



Idiomas sem Fronteiras

**ELIANE VITORINO DE MOURA OLIVEIRA  
ORGANIZADORA**

# PORTUGUÊS *sem* FRONTEIRAS

*Relatos exitosos do Ensino de Português  
Língua Estrangeira no ISF/UFAL*



Editora  
Performance

© COPYRIGHT 2023 BY EDITORA PERFORMANCE

Diretora Editorial: Carla Emanuele Messias de Farias

Diagramação e Capa: Morello Serviços Editoriais



Esta obra é licenciada sob uma Licença Creative Commons Attribution-ShareAlike4.0 Brasil.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de Novembro de 1998.

### FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

E42r

OLIVEIRA, Eliane Vitorino de Moura. (Organizadora).

Relatos exitosos do ensino de Português, Língua estrangeira no ISF \ UFAL. 1ª Edição. Editora Performance. Arapiraca. Fevereiro de 2024.  
Formato: 15x21. Papel: Pólen 80g.

p.243

ISBN: 978-65-5366-211-7



1. Educação 2. Português 3. Relatos 4. Exitosos 5. UFAL 6. Saberes

I. Título.

CDD 370

---

Índices para catálogo sistemático:  
370 – Educação

**ELIANE VITORINO DE MOURA OLIVEIRA**  
**ORGANIZADORA**

**PORTUGUÊS**  
***sem* FRONTEIRAS**

*Relatos exitosos do Ensino de Português*  
*Língua Estrangeira no ISF/UFAL*



# APRESENTAÇÃO

Esse livro tem um peso imensurável, pois traz em seu teor o relato das experiências de professores e de professoras em formação inicial, a partir de um legado deixado por quem, um dia, teve a ousadia de começar a trabalhar com o ensino de Português para não falantes de Português na Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Traz, também, em suas entrelinhas, o peso do relevante programa que tem, ao longo dos anos, atuado para que acadêmicos e acadêmicas tenham acesso a línguas estrangeiras, o Idioma sem Fronteiras (ISF), atualmente sob a batuta da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). A Rede Andifes, portanto, atualmente conduz os trabalhos do ISF, incluindo neles o Português que, por ser destinado a falantes de ou-

tras línguas, acaba por ultrapassar os muros da academia, atingindo, além da comunidade interna da UFAL, a externa – com o Português Língua Estrangeira (PLE) chegamos ao mundo todo!

Neste e-book, há reflexões e relatos de ações desenvolvidas por professores e professoras em formação inicial (PFIs) do Núcleo de Línguas (Nucli) da Faculdade de Letras (FALE) da UFAL num recorte temporal específico, pois os capítulos retratam as atividades a partir de minha atuação como coordenadora pedagógica do idioma Português no ISF/FALE/UFAL.

O primeiro capítulo, produzido por Waldenia<sup>1</sup>, Raul e Ringo, expressa o êxito desses excelentes professores e dessa excelente professora no ensino de PLE a duas turmas, em que se discutem questões sociolinguísticas e culturais. O ensino por meio de filmes favoreceu discussões sobre variação linguística em sala de aula, algumas bem humoradas, como a crença de umas das alunas sobre a palavra “mesmo”, que jurava que “memo” e “mermu” não eram variantes, mas, sim, palavras distintas.

Laryssa e Verônica, no segundo capítulo, contam-nos sobre todo o processo que ocorre nas aulas de PLE no ISF: as reuniões pedagógicas, as orientações, as discussões sobre os planos de aulas e as aulas propriamente ditas. Há um

---

<sup>1</sup> Tomo a liberdade de, nesta apresentação, trazer apenas os primeiros nomes dos meus e das minhas PFIs, de forma intencional mesmo, pois o trabalho com esses meninos e essas meninas foi sempre um presente para mim e trata-los com essa intimidade, remete-me às reuniões, às ações, ao convívio agradável e produtivo que sempre tivemos.

relato apaixonado de ambas que nos incentiva a, tal qual elas, também ensinar PLE no ISF-UFAL!

Essa vontade é ampliada significativamente ao conhecermos o trabalho realizado por Mica e Rafaela, exposto no capítulo terceiro. As meninas usaram memes para ensinar PLE. Atual, motivador e divertidíssimo! Como elas mencionam, pelos memes, discutiram com seus alunos sobre aspectos sociais e culturais brasileiros assim como inseriram interacionais básicas com o uso do gênero.

No quarto capítulo, Bruna e Camila apresentam o trabalho com unidades didáticas (UD) do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Não Materna (PPPLE)<sup>2</sup>. As meninas não se limitaram a usar UD's do PPPLE, comprovando a eficácia do Portal para o ensino e a aprendizagem de PLE: elas criaram novas UD's especificamente para seus alunos! Orgulho da profe, pois o PPPLE é meu xodó!

Crislany também traz um relato sobre o trabalho com as unidades do PPPLE. No quinto capítulo, a autora analisa UD's para conhecer a forma como abordam a cultura e visualizar como direcionam o ensino de gramática em suas propostas. Tendo como base a relevância de entender língua e cultura como indissociáveis e a necessidade de uma abordagem contextualizada dos componentes gramaticais, a discussão é muito profícua.

---

<sup>2</sup> Se ainda não conhece o PPPLE, está dando bofeira! Acesse em <https://ppple.org/> e usufrua sem moderação dele!

Ester e Gabriel, como contam no sexto capítulo, foram muito perspicazes ao inserir o RPR em suas aulas para estudantes que não falam Português. Usar jogos no ensino de línguas estrangeiras é até comum, mas trazer o desafio do RPG no ensino de Português para não falantes do idioma e, se não bastasse, como meio de acesso à língua para o exame Celpe-bras, é, no mínimo, ousado. O artigo relata como os alunos e as alunas estrangeiros/as passaram por uma história de mistério e ação para aprender a nossa língua.

Para o PLE, ofertar turmas virtuais é muito importante, pois é possível assim alcançar estrangeiros e estrangeiras ainda em seus países, oportunizando um prévio contato com a língua. No entanto, nada substitui o calor da sala de aula presencial (no caso de Maceió, calor em todos os sentidos!). Priscila e Nathally refletem sobre essas realidades no capítulo seis ao comparar suas experiências com o ensino de PLE em duas modalidades: presencial e remota.

Fechando essa delícia, Pedro traz uma importantíssima apresentação de documentos oficiais para o ensino de PLE – tema não muito presente em publicações. Para entender o ensino e a aprendizagem de PLE, o autor faz uma leitura crítica de documentos específicos para o ensino de PLE – como o Documento-Base do Celpe-Bras e as Propostas Curriculares para o Ensino de Português no Exterior, elaboradas pelo Ministério das Relações Exteriores, cotejando com as determinações dadas pela Base Nacional Co-



mum Curricular (BNCC) para Português Língua Materna e o Inglês Língua Estrangeira. Discussão imprescindível – e imperdível!

Que riqueza! E, para finalizar, desculpo-me pela ausência de formalidade. Talvez essa não seja a apresentação convencional que se esperaria em um trabalho acadêmico, considerado a seriedade do que aqui se expõe, mas, como fruto de um trabalho que, além de riquíssimo, foi – e é – extremamente prazeroso, é um deleite apresentá-lo – por isso, segue com essa emoção.

Tenho orgulho desses autores e dessas autoras que, chamados/as muitas vezes por mim aqui de meninos e meninas, amadureceram e se fortaleceram, saindo da importante permanência como bolsistas ou colaboradores da Rede Andifes-ISF como professores e professora de PLE.

