

# **ANAIIS DO I CONGRESSO ON-LINE DE PLE**

**GRUPO SOU BRASIL**

**O português pelo  
mundo**



**26 e 27 de junho de 2020  
Edição internacional**

Lucila Yamashita  
Graziela Forte  
Camilla Wootton Villela  
(organizadoras)

Anais do  
I CONGRESSO ON-LINE DE PLE  
DO GRUPO SOU BRASIL 2020  
Edição Internacional

O português pelo mundo



São Paulo  
GNF  
2020

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.

Ficha catalográfica preparada pela Editora GNF.

I Congresso on-line de PLE do Grupo Sou Brasil (2020: São Paulo)

Anais I Congresso on-line de PLE: o português pelo mundo. 26 e 27 de junho de 2020, org. Lucila Yamashita, Graziela Forte, Camilla Wootton Villela. São Paulo: Editora GNF, 2020.

p. 144

ISBN: 978-65-991984-1-0

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

## Sumário

### ARTIGOS

- Novos olhares em PLA: o letramento crítico em foco.....p. 8**  
Ana Carla Barros Sobreira, Brasil
- Classes do português como L2 para falantes de espanhol: uma análise da língua portuguesa aprendida por venezuelanos.....p. 19**  
Ana Paula Silva de Sá, Brasil
- O ensino de Português Língua Segunda em instituições sociais para imigrantes estrangeiros.....p. 28**  
Geisa Bezerra
- Competência pragmática do PLE no caso de falantes nativos do sérvio.....p. 39**  
Guilherme Serra Pietsch, Brasil/Sérvia
- A importância da contextualização no ensino de PLE: a sala de aula na Austrália.....p. 49**  
Laura Guesse Penido, Austrália
- Sensibilização intercultural: o uso da(s) língua(s) materna(s) na aula de PLE.....p. 58**  
Luciana Lousada, Alemanha
- Personalização de jogos em aulas à distância.....p. 68**  
Luiz Henrique Barretto, Brasil  
Elza Gabaldi, Brasil
- Elaboração de materiais didáticos para aulas de Português como Língua de Acolhimento: relato de experiência.....p. 75**  
Mariana Eunice Alves de Almeida, Brasil
- Uso do celular na metodologia ativa da língua portuguesa.....p. 85**  
Masanobu Yamada, Japão
- Lúdico como ferramenta e ensino na aula de PLE: aprendizagem e diversão.....p. 93**  
Pâmela Andrade Lima, Brasil
- O uso de intensificadores no português brasileiro.....p. 104**  
Vinicius Guarilha Alves, Portugal
- RESUMOS.....p. 129**

## **Apresentação**

Este documento refere-se ao I Congresso on-line de PLE do Grupo Sou Brasil, realizado entre os dias 26 e 27 de junho de 2020. Graças à modalidade on-line, o evento teve seu alcance e abrangência ampliados: contou com pesquisadores e professores das áreas de português para estrangeiros do mundo todo, nas modalidades voltadas ao português como língua de acolhimento, português como língua de herança e Celpe-Bras. Na ocasião foram abordados temas de interesse relacionados à formação, materiais didáticos e práticas docentes.

Para esta primeira edição, o Grupo Sou Brasil consolidou algumas parcerias firmadas anteriormente e inaugurou outras. Assim, contou com o apoio de instituições respeitadas na área de Português Língua Estrangeira como a Associação dos Professores de Português na Finlândia (APPF), Canal Brasileirices, LinnGuagem Idiomas, LinnGuagem Comunicação e Expressão, Brasil em Mente (BEM), Universidade Tenri, Schola e Editora GNF.

Nesse sentido, o I Congresso on-line de PLE 2020 elegeu como eixo temático “o português pelo mundo”, e pôde concretizar seus objetivos de divulgar e promover discussões sobre experiências em sala de aula, resultados parciais e finais das pesquisas desenvolvidas pelos participantes, estimular intercâmbios institucionais e de pesquisa entre diversas instituições brasileiras e estrangeiras, além de reunir 4 professores pesquisadores convidados, nacionais e internacionais, com reconhecida contribuição em pesquisa e/ou produção na área de Português para Estrangeiros e 30 palestrantes rigorosamente selecionados dentre os inscritos. Desta forma, o evento materializou um ambiente de troca, de diálogo e discussão entre os organizadores e os participantes, estabelecendo relações entre a pesquisa acadêmica e as práticas docentes, o que contribuiu para criar novos vínculos acadêmico-institucionais entre pesquisadores e professores, enriquecendo as áreas específicas das pesquisas desenvolvidas e das práticas em sala de aula.

Anais I Congresso On-line de PLE 2020: o português pelo mundo - edição internacional. Mais informações sobre a organização do evento e a programação podem ser obtidas no site oficial: <https://grazielaforteple.wixsite.com/congressople2020>. Nestes Anais, publicamos os artigos das comunicações de alguns dos palestrantes e todos os resumos.

## **Palestrantes Convidados**

Camilla Wootton Villela, Brasil

Canal Brasileirices

### **Da sala de aula ao Youtube: o ensino de PLE para o mundo**

Vamos falar sobre as diferentes plataformas de ensino de PLE, transitando entre a sala de aula, o Youtube e as novas tendências de ensino a distância por meio de videoaulas.

Minibio: [linkedin.com/in/camilla-wootton-villela-5137a1a1](https://www.linkedin.com/in/camilla-wootton-villela-5137a1a1)

André Linn, Brasil

LinnGuagem Idiomas

### **A escuta da clínica psicanalítica e suas contribuições no ensino de língua portuguesa - uma abordagem “psí” - motivacional em tempos modernos**

A clínica psicanalítica, a partir de seu dispositivo principal de escuta, tornou-se um rico espaço de trânsito entre várias áreas do saber - dentre elas, a educação e o ensino de idiomas. A partir desta perspectiva, a clínica psicanalítica dá espaço à clínica da cultura e suas vicissitudes pedagógicas, econômicas e, principalmente, motivacionais de cunho intrínseco àqueles que procuram desenvolver o idioma.

Minibio: [www.linnguagem.com.br](http://www.linnguagem.com.br)

Masanobu Yamada, Japão

Universidade Tenri

### **Uso do celular na metodologia ativa da língua portuguesa**

O método ativo de aprendizagem veio a ser adotado no Japão, não só no nível escolar mas também no universitário. Nesta apresentação, mostrarei que um celular é uma ferramenta eficaz para incorporar esse método ao ensino da língua e discutirei as práticas de aulas de português e como avaliá-los.

Minibio: [linkedin.com/in/masanobu-yamada-b788bb71](https://www.linkedin.com/in/masanobu-yamada-b788bb71)

Felícia Jennings-Winterle, Estados Unidos

Brasil em Mente

### **Mais do que língua-cultura, identidade-cultura-língua: considerações sobre o ensino de PLE a partir do PLH**

É comum ouvirmos/lermos a expressão língua-cultura associada a contextos de ensino de línguas (MENDES, 2012). Alguns pesquisadores e professores dizem, inclusive, ser impossível ensinar uma língua sem transmitir, de uma forma ou de outra, aspectos da cultura que ela representa. Mas, e a identidade? Ou melhor, e as identidades? É possível ensinar uma língua sem permear questões identitárias que ela representa? Sendo este um aspecto inexorável, argumento, na tríade que faz com cultura e língua, e, aliás, primordial nesta colocação, como e por que permeamos questões identitárias no ensino de uma língua? A partir de questões trazidas do contexto de ensino, promoção e manutenção do português como língua de herança (PLH), discutiremos a colocação essencial das identidades da língua (uma representação de seus falantes), do aprendiz e do professor no contexto de ensino do português para estrangeiros (PLE), aludindo, inclusive, ao maior objetivo da aprendizagem de línguas, e não só do Inglês, em tempos de globalização e hegemonia sociocultural.

Minibio: [www.brasilemmente.org](http://www.brasilemmente.org)

# 1. Artigos



## **Novos olhares em PLA: o letramento crítico em foco**

Ana Carla Barros Sobreira, Brasil

[anacarlabarrossobreira@bol.com.br](mailto:anacarlabarrossobreira@bol.com.br)

**Resumo:** O presente artigo faz uma análise do material didático utilizado por professores de português língua adicional (PLA) no CCBB-La Paz-Bolívia à luz dos estudos do Letramento Crítico. O aporte teórico tem como referência autores como Kleiman (2015) e Tagata (2017) que discorrem sobre a importância do desenvolvimento da criticidade no sujeito em suas diversas práticas sociais, Menezes de Sousa (2011) que considera a importância da língua como prática social e Monte Mor (2013) que destaca o uso da língua como manifestação da multiplicidade de culturas e da produção de múltiplas semioses. Quanto à metodologia, é uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso (LUDKE, 1986). Os dados foram coletados no CCBB em La Paz-Bolívia entre os professores, relatos e observações de aulas. Após a análise dos dados vimos a importância dos estudos do Letramento Crítico para o ensino de PLA pois podem propiciar uma maior amplitude para a reflexão sobre o uso da Língua Portuguesa em sua variante brasileira no contexto do exterior ao desenvolver a criticidade do aluno, preparando melhor os aprendizes para prestar o Exame Celpe-Bras, que é um dos focos do ensino de PLA fora do Brasil.

**Palavras-chave:** PLA. Letramento Crítico. Criticidade.

### **Introdução**

O ensino de português como língua adicional (doravante PLA) é uma área do ensino de línguas estrangeiras que tem gerado diversos estudos e pesquisas como, por exemplo, os estudos realizados pelo NEPPLA (Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português como Língua Adicional) da Faculdade de Letras da UFMG. Essas pesquisas ainda são tímidas, pois não apresentam uma ampla produção bibliográfica, um dos motivos que nos levou a escrever este artigo.

Quando se fala em PLA, pensa-se em uma língua que não se situa hierarquicamente como primeira ou segunda língua estrangeira que está sendo alvo de aprendizagem, mas é vista como uma língua que está sendo usada por um grupo de indivíduos que tem interesse em interagir e, para isso, constrói práticas de interação já constituídas em uma sociedade. Nas discussões sobre Letramento Crítico e ensino de línguas, observa-se que mais do que aprender a falar um idioma, busca-se também entender quem é o sujeito que usa essa língua, como foi construído como sujeito, suas comunidades, suas visões de mundo e suas interações.

O ensino-aprendizagem de língua como prática social inserida numa pluralidade de espaços e universos, desperta o ensinar a língua como uma compreensão da cultura da língua alvo, sua identidade, sua diversidade, contradições e desigualdades de classes, gêneros religiões etc., mas também observando que o aprendiz desse idioma é também um sujeito que traz consigo todo seu *background* cultural pois é também um ser social.

As práticas pedagógicas desenvolvidas no Centro Cultural Brasil-Bolívia (doravante CCBB) órgão do governo brasileiro, filiado à Embaixada do Brasil em La Paz, apresentam um certo distanciamento do contexto sociocultural tanto do aluno boliviano, como da cultura brasileira. Além disso, ao objetivar o Exame Celpe-Bras, com exame de proficiência em Língua Portuguesa, os alunos do centro se deparam com as dificuldades do exame pois este aborda questões sociais e culturais que não foram trabalhadas durante o curso de português. O exame Celpe-Bras, que é prestado pela maioria dos alunos e alunas do CCBB, como exame de larga escala, objetiva avaliar o uso da língua e as produções orais e escritas no contexto da Língua Portuguesa em sua variante brasileira.

Diante desses vários aspectos, e repensando nossa prática docente como professores de PLA no CCBB, buscamos escrever este artigo com o objetivo de contribuir para as reflexões das práticas de ensino aprendizagem de PLA na Bolívia, tratando de entender até que ponto as propostas de Letramento Crítico são apresentadas no material didático utilizado no centro, e quanto estão contribuindo para a formação de cidadãos críticos e para suas atuações em sociedade.

### **O contexto do CCBB em La Paz na Bolívia e o ensino de PLA**

O CCBB é uma instituição subordinada à Embaixada do Brasil em La Paz, capital da Bolívia. O centro busca divulgar a cultura brasileira na Bolívia através da exibição de filmes

para o público, exposições de artes, fotografias, conferências, peças teatrais, danças e outras atividades que promovem a integração do centro com a comunidade boliviana. Porém, o maior foco do centro é o ensino da língua portuguesa, na variante brasileira, e a aplicação do exame Celpe-Bras que é o exame de proficiência de português para estrangeiros. O centro se tornou posto aplicador reconhecido pelo MEC desde 1999 e aplica em média exames para até 130 estudantes [1] em cada edição do exame.

O quadro de funcionários do centro era [2] composto por oito professores, duas secretárias, duas faxineiras, uma bibliotecária, e o diretor, além de guardas que faziam a segurança do local.[3] O material didático utilizado era a coleção *Um Português Bem Brasileiro* desenvolvido pela *Funceb (Fundación Centro de Estudios Brasileiros)* ligada à Embaixada do Brasil em Buenos Aires, responsável pelo ensino de português na Argentina [4].

Nossa experiência como professores de português como língua adicional no centro não foi muito agradável por vários fatores. Na época, ao iniciar nossa prática docente como professores de PLA, vimo-nos rodeados por um grupo de professores sem poucas práticas em sala de aula e sem formação para tal atividade. A diretora era formada em engenharia química, uma professora era arquiteta, outra formada em marketing, outra formada em educação física, outra (de nacionalidade boliviana) formada em linguística na Bolívia, duas formadas em letras com duas habilidades diferentes uma em português como língua materna e outra com espanhol como língua estrangeira e uma outra apenas com ensino médio sem graduação em nível superior. Assim se apresentou o quadro que nos deparamos.

Além disso, todas as ordens quanto à produção de material didático (material extra) , práticas em sala de aula, e qualquer atividade relacionada ao ensino-aprendizagem de PLA, eram subordinadas ao setor cultural da Embaixada do Brasil em La Paz, onde os diplomatas, formados em diferentes áreas, não apresentavam nenhum conhecimento das práticas pedagógicas em sala de aula mas atuavam diretamente nas atividades dos professores, ou seja, o material didático utilizado no centro ou qualquer outro material extra classe utilizado pelos professores, deveriam passar pelo crivo dos diplomatas. Vale salientar aqui, que mesmo não sendo objeto deste artigo, a formação da diplomacia brasileira não está direcionada para a prática pedagógica do ensino de línguas. Ao prestar concurso público para diplomata, o cidadão brasileiro pode apresentar diploma de qualquer curso superior, em universidade brasileira ou estrangeira conforme apresenta o edital do concurso para diplomata 2018 [5].

Nesse contexto, observamos que no círculo do centro cultural, os profissionais possuíam pouco conhecimento das metodologias, métodos, materiais e abordagens de ensino de PLA, as aulas eram em geral pouco motivadoras, centradas na forma, com enfoque na combinação de elementos sintagmáticos (sujeito, verbos, objetos direto e indireto, complementos e adjuntos), onde os alunos e alunas sentiam muita dificuldade em entender o sentido das frases construídas, o sentido dos textos, o que sempre levava o professor a retornar a aula construída ao redor da gramática, principalmente léxico e sintaxe.

Observamos também que o fato de os professores do centro serem falantes nativos, não era garantia de sucesso de aprendizagem no ensino de PLA, pois faltava-lhes o conhecimento de como ensinar português para não falantes de língua portuguesa inseridos no contexto de sua língua nativa. A formação do professor se mostrou como ponto desfavorável para as práticas pedagógicas em PLA, pois a gramática sempre imperava nas aulas e uma abordagem que privilegiasse a circulação natural da língua era comprometida, ou seja, os professores contavam com o conhecimento de uso da língua, mas não estavam preparados para lidar com os métodos e as abordagens de ensino de PLA.

Além do exposto até aqui, é importante observar também que o ensino de PLA perpassa a multiplicidade de culturas existentes no Brasil, e é importante que o aprendiz compreenda o modo de construção da língua portuguesa, na sua variante brasileira, e o contexto sociocultural e histórico em que o Brasil está inserido, já que o foco do centro, não é unicamente o ensino-aprendizagem de PLA, mas também a divulgação da cultura brasileira no exterior. Assim um enfoque de ensino que ajudasse a transformar os alunos em aprendentes comunicativos e críticos e culturalmente sensíveis seria muito importante.

O ensino da língua portuguesa no CCBB não é de natureza crítica. Focado na forma e na estrutura da língua, os métodos utilizados pelos professores do CCBB não condizem com a forma de avaliação do Exame Celpe-Bras o que dificulta a aprovação do aluno. Seria interessante repensar as abordagens utilizadas pelos professores, o material didático e a atuação do professor em sala de aula e assim, os estudos do Letramento Crítico, podem ser ferramentas válidas para uma reorganização dessas práticas pedagógicas.

Em seguida discorreremos sobre a metodologia que deu origem a este artigo, evidenciando a importância do Letramento Crítico como ferramenta para o desenvolvimento da criticidade e conscientização nos alunos, o que pode levar o aluno a ter novos enfoques na produção de significação, nas leituras e produções escritas. Quanto ao professor, os estudos de

Letramento Crítico, podem levá-lo a ser um educador mais responsável e sábio para atuar melhor tanto em sala de aula como no mundo em que vivemos.

### **Metodologia: análise do material didático**

Para desenvolver a metodologia que justifica esse artigo, partimos da análise do material didático utilizado pelos professores para ministrar suas aulas de PLA na Bolívia, à luz do Letramento Crítico. Observando nossas próprias atitudes em sala de aula, vimos que o material usado exercia uma grande influência em nossa prática docente dificultando a abertura para a inclusão de outras atividades conscientizadoras. Havia um roteiro a seguir, um currículo pronto, fiscalizado pelo diretor, e que deveria ser seguido passo a passo até o final do curso. O método, era a coleção *Um Português Bem Brasileiro* dividido em seis níveis. Cada livro era utilizado em um nível desenvolvido em dois meses, com duas aulas semanais, de duas horas cada ou em cursos intensivos com aulas diárias de duas horas. O livro é dividido em seções que são seguidas à risca em todos os níveis.

Para os propósitos deste artigo escolhemos o capítulo 1 do nível 3, mas vale observar que todo o método segue a mesma divisão de seções, que são:

1. Apresentação de um texto;
2. Interpretação de texto;
3. Equivalências (exercícios centrados no uso da palavra, sinônimos, antônimos etc.)
4. Vocabulário;
5. Verbos;
6. Exercícios estruturais (geralmente de *filling the gap*);
7. Prática oral (exercícios de construção de diálogos escritos ou orais intitulados Aprendendo a Conversar).

Na primeira seção, é apresentado um texto seguido por um questionário em que se exige do aluno apenas a extração de respostas sobre o texto, e segundo Menegassi e Ângelo (2005, p.18) de base estruturalista, pois “(...) se centraliza no sistema linguístico, correspondendo às teorias de decodificação (...) que concebem o ato de ler como um processo de decodificação de letras em sons, e a relação destes com o significado”.

A leitura como extração é uma leitura estanque e poderia ter uma abertura maior para o desenvolvimento da criticidade no aluno. À luz do letramento crítico, o professor deve ir além do senso comum, dos saberes ingênuos, e provocar o aluno para descobrir a origem de seus saberes, observando o contexto da leitura (do autor e do leitor), atentando para o significado que se dá ao texto.

Cope e Kalantzis (2009) apresentam o termo *new learning*, ou seja, novas formas de aprendizagem para o mundo em que estamos inseridos. Essa abordagem se refere não mais ao professor como transmissor de conhecimento, mas ao professor que ensina a buscar o conhecimento. Para Menezes de Sousa (2011) o objetivo dessa nova forma de ensinar línguas “é ver as responsabilidades sociais e éticas dessa maneira de ensinar, mostrando pro aluno uma verdade que essa no texto” (p.291).

O texto analisado trata da história de Dona Mimosa, matriarca de uma família tradicional, que se depara com as novas constituições familiares da modernidade. O texto tem 83 linhas e o comando das atividades que o seguem são em português. O texto abre várias possibilidades para o desenvolvimento da criticidade no aluno como, por exemplo, as questões de gênero, as novas constituições familiares, novas formas de adoção etc. Pode-se observar que, em nenhum momento, as perguntas de compreensão textual, seção que o segue, abordam o tema, ao contrário, enfatizam a importância da família tradicional.

Segundo a ética do Letramento Crítico, deve-se exercitar constantemente a análise, a ação, a construção e a reconstrução. Menezes de Souza (2011) destaca que ao discutirmos determinado assunto temos que saber “onde queremos chegar quando surgem opiniões diferentes, perguntar para cada pessoa: sua opinião diferente, como vai se refletir nesse contexto?”, é uma questão de reflexão. Janks (2018) destaca que os textos podem “moldar identidades e construir conhecimento” e é essa ideia que pode ser trabalhada em um texto baseando-se nas teorias do letramento crítico. Trata-se de entender os efeitos sociais que podem estar inseridos no texto e, como esses efeitos podem impactar outros contextos sociais. “É preciso ler contra e a favor do conteúdo, da forma e dos interesses do texto para poder redesenhá-lo”. (JANKS, 2018, p. 3)

Sharon Todd (2007. In: Menezes de Souza, 2011) nos apresentam sugestões de como trabalhar textos à luz do Letramento Crítico. Usando suas palavras poderíamos elaborar questões para esse texto tais como:

1. Em qual contexto esse texto foi produzido?

2. Para qual o tipo de leitor que esse texto se direciona?
3. Você acha que o contexto de produção desse texto é o mesmo contexto de leitura que você está fazendo agora?
4. Você é leitor que o autor tinha em mente?
5. Existe um significado real, correto e original do texto?
6. Como você se sente com relação a essas significações?[6]

Segundo Menezes de Souza, usar o Letramento Crítico como ferramenta de conscientização já não é descobrir a intenção do autor do texto, mas “(...) os processos são de análise, de ação, de construção, de reconstrução, adaptação constante, (...)” (p. 299).

A seção seguinte, chamada de equivalências, compõe-se de um exercício para relacionar colunas encontrando os sinônimos das palavras. Aqui novamente se mostra a postura estruturalista em exercícios de relacionar colunas totalmente mecânico. Mesmo que o objetivo da atividade seja a ampliação do léxico, não se apresenta o uso dessas palavras em contexto de uso da língua e as expressões são descontextualizadas, dificultando, assim o entendimento pelo aluno. Considerando que, como leitor crítico, o aluno deve estar engajado no texto, seria interessante ler, ouvir e dialogar. Usar o vocabulário no contexto do texto, dialogando sobre seu significado no contexto de produção e de significação descobrindo, também, as vozes silenciadas.

Em seguida, na mesma seção de estudos do vocabulário, são apresentados dois vocábulos “senso” e “sentido”. A explicação do significado desses vocábulos abre a seção e mais uma vez, demonstra uma atividade de cunho mecanicista visando a automatização. Ao conceber o Letramento Crítico como prática para o ensino de PLA, quero destacar que essa nova abordagem demanda experienciar a língua através de práticas sociais que integrem as habilidades de leitura e escrita de produção e de compreensão oral. O aluno deve, então, se destacar como sujeito social, expressando sua visão de mundo ao fazer sua própria leitura da sua realidade e da realidade da língua que está aprendendo. A explicação dos vocábulos descontextualizados, ou seja, uma explicação “dicionarizada” não leva o aluno a refletir sobre o uso dessas palavras num contexto real, mas apenas preencher lacunas. Ao desenvolver a criticidade no aluno, já não se pode pensar unicamente na língua em sua estrutura formal e em seus aspectos lexicais, faz-se necessário o diálogo entre as culturas e pode-se afirmar que “o sentido da palavra é totalmente determinado pelo contexto” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 109).

Seguindo a sequência de análise do material didático, a seção intitulada “verbos” abre as práticas de uso de tempos verbais. Observa-se, aqui novamente um exercício de cunho estruturalista, onde requer do aluno a capacidade de preencher corretamente espaços vazios. Vale salientar que os professores do centro, em geral, adotam a prática pedagógica de apresentar listas de verbos aos alunos para que aprendam os tempos verbais em português. As listas são decoradas pelos alunos sem nenhum nexo com o uso desses verbos em situações reais. Nesse exercício específico, porém, saber flexionar os verbos em seu tempo adequado se faz necessário, embora, em nenhum momento a atividade situe o aluno para o uso desses verbos em sua vida cotidiana.

Observamos também que como o curso é direcionado para alunos hispanofalantes, esses tempos verbais são muito difíceis de serem compreendidos, uma vez que para eles a realidade do uso desses tempos verbais é diferente. Em nenhum momento a atividade busca conhecer a realidade do aluno ou seu conhecimento prévio da língua alvo ou de seu próprio idioma. Retirar o aluno da realidade do livro e levá-lo a usar as estruturas verbais em sua própria realidade, traria uma nova visão ao exercício, despertando no aluno sua criticidade.

Acreditamos que numa perspectiva crítica, a dialogicidade entre culturas é necessária, e a aprendizagem crítico-reflexiva abarca um conjunto de práticas de linguagem, cultura, ideologias e existências que propõem novas formas de diálogo, expressão e identificação, partindo de novas construções de sentido e voltadas para a construção de um sujeito crítico diante do conhecimento.

A aprendizagem de língua a partir do Letramento Crítico se caracteriza por agregar vários procedimentos pedagógicos que têm por objetivo a formação do sujeito crítico. O aluno deve aprender a expressar sua percepção de mundo através das práticas orais e escritas, envolvendo seu conhecimento local e global. Tais habilidades, segundo Guilherme e Santos (2014) podem ser construídas por meio de “(...) trocas languageiras na língua em estudo, por meio de materialidades linguísticas reveladoras de uma significação semântico-discursiva, sem deixar de contemplar seus aspectos morfossintáticos” (p. 60). É um processo interligado, que não aponta para um único saber, mas dialoga entre habilidades, são as “outriedades, essa alteridade de elementos que provocam o indivíduo social em sua forma de pensar, em sua relação com os outros, nos lugares que ocupam, nos tempos em que vivem e em suas formas particulares de ver o mundo, que o confrontam, com ele conflitem, fazendo-o contrastá-las, compelindo-o ou cooptando-o, para transpor esse obstáculo linguístico-enunciativo (...)”. (GUILHERME e SANTOS, 2014, p.62)



A próxima seção do capítulo que analisamos são os exercícios. A maioria desses exercícios são de uso da língua e se referem a colocação de conectores (preposições, conjunções etc.) Novamente, um exercício de cunho estruturalista que visa automatizar a estrutura e que relega o uso da língua em situações de uso. Pode-se observar que essa prática, pode levar o aluno a uma relação negativa com a língua, pois a falta de diálogo entre o texto exposto na unidade e as questões de cunho gramatical, que estão descontextualizadas, não contribuem para a formação crítica do aprendente, fazendo com que a gramática se distancie das práticas sociais da vida cotidiana.

A última seção do capítulo intitulada “Aprendendo a Conversar” supõe uma situação real de fala. Porém, direciona perguntas ao aluno sem buscar desenvolver sua criticidade. Seria interessante observar o significado que o aluno poderia dar a charge e fazê-lo perceber que a forma como ele/ela está interpretando poderia não ser a intenção do autor do texto. O contexto que o aluno está inserido poderia não ser o contexto em que a charge foi produzida. Aqui poderia ser feita também uma relação com a própria cultura do aluno, tipos de comportamentos, vestimentas, ideologias, leituras de mundo e da realidade etc.

## **Conclusão**

Ressaltamos aqui que não estamos relegando a compreensão da língua estrangeira no caso PLA em detrimento de sua estrutura. O que buscamos apresentar aqui é a discrepância que existe entre o ensino aprendizagem de PLA e o material didático utilizado para esse fim. O estudo das estruturas descontextualizadas não serve para desenvolver a criticidade no aluno-aprendiz de PLA e que, mais a frente, lhe será cobrado como sujeito que está inserido em uma sociedade e não alheio a ela. O estruturalismo está presente em toda a coleção usada no CCBB na Bolívia e mesmo restando espaço para outros conteúdos, esses conteúdos estão sujeitos ao aval dos diplomatas da Embaixada do Brasil em La Paz, que desconhecem ou pouco sabem das abordagens e métodos que podem ser utilizados para o ensino de PLA.

Os exercícios estruturais não ajudam o aluno a desenvolver a língua de forma espontânea e não basta o material listar o uso de determinada estrutura. O aluno necessita do empirismo prático da língua, descobrir-se e descobrir o outro, e o professor, que está num contexto de língua não materna, fora do Brasil, deve ter em mente que os materiais utilizados para a prática do idioma, deve reconhecer a realidade que o aluno está inserido e não os distanciar de sua própria realidade. Se faz necessário reconhecer as diferenças e traduzir a

cultura do aluno hispanofalante e a cultura da língua portuguesa em sua variante brasileira, respeitando as diferenças e (re)descobrimo a cultura do outro ao dialogar com sua própria cultura.

Ocorre que alguns problemas existentes no CCBB La Paz tomam rumo que não dizem respeito a esse artigo. As aulas produzidas no centro, o material didático utilizado e todas as atividades educativas desenvolvidas no contexto da Bolívia dependem, e muito, da formação do professor, da maneira como ele utiliza os recursos disponíveis, o livro, o contexto da sala de aula, a aula em si mesma. Os objetivos de cada professor pesam muito, também, na forma como os conteúdos são apresentados. Porém, esse assunto é digno de um outro artigo.

## Referências

BAKHTIN/VOLOCHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problemas Fundamentais do Método Sociológico na ciência da linguagem*. 9. ed., tradução Michel Lahud e Yara Frateshi Vieira. São Paulo. HUCITEC, 1999.

COPE, W.; KALANTZIS, M. "Multiliteracies: New Literacies, New Learning. Pedagogies". 4. 164-195. 2009. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/242352947\\_Multiliteracies\\_New\\_Literacies\\_New\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning). Acesso em julho de 2008.

GUILHERME, M.F.F.; SANTOS, J.B.C. *Letramento em Língua Inglesa: uma reflexão bakhtiniana a partir de um estudo de caso*. Bakhtiniana. São Paulo, 9 (2):52-71, Ago/Dez. 2014.

JANKS, H. *A Importância do Letramento Crítico*. Letras e Letras, v. 34, no. 1.2018. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42961>. Acesso em maio de 2018.

MENEZES DE SOUZA, L.M. O professor de inglês os letramentos no século XXI: métodos ou ética. In: JORDÃO, C.M. MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Celia (Orgs.) *Formação "Desenformatada" Práticas com Professores de Língua Inglesa*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol.15. Pontes Editores. 2011.

\_\_\_\_\_. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F.; ARAUJO, V.de A. (Orgs) *Formação de Professores de*

*Línguas: Ampliando Perspectivas*. Jundiaí. Paco Editorial. 2011. Disponível em [https://www.academia.edu/595539/Para\\_um\\_redefinição\\_de\\_letramento\\_critico\\_conflito\\_e\\_produção\\_de\\_significação](https://www.academia.edu/595539/Para_um_redefinição_de_letramento_critico_conflito_e_produção_de_significação). Acesso em 19 de abril de 2018.

MONTE MOR, W. Crítica e Letramentos críticos: informações preliminares. In: ROCHA, Claudia; MACIEL, R.F. (Orgs.) *Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. 2. edição. Campinas. Pontes Editores. V., pp. 31-50. 2015. Disponível no portal da rede nacional de ciência para a educação. Acesso em 18 de abril de 2018.

STREET, B. *Letramentos Sociais*. Tradução de Marcos Bagno. Parábola Editorial. São Paulo. 2014.

TAGATA, W.M. *Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas*. RBLA, Belo Horizonte, v. 17, n.3. 2017. pp.379-403.

---

[1] Fonte: Rede Brasil Cultural . Disponível em <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/bropdown-la-paz>

[2] Uso o verbo no passado pois este artigo se refere ao ano de 2017, quando éramos professores no centro.

[3] Dados de 2014 até 2016 quando ministrei aulas no centro.

