNs passaram a abranger o que então era conhecido como 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental II. Posteriormente, em 2000, foram criados os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), que, em 2006 foram atualizados. Nos cursos de PLAc a falta de um documento norteador e formação fazem com que muitas vezes os professores se utilizem apenas do livro didático como fonte e norte de ensino.

Além disso, dentro deste contexto educacional de ensino para imigrantes é importante ressaltar que uma alternativa, muito usada na atualidade, são cursos preparatórios para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Nesse contexto, o Exame se destaca como uma importante referência para o ensino de língua

portuguesa para imigrantes, tanto no Brasil quanto no exterior, sublinhando a necessidade de diretrizes claras e de fácil acesso para orientar os educadores (SCHOFFEN e MARTINS: 2016).

Ademais, não se pode negar que o exame do Celpe-Bras é uma conquista na área de Políticas linguísticas, sendo criado como uma ação resultante de um esforço conjunto de professores universitários, inicialmente localizado, mas posteriormente ampliado e oficialmente aprovado pelo Estado sendo um teste de grande relevância para os estudantes imigrantes. Neste contexto, é crucial destacar que o Celpe-Bras é a única certificação de proficiência em língua portuguesa oficialmente reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, demonstrando seu valor como um instrumento importante na diplomacia entre Portugal e Brasil. Como tal, o exame possui uma alta relevância para seus objetivos. Desde sua implementação em 1998, o exame passou por uma evolução em sua administração. Inicialmente, era desenvolvido pela Comissão para a Elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros, do MEC. Mais tarde, a responsabilidade pela elaboração do exame foi transferida para o INEP, contando com uma assessoria da Comissão Técnico-Científica (SOUZA NETO, 2020).

Nos primeiros anos de existência do exame, sua principal motivação era a seleção de estudantes de intercâmbio do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Antes da introdução do exame, essa seleção era conduzida individualmente por cada universidade parceira, o que resultava em um número limitado de inscritos nos estágios iniciais. À medida que o exame se tornou mais amplamente adotado, o aumento no número de inscritos refletiu uma maior utilização desse instrumento de avaliação. Esse crescimento na demanda levou à criação e expansão de Postos Aplicadores do exame no Brasil e no mundo.

No entanto, a realidade do público para o qual o Celpe-Bras foi originalmente concebido é substancialmente distinta daquela dos estudantes que frequentam os cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Isso se deve ao fato de que esses indivíduos trazem consigo uma diversidade de experiências educacionais, muitas vezes desafiadoras para os educadores. Em uma sala de aula de PLAc, é possível encontrar alunos com diferentes níveis de formação acadêmica, competência linguística variada, estados psicológicos diversos e situações financeiras diversas, o que altera as formas de ensino. Além disso, o multilinguismo intrincado é uma característica marcante dos estudantes de PLAc.

Concomitantemente, os professores de PLAc por serem voluntários, que muitas vezes, não atuam na área de ensino de línguas não possuem conhecimento sobre metodologias de

ensino de português como língua não materna, tão pouco sobre o Celpe-Bras e por causa disso não detém conhecimento apropriado para criarem um programa de ensino com a finalidade de se passar no exame. Além do mais, os locais onde acontecem os cursos de PLAc muitas vezes não contam com os recursos estruturais de uma sala de aula considerada padrão, por serem espaços carentes de estrutura física, criados pelas mãos de voluntários, muitas vezes, os únicos materiais que o professor tem acesso é o giz e a lousa e todo o conteúdo é copiado no quadro.

Isso contrasta com a realidade dos Cursos preparatórios de Celpe-Bras, que são ações, geralmente, realizadas dentro das universidades, destinados aos estudantes intercambistas do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) de Universidades públicas brasileiras. Esses cursos são baseados em pesquisas, documentos, materiais autênticos e apoio acadêmico, o que se difere da realidade e contexto dos cursos de PLAc.

Por essa razão, é de suma importância que a academia direcione seu foco, também para a pesquisa que envolvam cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e, em colaboração com esses grupos, conduza investigações que possam contribuir para a formulação de políticas linguísticas educacionais que culminem na elaboração de diretrizes orientadoras para os cursos de PLAc.

Conclusão

Os cursos de Língua de Acolhimento (PLAc) desenham um cenário educacional intrinsecamente diversificado, congregando estudantes de diferentes nacionalidades, níveis educacionais, gêneros e habilidades linguísticas. Esse ambiente heterogêneo não apenas oferece oportunidades valiosas para o aprendizado de línguas, mas também pode colaborar com estudos sobre o ensino para imigrantes, levando em consideração a pluralidade cultural e a inclusão social.