Aproveitem a obra!

Eliane Vitorino de Moura Oliveira  
Arapiraca, janeiro de 2024.

## Sumário

### **APRESENTAÇÃO ..... 5** **ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA** **ESTRANGEIROS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ISF-UFAL\* ..... 13**

INTRODUÇÃO .....	14
1. O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LE .....	15
2. ANÁLISE DAS AULAS DO PROGRAMA IDIOMAS SEM	
FRONTEIRAS.....	23
2.1 Leitura e produção de textos .....	25
2.2 Aspectos culturais do nordeste brasileiro pelo olhar do	
cinema .....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	40

### **REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO** **LÍNGUA ESTRANGEIRA NA UFAL..... 42**

INTRODUÇÃO .....	43
1. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA.....	45
2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES.....	52
2.1 Reuniões pedagógicas: preparação da equipe.....	52
2.2 Cursos para não falantes de Português .....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	62
REFERÊNCIAS.....	64

### **O USO DE MEMES COMO RECURSO DIDÁTICO EM AULAS DE** **PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: REFLEXÕES INICIAIS DE** **PROFESSORAS EM FORMAÇÃO NA REDE ANDIFES ISF.....66**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	67
1. O ENSINO DE PLE .....	68
2. O MEME COMO GÊNERO TEXTUAL.....	71
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	73
4. O MEME NO ENSINO DE PLE .....	76
4.1 Meme no ensino do e-mail formal.....	80

4.2 Meme no ensino de resenha acadêmica .....	83
4.3 Meme e o ensino de TCC (Monografia, dissertação e tese) - Parte 1 .....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87

## **USO DE UNIDADES DIDÁTICAS DO PORTAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/LÍNGUA NÃO MATERNA NAS AULAS DE PORTUGUÊS DO IDIOMA SEM FRONTEIRAS UFAL 92**

INTRODUÇÃO .....	93
1. O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE).....	96
2. UNIDADES DIDÁTICAS DO PPPLE.....	100
2.1 UDs no curso “Português sem fronteiras: aspectos da cultura brasileira”.....	105
2.2 UDs autorais.....	114
2.3. Revolta dos Malês.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	129

## **O PAPEL DO PORTAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/NÃO MATERNA NO ENSINO INTERCULTURAL E CONTEXTUALIZADO DE PLE ..... 132**

INTRODUÇÃO .....	133
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	135
3.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	143
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	156
REFERÊNCIAS.....	157

## **GAMIFICAÇÃO: O USO DO RPG COMO PREPARAÇÃO PARA O EXAME CELPE-BRAS..... 161**

INTRODUÇÃO .....	162
1. EXAME DE PROFICIÊNCIA CELPE-BRAS.....	164
2. LETRAMENTO E LETRAMENTO CRÍTICO.....	167

3. GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS .....	170
4. RPG <i>ROLE-PLAYING GAME</i> .....	173
5. RPG NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
REFERÊNCIAS.....	181

**UM RELATO SOBRE O ENSINO DE PLE EM MODALIDADE MISTA  
COM PROFESSORAS EM FORMAÇÃO INICIAL - PFIS ..... 185**

INTRODUÇÃO .....	186
CARACTERÍSTICAS DA TURMA: O PRIMEIRO DESAFIO.....	188
EM BUSCA DE UM CONSENSO .....	191
EVOLUÇÃO DISCENTE E FORMA DE ENSINO.....	193
ENCONTROS CULTURAIS EM SALA DE AULA.....	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	198
REFERÊNCIAS.....	199

**UM OLHAR PARA OS DOCUMENTOS OFICIAIS: PERSPECTIVAS PARA O  
ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA.....202**

INTRODUÇÃO .....	203
1. UMA BREVE RETOMADA HISTÓRICA DOS DOCUMENTOS BRASILEIROS ACERCA DA EDUCAÇÃO.....	206
2. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	218
3. ANÁLISE DE DOCUMENTOS.....	222
3.1 A Base Nacional Comum Curricular.....	223
3.2 Propostas curriculares para ensino de português no exterior 227	
3.3 O Documento-Base do exame Celpe-Bras .....	232
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	236
REFERÊNCIAS.....	238



## **ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ISF-UFAL<sup>3\*</sup>**

Waldenia Maria da Silva  
Raul de Carvalho Rocha  
Ringo Star Holanda

**RESUMO:** Este capítulo apresenta experiências docentes vivenciadas em cursos de Português para Estrangeiros/as, ofertados pelo programa Idiomas sem Fronteiras da Faculdade de Letras – UFAL, com o objetivo de relatar como abordamos língua e cultura, ou nas palavras de Mendes (2012; 2015), *língua-cultura*, como indissociáveis, na perspectiva intercultural. Para isso, foram realizados dois cursos, a saber, “Leitura e produção de textos” e “Aspectos culturais do nordeste brasileiro pelo olhar do Cinema”, com discentes que não têm o Português como Língua Materna. A partir de uma pesquisa qualitativa, baseamo-nos na Linguística Aplicada e em sua concepção de ensino-aprendizagem. Utilizamos a observação como técnica e concluímos que a abordagem intercultural em aulas dialogadas e reflexivas foi uma prática pedagógica relevante para o efetivo aprendizado dos/as alunos/as.

---

\* Neste capítulo, retomamos parcialmente as discussões publicadas em “Experiências exitosas no ensino de Português para Estrangeiros no ISF-UFAL”, Entretextos (2021).

<sup>3</sup> Cursos ofertados na modalidade virtual devido à pandemia de COVID-19

## INTRODUÇÃO

O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) é uma tarefa desafiadora para os/as professores/as que se aventuram nesse caminho, em razão das particularidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua não materna. É necessário ter conhecimento linguístico e cultural da língua alvo, bem como habilidades didático-pedagógicas para o ensino do português como Língua Não Materna (LNM).

De acordo com Almeida Filho (2012), apesar de o ensino de PLE ter se iniciado em 1960, até os dias de hoje não é sistematizado de forma precisa. Na Universidade Federal de Alagoas, esse tipo de ensino é realizado mediante o programa Idioma sem Fronteiras, embora não haja uma formação específica para tal. Ainda assim, aceitamos o desafio de oferecer dois cursos de PLE<sup>4</sup> para alunos/as que estudam em cursos de Graduação e Pós-Graduação na Universidade, no segundo semestre de 2020.

Este capítulo tem como objetivo relatar nossa experiência e apresentar a abordagem intercultural como uma abordagem eficiente para um processo de ensino-aprendizagem de PLE efetivo, considerando língua e cultura como elementos indissociáveis.

---

<sup>4</sup> Cursos ofertados na modalidade virtual devido à pandemia de COVID-19.

Nas próximas seções, apresentamos nosso embasamento teórico, que segue as teorias da Linguística Aplicada no ensino-aprendizagem de línguas, bem como teóricos como Batista e Alarcon (2019), Almeida-Filho (2012), Mendes (2012;2015), entre outros. Em seguida, relatamos efetivamente as aulas, apresentando nossas reflexões e concluímos com nossas considerações finais.