[4] O Setor Cultural da Embaixada do Brasil na Argentina, inesperadamente, decidiu decretar a falência da Funceb, a partir de 30-06-2013.

[5] O edital para a carreira de diplomata está disponível em

[http://www.cespe.unb.br/concursos/irbr\\_18\\_diplomacia/arquivos/IRBR\\_ED\\_N\\_1\\_ABERTURA.PDF](http://www.cespe.unb.br/concursos/irbr_18_diplomacia/arquivos/IRBR_ED_N_1_ABERTURA.PDF) . Acesso em 22 de agosto de 2018.

[6] 1. What is the context in which the text was produced? 2. What kind of reader was the text written for? 3. Is the context of production of the text the same as the context in which YOU are reading the text? Are you the reader that the writer of the text had in mind? 5. Is there a "real", "correct", "original" meaning of the text? 6. How do you feel in relation to these differences? (Tradução minha)

## **Classes do português como L2 para falantes de espanhol: uma análise da língua portuguesa aprendida por venezuelanos**

Ana Paula Silva de Sá, Brasil

[silvaana187@gmail.com](mailto:silvaana187@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo é uma análise do português como L2 falado/apreendido por falantes venezuelanos. A análise se baseia nas Teorias de Análise Contrastiva, Análise de Erros e na Interlíngua. Dessa forma, analisam-se as diferenças dos sistemas linguísticos do gênero nominal do espanhol falado por venezuelanos e do português brasileiro. Constata-se também como as diferenças do espanhol podem influenciar ou interferir no ensino e/ou aprendizagem do português como segunda língua, principalmente, nos momentos iniciais do contato. A coleta de dados foi feita durante um Programa de Extensão Curricular (PACE) que ocorreu nos anos 2017 e 2018 na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) por meio de textos escritos feitos por venezuelanos falantes de espanhol. Esses dados foram analisados durante um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica da mesma universidade (PIBIC), durante o ano de 2018. Como resultado, aponta-se que os indivíduos utilizados para coleta de dados de fato estão passando pelo processo do continuum, uma vez que eles ainda se apoiam na língua materna para gerar hipóteses, mas também as geram por pensar na língua-alvo. A pesquisa ajuda na compreensão de como funciona a aquisição do português com uma segunda língua.

Palavras-chave: Análise Contrastiva. Segunda Língua. Interlíngua

### **1. Introdução**

O artigo em questão analisa as hipóteses geradas na interlíngua pelo aprendiz de uma L2, no caso é relacionado à aprendizagem do português como segunda língua para falantes de espanhol. Todos os dados para análise foram coletados em um Programa Atividade Curricular

de Extensão, no qual trabalhava-se o ensino de português como língua de acolhimento. Dessa forma, ao ensinarmos o português, os estudantes aprenderiam sobre a cultura da cidade de Manaus e, também, poderiam conseguir proficiência na língua portuguesa. Foram trabalhadas produções textuais em português sobre a cultura do Amazonas, assuntos que fossem polêmicos e também sobre a cultura da Venezuela. Os alunos produziram 49 textos e esses foram analisados, totalizando, 154 ocorrências de erros.

A análise foi realizada por meio da Teoria da Análise Contrastiva, Análise de Erros e da Interlíngua. Essa última é a que mais se adapta às análises, uma vez que o ensino de uma segunda língua tem que se desenvolver da forma mais natural possível entre aluno e professor.

Para pesquisa, foi necessário um aprimoramento sobre a Teoria da Análise Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua. Seguido da Classificação Tipológica dos erros, dando ênfase naqueles que ocorrem na produção dos aprendizes de português como L2. Por fim, a classificação estatística dos erros mais frequentes durante a análise de dados.

## **2. Referencial Teórico**

### **2.1. Teoria da Análise Contrastiva**

Para o artigo em questão, usou-se a Teoria da Análise Contrastiva, pois essa admite o erro do aluno na perspectiva behaviorista. Essa perspectiva de erro afirma que a aquisição da linguagem ocorre por meio de uma formação de hábitos e que o indivíduo é um ser passivo na aprendizagem. Segundo Quaresma (2004), a Análise Contrastiva capacita os pesquisadores a perceberem os erros decorrentes da interferência da L1 na L2 e explicá-los. Por meio dessa teoria, pode-se afirmar que o indivíduo é um ser passivo na aprendizagem de uma segunda língua e sofreu críticas.

### **2.2 Teoria de Análise de Erros**

Chomsky defende a teoria de que a língua é adquirida por meio de uma internalização de regras. Segundo Quaresma (2004), a maioria dos erros cometidos pelos aprendizes da L2 é por conta da formulação de hipóteses dessas regras já internalizadas durante o ensino. No caso, o aprendiz formula hipóteses sobre a língua-alvo e vai testando-as no desenvolver da aquisição da linguagem. Sendo assim, a Análise de Erros se trata da análise referente às hipóteses geradas

pelos aprendizes de L2, nesse caso, o estudante do português é um indivíduo ativo na aquisição da linguagem, diferente da Análise Contrastiva.

### 2.3 Teoria da Interlíngua

A Teoria da Interlíngua é baseada em um *continuum* formado pelo aprendiz de uma L2. Nesse *continuum*, há a língua materna (L1) e a língua-alvo (L2). Entre essas duas línguas, há inúmeros estágios delineados pelos tipos de erros que os aprendizes estão produzindo. Segundo Selinker (1972 apud QUARESMA, 2004), são nesses estágios que os erros estão sendo produzidos, em que se tem a interlíngua.

Segundo Quaresma (2004), é por meio das análises dos erros nas produções oral e escrita dos indivíduos que os pesquisadores concluíram que a interlíngua reflete certos padrões de erros e de estratégias comunicativas. Sendo assim, esses erros podem ser tratados como interlinguais e intralinguais (desenvolvimentais e erros únicos).

Por conta de o erro ser sistemático, Nykios e Oxford (1993 apud QUARESMA, 2004) classificam as estratégias linguísticas em Interlinguais e Intralinguais. A primeira se caracteriza pela atenção consciente e sistemática na analogia entre a L1 e a L2. A segunda, pelas estratégias que dão ênfase à análise feita com a própria língua-alvo sem a interferência da língua materna.

## 3. Análise de Dados

### 3.3 Erros Interlinguais

Segundo Quaresma (2004), os erros interlinguais são aqueles que refletem na interferência da língua materna na produção da língua-alvo sem ser algo negativo. Nesta análise, foram encontrados Erros causados por transferência de estrutura – apoio na estrutura morfológica do espanhol e Code-Switching.

#### 3.3.1. Erros causados por transferência de estrutura – apoio na estrutura morfológica do espanhol

Nesse caso, os indivíduos, ao produzirem uma sentença em português, apoiam-se na estrutura morfológica do espanhol, logo, fazem uma construção no que diz respeito ao artigo definido em espanhol e não em português.

##### 3.3.1.1 Erros com relação ao gênero do artigo definido

Os erros referentes ao gênero do artigo definido são aqueles em que o indivíduo coloca o artigo de acordo com o gênero do substantivo em espanhol. Dessa forma, se há um substantivo em espanhol masculino e em português ele é feminino, o aprendiz apoia-se na estrutura morfológica do espanhol e designa o artigo conforme o gênero do substantivo da L1. Observa-se essa situação no exemplo 1:

1. a) “[...] Depois de ler **o** reportagem [...]”

b) Después de leer **el** reportaje.

Podemos observar que, no exemplo (1a), o indivíduo escreveu a sentença em português, mas colocou o artigo definido de acordo com a morfologia do espanhol. Constata-se o erro, pois o artigo que deveria anteceder este substantivo é o “a”, uma vez que a palavra reportagem é correspondente ao gênero feminino.

### 3.3.1.2 Erros com relação ao substantivo próprio

De acordo com Quaresma (2004), a interlíngua é um “sistema linguístico separado”, que evidencia o desenvolvimento linguístico do indivíduo entre as duas línguas: a língua materna e a língua alvo, estabelecendo, assim, um *continuum* do espanhol com o português. Diante disso, apresentam-se os dados a seguir do exemplo 2, os quais estão entre a L1 e a L2:

2. a) “[...] Como outros países **do** Europa [...]”

Como otros países **de** Europa.

Como observou-se o substantivo “Europa” em (2a) em espanhol não admite o artigo definido, mas somente a preposição. Nesse caso, o aprendiz apoiou-se tanto na estrutura morfológica do português quanto na estrutura morfológica do espanhol. Sendo assim, ocorreu a permanência na preposição, como no espanhol, mas houve a adição do artigo definido “o” ao testar uma hipótese sobre a L2.

### 3.3.2 Code-switching

De acordo com Mello (1999), o code-switching acontece quando duas línguas são usadas de forma alternada em uma mesma enunciação ou entre turno de fala. Sendo assim, em uma mesma oração, os indivíduos produzem palavras que pertencem a L1 juntamente com as que são relativas à língua-alvo.

#### 3.3.2.1. Code-switching de artigo com relação a substantivos, verbos e adjetivos

O code-switching de artigo com relação a substantivos, verbos e adjetivos ocorre quando o aprendiz de uma segunda língua escreve a sentença em português, mas ainda coloca esses elementos em espanhol. Dessa forma, nos exemplos 3, 4 e 5, pode-se notar como eles escrevem quase toda a sentença em português, mas ainda colocam algum substantivo, adjetivo ou verbo em espanhol:

3. a) não tem **arbores** e quase todas as casas são de um só andar

b) no tiene **arbores** y casi todas las casas son de un solo piso

4. a) em minha cidade as pessoas são **amables** e muito gentil

b) en mi ciudad las personas son **amables** y muy gentil

5. a) no bairro onde eu **moraba**

b) en el barrio donde **moraba**

#### 3.3.2.2. Code-switching de artigos com relação aos substantivos

O code-switching de artigos com relação aos substantivos acontece quando os indivíduos usam o artigo definido em espanhol e colocam o substantivo referente ao artigo em português. Pode-se observar essa construção no exemplo 6:

6. a) “[...] Todos **los meninos** foram muito legal[.]”

b) Todos **los chicos** fueron muy cool

Observa-se que o aprendiz realizou um code-switching, ou seja, fez uma mudança de código, pois escreveu o artigo em espanhol e o substantivo em português.

### 3.4. Erros Intralinguais

Os erros intralinguais, de acordo com Quaresma (2004), são aqueles que resultam da aprendizagem de uma língua-alvo e que não mostram a influência da língua materna do indivíduo. Segundo esse autor, esses erros são classificados como desenvolvimentais e únicos.

#### 3.4.1. Erros desenvolvimentais

De acordo com Dulay, Burt e Krashen (1982 apud QUARESMA, 2004), os erros desenvolvimentais são aqueles que estão relacionados aos intralinguais. Sendo assim, não é uma interferência da língua materna. O Erro desenvolvimental que aconteceu na pesquisa foi a hipercorreção. De acordo com Cagliari (1997), a hipercorreção acontece quando o indivíduo já



sabe a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia é diferente, diante disso, o aluno passa fazer a generalização das palavras. Cagliari (1997) cita os exemplos:

[...] Como muitas palavras que terminam em e são pronunciadas com i, escreve todas as palavras com o som de i no final com a letra e. Como exemplo: a) dice / disse e b) conseguiu / conseguiu. ( CAGLIARI, 1997, p. 141)

Diante dessa explicação, apresentam-se alguns erros desenvolvimentais.

#### 3.4.1.1. Erros causados pela não distinção das letras na escrita da língua-alvo

Os erros causados pela não distinção das letras na escrita da língua-alvo dizem respeito à quando o aprendiz já sabe escrever algumas palavras em português e, por isso, acaba por generalizar as demais na escrita. De acordo com Cagliari (1997), esses erros são cometidos também por crianças no período da aquisição do português como sua língua materna e classificados como hipercorreção. Observa-se o exemplo 7:

7. a) O municipio foi **conhesido** por suas laranjas

b) El municipio fue **conocido** por sus naranjas

Observa-se em (7a) que o aprendiz ao escrever a palavra “conhecido” trocou o “c” pelo “s” por conta do “s” representar, na escrita, dois sons [s] e [z]. Desse modo, ele generalizou e hipercorrigiu, fazendo a troca das letras ao escrever a palavra.

#### 3.4.2 Erros únicos

De acordo com Quaresma (2004), os erros únicos são aqueles resultantes de hipóteses em relação a língua-alvo. De acordo com Dulay e Burt (1974 apud QUARESMA, 2004), os erros únicos são chamados assim por serem produzidos somente por aprendizes de uma segunda língua.

##### 3.4.2.1. Erros ocasionados por omissão do artigo definido

Os erros ocasionados pela omissão do artigo definido são aqueles em que o aprendiz precisa colocar o artigo definido, mas opta por não o colocar, uma vez que não sabe como é utilizado em português. Como exemplo:

8. a) “[...]eles estão em Recife, **em Brasil** [...]”

b) que se encuentran en Recife, **Brasil**.

Em (8a), o aprendiz não fez um uso do artigo definido “o”. Ao testar uma hipótese sobre a L2, ele optou por não o colocar, uma vez que não sabe ao certo qual é o gênero do substantivo

“Brasil” em português. Dessa forma, esses casos classificam-se em erros ambíguos, uma vez que há um apoio da estrutura do espanhol, mas também nesse *continuum*, há uma hipótese sobre a L2.

#### 3.4.2.2. Erros ocasionados por adição e hipercorreção dos artigos definidos

Os erros ocasionados pela adição do artigo definido são aqueles em que não precisa colocar o artigo definido, mas acaba optando por colocá-lo, uma vez que gera hipóteses sobre a língua-alvo e, assim, acaba fazendo uma hipercorreção.

##### 3.4.2.2.1. Erros causados pela adição e hipercorreção (prep.+art.):

Esses erros acontecem quando o indivíduo faz adição de um artigo definido na sentença em português sem que tenha a necessidade e desse modo faz também uma hipercorreção. Observa-se o exemplo 9:

9. a) “Eu estudo mestrado em bio tecnologia **do** recursos naturais [...]”

b) Estudio de maestría en bio tecnología **de** recursos naturales.

No exemplo (9a), o aprendiz optou por escrever a contração de+o (prep. + art.), uma vez que ele só precisaria escrever a preposição. Claramente, ele apoia-se na língua-alvo e faz uma adição, acrescentando o artigo definido “o”. A hipercorreção acontece, pois ele “acerta” o artigo que especifica “recursos”, mas o utiliza de forma indevida.

##### 3.4.2.3 Erros ocasionados pela não distinção do gênero do artigo definido em português

Os erros ocasionados pela não distinção do gênero do artigo definido em português são aqueles em que o aprendiz está no *continuum* e perpassa pela língua alvo e a língua materna. Observa-se agora o exemplo 10:

10. a) “[...] Eu almoço **no cantina** da escola. [...]”

b) Almuerzo en **la cafetería** de la escuela.

Nota-se que no exemplo (10a), o aprendiz faz a hipótese de que a palavra “cantina” seja masculina e, por isso, opta por usar o artigo “o”. A hipótese para esses dados está na teoria da interlíngua, visto que o aprendiz não se apoia na língua materna e está gerando hipóteses sobre a língua alvo. Isso porque ele faz suposições sobre a forma de usar o artigo e acredita que seu uso seja diferente da língua portuguesa.

#### 4. Classificação estatística dos tipos de erros mais frequentes

No que diz respeito à análise quantitativa, ocorreram 154 erros de aprendizes de português como L2. Dentre esses erros, estão os interlinguais e intralinguais. No que tange às estatísticas dos erros tanto interlinguais quanto intralinguais, observa-se o Gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 - Erros interlinguais e Erros intralinguais

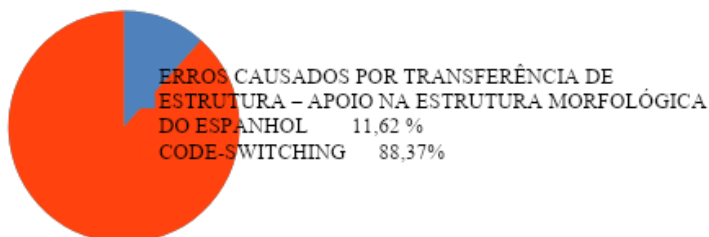


Elaborado pelo autor

Nota-se que ocorreram 83,76% dos erros interlinguais, aqueles em que há a influência da L1. Por sua vez, os erros intralinguais tiveram a menor porcentagem com 16,23%.

No que tange aos somente erros interlinguais, apresenta-se o Gráfico 2, a seguir, com as porcentagens de cada erro:

Gráfico 2 - Erros interlinguais



Elaborado pelo autor

Observa-se agora o Gráfico 3 os erros intralinguais

Gráfico 3 - Erros intralinguais



Elaborado pelo autor

No que diz respeito aos erros intralinguais, o Gráfico 3 mostra que a maior ocorrência foi dos Erros Únicos com 72% dos casos.

## 5. Considerações finais

Diante dos dados apresentados, constata-se que ocorreram mais erros interlinguais (83,76%) do que erros intralinguais (16,23%). Desse modo, pode-se sugerir que os estudantes estão passando pelo *continuum* da aprendizagem e apoiam-se muito mais na língua materna (L1), mas não deixam de gerar hipóteses em relação à língua-alvo.

O erro que teve maior porcentagem foi um erro interlingual: Code-switching com 88,37%. A partir disso, pode-se supor que os aprendizes já sabem construir uma sentença em português, mas ainda não tem um conhecimento amplo do vocabulário dessa língua. Sobre os erros intralinguais, a sua maioria foram os Erros Únicos com 72%, evidenciando que o aprendiz está com as hipóteses voltadas para L2, uma vez que esses erros são somente cometidos por aqueles.

É importante perceber o percentual considerável dos Erros Únicos, com 72%, e de Code-switching, com 83,76%. Constata-se que os indivíduos de fato estão passando pelo processo do *continuum*, uma vez que eles ainda se apoiam na língua materna para gerar hipóteses, mas também as geram por pensar na língua-alvo.

A relevância desta análise é justamente entender qual é o erro/hipótese que o aprendiz de português como L2 comete com maior frequência e, com isso, perceber o motivo para que essas ocorrências estejam acontecendo. À medida que os estudos sobre essa pesquisa avançam, os professores de português como segunda língua podem trabalhar justamente este aspecto da língua e, assim, diminuir as dúvidas com relação ao português para aprendizes desse como uma segunda língua.

## Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1997.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 2. ed. Goiânia: Editora UFG, 2004

MELLO, Heloisa Augusta Brito de. *O falar bilíngue*. Goiás: Editora UFG, 1999.



## **O ensino de Português Língua Segunda em instituições sociais para imigrantes estrangeiros**

Geisa Bezerra

[geisaabezerra@gmail.com](mailto:geisaabezerra@gmail.com)

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo abordar a questão do ensino da língua portuguesa em instituições sociais de contextos semelhantes à do Centro Comunitário São Cirilo (CCSC), na cidade do Porto, Portugal. Pretende-se compreender qual é o papel do ensino de Português Língua Segunda no contexto desse centro comunitário, levando em conta a heterogeneidade dos grupos de estudantes quanto à idade, sexo, nacionalidade, escolaridade e motivação da aprendizagem. Além dos pontos citados, considera-se também a rotatividade de alunos nas turmas, o que corresponde a um desafio para o prosseguimento lógico das aulas e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem dos alunos. Deste modo, buscamos compreender como deve ser promovido o ensino da língua-alvo em meio às particularidades apresentadas, de modo que se atinja os objetivos propostos pela instituição.

**Palavras-chave:** Português Língua Segunda. Língua de Acolhimento. Imigrantes. Instituições Sociais. Educação não Formal.

### **Introdução**

Os dias atuais estão cada vez mais caracterizados pela crescente demanda de pessoas que deixam seus países para viver em um país estrangeiro por diferentes razões. Fatores como trabalho, estudo, relações familiares, a busca por uma vida com mais qualidade e, até mesmo, questões de segurança e sobrevivência, levam todos os dias milhares de pessoas a emigrar. A

chegada no novo país é repleta de desafios, e, dentre eles, a língua é um fator crucial para que o indivíduo se integre à comunidade local e consiga se estabilizar.

Neste estudo, apresento questões relacionadas ao ensino de português como língua segunda em instituições sociais de apoio a imigrantes com base na minha experiência de trabalho como professora voluntária no Centro Comunitário São Cirilo, localizado na cidade do Porto, Portugal. Este voluntariado compõe parte do estágio pedagógico necessário para a conclusão do mestrado em Português como Língua estrangeira / língua segunda na Faculdade de Letras da universidade do Porto, Portugal.

### **O Centro Comunitário São Cirilo**

Inicialmente idealizado entre os anos de 2002 e 2004, o Centro Comunitário São Cirilo é uma instituição social pertencente à Companhia de Jesus, inaugurada oficialmente em 4 de janeiro de 2010. A missão atual do Centro o define como "uma comunidade de inserção focada na capacitação para a autonomia de pessoas e famílias, estrangeiras e nacionais, em idade ativa e em situação de fragilidade social, promovendo a sua integração através de projetos de vida construídos com os próprios"[1].

O CCSC oferece aos imigrantes serviços de aconselhamento psicológico, atendimento médico, jurídico e social, relacionados a assuntos psicológicos ou procura de emprego. Também há apoio em almoços e cabazes alimentares, balneário e banco de roupas. Outros serviços relacionam-se a formações transversais, como aulas de português, alfabetização, inglês, informática, cidadania, relações interpessoais, procura de emprego, apresentação pessoal e outras atividades interculturais, muitas vezes realizadas pelos próprios utentes.

É no contexto de formação transversal que se incluem as aulas de português como língua segunda para estrangeiros imigrantes, cujo ensino se enquadra no contexto de educação não formal.

As aulas de português são ministradas por professores voluntários. As turmas não estão classificadas em níveis de proficiência conforme determina os documentos regulatórios (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), sendo, pois, subdivididas em turmas de nível básico, para os alunos em iniciação na língua portuguesa, e de nível avançado, para aqueles que já estão mais familiarizados com o idioma e o usam há mais tempo.

O público que procura o CCSC para a aprendizagem de Português como língua segunda é vasto e diferenciado. O público principal atendido pelo CCSC são os chamados utentes internos do centro: imigrantes recém-chegados a Portugal e que vivem nos alojamentos da instituição por até 9 meses. Neste período, os utentes usufruem dos serviços ofertados e recebem capacitação para viverem de forma autônoma como cidadãos no país. Para estas pessoas, a aprendizagem da Língua Portuguesa é um dos serviços essenciais oferecidos pela instituição, uma vez que a aprendizagem da língua é a ferramenta que conduzirá o imigrante no seu processo de aquisição da cidadania, permitindo-lhe comunicar-se, integrar-se socialmente e, principalmente, dando-lhe condições de se inserir no mercado de trabalho e garantindo-lhe o conhecimento dos seus direitos e deveres como cidadão.

Entretanto, o ensino de português no CCSC também atende a outros estrangeiros que não se enquadram no perfil de “imigrantes.” É o caso dos estudantes estrangeiros que se encontram no país em programas universitários como o Erasmus; esses estudantes, muitas vezes, frequentam um curso que lhes é exigido apenas uma outra língua, como o inglês, entretanto, por estarem vivendo no país por um longo tempo, para eles é interessante aprender a língua portuguesa para o convívio social.

Por fim, o centro atende a todos os demais imigrantes que tenham interesse em aprender português. Não há distinção de nacionalidade, habilitações literárias ou situação econômico-social. Trata-se de qualquer estrangeiro, recém-chegado ou não em Portugal, mas que deseja aprender e aperfeiçoar-se na língua, quer por razões profissionais, de estudo ou mesmo para socialização comunitária.

Em geral, o CCSC não admite critérios entre os estrangeiros que queiram frequentar as aulas de Português, para isso, basta que a pessoa seja alfabetizada. Este contexto heterogêneo no qual são compostos os grupos de estudantes coloca-nos em conflito quanto ao conceito do ensino da língua portuguesa que a instituição oferece, limitando entre Português Língua Segunda e Português Língua de Acolhimento. Grosso (2010) convida-nos a refletir sobre a plurissignificação do conceito de língua segunda, já que o termo pode se referir tanto à língua estrangeira, como à língua em contexto de imersão, ou mesmo língua de escolarização. Ocorrenos dizer que, devido à heterogeneidade dos grupos, e ao fato do CCSC não atender apenas imigrantes em situação de vulnerabilidade social, o ensino de português seja enquadrado como língua segunda. Entretanto, vale lembrar que o foco principal do centro é atender aos imigrantes ou familiares que se encontram a viver no centro, os utentes internos, que estão de fato no país de acolhimento e precisam da língua para sua integração e autonomia como cidadãos. Portanto,



concordamos com Grosso (2010) ao afirmar que o ensino de Português como no CCSC ocorre em contexto de acolhimento. A autora ressalta que “a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou língua segunda” (2010, p. 68), assim como

O conceito de língua de acolhimento geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por outras necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de interação (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (GROSSO: 2010, p.74)

### **A educação não formal em instituições sociais**

A educação não formal começa a ter visibilidade a partir da segunda metade do século XX. Emerge da necessidade de haver práticas educativas orientadas para adultos, num momento em que se almeja o crescimento socioeconômico e se vê no investimento educativo a principal alavanca para o desenvolvimento (CANÁRIO, 2006). Com isso, cresce a oferta de uma educação dirigida para adultos, e as organizações com princípios de apoio ao desenvolvimento humano-social tem papel relevante nesse processo. Esses espaços propõem e permitem que indivíduo se veja e se situe como cidadão e exponha suas dúvidas, ideias e práticas sociais. Tal processo resulta numa troca de experiências e promove a aprendizagem mutuamente.

Caracterizada pela ausência de regras e padrões comportamentais definidos previamente, a Educação não Formal geralmente acontece fora da escola, em locais informais como igrejas, ONGS e instituições sociais; locais onde há processos interativos intencionais e cujo ensino “contribui para a produção do saber na medida em que atua no campo no qual os indivíduos atuam como cidadãos”. (GOHN: 2016, p.61)

O que difere a Educação não Formal da educação formal é o fato de a primeira não ter a obrigatoriedade de seguir uma legislação oficial. Também não há um espaço de tempo específico para cumprimento dos seus objetivos. Estes objetivos vão sendo alcançados à medida que ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

Gohn (2016) afirma que a intencionalidade da educação não formal se dá na própria ação. A autora afirma que é no ato participativo que acontece o processo de ensino

aprendizagem, onde se aprende ao mesmo tempo que se transmite, resultando numa troca de saberes. Deste modo, os resultados não são esperados, pois acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum dos indivíduos. Em suma, a organização da Educação não Formal é diferente das formas convencionais de ensino. Assim, cabe dizer que a Educação não Formal:

lida com outra lógica nas categorias espaço e tempo, pelo fato de não ter um curriculum definido a priori, quanto a conteúdos, temas ou habilidades a serem trabalhadas (GOHN: 2016, p.60)

... ultrapassa os processos de escolarização, uma vez que está ligada ao comportamento dos indivíduos em diferentes espaços da vida. (GOHN: 2016, p.71)

Muito mais do que uma educação que prepara o indivíduo para o mercado de trabalho, a educação não formal busca sua formação cidadã, em função de uma sociedade mais justa e igualitária. “Entendemos a educação não formal como aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres”. (GOHN: 2006, p.32)

As aulas de Português Língua Segunda oferecidas no Centro Comunitário São Cirilo enquadram-se no contexto de ensino de Educação não Formal, uma vez que a instituição tem por objetivo emancipar estrangeiros para que obtenham autonomia para a cidadania e integração social.

### **Metodologias e práticas de ensino na educação não formal**

Partindo do exposto no capítulo anterior, a questão da metodologia aplicada parte da experiência em si. Entretanto, por não possuir um padrão definido previamente a se seguir (como acontece no modelo de Educação Formal), muitas vezes, o “como ensinar” corresponde a uma lacuna em aberto. O que se sabe é que a educação formal tem como método básico a vivência e reprodução do conhecido; trata-se da “reprodução da experiência segundo os modos e as formas como foram apreendidas e codificadas” (GOHN: 2016, p.64).

Em termos pragmáticos, o ensino da língua em instituições sociais visa alcançar as necessidades comunicativas por quais passam essas pessoas. A comunicação na língua da comunidade irá permitir a essas pessoas o acesso ao trabalho, à cultura, ao lazer, às práticas sociais e comunitárias, à compreensão dos seus direitos e cumprimento dos seus deveres como

cidadão. Em outras palavras, o domínio da língua alvo em situação de imigração vai muito além uso de um novo código linguístico. É, sim, a garantia de autonomia, no qual o imigrante toma conscientização das realidades sociais, culturais e econômicas nas quais se encontra (MARTINS: 2014).

Por não haver uma exigência de se seguir um plano linear de ensino, como, por exemplo, uma grade curricular, o desenrolar do processo é caracterizado pelo diálogo, que, de forma indireta, dita o movimento das aulas e dos conteúdos a serem seguidos, a fim de atender às necessidades imediatas que surgem no decorrer do processo. (GOHN: 2016). A metodologia corresponde, então, a uma transmissão de conteúdo, conceitos e experiências consideradas importantes à formação cidadã do indivíduo, relacionadas aos aspectos identitários e à valorização das questões humanitárias.

O desenvolvimento das competências socioculturais, por meio de atividades que compreendam situações reais de vida permite que o estudante seja um elemento ativo no processo de ensino-aprendizagem e se sinta parte do que está sendo aprendido. No caso de uma língua estrangeira, este senso de “identificação” com a língua e a cultura alvo permitem que o aluno tenha uma melhor relação com o objeto de estudo, gerando gosto e interesse pela aprendizagem.

“Para que o que é identificativo de quem acolhe seja respeitado e, um dia, usado por quem chega, é preciso que essas competências – gramatical, sociolinguística, discursiva, estratégica – sejam aprendidas em situações reais de vida, tornando o aluno/formando um elemento ativo, o que contribuirá para o seu envolvimento e para o nascimento ou crescimento da sua empatia pelos novos espaços e contextos”.

(MARTINS: 2014, p.51)

É por essa orientação metodológica que se enquadram as aulas do CCSC. O conteúdo não é regido por uma legislação específica, cabendo ao professor gerir as aulas e o ensino da língua conforme as necessidades individuais dos estudantes em comum com a turma. A frequência das aulas também não é obrigatória, cabendo ao estudante apenas justificar sua ausência. Entretanto, há um controle de faltas, podendo haver o cancelamento da vaga ao estudante que não apareça em aulas consecutivas e nem se manifeste para justificar sua ausência.

Um dado importante a ser mencionado é a alta rotatividade dos estudantes nas turmas de português. Devido aos diferentes contextos de vida dos estudantes, existe um dinamismo nas turmas que provoca essas mudanças, de modo que as aulas precisam ser readequadas de acordo com o grau dos novos estudantes que adentram às turmas.

## **Processos avaliativos**

Quanto aos processos de avaliação dos estudantes de português para imigrantes em instituições sociais, compreende-se que, uma vez que o ensino acontece no decorrer da ação, a avaliação deve ter caráter formativo, uma vez que é inerente ao próprio processo de ensino-aprendizagem.

A prática de testes não é dispensada, entretanto, não é um critério de avaliação imposto; o estudante não precisa demonstrar por meio de documentos o que aprendeu; o importante é que o que foi aprendido seja aplicado em sua vida em sociedade. Deste modo, cabe ao professor avaliar o estudante durante o processo, readequando as práticas de acordo com as necessidades observadas.

É importante salientar que todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem também participam ativamente do processo avaliativo; professores, alunos e outros envolvidos são capazes de aferir o progresso ou reconhecer necessidades suplementares (MARTINS: 2014). No Centro Comunitário São Cirilo, pessoas de outros setores, mas que têm contato com os estudantes, estão envolvidas no processo avaliativo. Há uma constante troca de informações entre os participantes (professor/aluno, equipe/aluno, equipe/professor). Todos estes pareceres visam promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem e atender às necessidades comunicativas dos alunos e da turma.