No entanto, a ausência de diretrizes e políticas linguísticas educacionais atuais delinea os desafios enfrentados pelos cursos de PLAc, como a inexistência de um currículo padrão para esses cursos. O que implica em uma realidade onde os professores de PLAc precisam criar conteúdo e abordagens de acordo com as necessidades emergentes dos estudantes, mas sem qualquer respaldo científico. O que resulta, frequentemente, na prática de cursos construídos com base nos índices dos livros didáticos ou apostilas que substitui de forma simples a questão de diretrizes para o planejamento das aulas.

Portanto, é de suma importância que os Cursos de PLAc ministrados fora do ambiente universitário sejam considerados e trabalhados em conjunto com a academia como uma forma

de luta por diretrizes no ensino de línguas, especialmente no contexto do ensino para imigrantes em suas diversas situações. Além disso, esses cursos também podem fornecer uma base valiosa para pesquisas na área de Português para falantes de outras línguas, uma vez que refletem situações do mundo real e experiências autênticas de aprendentes.

Por fim, é importante ressaltar que tais cursos têm implicações mais amplas, e podem servir como estudos de caso para possíveis cenários educacionais em escolas que recebem imigrantes. Eles também colaboram como exemplos concretos para investigações sobre a adaptação de currículos e abordagens para atender às necessidades dos estudantes imigrantes em geral. Outro aspecto relevante é a contribuição desses cursos para a formação de futuros professores, pois muitos voluntários que ministram tais cursos acumulam anos de experiência, o que pode enriquecer a formação pedagógica de profissionais em formação.

Referências bibliográficas

ANÇÃ, M. H. Língua portuguesa em novos públicos. Saber (e) educar, Porto (Portugal), n. 13, p. 71-87, 2008. Disponível em: https://repositorio.esep.pt/bitstream/20.500.11796/924/2/SeE_13LinguaPortuguesa.pdf

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, pp. 1-23, 2000.

LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. Revista Brasileira de Linguística Antropológica, [S. l.], v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>. Acesso em: 2 jun. 2023

MARQUES, Aline Aurea Martins. Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil: uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais / Aline Aurea Martins Marques. 2018. 136 f. orientadora: Juliana Roquete Schoffen.

RIBEIRO BERGER, I. Pluralidade linguística e políticas linguístico-educacionais no Brasil: rumo à gestão do multilinguismo: TOWARDS MULTILINGUALISM MANAGEMENT. Cadernos de Letras da UFF, v. 32, n. 62, p. 119-142, 30 jul. 2021.

SCHOFFEN, J. R. MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016. [www.revel.inf.br]

SILVA, E. R. da (2013). A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 52(2), 289–320. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200007>

SIMÕES, Josefina Lopes. O letramento na sala de aula de português língua de acolhimento: a escrita como ferramenta de inclusão. 2021. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/D.8.2021.tde-26112021-210529. Acesso em: 2023-06-02

SOUSA NETO, Maurício. Navegando nos mares da proficiência em português como língua não materna. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 156p.

Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

Mesas Temáticas

Mesa 1 – Diversidade Linguística

O uso das línguas é constantemente permeado por conflitos e negociações. A missão de quem ensina é entender quais são as necessidades do aluno. A proposta desta mesa é tratar das questões que envolvem as variações linguísticas relacionadas aos aspectos geográficos (diatópicos), aos grupos sociais (diastráticos) e à linguagem formal versus informal (diafásicos) em contextos multilíngues, promovendo uma reflexão sobre os desafios impostos ao professor de PLE.

Cátia Regina Braga Martins (Canadá), Língua Portuguesa como Língua não Materna em Contextos Multiculturais e Multilíngues

Luciana Abreu (São Paulo), Ensino de diferentes variedades dentro do contexto diplomático

Ginaldo Galdino (Alemanha e Moçambique), O ensino do Português como Língua Pluricêntrica: conexão Alemanha-Moçambique. Como acolher as diversidades?

Mesa 2 – Diversidade Linguística

Vamos apresentar possibilidades de se ensinar português para estrangeiros através de técnicas que ajudam nossos alunos a adquirirem fluência a partir dos próprios conhecimentos, o que acelera o aprendizado, separando de maneira clara os conteúdos que são mais desafiadores e pedem maior tempo para serem assimilados.

Josefina Lopes Simões (São Paulo), Políticas Linguísticas e Educacionais para Imigrantes

Lorena Timo (Brasília), O ensino de Português para falantes de línguas românicas e a relevância do Método Interseccional

Karine Marielly Rocha da Cunha (Paraná), "Peneirando" as línguas românicas: a intercompreensão na aprendizagem do PLE

Mesa 3 – Internacionalização do Professor

O professor globalizado, aquele que vivencia a interculturalidade e assimila normas e políticas universais, tem mais condições de atender um público variado, proveniente de países com culturas e línguas diversas. Portanto, é importante que professores e autoridades voltadas para a difusão e o ensino da língua portuguesa possam debater a Interculturalidade.