## **1. O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LE**

A concepção de língua e linguagem que um/a professor/a apresenta contribui para a sua elaboração didática e sua interferência direta na maneira como ele/a se posiciona diante do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a consideração de uma língua natural como equivalente à produção e à condição de vida real em sociedade (Batista; Alarcon, 2019, p. 1), e a crença de que a língua é (re)construída nas e pelas interações sociais que os/as seus/suas falantes constituem dentro de uma coletividade – fato que pressupõe que haja sociabilidade para que ela emergja – mostram que a língua é constituída e se desenvolve em relações sociais, históricas e culturais situadas. Em decorrência disso, as significações formadas *na* e *pela* língua só podem ser compreendidas se houver um compartilhamento de conhecimentos comuns aos falantes dessa língua. Segundo Batista e Alarcón (2019):

A língua revela um todo múltiplo numa pluralidade de mundos ou espaços. Assim, ensinar línguas é ensinar o social, o humano, o político, o histórico, o geográfico e o econômico de um povo, compreendendo sua cultura, sua identidade, sua diversidade, contradições e desigualdade de gênero, classes, religiões e emblemas pelos tantos que utilizam a mesma língua (Batista; Alarcon, 2019, p. 1).

Dessa forma, ao ensinar uma língua, estaríamos ensinando uma *língua-cultura*, em que a cultura não antecede ou sucede a língua, nem está uma contida na outra: elas ocupam o mesmo lugar. Diante dessa perspectiva de língua, pode-se afirmar que a Língua Portuguesa não representa apenas um sistema complexo de estruturas formais que envolvem aspectos fonológicos, fonéticos, morfológicos, sintáticos e semânticos, mas também, constitui um fenômeno social de construção da realidade ligados a nossos modos de pensar e de agir e que ela é, ratifica-se, influenciada por códigos socioculturais historicamente que não devem ser desconsiderados (Mendes, 2015).

Segundo Mendes (2015), a Língua Portuguesa, com sua diversidade linguística, apresenta várias normas de acordo com as variedades dos países luso-falantes. Assim, ao abordarmos o Português, temos que levar em consideração dois pontos: (I) que essa língua estabelece um contínuo de regras que a classifica como *Portuguesa*; e (II) que ela



apresenta diferenças ideológicas, sócio-históricas e identitárias, que lhe atribuem especificidades.

Pode-se dizer que os países que têm o Português como língua oficial, do mesmo modo, têm uma “língua representada por diferentes línguas-culturas” (Mendes, 2015, p. 218). As diferenças ressaltadas por Mendes (2015) não se manifestam apenas entre países, mas também no interior deles, entre suas regiões, estados, cidades, municípios, que, como diz Mollica e Braga (2004), por influência de fatores linguísticos e extralinguísticos, sofrem variação, o que dá a essas comunidades características linguísticas próprias.

Ao aderir à concepção de língua-cultura, é importante frisar que a cultura

[...] engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela. Esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material [considera-se, também, que a cultura] não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas; [e] está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos; portanto, tudo o que é produzido, material e simbolicamente, no âmbito de um grupo social é produto da cultura desse grupo (Mendes, 2015, p. 218).

Sendo assim, ao reconhecermos língua e cultura como mutáveis e heterogêneas, surge a necessidade de uma abordagem de ensino de PLE que leve em consideração não apenas o ensino de estruturas formais da língua, mas também de seu uso. É preciso, igualmente, adotar uma abordagem que seja capaz de abarcar a diversidade linguística e cultural de um povo e que propicie ao/à aluno/a conhecer a língua-cultura do/a outro/a para (re)construir significações e se (re)conhecer a partir dela por meio de um ensino *inter-cultural* (Mendes, 2012; 2015), o qual permite o deslocamento do “interesse do conhecimento de línguas *stricto sensu* para as relações que se desenvolvem na e com a língua a ser aprendida, e para os sujeitos que estão em interação” (Mendes, 2012, p. 359).

No entanto, conforme Jean Hurstel (2004, p. 27, *apud* MENDES, 2012, p. 359), “a interculturalidade não existe, temos que inventá-la”. Isso significa que, mesmo que reconheçamos a diversidade cultural existente nas sociedades, as diferenças não serão efetivamente aceitas e ações mais integradoras não serão necessariamente construídas; é preciso, além de reconhecer a multiculturalidade, *construir* um diálogo e uma integração entre as diferenças reais do mundo que nos cerca. Mendes (2012), a propósito, aponta para a necessidade de sermos agentes dessa interculturalidade, que pode ser definida como

um [...] esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, as diferenças, a diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar (Mendes, 2012, p. 360).

O multiculturalismo brasileiro é marcado por um pluralismo linguístico, que, muitas vezes, é ofuscado por culturas e variantes linguísticas que, por questões diversas, acabam por adquirir maior prestígio social. Esse julgamento de valor emitido pelos falantes sobre as diversidades linguísticas influencia a escolha de suas variedades de fala e a eleição de uma variedade linguística padrão, muitas vezes em detrimento de outras que passam por uma avaliação social negativa.

Nas instituições que ensinam o PLM, as variedades menos prestigiadas, geralmente, não são abordadas, e o foco do ensino está na variedade padrão encontrada na Gramática Normativa (Batista e Alarcón, 2019), o que acarreta a não consideração do componente cultural que constitui uma língua. A ausência de instrução/formação sobre o ensino de PLE faz com que, frequentemente, os/as professores/as transfiram essa metodologia para o trabalho com o Português como Língua Estrangeira, que tem necessidades específicas. Afinal, os/as alunos/as de PLE não têm o Português como competência comunicativa, por isso precisam

acessar as variedades linguístico-culturais, (re)conhecer-se e (re)significar-se na língua alvo, considerando a interação entre a cultura lusófona e a sua. Desse modo, ao basear o processo no ensino de PLM, as necessidades de um falante de outras línguas-culturas, para aprender o Português, não são atendidas, caindo-se no equívoco de ensinar

o genérico de LM [Língua Materna] com pressupostos inadequados que indicam, por exemplo, uma análise voltada para a escritura, a leitura de antemão prioritárias, para o léxico e para as regras gramaticais em frases de pouca contextualização como é frequentemente praticado em sala de aula de LM (Batista; Alarcón, 2019, p. 2).

No processo de ensino-aprendizagem, é essencial reconhecer a heterogeneidade da língua e a sua relação com a cultura. No entanto, deve-se saber que o trabalho com a cultura no ensino de PLE não deve ser separado da língua. Seria um equívoco, por exemplo, abordar o cultural, como temáticas e/ou conteúdos, separado do gramatical da língua (Mendes, 2015), pois aprender uma língua é aprender a *estar*, a interagir socialmente nela, e esse processo envolve muito mais que o domínio das estruturas linguísticas e de curiosidades acerca da cultura dos luso-falantes, no caso, da Língua Portuguesa. Desse modo, conforme Mendes (2012), “ensinar e aprender uma nova língua/cultura deve ser, portanto, um processo em duas vias”, que vai

[...] da línguacultura alvo em relação às línguas-culturas que estão ali em interação e vice-versa. Professores e aprendizes, desse modo, devem poder compartilhar na sala de aula, além do conhecimento relativo à língua que está sendo ensinada e aprendida, toda uma rede de conhecimentos e informações que fazem parte dos seus mundos culturais específicos, fazendo de cada sujeito em interação uma fonte complexa e diversificada de conhecimento potencial – sujeitos como mediadores culturais (Mendes, 2012, p. 362).