## **O papel do professor de PLE**

Tendo-se em conta que o contexto de trabalho ao qual estamos refletindo situa-se no campo das instituições sociais, temos de levar em consideração que o professor exerce, também, o papel de mediador sociocultural.

Costa e Machado (2009) ressaltam que é muito frequente a associação do conceito de mediação a práticas informais voltadas a questões de ideologia política, religiosa e à prática de voluntariado social. Para as autoras, a mediação socioeducativa, de maneira especial, assume um caráter de mobilização, uma prática remediativa ligada às políticas sociais, comprometida com a gestão das diferenças e da coesão social.

O professor de PLE em instituições sociais desempenha claramente a função de mediador. Mais do que uma mediação socioeducativa, o professor de PLE atua como mediador sociocultural. Sua função está diretamente ligada a integrar o estudante/imigrante junto à

comunidade local no que diz respeito à língua, aos valores da comunidade, às formas de comportamento social etc.

Além de transmitir a língua e a cultura da comunidade local, o professor deve, também, considerar as bagagens linguística e cultural que os estudantes trazem consigo. Conhecendo-os individualmente, suas necessidades e particularidades, o professor trabalhará num processo de mediação transcultural, que ultrapassa as barreiras da cultura do país de emigração, mas considera todas as culturas então envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, a mediação tende a ser um fim em si mesma e não apenas um meio, ou uma cultura de mudança social (COSTA e MACHADO: 2009, p.4 *apud* TORREMORREL: 2008).

Devido a esta troca de conhecimentos e saberes culturais, o processo de formação identitária acaba por atingir não só o estudante, mas também o professor mediador. Juízos de valor são postos à prova na medida em que as transmissões de saberes acontecem no universo das práticas sociais trabalhadas em aula. Este processo de troca acontece devido à estreita relação existente entre o desenvolvimento das competências comunicativa e intercultural, que vai resultar na capacidade de redefinição da própria identidade social em contextos multiculturais”. (CABETE: 2010)

Sintetizando, a mediação sociocultural ou transcultural tem por finalidade apresentar ao estudante uma nova cultura, integrá-lo a esta cultura e incorporar sua cultura ou culturas de origem à sua nova condição de vida. Este sujeito, ao passo que exerce seu papel de ator social, também transmite seu saber cultural, resultando numa troca de saberes, culturas e fatores identitários que favorecem o respeito às diferenças, a tolerância e o crescimento de todos os envolvidos.

## **Conclusões**

Em meio à crescente demanda de imigrantes na sociedade global, um cenário de grande mobilidade linguística e cultural abre espaço para novos contextos de ensino-aprendizagem no que diz respeito à educação de línguas. O ensino de português em instituições sociais enquadra-se no contexto de Educação Não Formal, caracterizado por realizar-se fora do espaço escolar, ocorrendo principalmente nas organizações com princípios de apoio ao desenvolvimento humano-social, onde há presença de intencionalidade, mas ausência de regras específicas para acontecer.

O ensino de português para imigrantes no Centro Comunitário São Cirilo enquadra-se no modelo ensino de Educação Não Formal, uma vez que busca atender às necessidades imediatas dos imigrantes, a fim de que se integrem socialmente, obtenham autonomia por meio da inserção no mercado de trabalho e adquiram competências em termos de direitos e deveres como cidadãos. Deste modo, as aulas ocorrem para a cidadania. As práticas e metodologias se dão no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, dentro do qual o conteúdo surge conforme as experiências compartilhadas, e a aprendizagem da língua venha a atender as necessidades comunicativas desses imigrantes no país de acolhimento.

Os processos avaliativos são de procedência formativa. O professor, mediador sociocultural, em conjunto com os participantes do processo de ensino aprendizagem (professores, estudantes, e demais envolvidos no processo de autonomização dos indivíduos), avaliam de forma contínua a evolução e necessidades dos estudantes, a fim de que as aulas sejam sempre readequadas para atender às demandas dos alunos, nas esferas individuais e coletivas.

Mais do que o ensino de uma língua, o ensino de português em instituições sociais é um espaço para o diálogo, para as diferenças, para a socialização. O ensino ocorre através da troca de conhecimentos e saberes culturais, onde os ensinantes também são aprendentes, e a língua é o veículo para que os valores humanitários promovam a cidadania e a igualdade.

## **Referências**

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, v. 2, n. 1, p. 68–80, 2005.

CABETE, Marta Alexandra Calado Santos Silva. *O processo de ensino-aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento*. Universidade de Lisboa, 2010.

CONSELHO DA EUROPA. *Conselho da Europa. Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. [s.l.]: Edições ASA, 2001.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, n. 24, pp. 213–225, 2004.

GOHN, Glória. M. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Anais do Primeiro Congresso Internacional de Pedagogia Social*, v. 1, pp. 27–38, 2006.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal Nas Instituições Sociais. *Revista Pedagógica*, v. 18, n. 39, p. 59, 2016.

GROSSO, Maria José. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, pp. 61–77, 2010.

GROSSO, Maria José. Língua não materna - uma problemática conceptual. *Revista Proformar*, 2007. Disponível em: <[http://proformar.pt/revista/edicao\\_22/pag\\_4.htm](http://proformar.pt/revista/edicao_22/pag_4.htm)>.

MARTINS, MFB. *O ensino não formal na aprendizagem de português língua estrangeira em contexto de acolhimento: um estudo de caso*. Universidade de Lisboa, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/15883>>.

QUERIDO, Emiliana. *A integração transitória de imigrantes residentes no Centro Comunitário São Cirilo - Apoio a imigrantes*. Universidade do Porto, 2011.

SILVA, AMC; MACHADO, Catarina. Espaços sociopedagógicos dos mediadores socioeducativos: Reflexões a partir de um estudo realizado em Portugal. *Actas do X congresso internacional galego-português de psicopedagogia*, pp. 274–287, 2009. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9814>>.

*Estatuto do Centro Comunitário São Cirilo*. Disponível em: <[http://www.saocirilo.pt/?page\\_id=1302](http://www.saocirilo.pt/?page_id=1302)>.

---

[1] Página oficial do Centro Comunitário São Cirilo. Disponível em: <http://www.saocirilo.pt/>

## **Competência pragmática do PLE no caso de falantes nativos do sérvio**

Guilherme Serra Pietsch, Brasil/Sérvia

guilspietsch@gmail.com

**Resumo:** O presente trabalho, inscrito no âmbito da Psicolinguística, teve como principal objetivo abordar questões acerca da aquisição/ aprendizagem da competência pragmática da Língua Portuguesa Não Materna (PLNM) em alunos adultos, falantes nativos de servo-croata. Para tal, aplicamos um questionário explorando compreensão e produção dos atos linguísticos de recusa, aceitação, crítica, convite e pedido. Este teste foi realizado em 2016 na cidade de Belgrado, capital da Sérvia. Partimos da hipótese que alunos de nível mais avançado de português apresentariam maior competência pragmática, como também mais produção de atos linguísticos indiretos, porém com menos frequência se comparados aos brasileiros nativos. Após a descrição e análise dos dados recolhidos, constatamos que alunos de nível inicial mostraram competência pragmática satisfatória em PLNM, como também usaram estratégias de polidez linguística nas situações observadas, bem como os atos indiretos. Estas capacidades foram mais visíveis e convincentes nos alunos a partir do nível intermediário, contudo, o nível linguístico não se revelou o único fator determinante, a fluência em outras línguas também deve ser considerada.

Palavras-chave: Aprendizagem de PLE. Pragmática Linguística. Atos Linguísticos. Língua Portuguesa não Materna. Competência Pragmática.



## Introdução

A nossa experiência de ensino de PLN e a escassez de investigações no campo da pragmática sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) por falantes nativos de servo-croata foram os motivos pessoais mais relevantes para a elaboração do presente trabalho. Temos observado, com base nas aulas e na experiência cotidiana na Sérvia, que falantes nativos da língua servo-croata usam, preferencialmente, estratégias linguísticas mais diretas do que os falantes nativos de português brasileiro.

Apesar de a comparação entre o português e o servo-croata não fazer parte do nosso objeto de estudo, consideramos pertinente situá-las, de acordo com a distância linguística. Segundo a classificação proposta por Éloy (2004: 398), essas duas línguas, apresentam distinção clara, parentesco não reconhecível e intercompreensão escrita e oral inexistente. O servo-croata pertence à família das línguas indo-europeias, mais concretamente à subfamília das línguas eslavas, no subgrupo das Línguas Eslavas Meridionais (sérvio / croata / bósnio / montenegrino<sup>[1]</sup>, esloveno, macedônio, búlgaro). O português caracteriza-se como uma língua pluricêntrica por ser falado em vários países, de continentes diferentes. Divide-se sobretudo em duas variedades, a europeia (PE) e a brasileira (PB). Este fenômeno linguístico para o nosso estudo é pertinente, visto que temos a identidade de uma língua, a portuguesa, porém trabalhamos com sua variante brasileira.

A reflexão do presente estudo baseia-se na presença de atos linguísticos presentes em nossas interações diárias, abarcando várias tentativas de influência e de posturas coerentes para preservação da face social<sup>[2]</sup>. Quando uma pessoa fala, normalmente ela pratica mais do que uma ação, isto é, mais do que um ato linguístico<sup>[3]</sup>, cujos níveis são:

- i – O ato locutório é o proferimento de uma sentença com certo significado e conteúdo informacional;
- ii – O ato ilocutório, isto é, a intenção do proferimento: perguntar, avisar, pedir, criticar, ordenar, recusar, aceitar, convidar, recusar, prometer e outros;
- iii – O ato perlocutório é a compreensão, pelo ouvinte, do ato ilocutório do falante, ou seja, representa os efeitos obtidos pelo ato ilocutório. Tais efeitos podem ser surpresa, irritação, motivação, sensibilização, convencimento etc.

Ao observar vários tipos de dificuldades na aprendizagem de LP por alunos(a)s adulto(a)s sêrvio(a)s, entre elas está a adequação pragmática da língua. No que concerne à pragmática, assim como à semântica, segundo Mateus e Villalva (2006: 69-71), são disciplinas integradas à linguística, que tratam das questões da significação. De modo geral, a semântica tem como objeto do estudo o significado do texto, das frases e das palavras. A pragmática avalia, entre outros, o contexto de interação no qual a língua foi usada e o comportamento linguístico dos falantes.

Um aprendente de português com nível equivalente ao A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) certamente não terá problemas em compreender semanticamente a frase “*a aula terminou*” dita de forma direta pelo(a) professor(a) ao final da aula. Mas, estaria o mesmo aluno preparado para compreender com igual facilidade que, por exemplo “*já são 20h*”, significa que a aula terminou, sabendo que a aula termina às 20h? Em outro contexto, “*já são 20h*” passa a significar “*a aula vai começar*” se esse for o horário inicial da aula. Se a aula começa às 19h45, mas às 20h o(a) professor(a) ainda não chegou, o enunciado “*já são 20h*” dito por um(a) estudante terá a mesma intenção de “*o(a) professor(a) está atrasado(a)*” ou até mesmo “*não vamos ter aula*”. Nos atos ilocutórios indiretos, isto é, um ato ilocutório praticado através de outro, o significado pragmático não coincide com o significado literal. Esses atos vão além do que está expresso no enunciado. Em casos assim, Lima (2006: 30-54) cita seis condições para que o falante compreenda a verdadeira intenção do enunciado. A primeira condição, logicamente, é conhecer a língua em que foi formulada a enunciação. A segunda condição é o conhecimento pragmático, visto que, apenas o conhecimento semântico é insuficiente para distinguir uma pergunta de um pedido ou uma ordem. Além dessas condições temos os conhecimentos de atos linguísticos, conhecimentos de cooperação conversacional, conhecimento sobre o mundo e a capacidade de fazer inferências a partir desses conhecimentos. A informação pragmática é captada por meio do raciocínio abduutivo (Oliveira e Basso, 2014: 20), que é construído a partir da experiência de mundo e das relações costumeiras e por isso são conclusões possíveis, mas nem sempre válidas.

### **Enquadramento teórico**

De acordo com Sim-Sim (1998: 198), no final da infância e início da adolescência aparecem o domínio da compreensão, o uso de pedidos indiretos e o reconhecimento da delicadeza. É nessa fase que se revela também a mestria pragmática, caracterizada pela grande

dependência do contexto e pelo reconhecimento da existência do outro e adaptação às circunstâncias do ouvinte. Desenvolve-se, portanto, a capacidade de exprimir sarcasmos, fazer piadas, frases com duplo sentido, uso de expressões de cortesia e ainda mentiras altruístas. Esta autora (1998: 200) defende que as normas básicas de cortesia, como cumprimentos e agradecimentos são ensinadas às crianças ainda cedo, porém, o domínio dos aspectos mais subtis, como a gentileza e amabilidade, tem uma consolidação mais tardia. “A forte dependência contextual faz com que a mestria pragmática não esteja atingida no final da infância e seja grandemente influenciada pelos ambientes sociais em que o aprendiz de conversador se mova, o que significa que quanto mais diversificados forem esses ambientes, maiores as oportunidades de crescimento pragmático do sujeito e, portanto, maiores as possibilidades de eficácia comunicativa”, (SIM-SIM, 1998: 200-201). A pragmática envolve um rol de fenômenos muito diversificados e complexos, como, por exemplo, a teoria dos atos de fala, os estudos sobre polidez verbal, a dêixis e as implicaturas (OLIVEIRA e BASSO, 2014: 9). Escandell (1993: 16) explica que a pragmática toma em consideração fatores extralinguísticos que determinam o uso da linguagem, por exemplo, noções de emissor, destinatário, intenção comunicativa, contexto verbal, situação ou conhecimento de mundo. Dessa forma, uma mesma frase pode ser enunciada produzindo ações diferentes, dependendo dos falantes, tempos e lugares (Lima, 2006: 24). Uma conversa implica a presença de, no mínimo, um locutor ou emissor e um interlocutor ou receptor, englobando também a mensagem, “o que dizer”, o modo de passar a mensagem, “como dizer” e a situação, “linguagem em contexto”. Essa é uma tentativa de cooperação entre os falantes para que a interação seja mais informativa, verdadeira, relevante e clara. Estes 4 adjetivos citados correspondem às máximas conversacionais<sup>[4]</sup> da teoria da conversação, cuja origem está no trabalho de Grice (1975). Ao adjetivo ‘informativo’ temos a máxima de quantidade, ou seja, contribuir com toda a informação necessária para uma boa compreensão do seu conteúdo. O segundo adjetivo, ‘verdadeiro’, corresponde à máxima de qualidade, ou seja, não informar aquilo que acreditamos ser falso, nem aquilo de que não temos provas suficientes. ‘Relevante’ explica a máxima de relação ou relevância, que afirma a necessidade de sermos pertinentes para a conversa. Com relação à clareza, temos a máxima de modo, cujo princípio é: seja claro, breve e sem ambiguidades. Sabemos, entretanto, que nossa conversação não segue rigorosamente esses princípios. Cançado (2013) explica que: “[...] fica claro que esses princípios cooperativos divergem dos princípios linguísticos no sentido de que eles podem ser e são violados frequentemente: muitas mentiras são ditas, as conversações são desviadas subitamente do seu curso por respostas desconexas, e quem nunca conversou com

alguém que dá muito mais informações do que as necessárias? O que ocorre é que essas normas podem ser violadas de forma deliberada, de modo que o falante sabe e reconhece que a máxima foi desconsiderada de uma maneira intencional”. De acordo com as definições da competência pragmática vistas, percebemos a importância da experiência concreta da linguagem, marcada pelo contexto social. Naturalmente, em língua não materna, a eficácia da conversa depende também do nível de proficiência linguística e cultural do falante.

### **Metodologia**

A parte experimental baseia-se na aplicação do questionário exposto na sequência deste trabalho. O teste engloba 5 situações cotidianas, supostamente já vivenciadas e/ou observadas pelos participantes, contendo atos de pedido, convite, aceitação, crítica e de recusa. Cada situação é composta por 5 opções para serem ordenadas e justificadas. Dentre elas, procuramos oferecer duas contrastantes, isto é, uma considerada a mais adequada, a ser indicada com ‘1’ e outra que seja completamente inadequada, indicada com ‘X’. As três alternativas restantes, devem ser ordenadas com ‘2’, ‘3’ e ‘4’, de acordo com o grau de aceitabilidade pragmática. Apesar de oferecer alternativas extremas, todas são, de fato, possíveis de serem usadas em todos os casos apresentados. A ordem de frequência na escala 1-2-3-4-X (do mais adequado ao inadequado) é, portanto, subjetiva. Na sequência o aluno justifica a inadequação, usando um adjetivo e, por fim, cria uma resposta ou reação pessoal. Trata-se de uma tarefa orientada, porém não influenciada, sendo a nossa intervenção apenas de apoio, para que os dados recolhidos apresentem o máximo de espontaneidade.

A amostra é composta por alunos sérvios, adultos, falantes de outras línguas estrangeiras e com formação superior. O tempo de estudo da LP varia entre 3 meses e 4 anos.

### **Descrição dos dados**

O presente estudo trabalha interpretações espontâneas, a partir das situações ilustradas. A seguir algumas características dos 5 atos que pretendemos trabalhar neste estudo.

O ato de crítica a algo ou alguém é mostrar um descontentamento, uma desaprovação, ter uma opinião desfavorável, repreender etc. Uma crítica pode gerar vários feitos perlocutórios, como frustração, raiva, desistência, motivação, obediência, convencimento. O ato de aceitação

compromete o falante com a realização da ação ou condição futura expressa no seu enunciado. A recusa é um ato ilocutório praticado em várias situações e naturalmente pode proporcionar os mais variados atos perlocutórios, a depender da maneira como recusamos. Requer, em geral, diferentes estratégias de cortesia como usar formas indiretas, evitar negações e usar interjeições para demonstrar emoção. O convite, mostra um desejo, uma intenção do falante, a tentativa de que o(a) ouvinte aceite algo. Destacamos que, para viabilizar o convite, é preciso apresentar condições para sua realização. No ato de pedido, o falante crê que o ouvinte é capaz de realizar essa ação. O teor do pedido está normalmente expresso no seu enunciado, com um verbo no modo imperativo, mas pode ser por meio de uma frase interrogativa ou afirmativa, o que se caracteriza como ato de fala indireto.

A seguir expomos um resumo dos resultados obtidos, contendo as opções consideradas inadequadas e as consideradas adequadas e algumas respostas livres.

### **Situação 1**

A opção “*Você está me obrigando a parar?*” foi interpretada como inadequada, sob a justificativa de ser desconexa, agressiva, indelicada. A mais adequada, foi na maioria das respostas “*Vamos sim*”. Nas respostas livres, além de algumas baseadas nas opções apresentadas, tivemos criações como: “*Sim, por que não?*”, “*Claro, vamos! Mas tu pagas!*”.

### **Situação 2**

A opção “*Vamos amanhã ao teatro?*” foi vista como a mais adequada. Como inadequadas, tivemos as opções “*Eu tenho duas entradas para esta peça de amanhã, quer ir comigo?*” e “*Adoro teatro*”. A primeira por ser mentirosa e a segunda por ser incompleta.

### **Situação 3**

Nessa situação, a opção “*Não compre, pois está muito cara, pense bem*”, foi indicada, na maioria das respostas, como a mais adequada. Para a inadequada, tivemos as opções “*Mas você só ganha 700 reais*” por ser, de acordo com as justificações, constrangedora, ofensiva e indiscreta e “*Não gostei dessa camisa, muito feia*”, por ser mentirosa e manipuladora. Alguns exemplos de respostas livres: “*Você tem certeza que precisa dessa camisa? Não é um pouco cara?*”, “*É muito cara, vamos olhar em outra loja*”, “*É cara, eu penso. Se eu fosse você eu não compraria isso*”.

### **Situação 4**

Nessa situação, a opção que recebeu mais indicações de inadequada foi “*Vamos mudar de assunto?*” por mostrar desinteresse. Para a mais adequada não tivemos uma preferência, variando entre as demais opções. Nas respostas livres tivemos algumas criações unindo as opções apresentadas, como: “*Fale mais baixo, as pessoas estão nos olhando*”, “*Pode falar mais baixo? As pessoas podem ouvir tudo.*”

### **Situação 5**

Na situação de recusa, a maioria dos alunos, interpretou a opção “*Obrigado(a), mas não preciso de ajuda de ninguém*” como a mais inadequada, por ser agressiva, mal-educada, arrogante, infantil, indelicada. Em contrapartida, a opção “*Muito obrigado(a), estou apenas olhando*” foi interpretada como a mais adequada. As respostas livres foram baseadas nas opções propostas, sem mudanças significativas.

### **Conclusão**

Partimos, no início da nossa investigação, da convicção de que, os falantes nativos de servo-croata apresentariam preferência pelos atos linguísticos diretos, enquanto os falantes brasileiros usariam, preferencialmente, os indiretos. Tratou-se, porém, de um pressuposto intuitivo, originado pela nossa experiência comunicativa nessas duas línguas. Não podemos confirmar tal constatação visto que, carecemos de um estudo mais rigoroso, com uma metodologia mais abrangente sobre esse aspecto.

Percebemos, que os(as) alunos(as) mostraram uma preocupação com o lado social da interação. Com isso, os contributos de cada um na formulação dos atos de pedido, crítica, aceitação, recusa e convite mostraram-se, de acordo com a nossa interpretação, cooperativos. A amostra apresenta um perfil linguístico muito amplo, considerando que são falantes de outras línguas. Esse fator pode ser de extrema importância para um estudo que analise se, no caso de alunos sérvios, falantes de outras línguas românicas apresentam melhor adequação e competência pragmáticas em PLNM. Constatamos, ao longo da análise das produções livres, reproduções do *input* recebido das opções da múltipla escolha. Essa constatação provocou a seguinte reflexão: e se a amostra não fosse exposta ao *input* inicial, teríamos uma produção livre mais variada? Nesse caso, a ordem das questões seria invertida, sendo a primeira a produção livre seguida pelas 5 opções. Apesar disso, recolhemos produções livres, que, aparentemente não foram influenciadas pelo *input* da primeira parte.

Dado o tempo curto de que dispusemos e os limites do presente trabalho, não nos foi possível incluir uma observação sobre os fatores extralinguísticos, como, por exemplo, o tom de voz e os gestos, os quais consideramos igualmente importantes para medir a adequação pragmática.

Os dados aqui reportados não foram longitudinais, visto que, não houve um processo de acompanhamento dos alunos com relação ao nosso objeto de estudo. Acreditamos que, um projeto de investigação que observe periodicamente o desenvolvimento da competência pragmática nos alunos registre informações mais precisas. De fato, estudos pragmáticos, devem ser feitos de modo mais continuado e por períodos de tempo superiores, a fim de analisar as nossas atuais e futuras intuições, lacunas e hipóteses e assim possivelmente contribuir para melhorias de ensino e de material didático de PLN, como por exemplo, a inclusão de tarefas pragmáticas controladas, bem como formação e atualização de professores para esta finalidade.

## Referências

AUSTIN, John L. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press, 1962.

BATORÉO, H. J. *Expressão do Espaço no Português Europeu. Contributo Psicolinguístico para o Estudo da Linguagem e Cognição*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, 2000, [Dissertação de Doutoramento, Lisboa, FLUL, 1996].

BROWN, R. *A First Language: the early stages*. Cambridge, Ma, Harvard University Press, 1973.

BROWN, P. e LEVINSON, S. "Politeness. Some universals". In: *Language use*, Cambridge, CUP, 1987.

CANÇADO, Márcia. *Manual de Semântica: noções básicas e exercícios*. São Paulo, ed. Contexto, 2013. ISBN: 978-85-7244-722-5

CLYNE, M. *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations* Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 1-10, 1992. Disponível em: [https://books.google.rs/books/about/Pluricentric\\_Languages.html?id=wawGFWNuHiwC&redir\\_esc=y](https://books.google.rs/books/about/Pluricentric_Languages.html?id=wawGFWNuHiwC&redir_esc=y) [05/07/2020]

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Coordenação de edição da versão portuguesa: Ministério da Educação/Gaeri, Edições ASA, 2001. Disponível em: [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf) [05/07/2020]

ÉLOY Jean-Michel. *Langues proches : que signifie de les enseigner ?* Ela. Études de linguistique appliquée, 2004/4, n° 136, pp. 393-402, 2004. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-393.htm> [10/07/2020]

ESCANDELL, M. V. *Introducción a la pragmática*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. Ed. Anthropos, 1993. ISBN: 84-7658-385-0

FONSECA, J. *Pragmática das Perguntas Como P, se Q? e Como não P, se Q?* Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 1993. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/8781> [01/07/2020]

GEURTS, B. *Quantity Implicatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

GOFFMAN, E. “A Elaboração da face, uma análise dos elementos rituais na interação”. In: FIGUEIRA, S. A. (org.) *Psicanálise e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, pp. 76-114, 1980.

GRICE, H. P. “Logic and conversation”. In: Cole, P., & Morgan, J. (Eds.) *Syntax and Semantics*. Vol 3 Nova Iorque, Academic Press, 1975.

KORDIĆ, S. “Le serbo-croate aujourd’hui: entre aspirations politiques et faits linguistiques.” *Revue des études slaves*, 75/1, pp. 31-43, 2004. Paris. Disponível em: [http://www.persee.fr/doc/slave\\_0080-2557\\_2004\\_num\\_75\\_1\\_6860](http://www.persee.fr/doc/slave_0080-2557_2004_num_75_1_6860) [05/07/2020]

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, Longman, 1985.

LEVINSON, S. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

LIMA, J. P. de. *Pragmática linguística*. Lisboa. Caminho, 2006. ISBN: 978-972-21-1855-2

MAIA, M. *Psicolinguística, Psicolinguísticas: uma Introdução*, São Paulo, Contexto, 2015. ISBN: 978-85-7244-907-6



MATEUS, M. H. M. e VILLALVA, A. *O Essencial sobre Linguística*, Caminho, Lisboa, 2006. ISBN: 972-21-1777-7.

OLIVEIRA, R. P. e BASSO, R. M. *Arquitetura da conversação: teoria das implicaturas*. São Paulo: ed. Parábola, 2014. ISBN 978-85-7934-094-9

SEARLE, J. R. "Indirect Speech Acts". In: P. Cole and J. Morgan (eds), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, pp. 59–82, 1975.

SIM-SIM, I. *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998. ISBN: 978-972-674-240-1

VANDERVEKEN, D. "La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation". Genève: Université de Genève. (Cahiers de linguistique française, 13), 1992. Disponível em: [http://clf.unige.ch/files/4114/4103/3084/02-Vanderveken\\_nclf13.pdf](http://clf.unige.ch/files/4114/4103/3084/02-Vanderveken_nclf13.pdf) [05/07/2020].

---

[1] A sigla BCMS (bósnio, croata, montenegrino e sérvio) é atualmente usada, principalmente nas instituições internacionais, por exemplo, nos tribunais de justiça da ONU.

[2] Uso de estratégias de delicadeza para preservar a imagem dos participantes em atos de comunicação. Com base em Goffman (1980); Brown e Levinson (1987)

[3] Teoria dos Atos de Fala, concebida por Austin (1962).

[4] Oliveira e Basso (2014: 31-32) explica que há várias formulações mais ou menos parecidas de princípios conversacionais, por vezes chamados de "princípios de caridade" (*principle of charity*). Atribuímos ao outro uma racionalidade como a nossa, supomos que o outro pensa como pensamos.

## **A importância da contextualização no ensino de PLE: a sala de aula na Austrália**

Laura Guesse Penido, Austrália

[penido.laura@gmail.com](mailto:penido.laura@gmail.com)

**Resumo:** O seguinte trabalho visa ressaltar a importância da contextualização do ensino de PLE de acordo com as especificidades da audiência em questão. No caso deste trabalho, ele é baseado em aulas ministradas para adultos nascidos (em sua maioria) na Austrália e cuja principal (se não a única) língua é o inglês australiano. Tais particularidades são levadas em consideração na abordagem das aulas a fim de construir um conteúdo significativo para os alunos a partir das relações entre: História do país da língua ensinada (Brasil), História do país nativo (Austrália), Língua ensinada (português brasileiro), Língua nativa (inglês australiano). Entre os vários exemplos sobre a importância e eficácia de um ensino de PLE dialogal, podemos citar a discussão gerada em sala de aula por conta da palavra “criado-mudo” (presente em um material didático). A simples tradução para inglês australiano como “bedside table” não faz jus ao significado racista desta palavra que, apesar de ser tão comumente usada no contexto brasileiro, deve ser contextualizada sociopoliticamente de maneira que o ensino de PLE não se restrinja à transmissão/tradução de conhecimento, mas seja construído de maneira crítica e conjunta. Assim, a partir dos dados coletados em sala de aula, este trabalho tem como objetivo demonstrar que o ensino de PLE não se restringe ao ensino tecnicista da língua, mas o seu sentido e a sua relevância ao estrangeiro é ressignificada por ele na medida em que as suas particularidades como aprendiz são consideradas, transformando uma realidade que, mesmo a milhares de quilômetros de distância, é significativa para ele.

Palavras-chave: Português como Língua Estrangeira. Aspectos Sócio-políticos. Racismo Linguístico. Língua e Cultura.

### **Introdução**

Tendo em vista os diferentes aspectos que envolvem o processo de ensino/aprendizagem, o seguinte trabalho visa analisar esse tópico a partir de um cenário muito particular: o ensino do português brasileiro como língua estrangeira na Austrália.

A ideia é demonstrar a importância de tornar o ensino da língua portuguesa brasileira, dotada de sentido por conta da sua história no Brasil, relevante e significativa para aqueles que, do outro lado do mundo, procuram aprender não apenas uma nova língua, mas mais sobre este país.

Para tanto, o papel do professor como mediador destas distintas realidades é indispensável para que haja a construção de um conhecimento que não é meramente acumulativo e sim construído a partir do diálogo entre elas.

### **Brasil: descoberto ou conquistado?**

O que pode parecer uma pergunta simplista para alguns tendo em vista o desenvolvimento no campo das ciências humanas e o reconhecimento de outras narrativas históricas e configurações sociais a partir de aspectos culturais múltiplos, para outros, pode se apresentar como uma pergunta insignificante, privada de significado.

A referida percepção ocorreu na preparação da minha primeira aula para uma turma de iniciantes em português quando estava preparando uma rápida introdução sobre a história do Brasil e me deparei com o uso das palavras “descobrimento” e “descoberta” para se referir à chegada dos portugueses no país, tanto em sites educacionais como em material didático.

O desconforto gerado pelo persistente uso de tais palavras, desconsiderando o fato de que aquelas terras já eram habitadas por cerca de 3 milhões de nativos (SOUSA, s.d.), foi ambíguo por conta da similaridade entre a história do Brasil e da Austrália em relação à narrativa colonizadora e as consequências da sua propagação ainda hoje presentes nos nossos ideários nacionais. Apesar de na Austrália tais termos não serem deliberadamente usados devido ao discernimento da população sobre o assunto, a falta de reconhecimento dos povos originários se persiste de outras maneiras.

Estima-se que antes dos europeus chegarem à Austrália, os aborígenes já estavam aqui há pelo menos 40 mil anos (BRITANNICA ESCOLA, s.d.).<sup>2</sup> Apesar do capitão James Cook ter desembarcado no sudeste australiano em 1770 e tomado posse da terra em nome da coroa britânica, chamando-a de Nova Gales do Sul, somente em 1788 a Austrália foi transformada em um colônia penal uma vez que as prisões da Inglaterra estavam superlotadas e já não podiam mais enviar os presidiários aos Estados Unidos, que decretaram a sua independência em 1776.