Adriana Sugino (Japão), Interculturalidade em PLH

9h30 - Graziela Naclério Forte & Lucila Matsumoto (São Paulo), A interculturalidade no Celpe-Bras

10h - Denise Coronha Lima (Rio de Janeiro), Interculturalidade: conciliando dilemas

Mesa 4 – Tecnologia e Inovação

O ano de 2023 iniciou com um grande número de informações sobre Linguagem Computacional, um ramo da Inteligência Artificial (IA) que lida com o processamento automático das línguas. Em apenas 2 meses, o ChatGPT saltou de 1 milhão para 100 milhões de usuários. Não tem como não falar do assunto! Assim, vamos tratar das possibilidades de uso, benefícios e problemas relativos à IA, e mais especificamente, sobre o ChatGPT em aulas de idiomas.

Adriana Nascimento Bodolay (Minas Gerais), Inteligência Artificial: mudando a perspectiva da produção de textos

14h30 - Cris Pacino (Espanha), ChatGPT: é válido ou não para o ensino de idiomas?

Oficinas

Oficina 1: Canção: letra e música no ensino de Português como Língua Adicional**José Peixoto Coelho de Souza (Inglaterra)**

O uso pedagógico de canções permite ensinar língua e cultura concomitante e contextualizadamente através da exposição dos alunos a elementos culturais que se manifestam não apenas na letra mas também na música de uma canção. No entanto, os materiais didáticos de Português como Língua Adicional com base nesse gênero, sejam autorais ou publicados pelas editoras, tendem a abordar somente a letra, desconsiderando a música e, conseqüentemente, os efeitos de sentido produzidos pela sua associação com a linguagem verbal para a produção de sentidos. Da mesma forma, não costumam estimular a reflexão sobre seu caráter discursivo, ou seja, sobre as práticas sociais e discursos nos quais a canção é foco das (inter)ações do participantes, nem sobre seu contexto de produção, circulação e recepção, todos esses elementos que também influenciam na construção de sentidos nesse gênero. Em vista disso, esta oficina tem como objetivo discutir a elaboração de materiais didáticos com base em canções que busquem explorar seu caráter intersemiótico, bem como seus aspectos discursivos, a fim de desenvolver as habilidades e competências do letramento literomusical (COELHO DE SOUZA, 2015) dos educandos. Desse modo, esta oficina visa a conscientizar os participantes das especificidades da criação de materiais didáticos baseados nesse gênero discursivo sugerindo objetivos e orientações pedagógicas que buscam promover uma abordagem mais aprofundada e produtiva dos seus aspectos linguísticos, culturais, musicais e literomusicais. Para isso, será realizada a audição de trechos de músicas e canções a fim de instrumentalizar os participantes com alguns dos conceitos musicais mais comuns e promover a reflexão sobre a construção de sentidos na canção. Ao final, haverá a análise de uma unidade didática elaborada pelo autor buscando ilustrar de que modo os objetivos e orientações sugeridos podem ser colocados em prática em sala de aula.

Oficina 2: Produção de Materiais Didáticos para Professores de PLE**Thomás Cairolí Barbosa (São Paulo) e Camilla Wootton Villela (São Paulo)**

Nesta oficina, os participantes poderão conhecer mais sobre o processo de produção de materiais didáticos de Português como Língua Estrangeira pelo ponto de vista de um designer. Vamos abordar os principais desafios dessa área, conhecer como professores e professoras autônomos(as) podem desenvolver seus próprios materiais de forma independente e fazer atividades interativas que contarão com a participação do público.

Resumos

Aílla Ceres Santos Nunes (Pernambuco)

Competência comunicativa intercultural nas aulas de PLE: o que faz o estrangeiro ser competente no português do Brasil?

Resumo: O termo competência comunicativa e posteriormente competência comunicativa intercultural nos leva a uma ampla visão do conceito de língua que apresenta, apesar das discrepâncias entre os autores em relação a suas dimensões, uma importância fundamental da gramática, da sociolinguística e da pragmática para a propagação de uma língua estrangeira. É indiscutível que a disseminação do ensino e a aprendizagem do PLE 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, este trabalho surge de parte de um estudo feito de dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil - CNPq, na Universidade Federal de Pernambuco, que tem a intenção de refletir e disseminar como e de que forma a competência comunicativa intercultural pode estar presente nas propostas didáticas dos professores de PLE. Para tal, primeiro, faremos uma linha do tempo desde o conceito da Competência Comunicativa até a Competência Comunicativa Intercultural. Assim, partimos das atribuições de Hymes e a partir das contribuições de Cenoz (2004), analisamos Canale e Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Bachman e Palmer (1996), Celce-Murcia, Dornyei e Thurreu (1995) e o Quadro Europeu Comum de Referência (CEFR,2002). Para o conceito de competência comunicativa intercultural, a partir das contribuições de Teixeira (2013), primeiro falamos das contribuições de Michael Byram (1991), depois partiremos para as atribuições de Ting-Toomey e Kurogi (1998), Hamilton, Richardson e Shuford (1998) e, por fim, o modelo de Darla Deardorff (2006), e para terminar, teremos algumas propostas pedagógicas aplicadas aos professores de PLE, baseadas nos conceitos apresentados e estudados.