Mendes (2012, p. 264) alerta que “em uma abordagem intercultural [...] as experiências de ensinar e aprender uma nova línguacultura devem ser significativas, desenvolvidas dentro de contextos e voltadas para a interação entre os sujeitos participantes do processo de aprendizagem”. E, ainda nas palavras da autora,

fomentar o diálogo entre o aprendiz de LE/L2 e o Português é colocá-lo em contato e confronto com a língua-cultura brasileira e com a sua própria língua-cultura revisitada. Dialogar dentro da interculturalidade significa, portanto, abrir-se para a outra cultura e deixar-se ver pelo outro com o qual se estabelece o diálogo (Mendes, 2012, p. 361).

Ora, se a interculturalidade não é um “pacote” que se possa comprar pronto, mas que, antes, deve ser construída, é necessário um esforço para a construção de um material

específico que incentive o estabelecimento de um diálogo intercultural. Sob essa ótica, é importante afirmar que,

[...] os materiais [...] devem ser significativos, representar um conhecimento potencial que desejamos que o aluno internalize e use, e não dados prontos, definidos *a priori* e que devem seguir um modo específico de serem explorados (Mendes, 2012, p. 264).

Assim, o material utilizado não só deve se ajustar aos contextos específicos de experimentação, como também às necessidades dos sujeitos participantes da interação. Deve, portanto, funcionar como suporte, apoio, fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiências na/com a língua-cultura alvo” (Mendes, 2012, p. 267). De onde emerge

[...] a necessidade de os exemplares [os materiais didáticos] serem representativos das variadas situações sociais de uso da linguagem. Cada texto selecionado (em seu sentido amplo) será uma amostra da língua-cultura em foco, em toda a sua potencialidade linguística e cultural (Mendes, 2012, p. 271).

Ao considerar os princípios teóricos apresentados, buscamos adequar os conteúdos discutidos nos cursos de Português como Língua Estrangeira no ISF/UFAL, visando a uma abordagem que propiciasse aos/às alunos/as, em

interação uns/umas com os/as outros/as e com os/a professores/a, experimentar modos de ser, de viver e de estar socialmente em Português, na sua variedade brasileira especificamente. Afinal, conforme anteriormente ressaltado, o Português é repleto de matizes por ser falado em países e contextos diversos (Mendes, 2015). Buscamos, igualmente, compreender o que é estar socialmente nas línguas dos países de origem dos estudantes.

Na sequência, relatamos nossas experiências nas aulas de PLE no ISF/UFAL, as quais tiveram como base os conceitos então apresentados.

## **2. ANÁLISE DAS AULAS DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS**

As reflexões desenvolvidas nesta seção baseiam-se nas observações realizadas por dois professores e uma professora em formação continuada. Essa investigação objetiva estabelecer uma análise do processo de ensino-aprendizagem realizado em dois cursos ofertados pelo programa Idiomas sem Fronteiras (ISF), no Núcleo de Português para Estrangeiros, a discentes estrangeiros/as que estudam nos cursos de Graduação e Pós-Graduação na Universidade Federal de Alagoas, Campus A.C. Simões. Embasados na Linguística Aplicada e em sua busca pela descrição da realidade, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, que descreve e reflete sobre a prática docente e a receptividade

discente quanto a essas práticas, a partir de um estudo de caso avaliativo (Paiva, 2019).

Desde o princípio, planejamos a oferta dos cursos “Leitura e produção de textos” e “Aspectos culturais do Nordeste brasileiro pelo olhar do Cinema” visando ao estabelecimento de uma interação verbal com os/as alunos/as e, a partir daí, à realização de uma abordagem intercultural no ensino. Vale registrar que a definição dos cursos efetivamente ofertados se deu por meio da elaboração de um questionário que foi enviado a todos/as os/as estudantes estrangeiros/as com vínculo com a Universidade Federal de Alagoas no ano de 2020. Com esse gesto, pretendemos avaliar quais cursos poderiam, de fato, interessar aos/as alunos/as. Considerando o contexto no qual os/as discentes estavam inseridos, propusemos, a princípio, três ofertas: uma voltada para a língua-cultura abordada através do olhar do Cinema com temática sobre o Nordeste brasileiro, e outras duas com ênfase na leitura e na produção textual. Das duas últimas, uma propunha abordar gêneros textuais do cotidiano, e a outra apenas os gêneros acadêmicos. Os/as interessados/as optaram pelos cursos de cultura, por meio do Cinema, e leitura e produção textual com ênfase em gêneros acadêmicos, já que eram estudantes de Graduação e de Pós-Graduação, esferas exigem o domínio de tais gêneros.

Preocupamo-nos com a composição de cursos que atendessem às necessidades reais dos/as alunos/as, pois



partimos do pressuposto de que “[...] qualquer que seja o conteúdo que se deseje ensinar ou aprender [...] deve ter significado para aquele que aprende, deve poder ser incorporado pela rede de significados que dá sentido à sua vida” (Mendees, 2012, p. 264). O conteúdo do qual tratamos nos cursos expostos, através dessa ótica e da metodologia, pretendia não só ser dotado de significado para a vida acadêmica dos/as estudantes, mas também para a sua vida como sujeitos falantes, pois buscamos articular os conteúdos programáticos dos cursos com temáticas que proporcionassem uma interação entre as culturas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do PLE.

Essa experiência é relatada e analisada com base em nossa vivência em cada curso, sendo dividida em duas partes, as quais apresentamos a seguir.

## **2.1 Leitura e produção de textos**

No curso “Leitura e produção de textos”, abordamos questões linguísticas, discursivas e culturais do Português Brasileiro por meio do trabalho com gêneros acadêmicos. O curso foi conduzido de modo que os discentes conseguissem interpretar, compreender e produzir, em uma relação dialógica e intercultural, textos orais e escritos em Português Brasileiro e que pudessem, por meio da interação, adquirir conhecimentos acerca dos gêneros, da língua, da cultura, além de conseguirem se posicionar de forma críti-

co-reflexiva nos diversos contextos reais de fala. Em nossas aulas, abordamos o gênero artigo acadêmico e outros gêneros que se relacionam de algum modo com ele, como a resenha, a revisão de literatura e o resumo.

Inicialmente, tivemos dificuldades em estabelecer uma relação intercultural no processo de ensino-aprendizagem com os gêneros acadêmicos, visto que esses textos têm como especificidade uma linguagem bastante formal e científica. No entanto, apesar das adversidades, conseguimos, em conjunto, promover uma alteridade cultural que nos possibilitou obter novos aprendizados, (re)conhecendo a diversidade e respeitando-a.

Ao buscar construir a interculturalidade no curso, promovemos discussões com temáticas que fizessem parte da vida dos/as discentes, quer como sujeitos em seus países de origem, quer como sujeitos que residem no Brasil. Em um desses momentos, por exemplo, foi-lhes apresentado um vídeo que trata da diversidade e do preconceito linguístico, cuja duração é de pouco mais de três minutos. Após a reprodução da mídia, pedimos para que os/as estudantes relatassem o que tinham entendido do vídeo, qual o posicionamento do autor diante do tema e quais as justificativas que ele usava para sustentar sua posição diante da temática abordada. Em seguida, perguntamos aos/as discentes se havia variação linguística em seus países, se percebiam a existência de algumas falas ou formas linguísticas mais

prestigiadas que outras e se eles/as haviam, alguma vez, sofrido preconceito por causa da sua língua ou do seu modo de falar no Brasil, ou em seu país de origem.