A população aborígine foi quase exterminada devido a doenças infecciosas trazidas pelos colonizadores e guerras durante a expansão territorial, representando hoje apenas 5% da população do país. Apesar do completo descaso com os povos que já habitavam aqui sob a alegação de que a Austrália era uma "terra que não pertence a ninguém", ainda hoje os povos aborígenes e das ilhas do Estreito de Torres não são reconhecidos como os povos originários de acordo com a Constituição, apesar dos referendos que aconteceram ao longo da história do país.

Segue abaixo um trecho do direito internacional da Europa no final do século XVIII que demonstra como a postura adotada pela Grã-Bretanha foi completamente fraudulenta perante a posse das terras australianas:

De acordo com o direito internacional da Europa no final do século XVIII, havia apenas três maneiras pelas quais a Grã-Bretanha poderia tomar posse de outro país:

1. Se o país estivesse desabitado, a Grã-Bretanha poderia reivindicar e resolver esse país. Nesse caso, poderia reivindicar a propriedade da terra.

2. Se o país já estivesse habitado, a Grã-Bretanha poderia pedir permissão aos povos indígenas para usar parte de suas terras. Nesse caso, a Grã-Bretanha poderia comprar terras para uso próprio, mas não poderia roubar a terra dos povos indígenas.

3. Se o país fosse habitado, a Grã-Bretanha poderia dominá-lo por invasão e conquista - em outras palavras, derrotá-lo na guerra. No entanto, mesmo depois de vencer uma guerra, a Grã-Bretanha teria que respeitar os direitos dos povos indígenas (RACISM NO WAY: ANTI-RACISM EDUCATION FOR AUSTRALIAN SCHOOLS, s.d.).

Tal postura, distante de ser meramente jurídica, compromete a legitimação e a construção de uma narrativa que, diferente da colonizadora, seja capaz de retratar e sobretudo reconciliar aborígenes e não-aborígenes apesar de suas diferenças. Entre os vários motivos da necessidade desta revisão, o feriado do Dia da Austrália foi um exemplo discutido em sala de aula.

A data é comemorada no dia 26 de janeiro, remetendo à chegada das primeiras embarcações inglesas em Nova Gales do Sul em 1788 e o hasteamento da bandeira da Grã Bretanha, proclamando sua soberania sob aquelas terras até então "inabitadas". Todavia, apesar do feriado ser chamado

oficialmente de “Dia da Austrália”, tal nome ainda gera grande controvérsia pois esta data representa o início do processo de colonização e dizimação dos povos aborígenes.

Infelizmente não existe um consenso sobre qual dia ou nome seria ideal para tal celebração, mas há um esforço social em reconhecer que o dia 26 de janeiro não pode ser chamado por este nome. “Dia da Invasão”, “Dia da Sobrevivência” e “Dia de Luto” são algumas opções propostas dado o real significado desta data. Tais alternativas são apenas algumas das tentativas em fazer justiça às centenas de anos de extermínio e exclusão para que, gradualmente, através da conscientização e retratação, possa haver uma reconciliação genuína entre todos aqueles que consideram a Austrália seu lar:

Mas, independentemente de a data do Dia da Austrália mudar ou não, o dia 26 de janeiro será sempre um dia importante. Será sempre o dia da invasão. Será sempre o dia da sobrevivência. Será sempre um dia de luto.

Assim, como quer que você chame, seja qual for o evento que você escolher, ou se você apenas faz suas próprias coisas, não precisamos debater o que deveríamos chamar hoje, desde que possamos concordar com uma coisa simples - a Austrália sempre foi e sempre será terra aborígine (PEARSON, 2020).

Tendo em vista a seriedade desta questão, considerei pertinente trazer tal discussão para a sala de aula tendo em vista a similaridade com a história da colonização do Brasil. Além disso, é válido ressaltar que nenhum dos alunos em sala de aula era aborígine e, portanto, a abordagem do assunto deveria levar em consideração a minha posição como professora imigrante e latina (ou não-branca, apesar de no Brasil eu ser “branca”) e a deles como alunos australianos brancos.

Ciente do fato de que há muitos brasileiros que vivem na Austrália, pedi para que eles fizessem duas atividades de lição de casa e depois conversaríamos sobre elas. A primeira era para escrever um texto explicando a um(a) brasileiro(a) o que é celebrado no dia “Dia da Austrália/Dia da Invasão” e os motivos pela falta de consenso no país quanto à celebração do mesmo. E a segunda era para falar sobre as semelhanças e as diferenças entre o Brasil e a Austrália em relação ao processo de colonização a partir da música “Índios” do Legião Urbana.

Apesar da profundidade de tais assuntos tendo em vista ser um turma de pré-intermediário 1, é importante ressaltar que o principal objetivo de aulas como essa, em que conceitos são explicados historicamente levando em consideração seus significados sociopolíticos, é tornar a explicação acessível e dialogical, sendo feita majoritariamente na

língua nativa dos alunos. É claro que algumas palavras-chave são ensinadas em português a fim de tornar a seriedade da discussão mais perceptível, na medida em que eles entendem o significado daquelas palavras e refletem sobre a sua própria realidade e língua a partir do idioma que estão aprendendo.

Portanto a ideia era criar um espaço seguro onde pudéssemos conversar sobre um tópico polêmico, mas extremamente importante para ambos países, reconhecendo o nosso lugar de fala e como podemos contribuir de maneira conjunta. O resultado das atividades foi uma conversa muito saudável sobre como o Brasil e a Austrália têm aspectos em comum a serem abordados e compartilhados apesar de serem países tão distantes e de línguas diferentes.

### **O português brasileiro e a historicidade não traduzida**

Um dos aspectos fascinantes (mas extremamente alarmantes) no ensino de português como língua estrangeira é a percepção que nós, como professores, temos da naturalização da língua. Como a sua produção, uso e consolidação são construções sociais feitas por nós, mas que indubitavelmente nos influencia como indivíduos e como sociedade a partir do momento em que usamos a língua como forma de expressão da realidade a nossa volta.

Dito de uma outra forma, cada palavra tem em si um significado que foi moldado, mas ainda molda o contexto em cada momento que ela é inserida. O que significa que a conscientização da língua como politizada é indispensável para que os seus sentidos, dotados de historicidade, sejam (ou não) propagados devido ao seu caráter preconceituoso. Tratando-se do ensino da língua como estrangeira, tal percepção se faz ainda mais necessária na medida em que os alunos talvez não tenham um conhecimento histórico sobre o contexto de produção da língua no país para discernirem e, portanto, compreenderem a sua dimensão política.

Toda essa análise começou por conta da preparação de uma aula sobre móveis. Estava lendo o capítulo do livro e organizando quais atividades daria em sala de aula quando me deparei com o termo “criado-mudo” e a foto com uma mesa de cabeceira. Me chamou a atenção quando vi aquilo porque depois de muitos anos, eu finalmente havia entendido o significado daquela e de tantas outras palavras e expressões e por isso não achava que encontraria um exemplo deste em um livro didático.

A partir disso eu tive a certeza de que deveria explorar o assunto para além da aula sobre mobília, demonstrando como simples traduções (criado-mudo = bedside table), são

insuficientes em revelar a historicidade das palavras e quão naturalizadas e, conseqüentemente, despercebidas elas são por nós apesar de preconceituosas.

Expressões como “criado-mudo”, “a coisa tá preta”, “fazer nas coxas” entre outras eram completamente novas e muito elucidativas para os alunos quanto à realidade brasileira e a complexidades do seu uso, por não terem um equivalente em inglês australiano. Já expressões como “mercado negro” e “denegrir” eles entenderam mais facilmente por terem na sua língua nativa, apesar de não serem todas necessariamente parte da sua história como nação, conforme veremos na próxima seção.

### **Como fazer sentido? - Reconhecendo o Inglês australiano para aprender o português brasileiro**

O entendimento da língua como politizada possibilita uma melhor interação entre aluno e professor na medida em que ambos têm papéis importantes no ensino/aprendizagem de uma outra língua, ao terem suas realidades reconhecidas e assimiladas neste processo. No caso deste trabalho, o contexto de troca acontece entre alunos australianos cuja língua nativa é o inglês australiano e professora brasileira cuja língua nativa é o português brasileiro.

A importância de tais especificidades é percebida em sala de aula quando as tentativas de tradução são insuficientes devido à não correspondência entre as realidades tanto no passado, quanto no presente. Como dito anteriormente, o uso da língua não se limita a um conjunto de palavras dispostas em uma sentença, mas à compreensão da sua contextualidade/historicidade, na medida em que ela é produzida e também produz discursos que conformam e sobretudo, materializam a nossa realidade.

Tal análise adveio de conversas em sala de aula e da percepção gradual de que as questões socioculturais na Austrália, e como isso reverbera no uso do inglês, são diferentes das no Brasil e como isso se reflete no uso do português. Óbvio ou não, explico. Ao explicar sobre o uso naturalizado de palavras e expressões preconceituosas em português, um dos meus alunos me perguntou se a questão racial no Brasil era parecida com a dos Estados Unidos pelo fato de termos tantos termos pejorativos se referindo aos negros.

Esta pergunta foi fundamental para compreender de uma maneira simples e clara que apesar do racismo estar presente em diferentes línguas, a sua configuração varia dependendo dos agentes envolvidos historicamente. No caso do Brasil, além dos indígenas terem sido

escravizados, foram cerca de 4,9 milhões de escravos africanos trazidos (em comparação a 389 mil nos Estados Unidos) sendo o maior tráfico escravagista do mundo (ROSSI, 2018). Em contrapartida, na Austrália a mão-de-obra escrava (ANTHONY; GRAY, 2020) adveio dos povos aborígenes, das ilhas do Estreito de Torres e da região da Melanésia. Também houve uma maciça imigração não Europeia durante o século XIX, sobretudo de imigrantes chineses, o que culminou na criação da “Política da Austrália Branca” em 1901:

A “Política da Austrália Branca”, formalmente a Lei de Restrição à Imigração de 1901 na história australiana, foi uma legislação fundamental da Commonwealth da Austrália que efetivamente interrompeu toda a imigração não europeia no país e que contribuiu para o desenvolvimento de uma sociedade branca isolada racialmente. Ela refletia um sentimento de longa data e unificador das várias colônias australianas e permaneceu uma política fundamental do governo até meados do século XX.<sup>10</sup>

### Imagem 1 - Canção Política da Austrália Branca



Fonte: *Encyclopaedia Britannica*

Logo, expressões racistas como “abbo”, uma maneira pejorativa de se referir aos aborígenes e “long time no see” (= it has been a long time I haven’t seen you), uma sátira a maneira como os chineses falam inglês por ser sua segunda língua, apenas evidenciam que a língua se configura a partir das relações de poder historicamente constituídas e por isso deve ser revista a fim de deslegitimar a propagação de um sistema racista e excludente.



## Conclusão

O seguinte trabalho visa demonstrar a partir dos exemplos em sala de aula a importância da contextualização do ensino de PLE, considerando não apenas aspectos discernentes à língua ensinada, mas também à língua nativa do público em questão. Reconhecer essas realidades e problematizá-las a partir do uso da língua é possibilitar novos significados e conexões que estão para além da sala de aula e a relação entre o aluno e professor, porém, estende-se socialmente na medida em que as reflexões suscitadas diz respeito tanto à realidade direta (na Austrália) quanto indireta (no Brasil) dos alunos e como eles podem conscientemente se posicionar diante do uso da língua.

## Referências

ANTHONY, T; GRAY, S. *Was there slavery in Australia? Yes. It shouldn't even be up for debate*. SBS. 12 jun. 2020. Tradução nossa. Disponível em:

<https://www.sbs.com.au/news/was-there-slavery-in-australia-yes-it-shouldn-t-even-be-up-for-debate>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Austrália. *Britannica Escola*. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/Austr%C3%A1lia/480708>. Acesso em 8 jun. 2020.

Fair Work Ombudsman. Disponível em:

<https://www.fairwork.gov.au/leave/public-holidays/list-of-public-holidays>. Acesso em 8 jun. 2020.

Melanésia. *Britannica Escola*. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/Melan%C3%A9sia/483380>. Acesso em 15 jun. 2020.

PEARSON, L. *Opinion: Invasion Day, Survival Day, or Day of Mourning? All of the above*. SBS. 16 jan. 2020. Tradução nossa. Disponível em: <https://www.sbs.com.au/nitv/article/2017/01/19/opinion-invasion-day-survival-day-or-day-of-mourning-all-above>. Acesso em: 8 jun. 2020.

ROSSI, A. *Navios portugueses e brasileiros fizeram mais de 9 mil viagens com africanos escravizados*. BBC News Brasil. São Paulo, 7 ago. 2018. Tradução nossa. Disponível em:

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45092235#:~:text=Al%C3%A9m%20disso%2C%20independentemente%20de%20quem,Estados%20Unidos%2C%20foram%20389%20mil.>

Acesso em: 15 jun. 2020.

SOUSA, R. População indígena no Brasil. *Mundo Educação*. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-populacao-indigena-no-brasil.htm>. Acesso em: 8 jun. 2020.

Terra Nullius. *Racism no way: Anti-racism education for Australian schools*. Tradução nossa. Disponível em: <https://www.racismnoway.com.au/teaching-resources/factsheets/terra-nullius/>. Acesso em 8 jun. 2020.

The Editors of Encyclopaedia Britannica. White Australia policy. *Encyclopaedia Britannica*. Tradução nossa. Disponível em: <https://www.britannica.com/event/White-Australia-Policy>. Acesso em: 15 jun. 2020.

## **Sensibilização intercultural: o uso da(s) língua(s) materna(s) na aula de PLE**

Luciana Lousada, Alemanha

[l.lousada@linguaffin.com](mailto:l.lousada@linguaffin.com)

**Resumo:** O uso da língua materna no ensino de língua estrangeira foi um tabu por muito tempo. Ainda hoje é um tema que gera dúvidas, desconforto e oposição. Este trabalho tem por objetivo apresentar experiências e propostas sobre o uso da língua materna nas aulas de PLE para adolescentes e adultos na Alemanha, levando em consideração os componentes de sensibilização cultural e plurilinguismo contidos nos documentos CEFR (Quadro Comum Europeu de Referência) e FREPA (Quadro de Referência para Abordagens Pluralistas de Línguas e Culturas) do Conselho da Europa. Ainda que o trabalho tome por base o público na Alemanha, as situações que serão apresentadas são familiares a muitos professores de PLE, independente da localização.

Palavras-chave: Sensibilização Cultural. Plurilinguismo. Interculturalidade. PLE

O uso da língua materna nas aulas de língua estrangeira foi um tabu por muito tempo. Ainda hoje é um tema que gera dúvidas, desconforto e oposição. Contudo, é possível perceber uma mudança a partir dos estudos sobre cultura e interculturalidade. A necessidade de trabalhar a sensibilização cultural como parte do programa de ensino de línguas estrangeiras é reforçado em documentos e diretrizes para promoção da diversidade linguística e cultural. A proposta deste trabalho é apresentar experiências e propostas sobre o uso da língua materna nas aulas de PLE e levantar questões que levem a reflexão das práticas em sala de aula.

### **Breve histórico sobre os métodos de ensino de língua estrangeira**



Não é proposta deste trabalho apresentar os diversos métodos de ensino de língua estrangeira; mas um breve histórico se faz necessário para o desenvolvimento das ideias aqui apresentadas. Do método da gramática e tradução entre os séculos XVIII e XIX, passando pelo método direto no início do século XX e método audiolingual por volta dos anos 1940, até chegar à abordagem comunicativa por volta dos anos 1970, percebemos como o estudo de línguas estrangeiras mudou.

Inicialmente, o estudo da língua estrangeira era muito calcado na tradição do ensino de línguas clássicas, como o grego e o latim. Era um método voltado para a leitura e interpretação de textos. Recorrer à língua materna não era apenas estimulado, mas o cerne do método. Não havia, por isso, problema nenhum em utilizar dicionários bilíngues para compreender os textos. A primeira mudança aconteceu com o advento do método direto. O foco passou a ser a comunicação oral e não a interpretação de textos. A língua materna começa, então, a ser ignorada e vista como algo sem valor que não trazia nenhuma vantagem para o ensino. Comece aí, por volta da mesma época a famosa ideia de “pensar em inglês”. Poderíamos facilmente substituir o inglês por qualquer outra língua desde que sendo ensinada como língua estrangeira. A situação do uso da língua materna passa a ficar mais grave com a chegada do método audiolingual. O automatismo é o ponto central do método que é baseado nas teorias behavioristas de estímulo e resposta. Essa resposta precisava ser realmente boa, uma resposta padrão que pudesse ser replicada de forma exemplar. Por isso, o erro algo não desejado e deveria ser realmente evitado a todo custo. Se no método direto a língua materna era ignorada, no método audiolingual ela passa a ser punida. A ideia de castigar o uso da língua materna passou a ser algo natural e por vezes até desejável. Era comum escolas de idiomas que tinham uma caixinha ou cofrinho sobre a mesa do professor e cada aluno que usasse a língua materna deveria depositar ali alguns centavos como forma de punição. Com a abordagem comunicativa nos anos 1970, a língua deixa de ser entendida como algo robotizado e passível de ser aprendida apenas através de repetições. O foco se desloca da competência gramatical para o conhecimento

social. A partir daí o estudo da cultura dos falantes de uma determinada língua passa a ter mais relevância.

## **Século XX**

Desse breve histórico podemos afirmar que no século XX havia um senso comum a respeito do ensino de língua estrangeira que podemos resumir em três pontos:

- 1) a aula de idioma deve ser monolíngue, ou seja, somente na língua estrangeira em questão.
- 2) a língua materna é uma péssima influência e por isso não deve ter espaço dentro de sala de aula.
- 3) a língua materna deve ser como um recurso utilizado somente em casos de emergência

## **Ignorando a língua materna**

Alguns autores consideram não ser coincidência que o movimento de ignorar a língua materna tenha iniciado e se estendido pelo século XX. A maior mobilidade possibilitou que muitos falantes nativos migrassem para outros países e passassem a ensinar suas línguas maternas como forma de sustento – muitas vezes temporariamente –, porém sem ter uma relação mínima com a cultura e a língua de seus alunos. Surge um tipo de política de uso “apenas da língua estrangeira” que de certa forma disfarçava a falta de interesse em capacitar os professores falantes nativos na língua e cultura de seus alunos.

De tudo que foi abordado até então ficam os seguintes questionamentos: 1) ignorar a língua materna dos alunos não seriam novo colonialismo? 2) Não possibilitar nenhum tipo de troca com o ambiente cultural no qual os alunos estão inseridos, não é uma forma de silenciar um grupo? 3) Lecionar uma língua estrangeira é uma via de mão única?

## **Metáfora da ilha**



*Cape Tribulation Road*

A tentativa de evitar, bloquear ou até punir o uso da língua materna na aula de língua estrangeira é bem representado pela metáfora da ilha criada por Wolfgang Butzkamm, professor emérito da Universidade Técnica de Aachen:

Professores de língua estrangeira constroem ilhas que sofrem constante ameaça de serem inundadas pelo mar da língua materna. Eles têm que lutar contra esse mar, construir barreiras e conter a maré. (BUTZKAMM, 2003)

Os professores lutam porque a língua materna dos alunos é a base de referência ao aprender uma nova língua. Não existe um interruptor portanto ela está lá mesmo naqueles contextos onde o aluno é punido, como foi visto anteriormente em alguns métodos. A presença silenciosa da língua materna é uma realidade independente do professor ou do método. A tentativa de conter a inundação – o uso da língua materna – é em maior ou menor grau fadado ao fracasso.

### **Leis e diretrizes**

Conforme passamos da metade dos anos 1990 e vamos nos aproximando do século XXI, muitas ideias que já vinham sendo discutidas ao longo das duas últimas décadas acabam realmente se concretizando e com isso algumas medidas e leis são ratificadas. Uma delas é o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

O aluno de uma segunda língua (ou língua estrangeira) e de uma segunda cultura (ou cultura estrangeira) não perde a competência na sua língua ou cultura maternas e a nova competência em curso de aquisição também não é totalmente independente da precedente. (QEER – Conselho da Europa, 2001)

Fica claro que construir barreira é um trabalho inútil, uma vez que as línguas e culturas que venham a ser adicionadas terão de conviver com a língua e cultura da língua materna. Ainda no mesmo documento do Conselho da Europa, afirma-se que o aprendiz:

não adquire duas maneiras de agir e de se comunicar. Ele torna-se plurilíngue e aprende interculturalidade. As competências linguísticas e culturais relativas a cada língua são modificadas pelo conhecimento da outra e contribuem para a conscientização, para as habilidades e para as realizações interculturais. (QEER – Conselho da Europa, 2001)

Percebemos que aqui a questão da cultura junto com ensino da língua estrangeira fica mais clara. Surgem também as questões do plurilinguismo e da interculturalidade.

### **Plurilinguismo**

O plurilinguismo pode ser definido como um repertório de línguas variadas usadas por um indivíduo. As línguas que fazem parte desse repertório são: a língua materna, outras línguas (independente da quantidade) e as variantes de uma mesma língua. Tudo isso faz parte do repertório de um falante plurilíngue.

Ele vai ter habilidade de usar essas diferentes línguas em situações de comunicação e de interação cultural diversas. Ele vai agir e se tornar um agente social ao transitar entre essas línguas e culturas. Ele fará o trabalho de interação entre elas. É importante notar que esse agente social plurilíngue pode ter diferentes níveis de proficiência linguística e também diferentes níveis de experiência de outras culturas.

### **Interculturalidade**

A ideia de interculturalidade toma como ponto de partida a diversidade. Ela é o centro da interculturalidade, mas não se trata de uma diversidade isolada, ou seja, de culturas diversas convivendo, porém sem interação entre elas. É uma diversidade permeável que permite que as trocas e interações ocorram numa via de mão dupla. A ênfase da interculturalidade é justamente nas semelhanças como forma a criar uma coesão social.

Ainda que não faça parte da proposta, não poderia deixar de ressaltar que esse trânsito em via de mão dupla não é isento de relações de poder.

### **Abordagem pluralista**

Ainda dentro do campo da interculturalidade e do plurilinguismo, temos um importante documento do Conselho da Europa: FREPA/CARAP. Nesse documento temos quatro pontos norteadores da abordagem pluralista. São eles:

- 1) língua materna como trampolim – ela serve como um trampolim para todas as outras línguas que este falante vai aprender ao longo da vida;
- 2) intercompreensão das línguas – algo a ser trabalhado como forma de auxiliar a compreensão a partir de elementos que já são familiares aos alunos;
- 3) reflexão sobre o contato com diferentes históricos culturais – devemos estar atentos para garantir que as culturas e línguas em contato sejam realmente permeáveis e evitar um desequilíbrio, o que poderia resultar em profunda falta de coesão;
- 4) baú linguístico – é compreender que ninguém é uma caixa vazia que será preenchida, mas traz consigo uma história linguística guardada ali.

Por que deveríamos adotar uma abordagem pluralista? Em primeiro lugar pela questão da mobilidade, seja ela real ou virtual. Ainda que pensemos em mobilidade de forma muito concreta, como o deslocamento físico de um ponto a outro, hoje se entende também a mobilidade virtual, visto o número de interações criadas em diferentes pontos por participantes que, em sua totalidade ou não, estão fisicamente em locais muito distintos e distantes. Há outros pontos sobre mobilidade que fazem parte da realidade atual. Hoje vivemos uma situação que nem todos estão se movendo porque querem. Muitos são obrigados a deixarem seu local de moradia, o seu país por questões de guerra e perseguições de todos os tipos. A mobilidade vai trazer culturas que vão convergir numa outra área e assim duas ou mais culturas se encontram.

A abordagem pluralista vai ajudar no diálogo como prevenção de conflitos. A partir do momento em que a cultura do outro é conhecida, existe uma propensão ao diálogo e espera-se com isso que os conflitos sejam menores. É uma forma de garantir que haja compreensão e empatia, fortalecendo naturalmente a coesão social. A diversidade é entendida como algo vantajoso, pois dentro de uma comunidade diversa, com históricos e baús linguísticos diferentes e com toda a riqueza cultural, a possibilidade de encontrar soluções para a complexidade do mundo em que vivemos é muito maior, já que contamos com múltiplas perspectivas sobre um



mesmo problema. Cada parte diferente do conhecimento conta para formar um todo muito mais capaz.

### Experiências e propostas

Passo agora às experiências e propostas para trabalhar a sensibilização intercultural dentro da sala de aula de língua estrangeira, neste caso de português. São três exemplos que foram retirados de materiais didáticos para o ensino de PLE, das redes sociais e de plataformas de vídeo.

A primeira experiência foi realizada com o livro Novo Avenida Brasil 2. Trata-se de um diálogo que os alunos precisam ouvir para identificar através da descrição das roupas, quem é a tia que vai chegar na rodoviária.



*Minha tia vai para Brasília*

Aparentemente é uma atividade como muitas outras que podem ser encontradas nos materiais didáticos ao tratar do tema roupas. Ao ouvirmos o diálogo, tomamos conhecimento que a tia é nordestina e que está indo para Brasília de ônibus. Ela se sente perdida e não sabe como proceder na rodoviária quando chegar a Brasília. Essa informação, associada às ilustrações da tia, reforçam estereótipos, tais como pessoa mal informada, vestimentas ultrapassadas e até mesmo uma situação financeira desfavorável. Isso condiz com a realidade? De que forma?

Neste exercício os alunos são convidados a analisar essa informação e comparar com o que eles já conhecem, visto que muitos já visitaram ou moraram no Nordeste e outros até mesmo constituíram família com parceiros oriundos dessa região. Mesmo entre aqueles que não conhecem o Nordeste e nem têm contato com nordestinos, sentem um estranhamento diante da situação e imagens do diálogo. Eles identificam elementos que podem ser estereótipos. Com

base nesses estereótipos, discutimos então se tem uma área no país de origem deles que possa ser comparada.

O exemplo seguinte foi retirado das redes sociais. É uma imagem que permite trabalhar com o baú linguístico dos alunos, por exemplo. Podemos explorar como é a situação das pessoas que estão desempregadas no país deles, bem como se existe algum tipo de suporte para pessoas nessa situação. Entretanto o ponto mais importante e que deve ser discutido: por que tem uma fila enorme para o Bolsa Família, mas uma fila pequena para Agência de Emprego? O que o autor dessa imagem está querendo dizer?

Se a aula de língua estrangeira é o espaço para trabalhar com a cultura, a interculturalidade, creio que não seja possível deixar de refletir sobre as seguintes questões:



*Bolsa família/agência de empregos*

- 1) De que forma nossa prática reforça ou não estereótipos?
- 2) De que forma a nossa prática pode estar contribuindo (ou não) para promover a interculturalidade e o plurilinguismo?
- 3) Será que estamos realmente utilizando nossas aulas para sensibilizar nossos alunos?

O último exemplo é uma atividade para criar conexões entre diferentes culturas. A ideia é utilizar uma personalidade pública.



Cindy aus Marzahn erzählt aus ihrem Leben

### *Cindy aus Marzahn*

Neste exemplo, o vídeo selecionado é da comediantes Ilka Bessin, encenando sua personagem Cindy aus Marzahn. Marzahn é um bairro em Berlim, localizado na parte que pertencia a Berlim Oriental. Os estereótipos mais duros e maldosos são associados aos moradores do bairro. Cindy é uma moradora desse bairro. O vídeo é mostrado na língua original: alemão. Depois alguma personalidade brasileira é apresentada para discutirmos se há semelhanças. Numa ocasião, os alunos conheceram Tati Quebra Barraco, funkeira e moradora da Cidade de Deus. Discutimos então o que havia de comum entre as duas pessoas e os bairros onde moravam.

Antes de passar para as conclusões, é necessário ressaltar que essas atividades são adaptadas para que possam ser trabalhadas em qualquer nível. O material utilizado nem sempre é em português, podendo ser em inglês e alemão, línguas que os alunos dominam. O ponto principal é que o material estimule a sensibilização cultural dos alunos e traga temas relevantes ao momento que vivemos. O mesmo vale para as discussões. Elas são conduzidas em português e espera-se que os alunos também falem em português. Contudo, eles podem utilizar o alemão ou inglês para dar suas contribuições, caso não consigam realizá-las em português. Interessa muito mais que o aluno possa contribuir com dados que vão enriquecer essa questão intercultural e plurilíngue que a língua que ele vai utilizar.

### **Conclusão**

Encerro este trabalho deixando algumas propostas. A primeira é recorrer ao baú linguístico como estratégia de aprendizagem. Deixe que os alunos realizem trocas do que há dentro do baú de cada um deles. A segunda proposta é ter entendimento sobre sua própria cultura, que vai servir de ponto de partida. Se uma pessoa não entende a própria cultura, entender a do outro torna-se uma tarefa mais difícil. A última proposta é permitir que o aluno responda em sua língua materna (ou em outra língua). Muitas vezes o aluno tem algo importante a dizer ou a acrescentar, mas ele não consegue expressar em português. A língua materna é apenas uma ferramenta, utilizada como estratégia de aprendizagem.

### **Referências**

BUTZKAMM, W. *We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma.* Language Learning Journal, Winter 2003, No 28, 29-39.  
<http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/programmatisches/pachl.html>

COUNCIL OF EUROPE. *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe. Executive Version*. Strasbourg: Language Policy Division, DGIV, 2007. <http://www.coe.int/lang>

CONSELHO DA EUROPA. *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural*. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2008. <https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/>

WALESKO, A. M. H. *A Interculturalidade no Ensino Comunicativo de Língua Estrangeira: um Estudo em Sala de Aula com Leitura em Inglês*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2006.

EUROPEAN CENTRE FOR MODERN LANGUAGES. *Plurilingual and Intercultural Education*.  
<https://www.ecml.at/Thematicareas/Plurilingualandinterculturaleducation/tabid/4145/language/en-GB/Default.aspx>

Michel Candelier (Org.) FREPA/CARAP – Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Graz: ECML, 2010.

### **Crédito de Fotos e Imagens**

Cape Tribulation Road – foto de [Ivan Slade](#) disponível em [Unsplash](#)

Minha tia vai para Brasília – Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros. Emma Eberlein O. F. Lima [et ali]. São Paulo: E.P.U., 2009. p.30

Bolsa família/agência de empregos – disponível em <https://www.facebook.com/photo?fbid=182801916605870>

Cindy aus Marzahn – disponível em <https://youtu.be/sEaa0uU7rAE>

## Personalização de jogos em aulas à distância

Luiz Henrique Barretto, Brasil

[luiz@ensinarportugues.com](mailto:luiz@ensinarportugues.com)

Elza Gabaldi, Brasil

[elza@ensinarportugues.com](mailto:elza@ensinarportugues.com)

**Resumo:** Atrelar jogos à educação sempre foi um objetivo de educadores através de toda história. Fazer isso em aulas *online* é também um desafio cada vez mais exigido por estudantes e professores. Personalizar essa ferramenta pedagógica pode ser não só um diferencial, mas também um instrumento aditivo no ensino à distância.

Palavras-chave: Aulas Online. Jogos Pedagógicos. Ensino à Distância.

### Os Jogos na Educação: Antigo Objetivo

Não é de hoje que a educação tenta se aproximar dos jogos para tornar-se uma atividade mais leve, prazerosa e eficaz. De fato, o grande orador e professor romano Marcus Fabius Quintilianus, ou apenas Quintiliano (35 - 65 d.C.), já defendia que o estudo devia acontecer em um espaço alegre (*schola*) para melhor proveito. Também considerava importante o aprendizado em grupo que assim poderia favorecer a competição e a emulação do estudante ao tentar superar seus colegas. É curioso também notar que Quintiliano sugeriu “formar jogos com as letras em marfim, madeira”, etc, para que os estudantes “sintam prazer em manejar” aquilo que estava aprendendo. Fosse vivo o autor de *Institutio Oratoria* estaria muito alinhado à pedagogia atual. Essa procura em aliar educação e jogos tem desafiado professores através dos tempos e mais recentemente ganhou um nome adaptado do inglês: “gamificação” que será abordado mais tarde nesse artigo.