Palavras-chave: 1- Competência Comunicativa; 2 - Competência Comunicativa Intercultural; 3 - Língua Estrangeira; 4 - Português.

Alexandre Antonio Timbane (Ceará)

Políticas linguísticas de internacionalização do português nos países africanos de língua oficial portuguesa: caminhos e desafios do português africano

Resumo: Todas as sociedades, por mais que sejam mais isoladas geograficamente, possuem uma política e um planejamento linguísticos (CALVET, 2006, 2007). O estatuto atribuído a uma língua tem efeitos diversos: pode expandir, revitalizar-se ou ainda extinguir-se. O destino das línguas depende de decisões políticas. Os PALOP escolheram o português como a língua oficial assumindo as funções estatais, incluindo o ensino. Nessa política se questiona, se existe políticas de internacionalização do português desde as independências dos PALOP? A resposta é: não existe e nem tentativas de efetivar; a língua portuguesa se torna internacional na África devido a presença dos PALOP nas organizações internacionais; Ela se internacionaliza devido à influência da CPLP no mundo e de empresas portuguesas e brasileiras em países africanos. A pesquisa visa discutir a influência dos PALOP na internacionalização do português. Especificamente, visa (i) analisar o contexto da LP nos PALOP; (ii) debater a relevância do

português na expansão dentro e fora dos países; (c) incentivar políticas linguísticas na CPLP que visam internacionalizar o português na África. É uma pesquisa bibliográfica e documental visto que se baseou na análise dos documentos oficiais disponíveis para além das pesquisas que debatem a temática. Da pesquisa se concluiu que é preciso envolver a CPLP e os governos locais no estabelecimento de políticas que visem internacionalizar o português. Seria importante o apoio para que os PALOP produzam dicionários e gramáticas pluricêntricas que consolidariam as realidades sociolinguísticas das variedades africanas do português.

Palavras-chave: 1 - Português; 2 - Internacionalização; 3 - PALOP; 4 - Políticas Linguísticas.

Alex Rezende Heleno (Roraima)

Ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros no Estado de Roraima

Resumo: Propõe-se relatar as experiências junto ao projeto de extensão Língua Portuguesa para Estrangeiros, em execução no Instituto Federal de Roraima, cujo objetivo é proporcionar aos estrangeiros condições de se expressar autonomamente nas modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa, de maneira a atingir um nível de competência comunicativa que possibilite sua real integração social, cultural e profissional, tendo em vista o número de migrantes que chegam ao Estado de Roraima, sobretudo, em decorrência da crise socioeconômica e política vivida na Venezuela. Sabe-se que aprender a Língua Portuguesa será um vetor central para a inclusão social, além de contribuir para a efetiva integração desse público à sociedade, em Boa Vista – capital do Estado. O aprendizado da língua e da cultura do país de acolhimento favorece, portanto, a inclusão profissional e social dos cidadãos nesse contexto. Além disso, pretende-se refletir sobre a prática docente de professores e estudantes de licenciatura em Letras quanto ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa para estrangeiros.

Palavras-chave: 1 - Ensino de Línguas; 2 - Imigração Venezuelana; 3 - Formação Docente.

Amilcar Figueroa Peres dos Santos (Países Baixos)

Ensinar PLNМ em contexto profissional e de nacionalidades distintas: desafios e perspectivas

Resumo: A área de ensino de português língua não materna (PLNM) em contexto profissional impõe diversos desafios porque é preciso lidar com a heterogeneidade sociocultural, além da óbvia diferença de conhecimentos prévios dos participantes. Assim, o docente tem papel fundamental na seleção dos recursos didáticos e na adoção de estratégias diferenciadas de aprendizagem para conseguir estimular e instigar a curiosidade do estudante. Como o ensino de PLNМ deve privilegiar o contexto cultural do estudante, bem como sua relação com a língua, a cultura e a situação sócio-comunicativa (TROUCHE, 2005), ensinar para adultos, em atuação profissional consolidada e que só precisam aprender para fins laborais, requer a busca de estratégias de aprendizagem e de materiais customizados / preparados para esse tipo de demanda. Ao potencializar a troca de saberes, o professor ensina e aprende, assim como o estudante (MENDES, 2011) e isso acaba por tornar a adoção de metodologias ativas e de processos interativos um campo mais profícuo à aprendizagem. A realidade contemporânea não