Este foi o passo inicial de um duplo movimento para as aulas. Por um lado, discutimos questões linguísticas propriamente ditas, isto é, a variedade linguística como natural — tão grande no Brasil, como no Nordeste — e o preconceito linguístico. Em nossas discussões, os/as alunos/as relataram ter sofrido preconceito linguístico em seus países. Dois alunos colombianos afirmaram que o falar de sua região é, em geral, malvisto por conta de seu tom mais alto em relação aos falares de outros locais. Eles narraram, também, que, no meio acadêmico, no qual tinham mais contato com brasileiros/as, não sofreram preconceito relacionado à sua língua, mas perceberam que os/as próprios/as falantes alagoanos/as discriminam a sua variedade linguística, ao rirem um/as dos/as outros/as por usarem formas como “oit[ʃ]o”, “doid[ʃ]o” e “gost[ʃ]o”, que se caracteriza como o fenômeno da palatalização progressiva, muito comum em Maceió, mas, ao que parece, é estigmatizado (Oliveira, 2017).

Por outro lado, o diálogo estabelecido no início da aula foi bastante relevante para que pudéssemos abordar aspectos mais específicos, voltados aos propósitos do curso. Afinal, as respostas e descrições que obtivemos às questões iniciais — “Qual o posicionamento do autor no vídeo?”, etc. —, foram, elas próprias, “resumos” feitos pelos/as alu-

nos/as, pois se caracterizavam pela ênfase e pela descrição dos aspectos mais importantes do vídeo, mesmo que, em certos momentos, perpassados pelo relato de vivências pessoais. Tais reflexões permitiram trabalhar os aspectos mais teóricos e metodológicos do conteúdo propriamente dito, sem a exclusão de uma abordagem intercultural dentro de um curso que, em princípio, parecia dar pouca abertura a essa perspectiva.

Abordar o gênero resumo, relacionando-o com o preconceito linguístico, além de permitir que fossem trabalhados aspectos relacionados à estrutura do gênero, proporcionou uma discussão sobre variações e significações sociais de uma língua-cultura que reflete um todo múltiplo e plural, constituído pela identidade, diversidade, desigualdades de gêneros, de religiões, de classes de uma sociedade que está organizada em padrões culturais diversos (Batista e Alarcón, 2019). A descrição de um trecho do que foi nosso curso tenciona mostrar que obtivemos êxito quanto à abordagem intercultural, pois pudemos observar que foram exploradas as potencialidades linguísticas de expressão e argumentação dos/as estudantes, aliando-as às discussões pertinentes à língua-cultura alvo (o Português, e, mais especificamente, o Português Brasileiro) e à sua pluralidade, bem como nos permitiu lançar um olhar sobre o outro, sobre a língua-cultura dos/as estudantes com os quais interagimos e buscamos construir o conhecimento.

O intercultural esteve presente novamente na aula em que abordamos o gênero resenha. A abertura da aula se deu com a reprodução de um vídeo intitulado “O que os americanos pensam do Brasil?”, no qual é possível identificar com bastante facilidade a reprodução e veiculação de estereótipos associados ao Brasil e aos/as brasileiros/as. Na sequência, discutimos com os/as estudantes os estereótipos ali presentes enquanto brasileiros/as, mas também questionamos quais estereótipos são associados às nacionalidades dos/as alunos/as, às suas culturas, aos seus países de origem. Também discutimos o que eles/as pensavam do Brasil antes de sua vinda ao país e o que se confirmou ou se mostrou deturpado quando eles/as conheceram os nossos costumes.

Apesar da distância entre a discussão inicial e o gênero acadêmico que planejávamos abordar, a resenha, a discussão de abertura serviu para que introduzíssemos o gênero por meio de algumas etapas metodológicas. Primeiramente, partimos do fato de que a discussão ali empreendida, e os estereótipos presentes no vídeo, mexeram com a *avaliação* sobre o/a outro/a — o que não difere *radicalmente* do referido gênero, no qual se avalia uma obra em um contexto mais acadêmico. Em seguida, discutimos o fato de os estereótipos reportados na fala dos participantes do vídeo terem um ponto de apoio e de referência facilmente identificáveis: a *mídia*, pois era clara a veiculação dessas visões em filmes e em notícias sobre o Brasil e o seu povo. Ora, ao

resenharmos um livro ou uma obra artística com o objetivo de apreendê-la e avaliá-la, partimos de um contexto específico, um espaço de referência — aquele a que a obra pertence, de qual assunto trata, com quais obras se relaciona, com quais áreas dialoga — que direcionam a crítica, a avaliação, os juízos emitidos.

Apesar das diferentes relações, conseguimos, de algum modo, articular essas discussões crítico-reflexivas com os aspectos estruturais dos gêneros acadêmicos propriamente ditos e com sua linguagem mais formal. Dito de outro modo, conseguimos relacionar questões específicas dos gêneros com temáticas que levaram à (re)construção de um conhecimento baseado na interculturalidade.

## **2.2 Aspectos culturais do nordeste brasileiro pelo olhar do cinema**

No curso “Aspectos culturais do Nordeste brasileiro pelo olhar do Cinema”, planejamos abordar questões acerca da Língua Portuguesa e das diversidades culturais do Nordeste por meios da produção cinematográfica nacional e de seus gêneros fílmicos, como a comédia, a ação, o romance, entre outros, proporcionando ambientes adequados para discussões orais e escritas em Língua Portuguesa. Os filmes permitem uma pluralidade de espaços que proporcionam diálogos acerca de temas como a língua, o social, o

humano, o político, o geográfico, o econômico, entre outros aspectos.

O primeiro filme abordado foi *Entre Irmãs*, de 2017. Trata-se de um drama brasileiro baseado no livro *A Costureira e o Cangaceiro* (2009), de Frances de Pontes Peebles. Além do longa-metragem, ao qual os/as alunos/as assistiram em momentos assíncronos, optamos também por usar materiais de apoio que enriqueceram ainda mais as aulas, a saber: uma entrevista que a escritora do livro em que o filme foi baseado forneceu ao *Diário de Pernambuco*; o artigo de Natália Jorgeto e Tacia Rocha (2020), que trata da figura da mulher nordestina; o artigo de Wilson Alvares dos Santos (2018), que faz um apanhado do movimento social do Cangaço; um trecho do livro *A Costureira e o Cangaceiro*, de Frances de Pontes Peebles; além de vídeos com temáticas abordadas pelo o vocabulário do Nordeste e informações sobre o cangaço. Metodologicamente, usamos a apresentação de *slides* como suporte no andamento das aulas, além de dividi-las em eixos temáticos que foram: vocabulário regional do Nordeste; a mulher nordestina a partir do filme *Entre Irmãs* (2017) e Lampião e o movimento do Cangaço.

No primeiro encontro, pequenos trechos do referido filme foram apresentados para os/as alunos/as, além de alguns vídeos e de definições sobre cultura baseadas no livro *Língua, Cultura e Ensino* (2006), que também fundamentou

nossas discussões acerca do que é cultura, cultura do Nordeste brasileiro e a cultura de origens dos/as alunos/as.

Apesar da dificuldade de cada aluno/a para entender a língua, os/as discentes conseguiram entender o filme e narraram o que mais se destacou de acordo com a sua vivência. Uma das alunas, mestranda em Arquitetura, relatou que os prédios e as estruturas que apareceram durante o filme chamaram muito sua atenção, o que a fez focar neste aspecto do longa-metragem, comparando com sua realidade de estudos e com sua cultura. Além disso, alguns temas abordados pelo filme, como a condição da mulher, o cangaço, a homossexualidade, o machismo, a xenofobia, a imigração, a diferença entre as regiões urbanas e rurais, a pobreza foram problematizados e discutidos, sempre tendo em vista o diálogo intercultural.