## O Desafio da educação à distância



O Estado de S. Paulo - 25/3/1909

Se o desafio de casar duas ações em prol do aprendizado do estudante não é novo, o ensino à distância é um fenômeno relativamente moderno. Desde o surgimento dos correios como serviço perene, muitos estudantes, autodidatas ou não, procuram seu aprimoramento principalmente profissional através dessa modalidade. No início do século XX já podemos ver no Brasil o crescimento de cursos profissionalizantes por correspondência que ajudaram muitos a se encaixarem no mercado “na comodidade de sua casa”. Interessante notar que nesse momento as escolas e universidades não apostam nessa modalidade e assim viu-se crescer institutos como Instituto Universal Brasileiro e Instituto Monitor, ambos em atividade até hoje, pioneiros nessa área.

Com a popularização da televisão, no final dos anos 1970, a Fundação Padre Anchieta e a Rede Globo lançam a modalidade de teleducação com a primeira aula do Telecurso 2.º grau. Este tornar-se-á muito popular e irá expandir-se por todo Brasil, contribuindo para a educação em um país com altos índices de analfabetismo.

Apesar de já consagrado e popular, o ensino à distância só ganhou reconhecimento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Desde então muitas instituições, não apenas de ensino superior e de especialização, vem apostando nessa modalidade. No Brasil pré-pandemia já se somavam 9 milhões de estudantes em EaD (Educação à Distância).

## Covid-19 e seus Impactos na Educação

A adaptação para aulas à distância pelo computador, online, vinha crescendo a cada ano com números admiráveis. A facilidade de acesso à internet e a conveniência nos estudos com certeza colaboram a esse sucesso. Porém, esse formato era muito utilizado com aulas já pré-gravadas onde o estudante absorver o conteúdo para depois ser testado com provas também preparadas previamente. A interação com o Instituto ou professor/a acontecia em momentos específicos, através de fórum, email ou mesmo aulas presenciais já agendadas.

A pandemia Covid-19 fez com que todas as escolas, universidades acelerassem ferozmente um cenário que já estava sendo construído. As instituições que estavam melhor adaptadas não sofreram grandes perdas, porém as mais reticentes com certeza sofreram e ainda agora lutam por essa inescapável adaptação.

Grande parte do ensino de línguas online já vinha sendo utilizado, porém tinha, e ainda mantém, a característica de ser interativa. Com exceções honrosas, a maioria do ensino online ainda é feito pelo computador, seja através de escolas de idiomas ou profissionais autônomos.

Se é dever, e prazer, do/a professor/a procurar melhorar, incrementar e dinamizar suas aulas, na realidade online, essa realidade transformou-se em urgência. Talvez na pré-pandemia um professor desse uma ou duas aulas online e por isso não sentia tanta necessidade de procurar mais alternativas para suas aulas. Uma vez encontrando-se todo o tempo online, a melhoria de sua dinâmica e a procura por novas alternativas, tornou-se uma questão importantíssima.

## **Definições de jogos**

De forma geral os jogos trabalham com...

- Objetivo
- Desafio
- Regras
- Interatividade: com seu ambiente, jogadores ou ambos
- Respostas: que oferecem pistas sobre a performance do jogador no decorrer do jogo

Já os jogos de aprendizagem possuem um grande diferencial: o foco pedagógico, ou seja, o que o/a estudante deverá aprender ou praticar?

Por exemplo: conjugar um tempo verbal; números; dar justificativas.

## **Gamificação não é necessariamente jogos de aprendizagem**

Há cerca de uma década vimos o nascimento e o crescimento de um fenômeno muito ligado à modernidade na educação. Trata-se da “gamificação”, que consiste na utilização de elementos de *game* – entendido aqui como jogos digitais – tais como suas mecânicas e estratégias, colocando-os fora de contexto original e auxiliando na promoção de aprendizagens específicas.

A novidade aqui é justamente sua proposta de adaptação às novas tecnologias e ainda mais, traz o gatilho da “ação” dos games, nesse caso voltada ao aprendizado. A gamificação é assunto mais amplo que sala de aula, podendo ser usado em ambientes empresariais, por exemplo.

### **O uso de jogos em aulas online sem “intermediação” do computador**

Em ambiente online é claro que o computador será sempre um intermediário de sua interação com os estudantes. Aqui considero que para a aplicação dos jogos não é necessário usar nenhuma ferramenta do computador, bastando a interação através do programa de conversa. Esses jogos são facilmente adaptáveis e interessantes, justamente porque sua efetividade e interesse não depende de outros aspectos.

Aqui apresento dois deles e aproveito para sub-classificá-los em “competitivos” e “não-competitivos”.

1º) **Jogo competitivo** que não necessitam intermediação do computador: *Eu não mentiria para você!*

Foco: oral.

Fundamento: fazer perguntas coerentes.

Preparação: frases a serem utilizadas.

Público-alvo: estudantes de qualquer nível

Exemplo 1:

- Eu já pulei de paraquedas
- Eu já dormi em uma praça
- Eu já pulei de bungee-jump

Exemplo 2:

- A capital do Brasil é Brasília
- Só Brasil e Portugal falam a língua portuguesa
- A independência do Brasil aconteceu em 1822

2º) **Jogo não-competitivo** que não necessitam intermediação do computador: *Números invertidos*

Foco: prática de números.



Fundamento: necessidade de saber números para o dia a dia.

Preparação: não há.

Público-alvo: estudantes de nível A1, A2

Passo-a-passo

- Escreva um número com dois dígitos e peça para o estudante ler, por exemplo: 18
- Então, peça para o mesmo estudante inverter o mesmo número, ou seja, terá de ler: 81
- Continue assim com todos os estudantes, mas não necessariamente escrevendo, basta falar um número e pedir para inverter, assim exigirá pensar mais um pouco.

### **O uso do computador como intermediário**

Hoje muitos sites e aplicativos tornaram-se grandes aliados dos professores no ensino de idiomas, sendo este online ou presencial. Em muitos casos, há até mesmo concorrência entre essas duas modalidades. Porém, é muito claro que ao saber aproveitar o que tem a sua disposição, o professor criará um ambiente mais propício para a prática e ensino da língua. Ainda mais, é possível focar em habilidades diferentes e também proporcionar aos estudantes um estudo além da aula, incentivando sua autonomia desde o estágio mais básico.

Uma das barreiras para a utilização é a produção dessas ferramentas serem, em sua maioria, na língua inglesa. Dessa forma, nós, professores de português, nos vemos obrigados a adaptar para nossas aulas, o que nem sempre traz bons resultados. Na maioria das situações, simplesmente não há como usar certos materiais disponíveis.

Assim, os profissionais que trabalham com a língua portuguesa são obrigados a produzir de forma diferente caso optem por trazer a possibilidade dos jogos para o ambiente de sala de aula virtual. Não conseguindo adaptar o que já há de disponível, resta-lhe produzir materiais originais.

### **A personalização dos jogos em aulas online**

Uma grandiosa oportunidade surge da necessidade de produzir materiais originais para os profissionais de português como língua estrangeira. Se por um lado não há tantas ferramentas focadas no uso dessa língua em aula, quanto mais virtuais, eis a possibilidade de trabalhar

focando tanto na necessidade de seu estudante, quanto na criação de conhecimento para a área de PLE, PLMN.

Justamente por ser uma nova forma de trabalho, é exigido de quem quer se arriscar o conhecimento dessas ferramentas. Esse virá uma vez que o profissional decida estudar essa possibilidade e não é necessário conhecimentos tão profundos para jogos que, eventualmente, será usado em apenas uma aula. Se a ideia é dinamizar a aula, a produção de um jogo não pode tomar tanto tempo até pelo risco de tornar essa ferramenta impraticável no ocupado dia-a-dia do professor. Portanto se faz necessário usar o que já temos em nossas mãos, ou melhor, em nosso computador.

### **Programas usados**

Para fazer esses jogos personalizáveis que auxiliarão em suas aulas online, os programas mais simples e fáceis de serem usados são: Word, Excel e Power Point. Claro, seus genéricos também valem.

Desde criar dinâmicas de escrita, jogos de descrição e vocabulário no Word, as formas mais simples e rápidas de personalização, passando por possibilidades interessantes no Excel (sim, é possível fazer jogos nele!), chegando no mais rico, o Power Point, inúmeras são as possibilidades ao ativar o uso do macro, tanto no Excel quanto no Power Point, e trará mais interatividade e interesse ao jogo por parte dos estudantes. Assim, trago dois exemplos de jogos que fiz, e separei-os novamente com a mesma terminologia como acima mencionada, mas agora com a intermediação do computador.

### **Jogo competitivo que necessita intermediação do computador**

Esse jogo é uma adaptação de um famoso jogo, feita no Word. “Adivinhe quem é” e foca na descrição da aparência e pode ser transposto para muitos jogos de vocabulário.

Uma vez inserido no Power Point, ou mesmo ao compartilhar a tela em alguns programas de conversa online, é possível adicionar mais interatividade, como riscar as pessoas já descritas.

Outro jogo que compartilho aqui é “Enquanto nós fazemos...” para descrever duas ações simultâneas, classificado como jogo não-competitivo que necessitam intermediação do computador.

Nele os botões inseridos não levam para o próximo ou anterior slide, e sim pulam aleatoriamente. Isso é feito com o auxílio de uma simples programação usando o Macro do próprio Power Point e vale a pena ser usado. Por sua simplicidade e rapidez em estudar é um tempo investido que vale a pena.

### **Referências**

QUINTILIANO. *Institutio oratoria*. Trad. H. E. Butler. Books I-III. Loeb Classical Library.

BURKE, Brian. *Gamify: How Gamification Motivates People to Do Extraordinary Things*

SACONI, Rose. *Educação à Distância Começou por Correio*. O Estado de São Paulo, 2013.

Disponível em: <<https://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,educacao-a-distancia-comecou-por-correio,9176,0.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

## **Elaboração de materiais didáticos para aulas de Português como Língua de Acolhimento: relato de experiência**

Mariana Eunice Alves de Almeida, Brasil

marianaalmeida.prof@gmail.com

**Resumo:** O crescimento do número de solicitantes de refúgio no Brasil, causado pelo aumento do fluxo migratório no mundo devido a deslocamentos forçados provocados por conflitos armados, perseguições e violações dos direitos humanos apresenta diversos desafios ao país que recebe essas pessoas. Na chegada ao país, uma das principais dificuldades encontradas pelos migrantes é a língua – seu aprendizado é fundamental para que o refugiado se integre ao país que o acolheu. Neste sentido, no Brasil, observam-se diversas iniciativas de ensino de português como língua de acolhimento (PLAC), que tentam atender a demanda desse público específico. Neste trabalho, compartilho a minha experiência como professora voluntária e elaboradora de conteúdo didático para o curso de Português para Refugiados da Universidade Federal do ABC (UFABC), relatando os principais desafios e soluções encontradas para organizar e produzir materiais neste contexto de acolhimento a refugiados.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento. Materiais Didáticos. Refugiados. UFABC.

### **Introdução**

Todos os anos, milhares de pessoas são forçadas a deixarem suas casas e se deslocarem para fora de seus países de origem em busca de uma condição de vida mais segura por conta de conflitos, perseguições e violações de direitos humanos que ameaçam sua sobrevivência. Consideradas, então, como refugiadas, essas pessoas “não escolhem abandonar suas vidas em

seus países de nascimento, mas sim são forçadas a isso” (MARTINS; NASCIMENTO; SALA, 2019).

Refugiados são pessoas que “estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um grupo social específico ou opinião política” (ACNUR, 2019, p. 3). A legislação brasileira (com a Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997) designa que são também refugiadas as pessoas obrigadas a deixar seu país de nacionalidade devido a grave e generalizada violação de direitos humanos (ACNUR, 2019).

Até o final de 2018, cerca de 70,8 milhões de pessoas foram forçadas a deixar seus locais de origem por conta de diferentes tipos de conflitos. Desses, cerca de 25,9 milhões são refugiados e 3,5 milhões são solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado. Dentro desse total, 67% dos refugiados no mundo são originários de três países: Síria (6,7 milhões), Afeganistão (2,7 milhões) e Sudão do Sul (2,3 milhões) (ACNUR, 2019).

O Brasil tem recebido um número crescente de refugiados. De acordo com o relatório “Refúgios em Números”, em sua 4ª edição, elaborado pelo CONARE (Comitê Nacional para os Refugiados) em parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, o país reconheceu, apenas em 2018, um total de 1.086 refugiados de diversas nacionalidades. Hoje, já são mais de onze mil pessoas reconhecidas como refugiadas pelo Estado brasileiro, e desse total, os sírios representam 36% da população refugiada com registro ativo no Brasil. O ano de 2018 foi o maior em número de solicitações de reconhecimento de condição de refugiado, pois o fluxo venezuelano de deslocamento aumentou exponencialmente.

O recebimento de fluxos migratórios composto por imigrantes forçados ou advindos de países em situações de crise coloca-se como uma nova realidade ao Brasil em relação à sua dinâmica populacional (GONÇALVES; OSÓRIO, 2019). Para os imigrantes, dentre os diversos aspectos com os quais têm de lidar ao chegarem ao país, uma das principais demandas é o aprendizado da língua. Este mesmo aspecto é observado por Serra, Nascimento e Sala (2019), ao argumentarem que as “barreiras iniciais que se levantam na chegada de refugiados ao Brasil estão relacionadas ao aprendizado do idioma e à validação de seus documentos pelos serviços públicos brasileiros”.

É neste contexto que o ensino da língua se coloca como fundamental para oferecer a integração e até mesmo a sobrevivência do refugiado no país que o recebe. Atualmente, temos

observado a oferta de cursos de português como língua de acolhimento (PLAc) para atender especificamente esse público de migrantes forçadamente deslocados. Expressão que tem origem no contexto português de acolhimento a imigrantes, o português como língua de acolhimento surge como uma nova forma de ensinar a língua portuguesa para um público específico, marcado pelo contexto do refúgio, que precisa aprender a língua para auxiliá-lo nas tarefas mais imediatas do cotidiano no novo país (PEREIRA, 2017).

O objetivo deste artigo é apresentar um relato de experiência da autora enquanto voluntária na elaboração de material didático para o curso de português como língua de acolhimento oferecido pela Universidade Federal do ABC (UFABC – Campus São Bernardo do Campo/SP).

### **Português como Língua de Acolhimento**

A integração do migrante à sociedade do país que o recebeu acontece por meio de diversas ações promovidas pelo governo e pela sociedade em geral. Dentre essas ações, a língua cumpre papel fundamental, e no Brasil, conforme afirma Pereira (2017), um novo cenário de ensino do português e do perfil de seus aprendizes se forma: temos um novo público – os refugiados, que apresentam particularidades se comparados a outros estudantes de português como língua estrangeira, já que apresentam uma carga cultural e história de vida marcadas pelo contexto do refúgio.

A expressão língua de acolhimento tem origem no contexto de ensino de português como língua estrangeira em Portugal na época em que o país sofreu um aumento de movimentos migratórios com imigrantes advindos do leste europeu e de países da África e Ásia, por volta dos anos 2000. Os recém-chegados precisavam, então, se comunicar em português para se estabelecerem no país que os acolheu (país de acolhimento – daí surge o termo língua de acolhimento), para se integrarem à sociedade portuguesa e para alcançar qualidade de vida (PEREIRA, 2017).

Para definir o que é o ensino/aprendizagem de português como língua de acolhimento, Sene (2017) cita Grosso (2010):

[...] o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que

geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (GROSSO, 2010, p 74 apud SENE, 2017, p. 26).

No Brasil, o crescente fluxo migratório também fez aumentar a demanda pela aprendizagem da língua portuguesa, já que o domínio da língua é “um dos fatores fundamentais na integração do refugiado, principalmente pelo fato de a barreira linguística condicionar severamente o acesso a qualquer outro aspecto referente à sua sobrevivência” (PEREIRA, 2017, p. 125).

Segundo São Bernardo (2016), diversas organizações desenvolvem trabalhos para assistir pessoas em situação de imigração ou refúgio, entre eles o aprendizado da língua portuguesa, com o objetivo de fazer com que elas se integrem de forma minimamente satisfatória na sociedade brasileira. Entre essas organizações, a pesquisadora cita o ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), o CONARE (Conselho Nacional para Refugiados), o IMDH (Instituto Migrações e Direitos Humanos) e a Cáritas Rio de Janeiro e São Paulo.

Entretanto, os esforços dessas instituições ainda não são suficientes para atender a demanda, o que deixa uma lacuna no ensino do português como língua de acolhimento. Como uma tentativa de suprir, ao menos em parte, a defasagem de ofertas de cursos de português como língua de acolhimento, em especial na região do grande ABC paulista, é que o programa de ensino de português para refugiados da Universidade Federal do ABC (Curso Nossa Casa) surgiu e se coloca como um esforço para a contribuição no acolhimento desses migrantes em nosso país.

### **O curso Nossa Casa**

O curso de português para refugiados da Universidade Federal do ABC (UFABC – Campus São Bernardo), conhecido como “Curso Nossa Casa”, é um programa aprovado pela Pró-reitora de Extensão e Cultura da universidade. A iniciativa é uma idealização de alunas da

graduação em Relações Internacionais da universidade que coordenam as atividades do programa em sua totalidade. A iniciativa surgiu como uma forma de suprir a demanda de cursos de português como língua de acolhimento na região do ABC, dado que a maior parte da oferta para esse tipo de público ocorre na cidade de São Paulo, que concentra algumas iniciativas de acolhimento a refugiados. O professor Dr. José Blanes Sala é o supervisor do projeto, que conta ainda com o apoio da Cátedra Sérgio Vieira de Mello e faz parte do Grupo de Estudos em Direitos Humanos e Relações Internacionais, grupo que pesquisa e estuda a temática na universidade.

O curso possibilita que refugiados, solicitantes de refúgio e migrantes em situação de vulnerabilidade tenham acesso ao estudo da língua portuguesa em contexto de acolhimento. As aulas acontecem aos sábados, geralmente entre os meses de abril a outubro, com duração de três horas a cada sábado. Os alunos se dividem em turmas mistas, turmas só para mulheres e espaço para as crianças enquanto os pais assistem às aulas. A maioria dos alunos é proveniente de países árabes, como a Síria, a Palestina e o Egito, uma vez que a comunidade de muçumanos é grande na região do ABC, especialmente em São Bernardo do Campo, cidade que abriga uma Mesquita.

Um dos diferenciais do projeto, além do ensino gratuito de português voltado para fins específicos (seguindo as características do ensino de português como língua de acolhimento), é o oferecimento de um espaço destinado às crianças, pois a maioria dos alunos (adultos) têm um ou mais filhos e não têm com quem deixar os filhos enquanto assistem às aulas. O espaço infantil, cujos voluntários são em sua maioria alunos da UFABC, promove atividades para crianças e pré-adolescentes de 3 a 14 anos durante as três horas de aula aos sábados.

A primeira edição do programa aconteceu em 2018 e atendeu mais de 100 alunos, 60 crianças e contou com a colaboração voluntária de alunos da UFABC e da comunidade da região. A segunda edição, em 2019, atendeu 135 crianças e 118 adultos, com um total de 55 voluntários entre professores, auxiliares de sala de adultos e responsáveis pelas turmas de crianças. Deste total de 118 adultos, 92 conseguiram a certificação do nível que estudaram – básico, intermediário ou avançado.

Em 2020, o projeto tem 179 alunos adultos matriculados, divididos em 12 turmas, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 1: Matriculados em 2020



<b>Níveis das turmas</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
Básico (idosos)	8
Básico (mulheres)	56 em 4 turmas
Básico (misto)	51 em 3 turmas
Intermediário (mulheres)	17
Intermediário (misto)	34 em 2 turmas
Pré-avançado (misto)	13

Curso Nossa Casa, 2020.

Na edição do curso em 2019, a autora deste artigo participou do programa como professora da turma mista de adultos no nível avançado. Com a maioria dos alunos de origem síria, a turma era bem diversificada. Os alunos já moravam há mais de dois anos no Brasil, tendo recebido o visto especial destinado aos sírios pelo governo brasileiro. O perfil dos alunos da sala era de origem síria (13 alunos), egípcia (3 alunos) e palestina (1 aluna). Todos os alunos da sala, bem como de todo o projeto, eram muçulmanos, fator que fez com que o calendário do curso sofresse alterações devido ao Ramadã.

Na edição do curso em 2020, a contribuição ao programa ocorreu por meio da elaboração do material didático para a turma de nível pré-avançado. A fim de oferecer um maior apoio aos professores voluntários, a coordenação do curso organizou a confecção de materiais didáticos para cada nível de proficiência do curso (básico, intermediário, pré-avançado).

Devido às características de serem aulas de português como língua de acolhimento (PLAc), as temáticas trabalhadas em sala têm por objetivo atender demandas específicas dos alunos, que precisam de certa urgência e senso prático para aprender e aplicar o uso da língua

em contextos reais de comunicação. Neste sentido, o curso de nível pré-avançado foi pensado para ser trabalhado em oito unidades, conforme demonstrado na tabela a seguir.

Tabela 2: Unidades temáticas do nível pré-avançado

Unidade 1	Introdução e fonética
Unidade 2	Gastronomia e cultura
Unidade 3	Educação e trabalho
Unidade 4	Compras, comércio e banco
Unidade 5	Transportes e viagens
Unidade 6	Direitos humanos, gênero e família
Unidade 7	Ciência, tecnologia e meio ambiente
Unidade 8	Saúde

Curso Nossa Casa, 2020.

Cada unidade foi desenvolvida para ser trabalhada em dois sábados de aula (um total de quatro aulas) e para atender às quatro habilidades de aprendizado da língua: oralidade, escuta, leitura e escrita. A oralidade e escuta são trabalhadas, especialmente, por meio de debates, questões de aquecimento e trabalho com vídeos.

A leitura e escrita são trabalhadas por meio de leitura de textos relacionados aos temas das unidades (textos de portais de notícias, textos didáticos, textos institucionais), revisão e desenvolvimento de tópicos gramaticais diversos (como por exemplo, regência verbal e nominal, introdução ao modo subjuntivo), além do estímulo da escrita, feito por meio do

trabalho com gêneros textuais diversos, sempre contextualizados com os temas abordados em cada unidade.

Ao longo da elaboração das unidades, um dos principais desafios encontrados é pensar no que é necessário e relevante para os alunos: pensar, por exemplo, se determinado conteúdo e aspecto da língua trabalhado em sala tem aplicabilidade no dia a dia de cada aluno, pois o ensino da língua em uma perspectiva de acolhimento deve considerar que o seu aprendizado é fundamental para que os alunos consigam conviver na sociedade do país que o acolheu.

Uma possibilidade, dentre as muitas possíveis, para atender às demandas do ensino de PLAc foi trabalhar o ensino do português com um olhar sobre os contextos de comunicação que se colocam para os alunos em seu cotidiano: a necessidade, por exemplo, de entender uma notícia sobre alguma mudança em uma determinada legislação, como escrever uma carta de reclamação, como apresentar um produto/serviço a um cliente, dentre outras tantas situações.

### **Considerações finais**

O aprendizado da língua é apenas uma das muitas necessidades que os refugiados e solicitantes de refúgio possuem, pois “é com o estudo da língua portuguesa que o refugiado pode se manifestar e se assegurar efetivamente” (PEREIRA, 2017, p. 128). Mais do que uma ferramenta para mediação da comunicação, a língua se coloca como uma forma de fazer com que esses migrantes tenham acesso à igualdade de oportunidades para o exercício da cidadania (ANÇÃ, 2008 apud PEREIRA, 2017). Neste contexto, diversas são as iniciativas promovidas pela sociedade civil organizada e por instituições de ensino. Como uma iniciativa para acolher pessoas em situação de refúgio e auxiliá-las no processo de integração à sociedade brasileira é que surgiu o curso Nossa Casa.

Como voluntária do projeto em 2019 (professora) e em 2020 (elaboradora de material didático), posso afirmar que a minha consciência sobre os atuais problemas enfrentados por pessoas em situação de refúgio foi ampliada, sobretudo quanto às necessidades de aprendizado da língua portuguesa demonstrada por esse público específico.

Os estudos sobre o ensino/aprendizagem do PLAc (português como língua de acolhimento) ainda podem ganhar muitas contribuições, especialmente quanto a um dos principais desafios encontrados na prática do ensino: o fato de que a maioria dos cursos é

ministrada por voluntários que nem sempre têm formação ou experiência prévia no ensino de línguas, conforme ressaltam Gonçalves e Osório (2019). Desta forma, espera-se que este breve relato de experiência possa contribuir para a área do ensino de português como língua de acolhimento (em especial quanto à elaboração de materiais didáticos), e que novas pesquisas abordem a temática a fim de auxiliar ainda mais essa população.

## Referências

ACNUR. *Cátedra Sérgio Vieira de Mello*. 2019. Disponível em:

<https://www.acnur.org/portugues/catedra-sergio-vieira-de-mello/>. Acesso em: 27 maio 2020.

\_\_\_\_\_. *Refúgio em números*. 4. ed. 2019, [www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros\\_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf](http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf). Acesso 27 maio 2019.

CURSO NOSSA CASA. 2020. Disponível em: <https://portuguesufabc.com/>. Acesso em: 29 maio 2020.

GONÇALVES, Luis; OSÓRIO, Paulo (org.). *O Ensino do Português como Língua não Materna: Metodologias, Estratégias e Abordagens de Sucesso*. Coleção AILP. v. 2. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019.

MARTINS, Julia Serra; NASCIMENTO, Camila; SALA, José Blanes. Para cada muro que se ergue e para cada grade que se monta, há dezenas de pessoas para derrubá-los. BLOG UFABC DIVULGA CIÊNCIA (v.2, n.6, p.6, 2019). Disponível em: [http://proec.ufabc.edu.br/ufabcdivulgaciencia/2019/06/19/para-cada-muro-que-se-ergue-e-para-cada-grade-que-se-monta-ha-dezenas-de-pessoas-para-derruba-los-v-2-n-6-p-6-2019/?fbclid=IwAR3MfppdHpQB4Utfj8pXp2rSI6oRml7w1\\_ykuAyXikqMPq91yReOBvRAm0](http://proec.ufabc.edu.br/ufabcdivulgaciencia/2019/06/19/para-cada-muro-que-se-ergue-e-para-cada-grade-que-se-monta-ha-dezenas-de-pessoas-para-derruba-los-v-2-n-6-p-6-2019/?fbclid=IwAR3MfppdHpQB4Utfj8pXp2rSI6oRml7w1_ykuAyXikqMPq91yReOBvRAm0). Acesso em: 25 maio 2020.

PEREIRA, Giselda Fernanda. O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. CADERNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, jan.-jun, 2017. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/10248>. Acesso em: 15 maio 2020.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Mapeamento dos cursos de português para imigrantes na cidade de São Paulo. 2015. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos\\_humanos/Mapeamento%20cursos%20de%20portugues.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/Mapeamento%20cursos%20de%20portugues.pdf). Acesso em: 26 maio 2020.

SÃO BERNARDO, M. A. *Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SENE, Lígia Soares. *Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso*. 2017. 2017 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

UFABC. *Refugiados recebem certificado de curso de Português concluído na UFABC*. 11 nov. 2019. Disponível em: <http://www.ufabc.edu.br/noticias/refugiados-recebem-certificado-de-curso-de-portugues-concluido-na-ufabc?fbclid=IwAR0A5oOlyo7oByO6siTpgaaO6UFR8m9ZBu1MtFNmiYq8FGLvsCuNrTXx9dc#.Xcs0H2j4Bx4.facebook>. Acesso em: 27 dez. 2019.

## Uso do celular na metodologia ativa da língua portuguesa

Masanobu Yamada, Japão

m-yamada@sta.tenri-u.ac.jp

**Resumo:** Este trabalho visa apresentar algumas tentativas de ensino da língua portuguesa usando o celular como ferramenta para aprendizagem, baseado na metodologia ativa de aprendizagem. No ensino de idiomas, os alunos são tradicionalmente vistos como objetos a serem ensinados. No entanto, na perspectiva da teoria do “coaching”, eles são sujeitos da aprendizagem, aqueles que devem ser conscientizados sobre sua aprendizagem, e os professores são aqueles que os ajudam como facilitadores ou acompanhantes. Tendo as ferramentas úteis para os alunos aprenderem sozinhos, espera-se que eles possam estar dispostos a aprender o idioma espontaneamente.

Palavras-chave: PLE. Metodologia Ativa. Língua Portuguesa.

### 1. O português no Japão como língua estrangeira

O primeiro contato do povo japonês com a língua portuguesa aconteceu após a chegada dos portugueses no século XVI no seu território. 43 anos depois da chegada dos portugueses ao Brasil, os seus conterrâneos chegaram ao Japão, introduzindo o cristianismo e as armas. As atividades missionárias dos jesuítas<sup>1</sup> criaram o primeiro dicionário de língua estrangeira no Japão em 1604: Vocabulario da Lingoa de Iapam. Este dicionário nipo-português conta com

---

<sup>1</sup> Os missionários cristãos que vieram para o Japão nesta época pertenciam aos jesuítas, dominicanos e franciscanos do território português, mas os espanhóis eram mais numerosos que os portugueses.

32.000 palavras japonesas do século XVII, e ainda é considerado um livro muito valioso para pesquisar o vocabulário e a pronúncia japonesa usados naquela época. Os missionários cristãos, indiferentemente dos lugares aonde eles foram, são conhecidos por terem estudado sistematicamente as línguas das respectivas terras conquistadas e terem criado dicionários, o que não foi uma exceção no caso dos missionários no Japão.

Nos colégios construídos pelos jesuítas, os jovens japoneses que se converteram ao cristianismo aprenderam não só o seu dogma, mas também as culturas e os costumes europeus. E até alguns dos daimios, senhores feudais, foram convertidos ao cristianismo. Pode-se dizer que esses jovens convertidos foram os primeiros aprendizes de português na terra nipônica.

Algumas palavras da religião, comida, objetos e roupas trazidas pelos portugueses ainda são mantidas na língua e cultura no Japão (tabela 1).

(tabela 1) Palavras japonesadas de português	
japonês atual	português original
Kirisuto	Cristo
Kurisuchan	Cristão
Bateren	Padre
Orasho	Oração
Pan	Pão
Koppu	Copo
Biidoro	Vidro
Caruta	Carta
Kappa	Capa
Juban	gibão
Botan	Botão

Atualmente, o português como língua estrangeira é ministrado principalmente em instituições japonesas de ensino superior. De um total de 787 universidades, sete universidades oferecem o português no curso de língua estrangeira, e existem algumas outras universidades que ensinam o idioma nos cursos optativos. Por outro lado, existem 23 universidades que oferecem o curso de espanhol.

O primeiro ensino de línguas estrangeiras no ensino superior no Japão, foi na Escola de Línguas Estrangeiras de Tóquio (1873), onde o francês, o alemão, o russo e o chinês foram ensinados. Em 1890, o italiano e o espanhol começaram a ser ensinados na Escola Superior Comercial de Tóquio. Desde então, o espanhol passou a ser ensinado em outras escolas comerciais também. O primeiro dicionário espanhol - japonês foi publicado em 1925 e a publicação do dicionário português - japonês foi em 1962. Após a II Guerra Mundial, a migração japonesa para a América Latina foi retomada e no Japão ocorreu o boom espanhol com a chegada das músicas latinas importadas para o país. A razão pelo qual o espanhol é mais estudado que o português hoje em dia se deve a este desenvolvimento histórico.