pode se esquivar de incorporar metodologias específicas e ativas para o ensino de PLMN, porque as metodologias de ensino de línguas estrangeiras já passaram por grandes e diversas transformações nos últimos tempos, sobretudo a partir de teorias linguísticas. Assim, é imprescindível que haja mudanças e ajustes nas práticas de ensino e nos currículos de PLNM. Portanto, este trabalho é um relato de experiência que pretende trazer algumas reflexões a respeito das dinâmicas interacionais e das relações de complexidade típicas desse tipo de “sala de aula”. Para tratar desse processo, o trabalho se apoia na Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), nas “possíveis” propostas curriculares para ensino de PLNM a adultos e profissionais e na análise de materiais didáticos para ensino de PLNM.

Palavras-chave: 1 - Metodologias Ativas; 2 - Design Instrucional DIPAC; 3 - Estratégias de Aprendizagem; 4 - Materiais Customizados; 5 - Propostas Curriculares para Ensino de PLNM.

Cleyde Soares Rocha (Minas Gerais)

A Utilização da Metodologia Freireana em aulas de PLE

Resumo: O presente trabalho busca apresentar a utilização da Metodologia Freireana e sua aplicabilidade no ensino de Português como Língua Estrangeira, ressaltando as possibilidades que essa metodologia pode oferecer para os imigrantes e refugiados que estão no Brasil. Nessa perspectiva, a introdução do trabalho constitui o primeiro capítulo abordando a importância da utilização da Metodologia Freireana no Ensino de Português como Língua de Acolhimento e sua aplicabilidade no aprendizado dos alunos. O segundo capítulo aborda um breve histórico da Metodologia Freireana e o surgimento dessa Metodologia na perspectiva do acolhimento, aprendizado, vivências, experiências e saberes que podem ser dialogados, além de enfatizar que a construção dessa metodologia é fundamentada em cinco importantes etapas que não são dissociadas. O terceiro capítulo está fundamentado na aplicação da Metodologia Freireana no Ensino de Português como Língua de Acolhimento e, para finalizar, no último capítulo, iremos realizar uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes, no período de 2018 a 2022, por meio do levantamento denominado “estado da arte” sobre a utilização da Metodologia Freireana no Ensino de Português como Língua de Acolhimento. Nessa conjectura, partimos do pressuposto de que utilizando a Metodologia Freireana para mediar o conhecimento, educandos e educadores partem do princípio de que o aprendizado compartilhado deve ser emancipatório, igualitário e libertador para todos e todas, independentemente da raça, cor, gênero, sexo, etnia e/ou religião.

Palavras-chave: 1 - Ensino, Metodologia Freireana; 2 - Português como Língua de Acolhimento.

Elvira Mejía Herrejon (Bahia)

Consciência mestiça/fronteira e o PLAc da diferença

Resumo: A Linguística Aplicada, a Linguística Queer e a Análise Crítica do Discurso em diálogo com os estudos feministas da terceira geração oferecem o arcabouço teórico para esta reflexão sobre o que é ser professor de PLE, especialmente no PLAc, que trabalha com

refugiados e migrantes. Professores sensíveis à diversidade levam em conta as especificidades dos processos migratórios e as relações entre materialidade, corporalidade e linguagem. O professor crítico não se acomoda, procura se atualizar nos estudos, questiona o próprio PLAc na eventualidade de se tornar um espaço de opressão étnico-racial, de gênero, sexo e classe.

Palavras-chave: 1 - Consciência Mestiça/Fronteiriça; 2 - PLAc da Diferença; 3 - Formação Docente.

Felipe Luiz Borba Franco & José Wellisten Abreu de Souza (Paraíba)

Uma proposta para o ensino de PLA: estratégias de reflexão e uso a partir da Semântica

Resumo: O trabalho que iremos apresentar é fruto do projeto de pesquisa intitulado “Contribuições da Semântica para o ensino de Português para Estrangeiros”, nele, objetivamos unir o cabedal teórico e possíveis aplicações da Semântica (ANTUNES, 2012; ILARI, 2019) no que tange ao desenvolvimento de estratégias didáticas voltadas ao ensino de Português como Língua Adicional (FRANCO; SOUZA, no prelo). Assim, durante nossa apresentação, defenderemos que a significação se configura como de fundamental importância para o estabelecimento da instrumentalização linguística no ensino da língua portuguesa, notadamente porque auxilia na condução de práticas reflexivas voltadas para o uso efetivo da linguagem (GERALDI, 1984; TRAVAGLIA, 2002). Ou seja, num primeiro momento, faremos um breve percurso teórico que explicitará a qual referencial teórico estamos nos filiando para falar da Semântica, procuraremos responder como a sala de aula pode se valer dos diversos estudos realizados pela área para trabalhar a competência comunicativa dos alunos. Em seguida, faremos a exposição de alguns materiais autênticos utilizados no Programa Linguístico Cultural para Estudantes-Internacionais (PLEI-UFPB) que materializam a perspectiva aqui defendida. Finalmente, nossa proposta é de demonstrar como a Semântica pode ser utilizada como uma ferramenta transversal ao planejamento de uma aula, sem a necessidade do uso de uma metalinguagem específica ao campo do estudo, ela pode ser passada de forma didática ao aluno, contribuindo para o alcance de sua almejada proficiência para a interpretação/leitura e a produção oral/escrita de textos diversos, sempre em vista da reflexão e do uso.