As discussões foram muito produtivas, pois os/as alunos/as se expressaram em Língua Portuguesa sobre os temas a partir das visões de mundo deles/as e de suas vivências de imigrantes. Pudemos, assim, por meio dessas discussões em Português, conhecer e compreender aspectos culturais dos/as alunos/as, os/as quais também tiveram um espaço para expressar suas ideias acerca dos temas abordados, o que configura um momento de interculturalidade e alteridade, pois foi possível, para alunos/as e professores/a, conhecer a cultura do outro e se (re)significar a partir dela.



O diálogo entre as diversas línguas-culturas dos/as alunos/as sempre esteve presente nas nossas aulas nos cursos do NuLi – Português para Estrangeiros –, o que constitui um ponto bastante positivo, de acordo com os/as discentes que relataram gostar bastante da oportunidade de expressarem suas opiniões em Português em um espaço em que puderam ser ouvidos/as. Acreditamos que, por serem estrangeiros/as, os/as discentes têm inúmeras dificuldades de expor suas concepções do seu cotidiano dentro e fora da Universidade. Assim, esses momentos em que ouvimos nossos/as alunos/as conversando sobre aspectos de suas culturas de origem, os aspectos culturais brasileiros e as situações diversas experienciadas em outra língua-cultura, como o Português Brasileiro, foram fundamentais nas aulas do ISF, uma vez que a cultura pode contribuir tanto para o processo de aprendizagem do/a aluno/a de PLE como para a formação acadêmica dos/as professores/as.

Muitas vezes, deparamo-nos com a perspectiva de que, ao trabalhar com aspectos culturais no ensino de uma segunda língua, como Português para Estrangeiros/as, deixamos os aspectos linguísticos de lado. Nas aulas do ISF, estes aspectos estiveram presentes em todos os momentos de discussão em português, sobretudo quando foi abordado o vocabulário regional do Nordeste, nas elucidações sobre termos específicos do dia a dia, como *visse*, *traste*, *matuta*, *cangaceiro*, *sonso*, *carcará*, *rapariga*, *coitadinha*, *babaca*,

e expressões como “não seja grossa” e “tu é lerda”, entre outras..

Para auxiliar na compreensão dos termos e expressões, apresentamos um vídeo intitulado “Palavras Nordestinas”, que fala informalmente sobre algumas palavras e expressões utilizadas no Nordeste. O vídeo foi passado duas vezes, voltando-se, após a exibição, à lista de palavras e expressões, explicando-as individualmente. Durante o esclarecimento dessa língua-cultura nordestina, buscamos, além de explicar a palavra, explicar suas significações sociais nos diversos contextos reais de uso da língua na comunidade alagoana.

Nas aulas em que trabalhamos com o filme, *Auto da Compadecida* (2001), adaptação da peça teatral escrita por Ariano Suassuna em 1955, também discutimos a língua-cultura nordestina, com ênfase na variedade alagoana, comunidade de fala habitada pelos discentes. Nesta etapa do curso, abordamos alguns fenômenos sociolinguísticos que estão presentes no filme e que são realizados no Português alagoano, ou que são produzidos de forma diferente nesta comunidade de fala.

Trabalhamos, nesse momento, com fenômenos fonéticos, partindo do pressuposto de que são variações que podem ser pouco percebidas pelos/as falantes de outras línguas que estão aprendendo uma língua estrangeira. Uma das palavras analisadas que chamou nossa atenção e a de

uma das alunas, nesse processo de ensino-aprendizagem, foi a forma /mesmo/ e suas variantes /mermu/ e /memo/, as quais a discente pensou serem palavras distintas. Por meio da nossa aula, pudemos mostrar que essas formas linguísticas são variações fonéticas de uma mesma palavra e que têm sentidos iguais, mas valores sociais distintos.

Outros fenômenos abordados foram o apagamento do *d* no grupo dos gerúndios como em /andano/ e /pegano/, a realização de epênteses como em /fulor/, a redução de terceira pessoa do plural como em /cantaru/, /falaru/ e /comeru/ que também são fenômenos realizados no Português falado em Alagoas a depender do contexto de fala, das relações interpessoais dos/as falantes, da idade, da escolaridade, do gênero, entre outros fatores. Isso mostra que essas palavras têm significações, valores sociais e culturais diversos e que, ao abordar essa variação, estamos ensinando uma língua viva que se (re)significa em sua relação com a língua-cultura do outro, mostrando que o ensino de PLE não deve restringir o ensino de cultura a um conjunto de temas ao lado do gramatical, pois, ao separar língua e cultura, caímos no equívoco de ensinar uma língua estática que não condiz com a realidade linguística dos/as falantes nativos da língua alvo.

Em nossa aula de encerramento, o filme que discutimos foi *Lisbela e o Prisioneiro* (2003). Durante essa aula, abordamos a própria linguagem do cinema e como ela é

tratada pela produção, que realiza toda uma discussão metalinguística sobre o Cinema, por meio de um jogo que explora o “filme dentro do filme” — temática bastante recorrente, visto que a personagem principal, Lisbela, é uma amante do Cinema americano e, em diversas cenas, ela aparece justamente assistindo, encantada, a filmes americanos. Também discutimos algumas expressões/palavras típicas do Nordeste, que aparecem na produção — uma prática que se tornou habitual entre nós desde as primeiras aulas do referido curso.

Demos andamento à aula por meio de discussões sobre temáticas que aparecem no filme, ainda que de forma muito breve. Num certo sentido, essa etapa mesclou-se com a da análise das palavras, visto que algumas expressões — como “baitola”, termo pejorativo para referir-se a homossexuais — tratam diretamente de temáticas recorrentes no filme, como a masculinidade e as características ligadas às ideias associadas ao masculino ali presentes e bastante fortes no Nordeste, especialmente nos anos 1950/1960, período aproximado em que o filme é ambientado. Outro exemplo dessa articulação foi a apresentação do termo “corpo fechado”, que remete à religiosidade, a uma “proteção mística” de uma pessoa. Neste momento, também comentamos a forte presença, no Nordeste, da religiosidade como característica da região, o que levou os alunos a estabelecer associações com os seus locais de origem.

Essa articulação esteve em consonância com a abordagem que optamos por adotar em nossos planejamentos, isto é, a concepção de língua-cultura e o ensino intercultural. Afinal, não só discutimos essas expressões em seus contextos culturais significativos, assim como aproveitamos a oportunidade para discutir a presença da religiosidade em Guiné-Bissau, país de origem de um dos alunos, que descreveu a forte presença do Cristianismo em sua região, assim como de diversas outras religiões locais, cultuadas pelos povos originários antes da colonização europeia, além de relacionar uma vestimenta típica à ideia da nossa expressão “corpo fechado”.