Por outro lado, hoje em dia existem as escolas brasileiras homologadas no Japão. Contavam-se 37 escolas em 2019 e havia 60 antes do choque do Lehman em 2008. Isso se deve ao aumento de imigrantes brasileiros iniciado em 1990<sup>2</sup>. As crianças que vieram com pais e filhos nascidos no Japão foram educados em português como língua materna com a intenção de, eventualmente, voltar ao Brasil. Atualmente, entre os estudantes que aprendem português nas universidades japonesas, há jovens brasileiros que cresceram no Japão e aqueles japoneses que se tornaram amigos nas escolas de ensino fundamental e médio e que se interessaram pelo Brasil.

## **2. Metodologia ativa de aprendizagem**

Ao lecionar a Língua Portuguesa, procuro ter em mente a Metodologia Ativa de Aprendizagem. Essa é uma das metodologias de aprendizagem, que visa principalmente à participação dos alunos nos estudos ativa e independentemente. A maioria delas (das metodologias?) dá um foco no descobrimento, experiência, pesquisa, discussão, debate, trabalho em grupo, etc. E é também chamada como aprendizagem autônoma (*self-directed learning*).

Nesta Metodologia, um aluno está posicionado como sujeito da aprendizagem. É importante que eles estejam cientes da sua aprendizagem porque são obrigados a procurar adquirir conhecimento por si próprio. Eles são incentivados a se controlar e aprender de forma independente. Nessa metodologia, os professores devem incentivar a independência dos alunos como facilitadores ao lado deles, em vez de ensinar e educar os alunos como nas aulas

---

<sup>2</sup> Os imigrantes brasileiros do Japão atingiram 320 mil em 2008, mas caíram drasticamente devido à crise econômica. O número tem aumentado ligeiramente nos últimos anos, mas é de 206 mil em 2019.



convencionais. Ou seja, "Coaching" em vez de "Teaching". O “coaching” é um método que procura fazer com que alunos / alunos maximizem seu potencial pessoal através de orientações de um facilitador.

### **3. Uso do celular**

O autor utiliza o celular como uma ferramenta, para que um aprendiz possa se controlar e aprender de forma independente e busque a aquisição de conhecimento por sua própria capacidade, obtendo a consciência da percepção no aprendizado. Segundo uma pesquisa com estudantes universitários japoneses, 90% deles têm seu próprio computador e 97% seu celular (Muramatsu, 2017). Quanto à conexão à Internet, 91% é feita por celular, 9% por computadores. Além disso, quanto ao tempo gasto acessando a internet no celular, 1 hora a 3 horas por dia são 57%, e 2 horas a 3 horas por dia, 29%. Como os estudantes costumam usar seus celulares frequentemente, se estudarem português com eles, mesmo que por pouco tempo, pode-se esperar que os alunos melhorem sua capacidade de aprendizado de idioma.

#### **3-1 Yubiteki e Quizlet**

Apresentarei aqui duas aplicações: Yubiteki e Quizlet. O Yubiteki é um aplicativo desenvolvido para o ensino de idiomas<sup>3</sup>. O termo Yubiteki, “yubi” de “ubiquitous em inglês” e “dedo em japonês” e “teki” de “texto”, representa um texto onipresente em que se pode aprender em qualquer lugar usando um dedo só. A vantagem deste aplicativo é que os usuários podem criar facilmente seus materiais favoritos. No Yubiteki, o usuário cria o material digitando o texto que deseja aprender, gravando a voz, sincronizando-a com o texto. Quando o usuário começa a usar, a parte do texto sincronizado fica azul. Se o usuário quiser ouvir a mesma frase repetidamente, basta tocar na frase com um dedo. Pode-se também alterar a velocidade da voz gravada.

Quizlet é um aplicativo reconhecido internacionalmente. Pode ser usado tanto no computador quanto no celular, e os dados podem ser armazenados na nuvem. Além da prática ortodoxa da tradução japonesa e portuguesa de palavra por palavra ou frase por frase, se digitar por exemplo “Vamos tyushoku wo taberu (almoçar em japonês)? Sim, estou com muita shokuyoku (fome em japonês)!” , a inteligência artificial falará em português e japonês e o aluno

---

<sup>3</sup> Yubiteki é um aplicativo desenvolvido somente para iPhone.

pode tentar lembrar as palavras adequadas de português e traduzi-las. Pode-se esperar que ambos os aplicativos sirvam para um aprendizado subjetivo dos alunos.

### 3-2. Vídeo-carta

Na minha aula de português numa disciplina optativa, realizei uma atividade para que alunos recém-iniciados criassem um vídeo de apresentação em grupo em 2019. O objetivo era os alunos se sentirem próximos da língua portuguesa. Como a princípio eles não tinham muita noção nem conhecimento da língua, podiam usar o Google Tradutor e, uma vez prontas as frases por cada grupo de três pessoas, eram corrigidas para que eles decorassem. Embora a qualidade da tradução do Google tenha melhorado nos últimos anos, não é aconselhável os alunos usarem-na sem conhecimento suficiente de português. Portanto, esta atividade visava ajudar os alunos a entender que a tradução do Google nem sempre produz frases corretas.

Depois que cada grupo criou seu vídeo de apresentação em seu celular, eles foram enviados para a nuvem, o Google Classroom. Como uma tentativa, enviei para Graziela Forte e Camilla Wootton Villela do Grupo Sou Brasil para que elas fizessem um vídeo de seus comentários. A atividade se tornou um grande estímulo para estudantes que normalmente não têm a oportunidade de ter contato com brasileiros<sup>4</sup>.

### 3-3. Vídeo conto

Na turma intermediária, especializada em português, dou aula da compreensão da leitura, usando como material o conto brasileiro<sup>5</sup>. Depois de terminar a leitura de um conto, os estudantes criam um vídeo-conto. Eu converto as imagens do livro em jpeg e as distribuo aos alunos. Eles criam o vídeo-conto no PowerPoint, digitando a história, colando as imagens e gravando as narrações. Se um aluno não compreende algumas palavras ou frases, não

---

<sup>4</sup> Vídeos dos alunos

[https://drive.google.com/file/d/1gM2jAFgFIML23CS6\\_hFAO80HHoi7fmFa/view](https://drive.google.com/file/d/1gM2jAFgFIML23CS6_hFAO80HHoi7fmFa/view)

<https://drive.google.com/file/d/16Oy3PysEp2ERLO115D-JtgY4ztulR0D3/view>

Video de Graziela Forte

<https://drive.google.com/file/d/1FXZe11M7-PRIRdfKIDIOYQgRwbc-e03c/view>

<sup>5</sup> Como o texto da leitura, uso Mauricio de Souza, *Turma da Mônica Lendas Brasileiras*, 2009.

conseguirá corresponder as imagens com as narrações. Neste sentido a criação de vídeo-conto ajuda na compreensão da leitura<sup>6</sup>.

#### **4. Como avaliar a aprendizagem ativa?**

Embora nas minhas aulas ministradas eu dê explicações gramaticais e práticas de pronúncia, as atividades supracitadas com o celular são para direcionar os alunos para a aprendizagem subjetiva. Agora desejo compartilhar como podemos avaliar este aprendizado. Trata-se da Grelha de autoavaliação baseada no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

O Quadro Europeu Comum Nível A1 diz:

Compreender: Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, ...

Falar: Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, ...

Escrever: Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.

Entende-se que os itens aqui escritos estão alinhados com o objetivo da Metodologia Ativa de Aprendizagem. Em outras palavras, as frases que começam com “Sou capaz de...” perguntam se cada aluno está ciente ou não do seu nível de realização. Pode-se dizer que essas frases indicam o que os alunos devem aprender e com que objetivos. Portanto, podemos criar respectivas avaliações, resumidas na tabela a seguir, e o próprio aluno poderá verificar o seu nível de realização.

#### **Ficha de autoavaliação:**

---

<sup>6</sup> Os vídeos-conto também são postas nas nuvens. Segue o endereço de um exemplo.

<https://drive.google.com/file/d/1iuJiWbOqorJCcK0HKU4zHmlXxSs1SMXk/view>

	<b>Eu sou capaz de</b>	<b>Pontos</b>
<b>1</b>	Reconhecer palavras de expressões relativas a mim mesmo.	
<b>2</b>	Reconhecer palavras simples relativas a minha família, cidade, universidade, etc.	
<b>3</b>	Apresentar-me de forma simples.	
<b>4</b>	Dizer o local onde moro, dizer onde estudo.	
<b>5</b>	Escrever os números de 1 a 100.	
<b>6</b>	Escrever os dias de semana, os nomes dos meses.	

## 5. Conclusão

Este trabalho tentou apresentar algumas das minhas práticas no ensino de PLE usando o celular como uma ferramenta de aprendizagem. Tradicionalmente considerava-se que os alunos fossem os objetos de ensino. Porém, eles, na verdade, são dignos de ser sujeito de aprendizagem na face de autogerenciamento. Desde o ponto de vista da teoria do “coaching”, um/a professor/a se caracteriza como facilitador em vez de educador. Levando em consideração a aprendizagem ativa, o celular seria uma ferramenta ideal para o aprendiz poder aprender por si mesmo em qualquer hora e a qualquer momento. Na próxima etapa, desejo desenvolver o conteúdo dos materiais de aprendizagem.

## Referências

MURAMATSU, Eriko. “Utilization of CALL materials for Learning Portuguese – A teaching report -Gestos em Português in a CALL Classroom-“, *Foreign Language Education Theory and Practice*, 43, Center for Language Education and Research, Tenri University, 2017.

[1] Os missionários cristãos que vieram para o Japão nesta época pertenciam aos jesuítas, dominicanos e franciscanos do território português, mas os espanhóis eram mais numerosos que os portugueses.

[2] Os imigrantes brasileiros do Japão atingiram 320 mil em 2008, mas caíram drasticamente devido à crise econômica. O número tem aumentado ligeiramente nos últimos anos, mas é de 206 mil em 2019.

[3] Yubiteki é um aplicativo desenvolvido somente em iPhone.

[4] Vídeos dos alunos [https://drive.google.com/file/d/1gM2jAFgFIML23CS6\\_hFAO80HHoi7fmFa/view](https://drive.google.com/file/d/1gM2jAFgFIML23CS6_hFAO80HHoi7fmFa/view)  
<https://drive.google.com/file/d/16Oy3PysEp2ERLO115D-JtgY4ztulR0D3/view>: Vídeo de Graziela Forte  
<https://drive.google.com/file/d/1FXZeI1M7-PRIRdfKIDIOYQgRwbc-e03c/view>

[5] Como o texto da leitura, uso Mauricio de Souza, *Turma da Mônica Lendas Brasileiras*, 2009.

[6] Os vídeos-conto também são postados nas nuvens. Segue o endereço de um exemplo.  
<https://drive.google.com/file/d/1iuJiWbOqorJCcK0HKU4zHmlXxSs1SMXk/view>

## **Lúdico como ferramenta e ensino na aula de PLE: aprendizagem e diversão**

Pâmela Andrade Lima, Brasil

pamlimaandrade@gmail.com

**Resumo:** O presente texto constitui um relato de experiências vivenciadas no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) em um curso oferecido a alunos intercambistas na Universidade Federal de Roraima. Apoiados em uma metodologia comunicativa de ensino, apresentamos o lúdico como uma importante ferramenta na sala de aula de PLE. Compreendemos que atividades que aliam aprendizagem e diversão facilitam o aprendizado por serem capazes de colocar o aluno em situações reais de uso da língua, contribuindo, também, com a motivação para a aprendizagem.

Palavras-chave: PLE. Aprendizagem. Lúdico.

### **Introdução**

Objetiva-se, com o presente texto, apresentar um relato de experiências com atividades lúdicas na sala de aula de Português Língua Estrangeira (PLE). As aulas em questão ocorreram entre os anos de 2013 e 2018, na Universidade Federal de Roraima (UFRR), quando ensinamos português a alunos intercambistas vinculados ao Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) em cada exame[1]. Estes estudantes chegam à UFRR, em geral, apresentando pouco domínio da língua portuguesa e a estudam por aproximadamente oito meses, com a intenção de prepararem-se para a realização do Exame Celpe-Bras[2]. O curso visa auxiliá-los em seu percurso do nível básico ao avançado de proficiência. Para alcançar tal objetivo de ensino, recorreremos a uma abordagem comunicativa, com o propósito de fornecer condições para o uso da língua nas mais diversas situações do cotidiano.

É, portanto, sob esta perspectiva que o lúdico é apresentado como importante ferramenta na sala de aula de PLE. Compreendemos que a aprendizagem, por meio de tal perspectiva,

proporciona ao aluno o papel de agente da construção do seu próprio conhecimento, ao experimentar a língua através da interação com outras pessoas.

Para desenvolver essa argumentação, o presente texto está dividido em três partes, além dessas palavras iniciais e das finais: na próxima seção há alguns conceitos importantes para o ensino de PLE; em seguida, discorre-se sobre a relação entre aprendizado e divertimento; e, por fim, algumas experiências com atividades lúdicas são relatadas.

### **Pensando o ensino de PLE**

O ensino de uma língua para estudantes estrangeiros requer diversas reflexões, a fim de se construir uma prática eficaz e consciente (ALMEIDA FILHO, 1997). No ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), faz-se necessário refletir, primeiramente, sobre o conceito de língua, pois a partir dele será construído o entendimento sobre sala de aula, ensino, relação professor aluno, conteúdo etc.

De modo geral, a língua é entendida como um fator de interação social, pois temos por certo que todas as relações que fazem parte do cotidiano do sujeito podem ser percebidas por meio dela. A língua, portanto, possibilita conhecer o sujeito que fala. O que significa dizer que a aprendizagem de uma nova língua passa a ser pensada não como mera aquisição de vocabulário ou formação de novas frases, mas como uma modificação desse sujeito, que passa a ter contato com uma nova cultura, isto é, um novo jeito de conceber o mundo. Assim, aprender uma língua é um processo de “desestrangeirização” (ALMEIDA FILHO, 1997).

Nessa ótica, o mesmo autor define que aprender uma língua significa compreender e adquirir uma nova cultura, para isso é necessário “aprender a significar nessa língua e isso implica entrar em relações com outros” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 25). Ou seja, estando os sujeitos sempre em relação social, o modo de ensinar essa língua também deve acompanhar a mesma concepção. Assim, o ensino de língua estrangeira, nesse caso o português brasileiro, é pautado em uma abordagem comunicativa. Logo, tal abordagem de ensino “toma entre outras coisas o sentido ou a significação como requisito central e os compreende como função de uma relação” (ibidem). Dito de outro modo, o ensino centra-se no uso da língua, ou seja, o estudante deve aprender a usar essa nova língua nas mais diversas situações de interação social. Ele deve saber o que dizer e quando dizer; bem como o que não dizer e quando não dizer.

Diversos autores, entre os quais Almeida Filho (2015), compreendem que esse tipo de ensino deve apresentar ao aluno atividades que sejam significativas, para assim estimular o aprendizado de modo mais autônomo. O autor argumenta que o ensino voltado para a comunicação “consiste naquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes, tarefas de real interesse, bem como as necessidades” (ALMEIDA FILHO, 1992, p. 45).

Falaremos mais sobre essa organização no tópico a seguir, destacando o papel da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem.

### **Relacionando aprendizagem e diversão**

Por vezes, os termos aprendizagem e diversão são tomados como opostos. No dicionário, a diversão está sempre relacionada a passatempo; enquanto a aprendizagem está mais perto de ser um compromisso. Todavia, entendemos que essa separação não precisa ser estanque. Diversão e aprendizagem podem estar presentes em uma sala de aula de diversas formas, sendo, na perspectiva desse texto, um recurso válido para a realização das “atividades relevantes, tarefas de real interesse” supracitadas (ALMEIDA FILHO, 1992).

Considera-se a ludicidade importante, uma vez que coloca o aluno numa situação de uso real da língua, visto que esta é a proposta norteadora da abordagem comunicativa de ensino de língua estrangeira. É assim que diante de um jogo, uma dinâmica, uma brincadeira, etc. o estudante está com sua atenção inteiramente voltada para o acontecimento em questão e não para estruturas da língua por si mesmas, ou seja, ele é conduzido ao uso efetivo da língua, e não meramente a uma simulação de uso desta. É possível destacar ainda que, além da formação do léxico da língua-alvo, outras competências são requeridas do estudante como emoções, julgamentos, escolhas etc.

Neste sentido, o estudante estrangeiro mantém seu foco na aprendizagem, construindo seu próprio conhecimento ao utilizar a língua interagindo com outros. Cabe destacar que essa mudança de foco – do professor para o aluno – é também uma prerrogativa do ensino para a comunicação (ALMEIDA FILHO, 2015).

A partir do exposto, vejamos algumas experiências com atividades lúdicas.

### **A ludicidade na sala de aula de PLE**



Como dito, a aprendizagem de uma língua estrangeira implica não somente uma nova estrutura linguística, mas a interação com uma nova cultura, uma nova maneira de ver o mundo. Assim, visando otimizar o contato dos estudantes estrangeiros com o Brasil, a ludicidade tem sido uma ferramenta de ensino necessária.

Para apresentar tais experiências, optamos por organizá-las em três grupos: Cultura Brasileira, Conversação e Jogos. Cabe dizer que essa categorização é apenas uma forma didática de exposição no presente texto.

No primeiro grupo – Cultura Brasileira – inserem-se atividades relacionadas a características brasileiras como: música, filmes, danças, literatura, culinária, etc.

A música, de modo geral, é um recurso bastante enriquecedor para as aulas. Utilizá-la em sala proporciona o acesso a vários conhecimentos e competências (SIMÕES, 2007). A partir de uma música, por exemplo, podem ser abordados aspectos da fonética, morfologia, vocabulário, sentido, cultura, interpretação, argumentação, temática etc. Enfim, o trabalho com a música fornece experiências inesgotáveis. Eis, a seguir, algumas músicas utilizadas juntamente com indicações de aprendizado para níveis iniciais: *Eu só quero um xodó* (Dominguinhos) – sons nasais; *País tropical* (Jorge Ben) – sons nasais e do R; *Samba da minha terra* (Dorival Caymmi) – vogais orais; *A banda* (Chico Buarque) – pretérito perfeito e imperfeito com; *Por você* (Barão Vermelho) – o futuro do pretérito; *Quem dera* (Rub) – pretérito do subjuntivo; *À primeira vista* (Daniela Mercury) – pretérito perfeito; *A casa é sua* (Arnaldo Antunes) – vocábulos relacionados a casa; *Bom dia, Boa tarde, Boa noite, amor* (Jorge Ben) – saudações; *Rua da passagem* (Lenine) – vocábulos relacionados ao trânsito; *Trabalhador* (Seu Jorge) – vocábulos relacionados a profissões; *Vida de operário* (Pato Fu) – vocábulos relacionados à rotina de trabalho etc.

Além dessas propostas, a música também pode ser utilizada para permitir que o aluno conheça determinada temática, a fim de se posicionar sobre um dado assunto nela contido, enfim, expresse-se. Para exemplificar, os estudantes foram divididos em grupos e receberam a tarefa de pesquisar, escolher e aprender uma música brasileira, a qual subsequentemente é apresentada na sala de aula (imagem 1).

O destaque dessa proposta vai além da escolha da música, pois está no processo.

Assim, desde a procura até a apresentação da música para a turma, o estudante terá tido contato com diversas obras e artistas brasileiros; lido textos em português; conhecido novas palavras; treinado a pronúncia etc.

Outra possibilidade de trabalho com a música, essa para alunos nos níveis intermediário e avançado, é a criação de paródias (imagem 2) [3].

Novamente tem-se o processo como ênfase, visto que a criação de uma letra para encaixar em uma melodia faz com que o estudante busque novas palavras, aprimore sua pronúncia, atente aos sentidos dos termos que deseja utilizar, enfim, há um despertar de necessidades e um consequente aprimoramento de competências.

Imagem 1 – escolha e apresentação de música



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 2 – paródia musical



Fonte: Acervo pessoal da autora

Ainda dentro do grupo Cultura Brasileira, destacam-se os filmes. Conforme o entendimento de que aprender uma língua na perspectiva comunicativa requer a prática de língua para que o estrangeiro “se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua”, compreendemos os filmes como uma boa forma de praticar a compreensão em língua portuguesa (ALMEIDA FILHO, 2015, p.56).

Além do ato básico de assistir, sugere-se a criação de paródias [4] (imagem 3). Compreende-se que tal atividade requer um tempo de estudo e preparação por parte do estudante, oportunizando a ele a prática da língua portuguesa em um gênero diferente. Como temos dito, o processo é mais importante que o produto.

Ainda nesta temática de contato com a cultura do Brasil, destacamos que é possível realizar o ensino lúdico através de atividades práticas de danças típicas, culinária de uma dada região, festas populares, etc. Assim, aulas práticas de samba ou forró são bem mais significativas do que apenas uma apresentação sobre esses ritmos (imagem 4).

Imagem 3 – paródia de filme



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 4 – aula de ritmos brasileiros



Fonte: Acervo pessoal da autora

Passemos ao segundo grupo de atividades lúdicas mencionadas: Conversação. Sabendo que na perspectiva da abordagem comunicativa, o objetivo do ensino de língua estrangeira é

“criar condições favoráveis para a aquisição de um desempenho real numa nova língua”, acredita-se que o estudante deve ser inserido em situações de comunicação que o permita posicionar-se (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 57). Ou seja, não se trata apenas de falar por falar, como fazer leituras ou repetir frases de um diálogo, mas pensar sobre determinado assunto, decidir e posicionar-se em língua portuguesa.

Sugerimos, então, a realização de debates. Estes podem ser a partir de temas diversos, mas sempre se baseando em um elemento provocador, seja vídeo, texto e/ou imagem. A mesa-redonda também é uma opção apropriada. Pode-se selecionar um tema, solicitar que os estudantes pesquisem e tragam para a discussão em sala de aula. Pode-se também ter a participação de um convidado externo. Outra possibilidade interessante de propor a conversação é a realização de júri simulado (Imagem 5). Apesar de parecer uma atividade específica de estudantes de direito, funciona muito bem com esse público, principalmente se a turma for também de preparação para o exame Celpe-Bras, pois tal atividade permite a reflexão, formulação e defesa de argumentos sobre determinada situação.

Imagem 5 – júri simulado



Fonte: Acervo pessoal da autora

Um júri simulado requer basicamente um caso, um acusado, um grupo para defender, outra para acusar e um juiz para decidir. Como caso, já usamos, por exemplo, os contos: *A Velha Contrabandista*, de Stanislaw Ponte Preta, e *Passeio Noturno*, de Rubem Braga. Escolhido o caso, distribuem-se os papéis entre os estudantes. Lembremos que o importante nesse tipo de atividade é a argumentação. Assim, mesmo que o texto utilizado pareça direcionar para uma acusação ou absolvição do réu tudo pode ser modificado durante o júri.

Vimos atividades lúdicas relacionadas à Cultura Brasileira e à conversação, para finalizar, passemos ao último grupo mencionado: Jogos. Destacamos que não faremos uma distinção conceitual entre jogos, dinâmicas e brincadeiras, uma vez que o interesse é a realização de atividades em grupo que possuam algum tipo de regra a ser seguida.

Defende-se a utilização de jogos por considerar que eles estimulam o uso das línguas, trazendo benefícios para o desenvolvimento da criatividade. Como temos dito, a língua e, conseqüentemente, seu ensino, devem possuir um caráter social e comunicativo (WILLIAMS

e BURDEN, 1999). Desse modo, a sala de aula de PLE tem a responsabilidade de orientar o aluno para uma interação competente, segura e criativa.

Não nos referimos a jogos necessariamente prontos, nem a uma criação completa, mas a uma adaptação. Ou seja, muitas são as atividades lúdicas em nosso cotidiano que podem ser adaptadas para um fim pedagógico. Esse é o caso dos jogos ora apresentados.

No jogo “um minuto” o aluno é orientado a falar sobre um objeto qualquer durante um minuto, dando suas informações e/ou características (Imagem 6). É uma atividade interessante para alunos iniciantes.

Outra possibilidade de jogo para exercitar o vocabulário, é o “adivinha a palavra” (Imagem 7). Nesse jogo, um estudante é posicionado na parte da frente da sala e, atrás dele, são projetadas algumas palavras. Assim, sem poder voltar-se para trás, o aluno tenta descobri-la recebe dicas dos colegas. Essas dicas precisam ser curtas, entre uma a três palavras.

Imagem 6 – “um minuto”



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 7 – “adivinha a palavra”



Fonte: Acervo pessoal da autora

Em um outro jogo, o qual chamamos de “contando história” [5] (imagem 8), o estudante recebe a tarefa de contar uma história a partir de um tema escolhido por ele mesmo ou pelo professor. Durante a “contação”, objetos ou palavras são mostrados a esse estudante, a fim de que ele os inclua em sua narrativa.

Imagem 8 – “contando uma história”



Fonte: Acervo pessoal da autora

Tal atividade é bastante eficaz no que diz respeito ao trabalho da agilidade de pensamento e da criatividade. Devido sua complexidade, sugere-se que ela seja aplicada a falantes de português entre os níveis intermediário e avançado.

No próximo jogo – “identificando por meio de características” – o tema é a adjetivação. Nele, cada aluno tem uma pequena placa de papel pregada em suas costas, contendo o nome de um outro integrante da turma, e papel e caneta nas mãos para anotações.

A orientação é para que todos circulem pela sala, durante determinado tempo, buscando e anotando informações sobre a pessoa cujo nome está em suas costas. Ao final do tempo estipulado, todos devem tentar adivinhar a partir das características recebidas. Uma variação desse jogo é substituir o nome de pessoas por uma pergunta ou um pedido, por exemplo.

Uma dinâmica, provavelmente bem mais conhecida que as anteriormente mencionadas, é “a teia”. Ela ocorre com todos sentados em círculo e com a utilização de um rolo de barbante que vai passando de mão em mão. O objetivo pode ser diverso, por exemplo: fazer um elogio a alguém, encorajar, fazer uma pergunta etc. Depois da participação de todos recebendo o rolo de barbante, faz-se o caminho inverso para desfazer a teia.

Um jogo parecido com esse consiste na substituição do barbante por uma caixa de fósforos. Nele, cada estudante deve riscar um fósforo, segurá-lo e falar sobre determinado tópico enquanto ele estiver aceso. A temática pode ser diversa, por exemplo, dizer o que faria se hoje fosse seu último dia de vida. Nessa atividade, tem-se a possibilidade de desenvolver alguma temática e, ainda, com a adição de fatores como o tempo e a ansiedade, aproximando a execução de situações reais de uso da língua. Respondendo à pergunta sugerida, então, o aluno estará utilizando o futuro do pretérito de uma forma mais natural.

O próximo jogo tem também o fator tempo como um de suas características básicas e serve para trabalhar vocabulários diversos (Imagem 10). Nele, os estudantes, sentados em círculo, devem um a um dizer algo de acordo com o comando inicial, por exemplo: nomes de frutas, nomes de cidades, partes do corpo, profissões etc. O jogo é também de ritmo [6], ou seja, as palavras pronunciadas além tema devem se encaixar também no ritmo [7]. O primeiro que inicia o jogo diz: Atenção ... Concentração .... Vamos dizer... (algo). Então, cada um segue dizendo o que foi solicitado, todos só podem falar no momento do estalo dos dedos.

Imagem 9 – “Atenção... Concentração”



Fonte: Acervo pessoal da autora

Ainda na temática vocabulário, trazemos dois jogos “eu nunca” e “eu gosto de você”. Nos dois jogos os estudantes estrangeiros devem estar sentados em círculo. Não deve haver nenhuma cadeira desocupada, e uma pessoa precisa estar em pé no centro. No jogo “eu gosto de você”, a pessoa que estiver em pé no centro dirige-se a algum colega e diz a ele: eu gosto de você, porque você (é, tem, está)... A frase deve ser completada com algo que o aluno percebeu no momento da atividade (roupa, ação, acessório, característica etc.). É um jogo interessante para alunos iniciantes, pois possibilita trabalhar os verbos: ser, ter e estar. Quando o aluno que estiver no centro disser algo possuído por outros, aqueles que têm tal objeto ou característica devem levantar-se e trocar de lugar. Por exemplo, alguém diz: eu gosto de você porque você tem uma Iphone; todos os que tiverem Iphone devem levantar-se e trocar de lugar, e o aluno que estava em pé deve procurar sentar-se. O jogo do “eu nunca” segue o mesmo princípio, a diferença é que o aluno precisa ter um vocabulário um pouco maior e ter aprendido a usar o pretérito perfeito. O aluno, então, dirá algo que nunca fez e somente aqueles que já realizaram tal ação deverão trocar de lugar. Nesses jogos, os estudantes estarão utilizando a língua de um modo real, não pensando na construção isolada da frase, mas lembrando de suas vivências e posicionando-se dentro do tema. É também um bom exercício de oitiva, pois muitas vezes o estrangeiro precisará se concentrar para ouvir o que é dito por seu par.

O último jogo que mencionaremos chama-se “naufrágio” e requer um pouco mais de domínio da língua, pois seu princípio básico é a argumentação. Nele, imagina-se que todos estão em um navio, o qual afundará em poucas horas, mas que não há botes salva-vidas para todos e que os capitães do navio serão os responsáveis por decidir quem será salvo e quem não será. Assim, cada aluno, representando um papel social previamente dito a ele (professor, médico, cozinheiro, etc), tenta convencer os responsáveis pela decisão. Após a fala de todos, os capitães do navio pronunciam sua decisão.

Todos os jogos mencionados têm como objetivo central proporcionar ao aluno situações de uso real da língua dentro da sala de aula, para que o aluno, por meio da prática, se familiarize paulatinamente com a língua portuguesa. Conforme temos dito, nossa proposta de ensino para

a comunicação considera que aprender uma língua estrangeira “é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 57). Desse modo, defendemos que atividades lúdicas na sala de aula de PLE contribuem para o aprendizado do aluno, fazendo-o utilizar a língua portuguesa, desenvolvendo várias competências linguísticas e operacionais.

### **Considerações finais**

Refletimos nesse texto sobre esse processo de aprendizagem a partir de uma abordagem comunicativa, apresentando nossa experiência com atividades lúdicas.

Destacamos que o ensino de língua nessa abordagem centrada na comunicação tem como ponto básico o interesse pelo significado e a interação com pessoas. Nesse ponto, podemos dizer que a ludicidade em sala de aula estimula a produção ativa do aluno em língua portuguesa, possibilitando o desenvolvimento da autonomia e criatividade no uso da língua.

Entendemos que o aprendizado pode ser ao mesmo tempo facilitado e potencializado através de experiências de uso real da língua.

Assim, percebemos que atividades divertidas devem estar presentes em uma sala de aula de PLE, pois possuem um papel de destaque no desenvolvimento e na motivação para o aprendizado da língua portuguesa.

### **Referências**

ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L.C. (Orgs.) *O Ensino de Português para Estrangeiros: Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas: Pontes Editores, 1989.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 1997.

\_\_\_\_\_. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 8a ed. Campinas, SP. Pontes Editores, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de e BARBIRATO, R. C. (orgs.). *Interação e Aquisição na Aula de Língua Estrangeira*. Campinas – SP: Pontes, 2016.

ANTUNES, Celso. *Jogos para Estimulação das Múltiplas Inteligências*. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ARAÚJO, Ulisses F. A Dimensão Afetiva da Psique Humana e a Educação em Valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (orgs.). *Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Sumus, 2003.

SIGNORINI Inês &, FIAD, Raquel Salek (orgs.). *Ensino de Língua: das Reformas, das Inquietações e dos Desafios*. Editora UFMG, 2012.

TROUCHE, L. M. G. & JÚDICE, Norimar. *Tópicos em Português como Língua Estrangeira*. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2000.

SIMÕES, Darcilia et al (orgs.). *Português se Aprende Cantando: Estratégias para o Ensino da Língua Nacional*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007.

WILLIAMS, M., BURDEN, R. L. *Psicologia para Professores de Idiomas: Enfoque del Constructivismo*. Cambridge.1999.