Palavras-chave: 1 - Semântica; 2 - Estratégias Didáticas; 3 - Português como Língua Adicional.

Fernando Alberto Estrela Tremoço (Estados Unidos)

A interculturalidade aplicada ao ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros

Resumo: Sabe-se da grande importância entre a emoção e a aprendizagem, mas o que muitos ainda não entenderam é que gerar emoções positivas nos alunos não é uma tarefa tão simples assim. Mas tratando-se de idiomas, aproximar nossos alunos da cultura que estão aprendendo é um objetivo, e isso pode ser facilitado quando nossos alunos conseguem enxergar dentro da cultura do outro a sua própria cultura, ou ainda, quando eles podem identificar as semelhanças

e diferenças entre a sua cultura e a dos países do idioma que eles estudam. Por isso é tão importante desenvolvermos o pensamento crítico em professores e estudantes de Português como Língua Adicional, e trazer ao centro do discurso a formação da língua, a variação e a modificação que ela sofreu e sofre diariamente. Devemos mostrar como os aprendizes de um novo idioma podem se enxergar dentro dessa nova cultura. Especificamente falando da língua portuguesa na sua versão brasileira, é imprescindível que se fale do processo de formação desse idioma, e todo esse processo envolve diversos movimentos sociais ocorridos em épocas distintas. Fazer o aluno entender que esses acontecimentos históricos, políticos e sociais vão afetar a língua é uma das tarefas do professor. Fazer com que o aluno se sinta submerso no idioma, na cultura, na história é uma tarefa que pode e deve ser praticada nas aulas PLE. Permitir que o aluno traga seus pontos de vista, a partir da sua cultura e do seu conhecimento de mundo é algo que enriquece ainda mais o diálogo em sala de aula. Há diversas abordagens interculturais possíveis: trabalhar a miscigenação em terras brasileiras; o sincretismo religioso no Brasil; os movimentos migratórios, por exemplo. O mais importante é promover a cooperação, o respeito, o diálogo, e a aceitação entre as diferentes culturas, promovendo a troca de experiências e o enriquecimento pessoal.

Palavras-chave: 1 - Interculturalidade; 2 - Pensamento Crítico; 3 - Cultura.

Gabriel Maciel (Paraguai)

A formação docente e o ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira no Paraguai, no contexto Teletandem

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir os processos de reflexão sobre a formação inicial de professores de PLE no Paraguai a partir de histórias vivenciadas por graduandos da licenciatura em Língua Portuguesa, no contexto teletandem. Teletandem corresponde a um contexto autônomo e colaborativo de interações online via videochamada, que utiliza aplicativos VOIP (como Zoom, Meet, WhtasApp, entre outros) e que facilita o contato intercultural entre povos de diferentes países. Para o desenvolvimento deste trabalho, são utilizados dados provenientes de uma experiência entre alunos da licenciatura em língua portuguesa da Universidade Nacional de Assunção (UNA) e alunos da licenciatura em letras língua e literatura espanhola da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Elegemos como metodologia deste trabalho o modelo qualitativo, de caráter interpretativista, uma vez que o enfoque está centrado no processo em que acontecem as ações de telecolaboração dentro do ambiente virtual, e como as ações vinculadas a esse contexto constituem-se como espaços de formação profícuos, não apenas no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem da língua, mas também aos processos de reflexão sobre a prática docente e fortalecimento de uma identidade profissional.

Palavras-chave: 1 - PLE; 2 - Teletandem; 3 - Paraguai.

Jonathan Da Rocha Silva (Colômbia)

A sofrência no ensino de Português como Língua Estrangeira: multiplicidades pedagógicas

Resumo: O ato de educar representa um processo comunicativo, sistemático e orientado a alcançar objetivos de aprendizagem onde educando e educador interagem em um ambiente de construção de conhecimento. Em questão de recursos, nos encontramos em um cenário socioeducativo complexo, variado e com grandes possibilidades para desenvolver aprendizagens estimulantes graças a ferramentas audiovisuais, manipulativas e interativas. Uma dessas ferramentas consiste na música e suas múltiplas formas pedagógicas que podem ser adaptadas a diferentes contextos, interesses e objetivos de aprendizagem. A música como ferramenta, auxilia o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e ao mesmo tempo promove a interação social. Utilizada em um contexto de aprendizagem, a música também se torna capaz de facilitar o processo de ensino -aprendizagem uma vez que atrai a atenção dos estudantes, estimula um ambiente de troca de interpretações e proporciona diversão preparando o estudante para o aprendizado, representando, dessa maneira, um recurso didático dinâmico. Este relato apresentará uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes hispano falantes de português como língua estrangeira e as múltiplas propostas que podem ser utilizadas com a música como ferramenta para o ensino – aprendizagem.