Nessa subseção, expusemos momentos de diálogo intercultural que buscamos estabelecer com os discentes, pois discutimos não só os aspectos gramaticais do Português Brasileiro, como estabelecemos relações entre a língua-cultura brasileira com outra(s) língua(s)-cultura(s), seguindo o que Mendes (2015, p. 218) assevera quando afirma que a cultura “está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos; portanto, tudo o que é produzido, material e simbolicamente, no âmbito de um grupo social é produto da cultura desse grupo”. A língua, como instância de uso e de interação, “resultado de práticas de significação situadas e marcadas historicamente” (Mendes, 2015, p. 219) não está, portanto, dissociada da cultura. Na medida em que o diálogo intercultural ocorre, quando nos abrimos à cultura do outro e por ela passamos a nos ver

como seres culturais, como aconteceu no curso, a abordagem intercultural toma aspectos bastante significativos e o ensino se faz mais produtivo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora não haja uma formação específica para o ensino de PLE no âmbito do curso de Letras da UFAL, os cursos ofertados pelo ISF lograram bons resultados. As dificuldades que surgem quando se opta pela abordagem intercultural fez-se, naturalmente, presente nos planejamentos, mas conseguimos contorná-las. Em um esforço conjunto, conseguimos *criar* a interculturalidade em nossas aulas – tarefa que é exigida àquele/a que pretende realizar um ensino intercultural (Mendes, 2015) –, e estabelecemos a todo momento um diálogo entre a língua-cultura brasileira e a dos/as estudantes, inclusive em um curso no qual tal abordagem parecia ter pouco espaço para efetivar-se, como foi o caso do curso “Leitura e produção de textos”. Sem esquecer dos aspectos formais, fomos além e abordamos a língua em sua totalidade, envolvendo os aspectos político, ideológico e cultural.

Como atestam nossos relatos, conseguimos articular discussões sobre o uso da língua, a variação e as avaliações sociais atribuídas a certas variantes no Brasil a discussões que nos permitem (re)conhecer esses componentes do so-

cial e do linguístico, que se influenciam mutuamente, nas culturas dos/as estudantes. Destacamos, nesse processo, os materiais utilizados nas aulas, que devem ser “representativos das variadas situações sociais de uso da linguagem”, conforme defende Mendes (2015). Em nossas aulas, não nos limitamos a abordar a representatividade apenas pelas produções fílmicas – nas quais diversas situações sociais do uso linguístico nordestino se manifestam de maneira mais explícita –, mas levamos essa discussão, também, para as aulas de gêneros acadêmicos, com o uso de materiais que selecionamos.

Por meio de uma abordagem intercultural nas aulas de PLE do ISF/UFAL, consideramos ter obtido êxito em propiciar aos/às estudantes experiências quanto aos modos de ser, de viver e de estar socialmente na língua-cultura brasileira. Afinal, não só lhes fornecemos aparatos estritamente formais da língua, bastante úteis para os/as discentes – que são alunos/as dos cursos da UFAL –, mas também o fizemos em relação ao cultural, indispensável para os/as estudantes como *sujeitos*. Com isso, contribuímos para que os/as discentes experienciassem *estar* em Língua Portuguesa, partindo de um diálogo e de um olhar para a sua própria língua-cultura de origem e, da mesma forma, nós, professores, na condição de sujeitos partícipes desse processo, (re)conhecemo-nos nesse ambiente como *mediadores culturais* e (re)conhecemos o outro como participante dessa mediação. Portanto, proporcionamos e vivenciamos o mo-

vimento de duas vias (Mendes, 2012) que envolve o ensino-aprendizagem de uma língua-cultura, como o Português para Estrangeiros/as.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Jose Carlos Paes. Ensino de Português Língua Estrangeira/ EPLE: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDAD, J., ALMEIDA, A., RIBEIRO, S., (org.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 723-728. Disponível em: <http://books.scielo.org>.

BATISTA, Marília Carvalho; ALARCÓN, Yeris Gerardo Lászar. *Especificidades do ensino do PLE*. In: SIPLE, SSN: 2316-6894, 2019.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. In: *EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221, jul./dez. 2015.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.



OLIVEIRA, Almir Almeida. *Processos de palatalização das oclusivas alveolares em Maceió*. 2017. Mestrado. (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1784>. Acesso em: 10 nov. 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.



# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA UFAL

Larissa Nayara Soares Vasconcelos  
Maria Verônica Sandes Telis

**RESUMO:** O Português está entre as dez línguas mais faladas no mundo, no entanto, ainda, há pouca formação específica para a atuação com Português como Língua Estrangeira (PLE) nos cursos de Letras no país. Na Universidade Federal de Alagoas, essa formação se dá no âmbito da Rede Andifes Idioma sem Fronteiras (IsF), ação da qual fizemos parte como colaboradoras. Neste capítulo, relatamos um pouco desse trabalho, apresentando a experiência nas orientações e na prática de duas professoras em formação inicial (PFI) sobre o ensino de Português para quatro alunos de nacionalidades distintas, naturais da Colômbia, de Honduras, do Peru e do Benim, realizado durante quatro meses, em encontros semanais na forma remota, para falantes de Básico A1. O trabalho, de natureza qualitativa, tem como base autores como Almeida Filho (2021); Batista e Alarcon (2002); Mendes (2016); Rocha e Gileno (2015). Entre outras reflexões, destacamos a ampliação do nosso olhar sobre o ensino de Português e corroboramos outras vozes que expressam a importância de haver formação para o ensino de PLE nos cursos de Letras, tanto no sentido de capacitar futuros professores nes-

sa modalidade de ensino, quanto no sentido de ensinar nosso idioma a falantes de nacionalidades distintas.

**Palavras-chave:** PLE; Português Rede ISF; Ensino e aprendizagem de línguas.

## INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa para alunos estrangeiros é, sem dúvida, um caminho desafiador, podendo inicialmente amedrontar a quem por ele se lança. Entretanto, vai se tornando prazeroso ao passo que é percorrido, além de oportunizar, a cada curva, aprendizagens aos discentes, bem como a quem ensina. Essa é nossa percepção após atuarmos como professoras de Português como Língua Estrangeira (PLE) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Esse desafio se apresenta já na fluidez do campo de PLE. Embora o Português figure entre as línguas mais faladas, seu ensino como língua não materna (LNM) não tem o mesmo estatuto de seu ensino como língua materna (LM), pois a formação específica para a atuação com Português como Língua Estrangeira (PLE) nos cursos de Letras do país é ainda escassa. Na UFAL, essa formação se dá no âmbito da Rede Andifes Idioma sem Fronteiras (Rede IsF), ação da qual fizemos parte como colaboradoras.

Por meio do Núcleo de Línguas (NucLi) da Rede IsF da Faculdade de Letras/UFAL (FALE), há oferta regular de cursos gratuitos de línguas estrangeiras para alunos, docentes e técnico-administrativos, bem como para toda a comunidade das instituições credenciadas à Rede IsF. Entre esses idiomas, o Português é ofertado para falantes não nativos desta língua, ou seja, para estrangeiros.

Neste texto, apresentamos reflexões sobre a experiência com a docência na Rede ISF, ensinando nossa língua a não falantes nativos dela, ponderando sobre a importância dos momentos de orientação pedagógica, sobre as trocas entre os integrantes do grupo e a prática como docente de um curso para o nível Básico A1, ministrado de forma remota, entre setembro e dezembro de 2021.

Participaram das aulas quatro alunos, três hispanofalantes oriundos da Colômbia, de Honduras e do Peru, e um falante de francês, mas com fortes influências em sua expressão linguística de outras línguas originárias do Benim. Os encontros eram realizados virtualmente, em duplas, com as duas professoras ministrando os conteúdos e conduzindo as interações, momentos de trocas linguístico-culturais e contatos de mútuo aprendizado, realidade que superou nossas expectativas e dissipou nossa ansiedade.