---

[1] O PEC-G é desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação em parceria com universidades públicas e oferece oportunidade de formação superior a jovens entre 18 e 23 anos, de países desenvolvidos que possuem acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico com o Brasil.

[2] O Celpe-Bras é o único certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros oficialmente reconhecido pelo governo brasileiro.

[3] Exemplo de paródia musical disponível no link a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=EVxgT86tbjI>

[4] Paródia disponível no link a seguir: [https://www.youtube.com/watch?v=Nx\\_31BPzvXo](https://www.youtube.com/watch?v=Nx_31BPzvXo)

[5] Exemplo do jogo disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=KKtYPjYpDVw>

[6] Primeiramente todos batem as mãos nas pernas, em seguida batem palmas na frente do corpo, depois produzem som de estalo com os dedos polegar e médio da mão direita e depois da mão esquerda. São esses quatro sons de batidas que ditam o ritmo da atividade.

[7] Exemplo no link a seguir: <https://www.facebook.com/pamela.lima.3139241/videos/1653222398025529>



## **O uso de intensificadores no português brasileiro**

Vinicius Guarilha Alves, Portugal

[viniciusguarilha04@gmail.com](mailto:viniciusguarilha04@gmail.com)

**Resumo:** Ampliando o repertório gramatical e sociogramatical do aprendente de PLE em relação ao uso dos intensificadores em diferentes contextos de comunicação, repertório gramatical e sociogramatical do aprendente de PLE em relação ao uso dos intensificadores em diferentes contextos de comunicação.

Palavras-chave: PLE. Intensificadores. Português brasileiro

### **Apresentação**

O presente trabalho visa abordar os intensificadores na variante brasileira da língua portuguesa. Os intensificadores expressam intensidade, força e graduação e o seu uso varia de acordo com o contexto e com o interlocutor. Dessa forma, o aprendizado do uso dos diferentes intensificadores situa o aprendente e fornece-lhe as competências sociolinguísticas e sociopragmáticas do português brasileiro, tornando-o apto a transitar entre diferentes situações de comunicação e distingui-las em relação à formalidade ou informalidade.

É de fundamental importância que o estudante de PLE saiba diferenciar o uso desses intensificadores, visto que por razões socioculturais a variante brasileira tende a privilegiar o registro informal em detrimento do registro formal em diversas situações contextuais. Considero fundamental e urgente a discussão do referido tema de forma que se possa suprir a lacuna existente no que diz respeito à ausência do determinado tema nos materiais didáticos de PLE hoje disponíveis

### **Objetivos gerais**

- Abordar o uso dos intensificadores na variante brasileira da língua portuguesa.
- Ampliar o repertório gramatical e sociogramatical do aprendente de PLE no que concerne ao uso dos intensificadores em diferentes contextos de comunicação.
- Suprir a carência existente em relação à falta de conteúdos publicados em livros de PLE no que diz respeito aos diferentes registros no uso de intensificadores no português brasileiro

### **Objetivos específicos**

- Fornecer ao aprendente as competências gramaticais, sociolinguísticas e sociogramáticas do uso dos intensificadores no português brasileiro em diferentes contextos e gêneros de comunicação, tornando-o apto a reconhecer e transitar entre o registro formal ou informal.
- Disponibilizar aos professores de PLE um material dinâmico e acessível que envolva de forma prática e sociogramática o uso dos intensificadores.
- Elaboração de um quadro que informa ao aprendente os específicos registros, relações e modos de cada intensificador.
- Elaboração de um material baseado na gramática comunicativa onde para cada intensificador são dados exemplos em diversos gêneros textuais como: texto fílmico, entrevista, música, poesia, prosa, texto jornalístico, transcrição de notícias de rádio, *posts* em redes sociais, conversas por *whatsapp*, e *memes* de internet.

### **Metodologia**

Após o levantamento bibliográfico e aprofundamento teórico verificou-se a ausência de um material semelhante nos livros de PLE, o que faz com que a proposta de trabalho seja única e, portanto, todos os exercícios foram elaborados especificamente para a pesquisa em questão. As abordagens dos intensificadores dos materiais “Português: Falar, Ler e Escrever” e “Muito prazer – Curso de português do Brasil para estrangeiros” foram analisadas.

A partir de textos de variados gêneros textuais, foram elaboradas propostas de exercícios para o aprendente ser capaz de identificar o contexto e justificar o uso de determinado intensificador, bem como substituí-lo por um registro mais formal ou informal.

**Os intensificadores**

O que são intensificadores?

→ São palavras ou expressões usadas para quantificar, aumentar o grau, enfatizar ou intensificar um substantivo ou adjetivo.

Morfologicamente, os intensificadores podem ser:

- advérbios
- adjetivos
- locuções adjetivas
- locuções adverbiais

### Os intensificadores

- Usos de **MUITO**

#### a) Depois de um verbo:

*Ontem, dancei muito.*

*Gosto muito de açaí.*



- Usos de **MUITO**

**invariável – não possui feminino nem masculino ou plural**

**b) Antes de um adjetivo:**

*Você está muito feliz.*

*Ele sempre está muito apressado.*



- Usos de **MUITO**

**b1) Forma contraída MÓ (antes de um adjetivo)**

*Eu tô mó cansado hoje.*

*A comida brasileira é mó boa.*



- Usos de **MUITO**

**b1) Forma aumentativa MUITÃO (antes de um verbo)**

*Esperei muitão esse dia chegar.*

*Eu estudei muitão para a prova*



**Exercícios**

**Leia os poemas e substitua os intensificadores assinalados usando registros informais:**

“Estava muito bonita neste momento, tão elegante; integrada na sua época e na cidade (...)”

*Clarice Lispector*

“O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.”

*Carlos Drummond de Andrade*

- **Usos de BASTANTE**

**Significa muito e aparece depois de um verbo ou adjetivo**

*Eu gosto bastante de pastel de palmito.*

*Eu vi gente bastante feliz na rua.*



- **Usos de BASTANTE – aumentativo BASTANTÃO**

**Aparece sempre depois de verbo.**

*Gosto bastantão de você.*

*Eu cozinho bastantão durante a semana.*



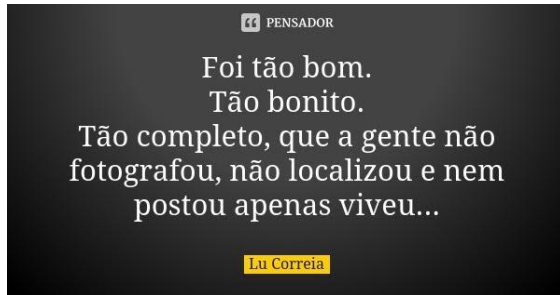
- **Usos de TÃO**

**Aparece sempre depois de um adjetivo.**

**Nesse caso, “tão” não tem valor comparativo e sim intensificador.**

*A viagem foi tão boa!*

*Ele é sempre tão simpático*



### **Exercício**

**Escute a música “Tão Seu” do grupo Skank e substitua o intensificador tão por um sinônimo.**

**Tão seu**

**(Skank)**

Eu sinto sua falta

Não posso esperar tanto tempo assim

O nosso amor é novo

É o velho amor ainda e sempre

Não diga que não vem me ver

De noite eu quero descansar

Ir ao cinema com você

Um filme à toa no Pathé

Que culpa a gente tem de ser feliz?

Que culpa a gente tem, meu bem?

O mundo bem diante do nariz

Feliz aqui e não além

Me sinto só, me sinto só  
Me sinto \_\_\_ seu  
Me sinto \_\_\_\_, me sinto só  
E sou teu  
Me sinto só, me sinto só  
Eu me sinto \_\_\_ seu  
Me sinto tão, me sinto só  
  
Eu faço tanta coisa  
Só pensando no momento de te ver  
A minha casa sem você é triste  
Essa espera arde sem me aquecer  
  
Não diga que você não volta  
Eu não vou conseguir dormir  
À noite eu quero descansar  
Sair à toa por aí  
  
Oh oh

- Usos de **DEMAIS**

**Significa “em excesso” e aparece depois de um verbo.**

*Eu sempre como demais!*

*Você reclama demais!*



- Usos de **DEMAIS**

**Significa “muito” e aparece depois do adjetivo ou verbo.**

*Ela é bonita demais!*

*O Messi joga demais!*



- **Usos de DEMAIS**

Significa “legal”, “incrível”. Pode aparecer como D+

*Você é demais!*

*Nossa, que demais!*



- **Usos de PRA CARAMBA**

**Significa muito e aparece depois de um verbo ou adjetivo**

*O Brasil é grande pra caramba*

*A gente se divertiu pra caramba nas férias*



**eu sou bonita  
pra caramba.**



- **Usos de PRA CACETE**

**Significa muito e aparece depois de um verbo ou adjetivo (é mais informal que pra caramba).**

*Os preços no Brasil aumentaram pra cacete*

*A gente se divertiu pra caramba nas férias*



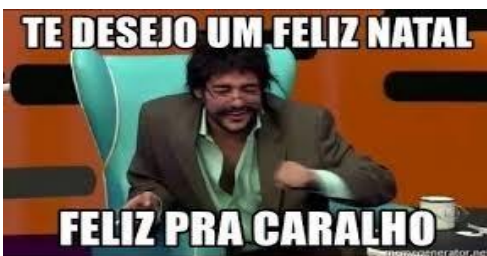
Um saco 🤔 sarcasmofeminino

- **Usos de PRA CARALHO**

**Significa muito e aparece depois de um verbo ou adjetivo. É um palavrão.**

*Tá calor pra caralho!*

*Trabalhei pra caralho essa semana.*



- **Usos de PACAS (contração de pra caramba ou pra caralho)**

**Significa muito e aparece depois de um verbo ou adjetivo.**

*Você demorou pacas pra chegar!*

*A fila do cinema estava grande pacas.*



Pra sempre é tempo **pra caramba**

Nem dá pra imaginar

Pra começo de conversa

Uma noite pra lembrar

Promessas numa hora dessas

Feitas pra quebrar

Propaganda enganosa

Pra cima de moi

Pra baixo todo santo ajuda

Pro alto, pra variar

Pra frente, sem olhar pros lados

O passado pra ensinar

Pra sempre é tempo **pra caramba**

Nem sempre tudo é pra já

Pra sempre é tempo **pra caramba**

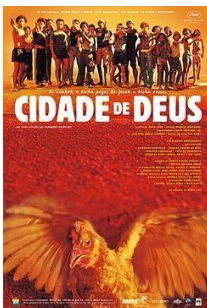
Nem sempre dá

Pra sempre é tempo **pra caramba**

Nem sempre tudo é pra já

Pra sempre é tempo **pra caramba**

Nem sempre dá



1) O Paulista aumenta o volume do toca-fitas.

A música que toca é "Magrelinha", com Luiz Melodia.

BARBANTINHO:

Grande Melodia!

PAULISTA:

Você gosta dele?

BARBANTINHO:

Pra caralho! Sou apaixonado por MPB. Sou apaixonado por música

PAULISTA:

Então, vai dizer que você não gosta de um baise, meu?

Cena 2)

Na árvore, Marreco respira aliviado e quebra o clima de Alicate.

ALICATE

Marreco, tu viu a foto que os astronauta tiraram da Terra?

MARRECO Tu acreditou? Aquilo é tudo mentira, rapá! É invenção dos americano.

ALICATE

A Terra aqui pra gente é grande pra caramba. Mas lá no espaço é só um pontinho azul. Um pontinho de nada. Uma coisinha, assim, sem a menor importância.

- **Usos de PRA BURRO E PRA CACHORRO**

**Significa muito e aparece depois de um verbo ou adjetivo e frequentemente aparecem com o sentido de humor em frases ambíguas.**

Ele fala pra cachorro! Credo!

*Esse carro é bom pra burro!*



BOM  
PRA  
BURRO.



- Usos de PRA CHUCHU

**Significa muito e aparece depois de um verbo ou adjetivo**

Eu tenho amigos pra chuchu!

*O preço do chuchu está caro pra chuchu*

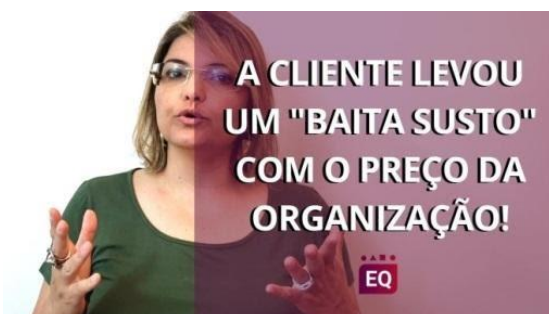


- Usos de BAITA

**Significa “grande” (aparece antes de um substantivo)**

*Foi uma baita festa*

*Tivemos um baita prejuízo*



## EXERCÍCIO

### FOLHA DE S. PAULO

★ ★ ★ UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL

#### GOVERNO BOLSONARO

*Mourão diz que moeda única é embrionária, mas que seria um "baita avanço". Na Argentina, Bolsonaro e Paulo Guedes falaram sobre um plano ainda incipiente de criar 'peso real'*

*O vice-presidente da República, Hamilton Mourão, disse nesta sexta-feira (7) que o plano de se criar o “peso real” moeda única para Brasil e Argentina, é algo ainda embrionário, mas que representaria um “baita avanço”. Em encontro com empresários na quinta-feira (6), em Buenos Aires, Jair Bolsonaro (PSL) Jair Bolsonaro e o ministro Paulo Guedes (Economia) falaram sobre a ideia. O tema já teria sido discutido com o ministro da Economia de Mauricio Macri e idealizador do plano, Nicolás Dujovne.*

1) Você concorda com o que diz o artigo?

2) O que significa um “baita avanço”?



- Usos de “PUTA”

*Nesse caso puta não é a abreviação de prostituta e sim um intensificador. Significa “grande”.*

*Estou com uma puta dor de cabeça!*

*Esse cara é um puta jogador!*



- Usos de **TREMENDO**

*Significa “grande”, “enorme” (aparece antes ou depois do substantivo).*

*Foi uma tremenda confusão!*

*Nossa, foi um espetáculo tremendo!*



- Usos de **À BEÇA**

*Significa “muito” e aparece depois de um verbo ou adjetivo. Pode aparecer também como à beça.*

*Nossa! Eu cheguei atrasado à beça.*

*Rimos à beça da piada.*



- Usos de **ASTRONÔMICO**

Significa “enorme” (aparece antes ou depois do substantivo).

*A banda fez um sucesso astronômico.*

*Ele teve uma sorte astronômica!*



- Usos de **BEM**

Nesse caso, significa muito e aparece sempre antes de um adjetivo.

*Estamos bem felizes com os resultados*

*Ela é sempre bem simpática*



- Usos de PRA LÁ DE ou PARA LÁ DE

**Significa muito e aparece depois de um adjetivo ou substantivo.**

**Nesse caso, não possui valor de dar uma referência de um lugar (advérbio de lugar)**

*Estou pra lá de cansado.*

*Os preços estão para lá de caros*



- Usos de “ÍSSIMO(A)” depois do adjetivo

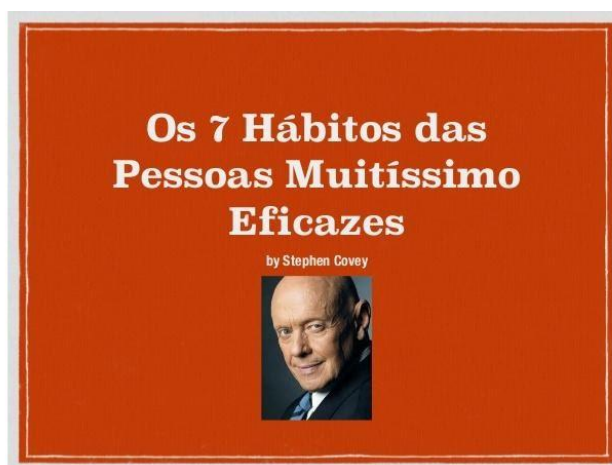
**O uso desse sufixo intensifica adjetivo ou intensificadores**

*O dia está lindíssimo*

*A sua explicação foi claríssima*

*Estou muitíssimo satisfeito*

*Havia pouquíssimas pessoas.*





- Usos de “ÂO” e “ONA” depois do adjetivo

**O uso desse sufixo intensifica substantivos, adjetivos ou intensificadores.**

*Estou felizão com o seu desempenho.*

*Ela está deprimidona.*

*Comi muitão e você?*

*Estudei bastantão para os exames.*

*Ele é um atorzão!*

*Ela é uma atrizona!*



- Usos de “AÇO” e “AÇA” depois do adjetivo

**O uso desse sufixo intensifica substantivos, adjetivos ou intensificadores.**

*O Cristiano Ronaldo é um jogadoraço!*

*Tivemos um almoçaço ontem!*

*Ela está interessadaça pela cultura portuguesa.*



## Exercício

Após ouvir a música "Abraço" de Caetano Veloso, substitua a palavra abraço por diferentes intensificadores.



Um Abraço  
Caetano Veloso  
Dei um laço no espaço,  
Pra pegar um pedaço,  
Do universo que podemos ver.  
Com nossos olhos nus,  
Nossa lentes azuis,  
Nossos computadores luz.  
Esse laço era um verso,  
Mas foi tudo perverso,  
Você não se deixou ficar.  
No meu emaranhado,  
Foi parar do outro lado,  
Do outro lado de lá, de lá.  
Ei! Hoje eu mando um abraço...  
Ei! Hoje eu mando um abraço...  
Um amasso, um beijaço,  
Meu olhar de palhaço,  
Seu orgulho tão sério...  
Um grande estardalhaço,  
Pro meu velho cansaço,  
Do eterno mistério.

## Atividades no wordwall

0102 Durante a quarentena, o comércio teve um **baixa prejuízo**.

A	B	C
um prejuízo pequeno	um grande prejuízo	um prejuízo normal

0104 Em Ubatuba chove **pra cachorro!**

A	B	C
chove muito	chove um pouco	cachorros caem do céu

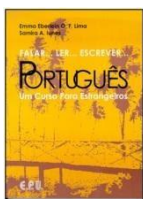
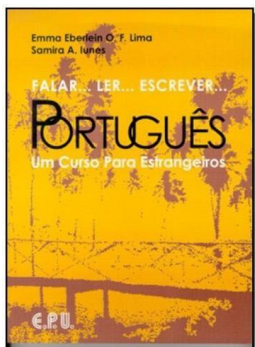
<https://wordwall.net/pl/resource/2932388/intensificadores>

Estamos com **um problema** muito grande.

Foi uma **experiência** muito enriquecedora.

<https://wordwall.net/pl/resource/2932587/substitua-muito-por-outro-intensificador>

## Como os intensificadores são abordados nestes manuais de PLE?



Falar, ler e escrever – Um curso para estrangeiros

### Outros advérbios.

Como ele fala?

Ele fala bem mal demais muito bastante pouco alto baixo rápido



172 cento e setenta e dois

A. Complete com os advérbios: **bem, mal, alto, baixo, muito, pouco, bastante.**

Ela está magra.  
Eu acho que  
não come bem.



1. Fique quieto! Você fala .....
2. Ele está magro. Ele come muito .....
3. Ele não entende o que a gente diz. Ele ouve muito .....
4. Agora chega! Você já trabalhou .....
5. Estamos preocupados. Ela está no hospital e está muito .....
6. Não consigo ouvi-lo. Fale um pouco mais .....
7. Não precisa gritar. Eu ouço muito .....
8. Fale mais ....., por favor. Você está gritando.
9. Coitada! Ela ganha muito ....., embora trabalhe .....

Ele come bastante.



Fale mais baixo, por  
favor. Você está gritando.



B. Bom ou bem?  
Mau ou mal?

1. Ele é meu cantor preferido. Ele é um \_\_\_\_\_ cantor. Um \_\_\_\_\_ cantor sempre canta \_\_\_\_\_.
2. Ninguém gosta da comida que ela faz. Uma \_\_\_\_\_ cozinheira sempre cozinha \_\_\_\_\_.
3. Que bom! Ela vai ser promovida. Ela é uma \_\_\_\_\_ funcionária e sempre trabalha \_\_\_\_\_.
4. Não gosto deste professor. Ele ensina muito \_\_\_\_\_. Ele é um \_\_\_\_\_ professor.



Muito Prazer: Fale o Português do Brasil

Unidade 10 – III Advérbio de frequência e Advérbio de intensidade

Advérbio de frequência	Advérbio de intensidade
Sempre ≠ nunca	Muito ≠ um pouco
Quase sempre ≠ quase nunca	
Geralmente = normalmente	
Às vezes = de vez em quando	
Difícilmente = raramente = quase nunca	

Exemplos

Advérbio de frequência + verbo	Advérbio de intensidade + adjetivo
Eu <u>sempre</u> tenho dor de cabeça. (100%)	Eu estou <u>muito</u> dolorido. (100%)
Ele <u>quase sempre</u> está doente. (± 90%)	Ele ficou <u>um pouco</u> preocupado com o resultado dos exames de saúde. (± de 1 a 30)
Nós <u>nunca</u> estamos com gripe. (0%)	
A gente <u>quase nunca</u> pega gripe. (±10%)	
Você <u>normalmente</u> fica com dor nas pernas. (± 70%)	
Eles <u>às vezes</u> têm dor nos olhos. (50%)	
Elas <u>difícilmente</u> têm dor de garganta. (± 10%)	

1. Complete as frases com advérbios de frequência ou de intensidade.

- a. A Maria fica .....preocupada com a saúde dos filhos.  
(100%)
- b. Nós .....ficamos cansados depois do trabalho. (100%)
- c. Eles .....estão com os pés inchados. (± 90%)
- d. A gente fica .....cansada depois de viajar. (± de 1 a 30)
- e. Que saúde! Você .....tem dor de cabeça. (±10%)
- f. Vocês .....ficam gripados, né? (50%)
- g. Você .....tem dor de estômago? (0%)
- h. Ela .....fica com dor nas costas depois de carregar peso.  
(100%)

Vemos nesse caso a introdução do tema intensificadores (advérbios de intensidade) feita de forma conjunta aos advérbios de frequência, algo que parece diluir e diminuir a importância dos intensificadores. Além disso, observa-se que os únicos intensificadores abordados.

#### Unidade 13 – IV Superlativo absoluto sintético

Superlativo absoluto sintético	
Adjetivos regulares -íssimo (a)	Adjetivos irregulares
Claro: claríssimo (a) Belo: belíssimo (a) Inteligente: inteligentíssimo	Bom: boníssimo, ótimo Mau: péssimo Grande: máximo Pequeno: mínimo Difícil: difícilimo Fácil: fácilimo

Exemplos

O dia está belíssimo.

O céu está claríssimo, sem nuvens.

O Artur é inteligentíssimo.

O João é boníssimo. Tem um coração enorme. (boníssimo = natureza ou qualidade da pessoa)

Os planos estão ótimos.

A viagem foi péssima.

‘Foi facilimo atravessar todos aqueles rios no Pantanal’. ‘Jura? Para mim, foi dificilimo’.

‘Quanta gente paupérrima naquelas terras’. ‘E outras riquíssimas, né?’ (pobre = paupérrimo; rico: riquíssimo)

Associe as frases da coluna A com o significado delas na coluna B. Atente para as palavras grifadas:

A	B
1. O e-mail dele está <u>claríssimo</u> . Ele não quer que ninguém vá visitá-lo na nova casa.	( ) É muito bom você já estar aqui.
2. Dona Neuza é <u>boníssima</u> . Sempre ajudou a todos.	( ) Não vou mais estudar essa língua, porque não é nada fácil.
3. Ele é muito preguiçoso. Quer sempre fazer o <u>mínimo</u> possível.	( ) A explicação escrita não deixa dúvidas.
4. Eu tentei aprender chinês, mas é um idioma <u>dificilimo</u> . Eu desisti.	( ) São todas muito lindas.
5. As filhas da Neise são <u>belíssimas</u> . Não dá para saber qual a mais bonita.	( ) Ela tem um coração bondoso.
6. Que <u>ótimo</u> que você já chegou, podemos sair agora.	( ) Ele não quer fazer quase nada.

O manual aborda o tema intensificadores (superlativo sintético) apenas no seu uso formal (íssimo(a) e outros irregulares), ignorando completamente os sufixos “ão”, “ona” e “aço(a)”.

## **Conclusão**

Após ter investigado o tema dos intensificadores no português brasileiro e ter pesquisado como 2 manuais de PLE bastante conhecidos no Brasil o abordam, ficou clara a urgente necessidade de se criar um material focado nos intensificadores usados na língua oral, de forma a preencher a lacuna existente. Para o aprendente de português brasileiro é fundamental ter contato com esses intensificadores em sala de aula para aumentar o seu repertório sociocultural e sociolinguístico assim como a sua compreensão da língua falada nas ruas.

## **Referências**

- CINTRA, L. & CUNHA, C. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa, 1984.
- AA.VV. *Gramática do Português*. Volumes I e II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.
- LIMA, Emma; IUNES, Samira. *Falar, Ler, Escrever Português*. São Paulo: EPU, 2002.
- FERNANDES, Gláucia Roberta. *Muito Prazer: Fale o Português do Brasil*. São Paulo: Disal Editora, 2019.



## 2. Resumos

**Adriana Nascimento Bodolay, Brasil**

### **Ensino de prosódia para aprendizes de português como língua estrangeira**

Aprender uma língua estrangeira envolve não apenas reconhecer as estruturas dos níveis morfológico, sintático e semântico, mas, sobretudo, compreender como funcionam os seus aspectos fonético-fonológicos. Nesses, em interface à produção dos sentidos, encontra-se a prosódia, ou mais especificamente o que chamamos de pragmática da entonação (REIS, 2001). O presente trabalho visa contribuir para as discussões na área de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), colocando em evidência a relevância de serem incorporadas práticas que considerem a prosódia um componente relevante para a inserção cultural. É notável que, durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o falante tende a trazer as características prosódicas, como acento e entonação, da sua língua materna, sem atentar-se para as diferenças culturais da expressão dos afetos sociais que podem interferir na composição de uma face positiva. Carneiro (2017) demonstrou que o espaço da prosódia em manuais didáticos de PLE é inexistente, embora seja ressaltada por Marcuschi (2001) a importância desse conteúdo para o ensino da área. Motivados pelos resultados de Carneiro (2017), elaboramos um projeto, que se encontra em fase inicial, para desenvolver atividades, com base na Teoria dos Atos de Fala (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1981) e na descrição de Bodolay (2009), para os atos de ordem e pedido no Português. A proposta é elaborar uma descrição dos aspectos contextuais envolvidos na enunciação e demonstrar de forma didática a maneira como se articulam com as pistas prosódicas para a significação. O corpus a ser utilizado para essa finalidade é composto de esquetes disponíveis no YouTube, de canais como Porta dos Fundos e Parafernália. Esperamos que esse material possa ser utilizado por professores de PLE e que possa contribuir para um melhor desempenho dos estudantes estrangeiros que desejam se comunicar em Língua Portuguesa.

Palavras-chave: PLE. Língua Portuguesa. Prosódia

**Alexandre Ferreira Martins, França**

### **O ensino da escrita pela perspectiva dialógica para alunos de PLA em uma universidade francesa**

Este trabalho aborda as contribuições do método de Guedes (2009) para o ensino de português como língua adicional (PLA) em uma universidade francesa. Para isso, apresentamos o método do autor e refletimos em quais são as implicações da sua aplicação no ensino de PLA para níveis de proficiência Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. No que concerne à França, contexto de aplicação, procura-se descrever sumariamente a presença de modelos de escrita no sistema básico de educação que influenciam sobremaneira o contexto universitário, o que acaba por impactar sobre a aprendizagem do português nas componentes curriculares oferecidas na universidade que fez parte deste estudo. Em um segundo momento, faz-se um relato de práticas envolvendo o método de ensino da escrita mencionado em língua adicional, mais particularmente em uma classe multinível (Hess, 2001) de uma disciplina de produção escrita e oral em língua portuguesa, no sistema universitário francês. Desse modo, evidenciaremos brevemente o processo de transposição didática e de reformulação da

proposta em questão, elucidando as adaptações realizadas e as dificuldades encontradas – em virtude, especialmente, da heterogeneidade linguística do grupo no que se refere ao nível de proficiência. O trabalho demonstrou que o entendimento da escrita como processo dialógico, no qual a interação verbal é a realidade fundamental da língua e de seu uso (Volochinov, 2017) pode contribuir para o aprendizado da língua adicional, uma vez que os estudantes passaram a se conscientizar, no contexto de ensino desta pesquisa, da relação de interlocução no ambiente da sala de aula e de sua própria relação com o português.

Palavras-chave: PLE. Português como Língua Adicional. Língua Portuguesa.

Minibio: <https://www.linkedin.com/in/alexandre-ferreira-martins-01ba9676>

### **Amanda Poubel Bonamigo, Brasil**

#### **Desafios na formação de professores de português para falantes de outras línguas: reflexões e experiências na Universidade Federal do Espírito Santo**

O presente trabalho consiste de um relato de experiência acerca de um curso de formação de professores de PFOL, ministrado na Universidade Federal do Espírito Santo, em janeiro de 2019. Tem-se visto crescente presença de estrangeiros no estado, em especial a chegada de refugiados e a inclusão de alunos estrangeiros na educação básica, somada, ainda, à recente nomeação da UFES como posto aplicador do Exame Celpe-Bras; tal contexto conduziu à oferta do curso pela equipe do programa Idiomas sem Fronteiras e do Núcleo de Línguas da referida universidade, no intuito de dar maior visibilidade a uma área ainda pouco explorada no curso de Letras e auxiliar na preparação dos alunos diante da realidade apresentada. A experiência se mostrou muito enriquecedora para participantes e ministrantes por conta dos debates e trocas proporcionados, reforçando a necessidade de haver outros eventos e/ou cursos semelhantes voltados à formação de professores, cujo foco seja o compartilhamento de materiais e experiências e a construção da autonomia desses profissionais, defronte de cenários únicos e diversos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para falantes de outras línguas.

Palavras-chave: PLE. Língua Portuguesa. Formação de Professores.

### **Ana Carla Barros Sobreira, Bolívia**

#### **Letramento crítico e PLA: uma proposta possível de material didático para hispanofalantes**

O trabalho busca divulgar uma análise do material didático utilizado por professores de PLA no CCBB em La Paz, na Bolívia. A análise dos dados sugere que o material didático utilizado na referida instituição não contempla o ensino de PLA em uma perspectiva do letramento crítico, deixando de propiciar uma reflexão crítica sobre o uso

da Língua Portuguesa em sua variante brasileira. O aporte teórico tem como referência Kleiman e Tagata, autores que discorrem sobre a importância do desenvolvimento da criticidade no sujeito em suas diversas práticas sociais; Menezes de Souza que considera a importância da língua como prática social e Monte Mor que destaca o uso da língua como manifestação da multiplicidade de culturas e da produção de múltiplas semioses. Dessa forma, partindo do contexto exposto, venho propor novos materiais didáticos a serem utilizados por alunos de PLA hispanofalantes à luz dos estudos do Letramento Crítico.

Palavras-chave: PLA. Língua Portuguesa. Material Didático

Minibio: <http://lattes.cnpq.br/3271645672158399>

**Ana Paula Silva de Sá, Brasil**

### **Aulas de português como L2 para falantes de espanhol: uma análise da língua portuguesa aprendida por venezuelanos**

Este artigo é uma análise do português como L2 falado/aprendido por falantes venezuelanos. A análise se baseia nas Teorias de Análise Contrastiva, Análise de Erros e na Interlíngua. Dessa forma, analisam-se as diferenças dos sistemas linguísticos do gênero nominal do espanhol falado por venezuelanos e do português brasileiro no que diz respeito ao uso dos artigos definidos nas duas línguas em questão. Constata-se também como as diferenças do espanhol podem influenciar ou interferir no ensino e/ou aprendizagem do português como segunda língua, principalmente, nos momentos iniciais do contato. A coleta de dados foi feita durante um Programa de Extensão Curricular (PACE) que ocorreu nos anos 2017 e 2018 na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) por meio de textos escritos feitos por venezuelanos falantes de espanhol. Estes dados foram analisados durante um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica da mesma universidade (PIBIC) durante o ano de 2018. A pesquisa ajuda na compreensão de como funciona a aquisição do português com uma segunda língua bem como especifica algumas propriedades referente ao artigo definido em espanhol de acordo com a língua portuguesa.