Palavras-chave: 1 - PLE; 2 - Música; 3 - Pedagogia; 4 - Aprendizagem.

Kelly Cristina Marques (São Paulo)

Acolhitude: ensino de português para imigrantes refugiados

Resumo: Sensível à necessidade de deslocamento compulsório e aos diferentes contextos de letramento vivenciados por imigrantes em situação de refúgio, este trabalho propõe dinâmicas de ensino da língua portuguesa com enfoque crítico, ético e democrático trabalhando textos, discursos, e outras referências que ampliem o repertório linguístico e cultural em direção a outros letramentos como: aprendizagem vivencial em diferentes situações (utilização do sistema público de saúde, matrícula dos filhos na escola, abertura de conta bancária, funcionamento do sistema de transporte público, solicitação assistência jurídica, candidatura à vagas de emprego, emissão de documentos etc.), desenvolvimento pessoal, cultural e profissional, além da expansão de competências linguísticas que agreguem saberes culturais através de oficinas criativas e ações socioeducacionais que envolvam culinária, dança, música e projetos de vida. Estas propostas pedagógicas visam colaborar com a integração social e buscam assegurar e fortalecer o acesso à informação, aos direitos e aos serviços essenciais através de uma imersão linguística e da formação cidadã.

Palavras-chave: 1 - Acolhimento; 2 - Oficinas Criativas; 3 - Ações Socioeducacionais; 4 - Refugiados; 5 - Aprendizagem Vivencial.

Luan Pereira Machado (Rio Grande do Sul)**E se aprender português fosse tão divertido quanto jogar videogame?**

Resumo: Muitas vezes, os jogos são considerados distrações e atividades que os alunos realizam quando não querem estudar. No entanto, os jogos podem ser utilizados para tornar as aulas mais atrativas e eficazes. Além disso, essa abordagem de ensino por meio de jogos pode se tornar uma tendência promissora no mercado atual, devido a inúmeros fatores. Como profissionais da área, buscando estar em sintonia com os recursos tecnológicos e as preferências dos alunos, trazer os jogos para dentro da aula e tirar proveito do apelo inerente que eles possuem, assim como entender os conceitos básicos de diversão e gamificação, pode transformar uma aula de PLE em uma atividade realmente divertida e recompensadora. Isso faz com que o aluno associe o aprendizado a uma experiência prazerosa, instigante e até "viciante".

Palavras-chave: 1 - Edutretenimento; 2 - Streaming; 3 - Jogos; 4 - Tecnologia na Educação; 5 - Aprendizado On-line.

Luciana Canonico Cruz (São Paulo)**Atrito linguístico nas aulas de Português para Estrangeiros**

Resumo: O atrito linguístico tem chamado a atenção dos linguistas, principalmente no que diz respeito à L2 ou L3. Há diversos estudos sobre a transferência linguística da L2 sobre a L3. Recentemente, estudiosos de diversas universidades têm observado atritos que afetam a L1 em bilíngues tardios. Os atritos ocorrem durante o processo de aprendizagem e com o passar do tempo, os aprendentes tendem a apresentar menos atritos. Contudo, esses atritos podem aparecer nos discursos de falantes avançados e até mesmo de docentes de língua estrangeira, afetando tanto a estrutura da L2 como da L1, em diversos contextos, no Brasil e em outros países. Dessa forma, é de extrema importância conhecer e detectar esse fenômeno para podermos desenvolver nosso trabalho docente e auxiliar nossos aprendentes da melhor forma. Assim como esse fenômeno ocorre no ensino de vários outros idiomas, ele também se dá no ensino de PLE. Há alguns anos venho estudando e pesquisando essa questão, que me parece ser fundamental ao ensino de português como língua segunda ou terceira. Pretendo, portanto, trazer a discussão em minha apresentação, assim como exemplos e soluções.

Palavras-chave: 1 - Atrito Linguístico; 2 - Transferência Linguística; 3 - Influência Interlinguística.