Palavras-chave: Análise Contrastiva. Segunda Língua. Interlíngua.

**Antônio Lobato Junior, Colômbia**

### **Caracterização da escrita do português como língua estrangeira**

O presente trabalho, realizado pelos docentes de português da Universidade EAN, Bogotá, Colômbia, buscou descrever o desenvolvimento da escrita do PLE entre hispanofalantes, estudantes universitários, indicando seus principais problemas. A partir de uma classificação predeterminada de tipos de erros, reuniram-se e tipificaram-se ao redor de 7000 equívocos em aproximadamente 470 redações ao longo de 4 meses. As primeiras análises indicam

que a) os estudantes trabalhadores, que vêm às aulas na parte da noite, são os que, proporcionalmente, cometem o maior número de erros em suas redações; b) a acentuação, o baixo vocabulário e a pontuação são, nesta ordem, os erros mais frequentes nas redações de maneira geral; c) na categoria pontuação, o uso da vírgula é o mais problemático e que necessita uma atenção pontual. As conclusões iniciais revelam a necessidade de continuar levantando este tipo de dados com o fim de adaptar os materiais didáticos e a ação docente a estas dificuldades. Indicam também a urgência de avançar em tipos de coletas de dados cada vez mais confiáveis e seguros no tocante ao tipo de classificação feito. O projeto completo contempla a construção da caracterização também da fala dos hispanofalantes com o fim de contribuir com melhores metodologias de ensino e de aprendizagem no estudo do PLE.

Palavras-chave: PLE. Língua Portuguesa. Escrita.

### **Bruna Chacon Kihara, Brasil**

#### **A importância da formação continuada do professor de língua portuguesa em contextos multilíngues: uma prática docente intercultural crítica**

Devido à crise econômica que sofre a Venezuela, cresceu consideravelmente o número de imigrantes que buscam refúgio no Brasil e se estabelecem em Roraima, estado fronteiriço. Nesse contexto ganha destaque, o número crescente de crianças e adolescentes venezuelanas matriculadas nas escolas causando novos desafios para o professor que muitas vezes não está preparado para abarcar nessa empreitada. Diante disso, é possível observar uma expansão ainda maior do multilinguismo brasileiro e latino-americano, trazendo destaque ao ensino de português como segunda língua e/ou língua adicional, logo, podemos compreender a importância da discussão em relação à educação e às diferenças culturais, refletindo acerca da formação do profissional de Língua Portuguesa. Portanto, esta pesquisa tenciona sensibilizar temas que perpassam o fazer pedagógico crítico do professor que atua em contextos multilíngues, propõe contribuir para aumentar a compreensão acerca de aspectos importantes que caracterizam esse profissional, e, conseqüentemente, sobre quais são os parâmetros que devem orientar a sua formação para a docência sob uma perspectiva crítica e decolonial. Autores como Cavalcanti (1999), Coracini (2007), Moita Lopes (1996) e Pires-Santos (2004) ressaltam, através de pesquisas, que ainda há muito por fazer para que o docente tenha, de fato, uma formação de qualidade.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino-aprendizagem. Língua Portuguesa. Alunos Imigrantes.

### **Caio Albernaz, Estados Unidos**

#### **O exame Celpe-Bras: efetividade, formato e preparação**

O exame de proficiência Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) é o único exame de língua portuguesa reconhecido pelo governo brasileiro. É aplicado duas vezes ao ano tanto no Brasil quanto no exterior através de parcerias com universidades, centros culturais e escolas de idiomas. É

conferido em quatro níveis: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. Trata-se de uma prova que avalia o uso da língua de forma integrada i.e. as habilidades linguísticas (fala, escuta, leitura e escrita) são avaliadas conjuntamente. O teste possui formato atípico quando comparado a exames como DELE (Espanhol), TOEFL (Inglês), IELTS (inglês) e os da Universidade de Cambridge (Inglês), por exemplo. Assim sendo, esse trabalho procurou avaliar as vantagens e desvantagens existentes no modelo adotado desde o ponto de vista de examinandos e auxiliar professores e estudantes de PLE (Português Língua Estrangeira) na preparação para o exame. A metodologia incluiu revisão bibliográfica, entrevista com examinandos de seis diferentes nacionalidades (México, Índia, Itália, Inglaterra, Áustria e Argentina) e simulação de prova com duas alunas de PLE. Os resultados incluem um cruzamento entre os objetivos e as características do exame com os objetivos pessoais dos examinandos entrevistados e um guia para examinandos e professores.

Palavras-chave: Celpe-Bras. PLE. Exame de Proficiência.

Minibio: <https://www.linkedin.com/in/caioalbernaz/>

<https://caioalbernaz.wixsite.com/teachereducation>

## **Cláudia Silva Pachêco de Maldonado, Bolívia**

### **Criando laços entre CCBs da América Latina**

Os Centros Culturais Brasileiros (CCBs) são extensões das Embaixadas do Brasil a que estão vinculados. Promovem o ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE) entre outras iniciativas voltadas à difusão da cultura brasileira. Sou professora de PLE no CCBB (Centro Cultural Brasil-Bolívia) e a partir de um encontro entre os CCBs da América Latina organizado pela DPLP (Divisão de Promoção da Língua Portuguesa), hoje DCE (Divisão de Assuntos Educacionais), na cidade de Buenos Aires em dezembro de 2018, um dos temas abordados no encontro foi que haja uma maior comunicação entre os CCBs, não somente entre os diretores, mas entre professores e alunos também. A partir da proposta sugerida pela DPLP iniciei o primeiro encontro entre CCBs no primeiro bimestre de 2019. Uma atividade de videoconferência entre o CCBB e o CCB-Nicarágua. O encontro virtual entre os alunos da Bolívia e da Nicarágua foi realizado fora da sala de aula, uma conversa, de caráter lúdico, onde foram abordados temas dentro da cultura dos países envolvidos. Após o primeiro encontro com resultados positivos de entusiasmo e satisfação entre os alunos, iniciei o projeto Criando Laços entre os CCBs da América Latina, com uma série de encontros periódicos cujos principais critérios para estabelecer os encontros foram a disponibilidade e o fuso horário entre os CCBs, sem a preocupação com o nível de proficiência do PLE entre os grupos envolvidos. A metodologia utilizada é uma conversação entre os CCBs, por videoconferência, monitorada pelo professor onde é introduzido um tema de fácil interação: cultura, festas, comidas típicas, lazer, pontos turísticos, música e etc. e os alunos devem interagir tendo o idioma português como o veículo de comunicação. Com a atividade podemos observar, por exemplo, as diferenças e as semelhanças culturais do mesmo evento entre os países envolvidos. Os alunos também têm a liberdade de desenvolver os temas que vão surgindo durante a conversa, tornando-a envolvente, transmitindo espontaneidade ao usar a língua. O objetivo da atividade além de

aprimorar o português de maneira lúdica, é valorizar e promover as interações entre alunos de países diferentes que têm o espanhol como língua materna, aprendizes de PLE. No momento, busco temas comuns para que os alunos criem laços vivenciados numa conversa informal, que no futuro poderão ser aprofundados, utilizando a língua portuguesa para obterem conhecimento sobre as culturas dos países na América Latina.

Palavras-chave: Interatividade nos CCBs. Aprendizagem Língua Estrangeira. Bate-Papo Cultural.

## **Dayane Cortez, Brasil**

### **O ensino do português na perspectiva do acolhimento**

Estamos vivenciando um dos maiores fluxos de pessoas no mundo. A Organização das Nações Unidas (ONU) estima que o número de migrantes internacionais em todo o mundo tenha chegado a cerca de 258 milhões, em contínuo crescimento. Dentre este número, 25,9 milhões sejam pessoas refugiadas, buscando asilo. A decisão de deixar seu país no caso de migrantes refugiados, em geral, é motivada pelo instinto de sobrevivência e de poder ajudar seus familiares. Esta mobilidade é elemento constitutivo das sociedades contemporâneas e está alterando e reconfigurando as percepções étnicas, culturais e linguísticas tanto de quem chega como de quem acolhe. Considerando a emergência de integração de quem chega, a(s) língua(s) passa(m) a ter papel central para a inserção destes migrantes nas práticas sociais, além de uma questão de sobrevivência neste novo país. A garantia do direito à língua é o meio pelo qual este migrante poderá acessar a outros direitos e compreender seus deveres. O ensino-aprendizagem do idioma do país que o acolhe é importante elemento para que este migrante possa exercer plenamente sua autonomia. Diante desse cenário, se propõe discutir as práticas e políticas de ensino-aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento no contexto das migrações contemporâneas em Criciúma. Para tanto, faz-se necessário refletir sobre os conceitos de Português como Língua Estrangeira (PLE) e de Português como Língua de Acolhimento (PLA), tomando consciência das suas implicações nas políticas públicas de acolhimento, no planejamento de políticas linguísticas para tal e por sua vez nas práticas pedagógicas. Partindo da leitura de trabalhos de teóricos da área como Calvet (2002, 2007), Schiffman (1996) Spolsky (2016), Oliveira (2013, 2016); Ruíz (1984); Grosso (2010) e Ançã (2003). Objetiva-se com a reflexão promover políticas linguísticas que privilegiam um cenário multi e plurilíngue, da superdiversidade, em favor das minorias e que seus usuários possam ser consultados sobre seus valores linguísticos, práticas e necessidades.

Palavras-chave: PLE. PLA. Língua Portuguesa.

## **Geisa Bezerra, Portugal**

### **O ensino de português língua segunda em instituições sociais para imigrantes estrangeiros**

Os dias atuais são cada vez mais caracterizados pela crescente demanda de pessoas que deixam seus países para viver em um país estrangeiro por diferentes razões. Fatores como trabalho, estudo, relações familiares, a busca por uma vida com mais qualidade e, até mesmo, questões de segurança e sobrevivência levam todos os dias milhares de pessoas a emigrar. A chegada no novo país é repleta de desafios, e, dentre eles, a língua é um fator crucial para que o indivíduo se integre na comunidade local e consiga se estabilizar. O presente trabalho tem por objetivo abordar a questão do ensino da língua portuguesa em instituições sociais de contextos semelhantes a do Centro Comunitário São Cirilo (CCSC), na cidade do Porto, Portugal. Pretende-se compreender qual é o papel do ensino de Português Língua Segunda (PLS) no contexto desse centro comunitário, levando em consideração que os grupos de estudantes apresentam característica heterogênea quanto à idade, sexo, nacionalidade, escolaridade e motivação da aprendizagem. Os grupos também possuem alto grau de rotatividade de alunos. Sendo assim, como deve ser promovido o ensino da língua-alvo em meio às particularidades apresentadas, de modo que se atinja os objetivos propostos pela instituição? Para tentar responder às questões que motivam esta pesquisa, trabalharemos com as metodologias de pesquisa qualitativa bibliográfica e entrevista semidirigida. Por meio da literatura busca-se compreender qual o contexto de ensino em instituições sociais como o CCSC, bem como qual o papel das instituições sociais deste tipo de ensino para com a integração dos imigrantes na comunidade local. As entrevistas semidirigidas são direcionadas a membros da organização do CCSC, de modo que elas mostrem o que a instituição espera que se consiga com o ensino de PLS para com os estrangeiros, qual o papel da língua na formação da cidadania do imigrante, e também o que se espera do professor de língua portuguesa. A entrevista também é feita com um aluno do centro, de modo que os mesmos expressem suas expectativas em relação à aprendizagem da língua-alvo e a sua importância no seu processo migratório. Através da pesquisa bibliográfica constatou-se que o ensino não formal é a categoria de ensino que melhor se caracteriza ao contexto das instituições sociais. Também se constatou que o papel do professor vai além de ensinar o objeto em questão (neste caso a língua portuguesa), mas também, por meio da língua e da cultura, se espera que conduza o aluno a obter formação cidadã e autonomia para integrar-se à sociedade local. O professor classifica-se, então, como um mediador social, cujo trabalho é conduzir à obtenção de sua autonomia linguística, social e comunitária. Levantadas as hipóteses, resta ainda saber como deve ser a prática das aulas no contexto de educação não formal com as finalidades em questão. Que métodos didáticos o professor deve seguir, como segui-los e qual ou quais processos de avaliação adotar.

Palavras-chave: PLE. Língua Portuguesa. Imigrantes.

## **Guilherme Serra Pietsch, Sérvia**

### **Competência pragmática do português língua não-materna no caso de falantes do servo-croata**

Em um primeiro momento, uma breve apresentação sobre a experiência de ensinar PLE em Belgrado, capital da Sérvia e das características desse ensino para falantes nativos de língua sérvia (servo-croata). O segundo momento seria dedicado às atividades pragmáticas que foram trabalhadas com alguns desses estudantes em 2016.



Palavras-chave: PLE. Língua Portuguesa. Pragmática.

Minibio: <https://www.linkedin.com/in/guilherme-serra-pietsch-18671aa5/>

### **Jéssica Caroline Pessoa dos Santos, Brasil**

#### **O novo estrangeiro: considerações sobre o ensino de português para refugiados latino-americanos**

Nos últimos anos no Brasil, o número de solicitantes de refúgio aumentou consideravelmente. Neste sentido, a cidade do Rio de Janeiro tem sido um dos principais pontos de acolhimento destas novas pessoas. É por isso que nasce o projeto “Curso de português para refugiados” que funciona sob organização da ONG Cáritas/RJ com o apoio pedagógico do projeto de extensão “Português para Refugiados no Brasil” da UERJ. Portanto, este trabalho procura, em primeira instância, analisar o ensino de português, neste específico contexto situacional, tendo como foco, mais especificamente, os refugiados latinos vindos da Venezuela, Chile, Colômbia e Cuba em que serão comentadas experiências didáticas usadas por mim em sala de aula. E também será analisada a produção textual a partir de gêneros, que a partir de agora, serão cada vez mais usados por eles em seu cotidiano como pequenas redações objetivas para o mercado de trabalho. Aqui, a língua terá como ponto de partida a enunciação comunicativa na prática discursiva (MAINGUENEAU, 1997) em que o português apresenta um papel fundamental: a de readaptação destes novos sujeitos. São grupos que assumem seus próprios desejos e instituem novas relações sociais (COIMBRA, 1989, p. 28) tornando-se capazes de romper preconceitos e fronteiras em busca de uma vida melhor.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Ensino. Refugiados. América Latina.

Minibio: <https://www.linkedin.com/in/j%C3%A9ssica-pessoa-999939124/>

### **Jonathan da Rocha Silva, Colômbia**

#### **Aprendizado invertido nas aulas de português como língua não materna: uma proposta motivadora**

A aprendizagem invertida é uma abordagem pedagógica que cria espaços dinâmicos e interativos de aprendizagem, nos quais o aluno apropria-se individualmente de seu processo de aquisição de conhecimento e, posteriormente, em uma dimensão de grupo, aplica os conceitos aprendidos, envolvendo-se ativamente com o conteúdo do curso. Assim como os espaços e a responsabilidade da instrução são invertidos, na aprendizagem invertida, o papel do professor também é invertido, esse se torna um facilitador que ajuda os alunos a desenvolver experiências significativas de aprendizagem. Também é papel do professor facilitador monitorar constantemente, fornecer um feedback relevante e avaliar o processo de trabalho. Este trabalho reflete uma pesquisa realizada durante o segundo

semestre de 2019 com 30 estudantes de português da Universidade Nacional da Colômbia, sede Medellín onde se aplicou o enfoque da aprendizagem invertida buscando reverter o processo de desmotivação dos estudantes além de tornar as aulas mais prazerosas e participativas.

Palavras-chave: Aprendizagem invertida. PLE. Língua Portuguesa.

Minibio: [https://www.youtube.com/channel/UC7ecevGomCViInxrTMp80Bg?view\\_as=subscriber](https://www.youtube.com/channel/UC7ecevGomCViInxrTMp80Bg?view_as=subscriber)

## **Laura Guesse Penido, Austrália**

### **A importância da contextualização no ensino de PLE - a sala de aula na Austrália**

O seguinte trabalho visa ressaltar a importância da contextualização do ensino de PLE de acordo com as especificidades da audiência em questão. No caso deste trabalho, ele é baseado em aulas ministradas para adultos nascidos (em sua maioria) na Austrália e cujo a principal (se não a única) língua é o inglês australiano. Tais particularidades são levadas em consideração na abordagem das aulas a fim de construir um conteúdo significativo para os alunos a partir das relações entre: - Língua nativa/língua ensinada (português brasileiro - inglês australiano) - História do país nativo/história do país da língua ensinada (Austrália - Brasil) Entre os vários exemplos sobre a importância e eficácia de um ensino de PLE dialogal, podemos citar a discussão gerada em sala de aula por conta da palavra “criado-mudo” (presente no material didático). A simples tradução para inglês australiano como “bedside table” não faz jus ao significado racista desta palavra que, apesar de ser tão comumente usada no contexto brasileiro, deve ser contextualizada sociopoliticamente de maneira que o ensino de PLE não se restrinja a transmissão/tradução de conhecimento, mas seja construído de maneira crítica e conjunta. Assim, a partir dos dados coletados em sala de aula, este trabalho tem como objetivo demonstrar que o ensino de PLE não se restringe ao seu conteúdo (a própria língua em si), mas o seu sentido de existir e a sua relevância ao estrangeiro é ressignificado por ele na medida em que as suas particularidades como aprendiz são consideradas, transformando uma realidade que, mesmo a milhares de quilômetros de distância, é significativa para ele.

Palavras-chave: PLE. Língua Portuguesa. Austrália.

Minibio: <https://www.linkedin.com/in/laura-guesse-penido-a90488150/>

## **Luciana Kinoshita, Brasil**

### **Manuais didáticos de PLE: diferenças e semelhanças**

Investigamos manuais didáticos de PLE disponíveis no mercado brasileiro. Nosso objetivo foi, ao comparar diferentes características, propostas e objetivos, auxiliar professores e instituições de ensino de PLE na escolha do manual a adotar. Desenvolvemos um estudo bibliográfico e análise comparativa de manuais comerciais de PLE.

Resultados apontam que os manuais disponíveis no mercado possuem características variadas, com propostas diversas e podem ser utilizados para atender diferentes objetivos.

Palavras-chave: PLE. Língua Portuguesa. Material Didático.

### **Luciana Lousada, Alemanha**

#### **Sensibilização intercultural: o uso da(s) língua(s) materna(s) na aula de PLE**

O uso da língua materna no ensino de língua estrangeira foi um tabu por muito tempo. Ainda hoje é um tema que gera dúvidas, desconforto e oposição. Este trabalho tem por objetivo apresentar experiências e propostas sobre o uso da língua materna nas aulas de PLE para adolescentes e adultos na Alemanha, levando em consideração os componentes de sensibilização cultural e plurilinguismo contidos nos documentos CEFR (Quadro Comum Europeu de Referência) e FREPA (Quadro de Referência para Abordagens Pluralistas de Línguas e Culturas) do Conselho da Europa. Ainda que o trabalho tome por base o público na Alemanha, as situações que serão apresentadas são familiares a muitos professores de PLE, independente da localização.

Palavras-chave: Sensibilização Cultural. Plurilinguismo. Interculturalidade. PLE

Minibio: [www.linkedin.com/in/lucianalousada](http://www.linkedin.com/in/lucianalousada)

### **Lucila Yamashita, Brasil**

#### **Formação do professor de PLE: dialogando teoria e prática**

Destacaremos como teoria e prática podem dialogar para que experiências em sala de aula possam ser mais produtivas e atendam às necessidades dos alunos. Para tanto, traçaremos um panorama geral das instituições de ensino superior que oferecem pós-graduação em Português como Língua Estrangeira e demais instituições que têm se engajado na capacitação de professores. Veremos como interessados de todo o mundo, com ou sem formação em Letras, têm buscado formação como professores de PLE e analisaremos perfis de profissionais e suas principais dúvidas de acordo com relatos de participantes das capacitações do Grupo Sou Brasil.

Palavras-chave: PLE. Língua Portuguesa. Formação de Professores.

### **Luiz Henrique Barreto e Elza Gabaldi, Brasil**

#### **A adaptação de jogos competitivos e cooperativos em aulas à distância para não depender de sites e aplicativos**

Com a mudança abrupta para as aulas à distância nós professores temos de aprender rapidamente a nos adaptar a esse novo ambiente. Quando falamos de jogos linguísticos ficamos entregues a aplicativos e sites já populares. Dessa forma podemos perder a chance de realmente nos focar nas necessidades de nossos alunos e deixar a aula, especialmente em tempo de isolamento social, um pouco mais dinâmica e prazerosa. Queremos falar sobre jogos de aprendizagem (competitivos e cooperativos) e dinâmicas que podem ser facilmente adaptadas ao ambiente de aulas à distância. Ainda separaremos-os em mais dois grupos: os que não requerem preparação prévia e os que requerem programas simples como Power Point e Word. Ou seja, jogos e dinâmicas que permitem focar em aspectos específicos do estudante sem precisar recorrer a sites e aplicativos que geralmente estão em inglês, tornando o/a professor/a mais independente.

Palavras-chave: Jogos Linguísticos. Jogos de Aprendizagem. Ensino de Português.

Minibio: <https://www.linkedin.com/in/luiz-barretto-89301463>

## **Marcia Tscherkas, México**

### **Do whisper phone ao bambolê: o uso de materiais lúdicos em aulas de PLE**

É sabido que o uso de materiais lúdicos ou jogos nas aulas de PLE possui um grande impacto no aprendizado de uma língua estrangeira. Além de ser um poderoso recurso didático, incentiva a socialização, a confiança, o companheirismo e o ambiente. E com isso todos ganham: professores e alunos. Desde que comecei a dar aula de PLE, em 2012, me esforço em utilizar diversos recursos e estratégias para os alunos. Desde o uso de materiais reais (como mata-moscas, bambolês, relógios, bolinhas, jogo do bingo, caça-palavras, Cara a Cara, Twister) a autênticos (quebra-cabeças, jogo de memória, Quiz), ultimamente tenho utilizado o dispositivo Whisper Phone, também conhecido como Sussurrofone. Todas essas estratégias agregadas como o tempero especial e único: a motivação.

Palavras-chave: PLE. Materiais Lúdicos. Língua Portuguesa.

## **Maria Clara Neto Andersson, Suécia**

### **O aluno sueco canta MPB e lê literatura infantil**

O aluno sueco canta MPB e lê literatura infantil. Proposta de ensino comunicativo de PLE baseado no trabalho de canções da MPB e literatura infantil, lendas indígenas. O objetivo é utilizar material autêntico com importância histórica, social e cultural.

Palavras-chave: PLE. MPB. Literatura Infantil.

**Maria Erotildes Moreira e Silva, Brasil**

### **Políticas implícitas no ensino de português língua estrangeira: a voz do professor**

O processo de internacionalização da língua portuguesa constitui-se por elementos explícitos, tais como as políticas de gestão da língua e por elementos implícitos, aqui identificados nas concepções e práticas de professores de português como língua estrangeira. Dentre esses elementos, destacamos, nessa sessão, a relevância do material didático para o ensino de PLE, a partir da fala de setenta e cinco professores que atuam em diferentes espaços, na perspectiva de ampliar as discussões sobre as diretrizes que devem nortear a elaboração de material didático. A análise aqui apresentada constitui um recorte de nossa pesquisa acerca dos elementos explícitos e implícitos inerentes ao processo de internacionalização do português que foram analisados com o objetivo de perscrutar em que medida as políticas oficiais atendem às necessidades dos professores de PLE que atuam na internacionalização do português. A análise tem o aporte teórico proposto por Calvet (2002 e 2007) e Castilho (2005), além de Spolsky (2004 e 2008) e de Shohamy (2006), para quem as crenças e as práticas em torno de uma língua, ao lado da gestão, devem ser o alicerce das políticas planejadas e estabelecidas em torno de uma língua. Com base nesses autores, partimos da hipótese de que há um hiato entre a política explícita do Estado para a promoção internacional do português e a política implícita que permeia esse processo de internacionalização do idioma. Para referendar nossa proposição, entrevistamos professores que atuam no ensino de PLE e, a partir de suas falas, concluímos que tanto o acesso ao material didático sofre entraves burocráticos quanto a elaboração desse material didático insiste em não considerar o caráter pluricêntrico do português. Tais afirmações, colhidas entre os entrevistados de forma presencial e virtual, denotam a necessidade premente de uma coesão de forças entre os países em que a língua tem força aglutinadora para, em conjunto, desenvolverem uma Política Linguística que atenda aos professores, para além dos gabinetes, com foco, principalmente na ocupação de espaços, muitas vezes “esquecidos”, no planejamento de ações oficiais tais como o ensino, a produção e o acesso ao material didático, reforçando a necessidade de uma visão estratégica sobre o peso do português, em uma sociedade globalizada.

Palavras-chave: PLE. Língua Portuguesa. Professores de Português.

**Mariana Eunice Alves de Almeida, Brasil**

### **Elaboração de materiais didáticos para aulas de português como língua de acolhimento: relato de experiência**

O crescimento do número de solicitantes de refúgio no Brasil, causado pelo aumento do fluxo migratório no mundo devido a deslocamentos forçados provocados por conflitos armados, perseguições e violações dos direitos humanos apresenta diversos desafios ao país que recebe essas pessoas. Na chegada ao país, uma das principais dificuldades encontradas pelos migrantes é a língua - seu aprendizado é fundamental para que o refugiado se integre ao país que o acolheu. Neste sentido, no Brasil, observa-se diversas iniciativas de ensino de português

como língua de acolhimento (PLAC), que tentam atender à demanda desse público específico. Neste trabalho, compartilho a minha experiência como professora voluntária e elaboradora de conteúdo didático para o curso de Português para Refugiados da Universidade Federal do ABC (UFABC), relatando os principais desafios e soluções encontrados para organizar e produzir materiais neste contexto de acolhimento de refugiados.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento. Materiais Didáticos. Refugiados. UFABC.

Minibio: [www.linkedin.com/in/professoramarianaalmeida](http://www.linkedin.com/in/professoramarianaalmeida)

## **Nisrine Raad, Líbano**

### **Vamos falar português**

O projeto Vamos Falar Português promovido pelo Centro teve por objetivo oferecer um ambiente descontraído para que falantes do português da comunidade líbano-brasileira e alunos de português como língua estrangeira ou como língua de herança possam praticar o idioma e interagir com falantes nativos. Ao total foram 10 encontros ao longo de 3 anos de 2014 até final de 2016. Foram abordados vários temas relacionados à cultura brasileira.

Palavras-chave: PLE. Cultura Brasileira. Língua Portuguesa. Projeto.

## **Pâmela Andrade Lima, Brasil**

### **O lúdico como ferramenta de ensino na aula de PLE: aprendizagem e diversão**

A presente comunicação tem como objetivo discorrer acerca da utilização de jogos como ferramentas de ensino, a partir da nossa experiência com atividades lúdicas na sala de aula de Português Língua Estrangeira (PLE), curso que temos ministrado a alunos intercambistas da Universidade Federal de Roraima. Apoiados em uma metodologia comunicativa de ensino (ALMEIDA FILHO, 1992, 2015; MOROSOV e MARTINEZ, 2008; OLIVEIRA, 2000), em que aprender uma língua “é aprender a significar nessa língua e isso implica entrar em relações com outros” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 25), abordamos o lúdico como uma importante ferramenta na sala de aula de PLE. A aprendizagem, por meio de tais ferramentas e perspectiva, proporciona ao aluno o papel de agente da construção do seu próprio conhecimento, ao experienciar a língua e interagir com outros. Destacamos, assim, que a ludicidade em sala de aula estimula a participação ativa do aluno na aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento da autonomia e criatividade no uso da língua. Desse modo, entendemos que o aprendizado é facilitado e potencializado. Compreendemos, com isso, que atividades que aliam aprendizagem e diversão facilitam a entrada na nova língua por serem capazes de colocar o aluno em situações reais de uso, o que contribui, também, com a motivação para a aprendizagem.

Palavras-chave: PLE. Língua Portuguesa. Atividades Lúdicas.

## **Renata Aparecida Ianesko, Brasil**

### **Aula de português para imigrantes haitianos em Porto Velho**

Este trabalho tem como objetivo analisar como o processo de ensino de Língua Portuguesa contribui na inclusão social de imigrantes da cidade de Porto Velho. O pressuposto teórico utilizado para esse trabalho foram, entre outros autores, Santos e Burgeile (2017) que estudam sobre a migração haitiana, especialmente, para a região do norte do Brasil, a região de Porto Velho.

Palavras-chave: PLE. Imigrantes. Língua Portuguesa.

Minibio: [linkedin.com/in/renata-ianesko-01129a2a](https://www.linkedin.com/in/renata-ianesko-01129a2a)

## **Rejane Queiroz, Espanha**

### **O texto literário em aulas de PLE - usos e contextos**

A proposta deste trabalho é refletir sobre o valor do texto literário para os alunos de PLE. É a linguagem literária complexa e ambígua a tal ponto de prescindirmos dela nas aulas de PLE? Para alguns, sim, porém opinamos que não, pois, como afirma o professor Carlos Reis, tanto o texto literário quanto a linguagem verbal possuem características comuns como a ambiguidade, e não deixamos de usá-la no nosso cotidiano. “Um vocábulo pode ter vários sentidos distintos; vários sentidos relacionados entre si; vários sentidos que dependem uns dos outros para completar os seus sentidos; ou vários sentidos que se agregam de modo que o vocábulo signifique uma relação ou um processo”. (Reis, 2003, 126-127) Então, como apresentar e trabalhar o texto literário na sala de aula? Desde quando começar? Que experiência temos tido nesta área? É possível pensar na criação de oficinas de literatura? Desejamos apresentar um projeto criado e posto em prática em Madri, a criação de oficinas de literatura para alunos de PLE e o papel protagonista da crônica literária no primeiro ano da mesma. Por que foi escolhida a crônica? Que particularidades e características do gênero são relevantes para justificar a sua eleição para iniciar esse projeto? Como estas têm sido trabalhadas nas oficinas e com quais resultados?

Palavras-chave: PLE. Texto Literário. Língua Portuguesa.

Minibio: ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2543-8610>

## **Ruth Marilyn Yance Zea, Peru**

### **Leitura coletiva numa aula invertida de PLE**

Nesta palestra, observaremos a origem da aula invertida e exploraremos as suas aplicações no contexto de PLE. O nosso foco será a apresentação de ferramentas de leitura coletiva e tipos de tarefas que os professores de PLE

podem fazer com as leituras que aparecem nos manuais de PLE e materiais autênticos tirados da internet. Ao término da palestra, os participantes estarão mais capacitados para incorporar a leitura coletiva nas suas próprias lições e cursos.

Palavras-chave: PLE. Aula Invertida. Língua Portuguesa.

Minibio: <https://www.linkedin.com/in/ruth-yance-zea-80964390/>

## **Vinicius Guarilha Alves, Portugal**

### **O uso dos intensificadores no português brasileiro**

Ampliando o repertório gramatical e sociogramatical do aprendente de PLE em relação ao uso dos intensificadores em diferentes contextos de comunicação, repertório gramatical e sociogramatical do aprendente de PLE em relação ao uso dos intensificadores em diferentes contextos de comunicação.

Palavras-chave: PLE. Intensificadores. Língua Portuguesa.