Luciana Silva & Carla Lapenda (Brasil e República da Guiné)**A relação entre o ensino-aprendizagem de PLE e a interculturalidade com um grupo de alunos da Guiné Conacri**

Resumo: Com o objetivo de compartilhar uma experiência conjunta de trabalho com o ensino de português língua estrangeira (PLE) para estudantes da Guiné Conacri, num contexto pouco

frequente - uma vez que não é tão comum dividir a condução de uma sala de aula -, propomos essa comunicação a ser realizada pelas duas professoras envolvidas no projeto. O projeto surge a partir do interesse de um guineense, atualmente expatriado nos EUA e que já morou no Brasil, em oferecer um curso de português para seus compatriotas. Para tanto, ele entrou em contato com uma professora de PLE, cuja escola abraçou a ideia e juntos idealizaram o curso online, convidando-nos para ministrarmos as aulas, já que trabalhamos na escola em SP. Dentre os diferentes desafios que professores de línguas e seus alunos naturalmente enfrentam, sempre há alguns que nos tiram do lugar comum. No caso específico da experiência com o ensino de PLE para estudantes da Guiné Conacri, esses desafios nos têm provocado novas reflexões acerca da relação de ensino-aprendizagem e de língua e cultura. A partir das nossas experiências e reflexões, buscamos compartilhar algumas das vivências interculturais que tem nos sensibilizado no decorrer de um ano e meio de curso; as quais têm reafirmado, na prática, a importância da interculturalidade e suscitado questionamentos a respeito de nossa atuação docente, provocando mudanças, inclusive nos processos avaliativos.

Palavras-chave: 1 - PLE; 2 - Interculturalidade; 3 - Decolonialidade.

Lucivânia Rodrigues da Silva (Tocantins)

Um olhar sobre a variação linguística na Comunidade Quilombola Mimoso em Arraias

Resumo: Busca-se nesta pesquisa entender a variação linguística da comunidade linguística quilombola por meio de um estudo linguístico, ou seja, a língua e a comunidade. Desse modo, será enfatizado a variação linguística na comunidade através dos estudos fonológicos como metaplasmos, rotacismo e o fenômeno da monontogação. Este estudo contribuirá para o reconhecimento da importância e conhecimento das variantes da língua portuguesa. Será feita uma pesquisa etnográfica com gravação, para isso, traçaremos um breve histórico sobre a Linguística Histórica e a Sociolinguística, desse modo, os teóricos que nortearão essa pesquisa serão: Willian Labov, Fernando Tarallo, Marcos Bagno e entre outros.

Palavras-chave: 1- Variação Linguística; 2- Comunidade Quilombola; 3- Sociolinguística.

Manuel Fernando Ríos Sánches (Colômbia)

Mnemônicos associativos para a aprendizagem de falsos cognatos entre espanhol e português

Resumo: O espanhol e o português são línguas muito próximas, 90% do léxico são cognatos, 60% são cognatos verdadeiros e 30% desses são falsos (Durão, 2004). Isso leva a uma alta interferência linguística que leva armadilhas semânticas e pragmáticas para os alunos. Este estudo procurou uma estratégia para superar tais interferências. A estratégia proposta é a chamada -Associative Mnemonics- que de acordo com McKenna (1989) é uma estratégia mental que codifica informações para memorizar e lembrar facilmente palavras. Estes mnemônicos têm dois componentes: uma associação audiovisual e uma palavra-chave. O estudo foi desenvolvido com 30 falantes de espanhol colombianos que aprendem Português como Língua Estrangeira na Universidade. Os resultados mostram que os mnemônicos

associativos melhoram o desempenho dos participantes apenas quando são incluídas imagens associativas (grupo experimental) em vez de apenas frases associativas (grupo controle), houve um incremento de 25,8% ao comparar grupos com e sem imagens associativas. Este estudo revela a necessidade de professores e alunos para encontrarem diversas técnicas metacognitivas para diferenciar léxicos complexos nas duas línguas.

Palavras-chave: 1 - Falsos Cognatos; 2 - Mnemônicos Associativos; 3 - Estratégias Metacognitivas; 4 - Aprendizagem de Vocabulário.

Vanessa Ferreira da Fonseca & Andrea Gaudi (São Paulo)

Atividades dinâmicas e criativas para o ensino de PLE

Resumo: Montar exercícios criativos é algo que os professores nem sempre conseguem a toda hora, ainda mais com a demanda de alunos que possuem. É pensando nessa questão e propondo soluções para esses desafios diários na vida dos professores, que Andrea Gaudi e Vanessa Fonseca, do Batendo Papo, farão uma apresentação sobre como montar exercícios criativos nas aulas de idiomas. Para isso, farão uma breve introdução sobre criatividade e atividades dinâmicas para o ensino do PLE, além da bagagem de experiências que ambas possuem. Haverá, também, o processo de criação e aplicação de atividades criativas, sempre levando em consideração a proposta e objetivos das atividades e os perfis dos alunos.

Palavras-chave: 1 - Criatividade; 2 - PLE; 3 - Dinâmicas

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.