Antes, porém, de apresentarmos nossas experiências, expomos o referencial teórico que embasa e solidifica nossas reflexões.

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Vivemos numa realidade na qual as dinâmicas sociais exigem usos linguísticos adaptáveis aos contextos de interação, o que reflete na busca ampliada pela aprendizagem de outra língua que não a materna.

No caso do Português, língua oficial de nove países e falado em todos os continentes por nativos ou em diásporas, políticas de divulgação ampliaram a busca pela aprendizagem por falantes de outras línguas. Programas como o Leitorado Brasileiro e os Centros Culturais, atualmente chamados de Institutos Guimarães Rosa, são políticas institucionais que possibilitam a oferta de cursos de PLE em países espalhados pelo mundo.

Nóbrega (2020, p. 65) lembra que “o ensino de língua estrangeira pode ocorrer em situações formais ou informais, em contextos brasileiros ou em cursos de língua portuguesa no exterior”, e Almeida Filho (2005, p. 8) esclarece que, no Brasil, a demanda por cursos é recorrente “graças ao número de estrangeiros que vêm para o país a trabalho ou como estudantes intercambistas”, os quais, “mesmo imersos cotidianamente na realidade da língua, muitas vezes necessitam de aprendizagem formal”, como a oferta que acontece na UFAL pela Rede IsF. E além de interagirem em Português na informalidade, esses indivíduos que buscam a aprendizagem formal não são folha em

branco a ser preenchida. Chegam às salas de aulas com sua língua materna, sua cultura, suas crenças etc., fatores que precisam ser considerados, pois, como explicam Batista e Alarcón (2012),

ensinar línguas é ensinar o social, o humano, o político, o histórico, o geográfico e o econômico de um povo, compreendendo sua cultura, sua identidade, sua diversidade, contradições e desigualdade de gênero, classes, religiões e emblemas pelos tantos que utilizam a mesma língua. (Batista; Alarcón, 2012, p. 67)

Carvalho (2004, p. 267-268) lembra a importância de ensinar a língua em seu funcionamento na sociedade em que se insere, já que “aprender uma língua não consiste numa montagem de quebra-cabeça impessoal, conforme propostas metodológicas mais antigas, mas num processo de natureza comunicativa, que tem sua base conceitual na interação interpessoal”.

Isso não significa que tenhamos de deixar de discorrer, em sala de aula, sobre entraves comuns na aprendizagem do PLE, como, por exemplo, os sons nasais na pronúncia; modos verbais; flexão de gênero e número, concordância nominal de número e gênero, entre outras questões pontuais, mas que devemos, sempre, tratar essas temáticas a partir da língua em uso, materializada em textos reais de gêneros autênticos.

Outro ponto bastante relevante quando se trata do ensino de PLE é a formação específica para isso. Ao assumir a função de professor de PLE, o profissional deve ter ciência de que, para ensinar a falar uma língua, não basta apenas tê-la como materna, ou ter formação para ensiná-la como LM. Ou seja, para ensinar PLE é necessária uma metodologia específica para tal. Nesse sentido, Batista e Alarcon (2012) alertam que

o professor que não teve em sua graduação a disciplina de PLE se confronta com dificuldades e desorientação de como agir e fazer em sala de aula de PLE, pois o fato de serem falantes nativos não lhes garante o sucesso no ensino e na aprendizagem, porque falta o conhecimento de como ensinar uma língua para não falantes da língua portuguesa (Batista; Alarcón, 2012, p. 70).

Almeida Filho (2017, p. 8) esclarece que, dentro do termo ensino, a metodologia escolhida torna-se um instrumento para conduzir a uma dada “pedagogia de língua”. Em um sentido mais amplo, além do estipulado por conteúdos curriculares, é preciso assumir características abstratas, desde crenças e princípios até as experiências com a língua alvo, com o intuito de aproximar teoria à prática.

Isso é importante para a derrubada do mito do falante nativo (Rajagopalan, 2004), perspectiva que supõe a capacidade de qualquer brasileiro ensinar português a estrangeiros, pelo fato de ter nascido no Brasil, país que fala

português. Se já não basta ser falante de uma língua para ensiná-la como materna, também não é suficiente para levar alguém a adquirir uma nova língua. Relatos de professores e professoras de português excelentes no ensino de Português Língua Materna (PLM) expressam seus fracassos com alunos/as estrangeiros/as. Como mostra Kramsch (2017, p. 135) “[Falantes nativos] FNs representam o outro exótico atraente, mas, como pesquisas têm revelado, eles não conseguem atuar como modelos para os alunos que, por definição, não se tornarão FNs”.

Assim, levando em consideração que a língua materna serve para a interação em todas as atividades que os falantes têm no cotidiano, ou seja, em casa, no trabalho, na escola, na conversa formal ou informal etc., constata-se que ela constitui uma identidade pessoal, regional, étnica e cultural de uma pessoa.

Almeida Filho (2005) lembra que, quando ensinamos Português como língua materna, ensinamos o indivíduo a reconhecer-se numa variante, valorizando-a. Já quando ensinamos como língua estrangeira, ensinamos outra língua, de outro país, em outra cultura, representantes de outra(s) identidade(s), pela qual se desenvolve um interesse particular ou institucionalizado.

Assim sendo, ensinamos, ao ensinar PLE, a ser e a estar no mundo (Mendes, 2016) a partir da língua portuguesa falada no Brasil. Isso requer o entendimento das



particularidades da cultura local que, sem desconsiderar a nativa, desenvolver uma terceira perspectiva, capacitando os aprendizes a considerarem tanto a visão de si mesmo quanto a do seu semelhante, elevando-se a educação intercultural. Como orientam Reis e Brock (2010, p. 78, *apud* Rocha; Gileno, 2015, p. 240), “[...] a abordagem intercultural inclui a reflexão sobre a cultura alvo e a cultura materna, excluindo a ideia de identidades sociais monolíticas”, ou, como diz Schneider (2010), abrindo o olho intercultural dos aprendentes.

A abordagem comunicativo-intercultural busca transformar as possíveis barreiras culturais em pontes entre-costumes, gerando uma abordagem dialógica capaz de criar elos que aproximem o indivíduo da realidade vivida noutra nação. Nessa perspectiva, Mendes (2008) define a abordagem comunicativo-intercultural como

[...] a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua materna ou estrangeira, o planejamento de cursos, a produção de materiais e avaliação de aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas... portanto... orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamento e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural (Mendes, 2008, p. 60-61).

Mendes (2008) considera a interculturalidade como uma prática de ações que valoriza e respeita cada sujeito com suas subjetividades. Dessa maneira, para que haja a aprendizagem, é importante que o aprendente olhe para a cultura alvo com interesse, algo que pode ser oportunizado por meio de aulas que ampliem as formas de ver, de entender e de viver o mundo. E, de acordo com Dias (2016, p. 13), ensino e aprendizagem intercultural de língua, produz “falantes de língua munidos com competências explícitas para compreender semelhanças e diferenças entre sua própria cultura, a cultura da língua-alvo e outras culturas em geral.”

Dias (2016) entende que a aprendizagem de uma nova língua envolve muito mais que ser competente linguística e comunicativamente na língua-alvo. Para a autora (p. 14), ser competente numa língua implica maior familiaridade dos aprendentes com o fundo cultural da língua, além da expansão de sua consciência cultural e da competência intercultural.

Para Weissmann (2018, p. 26), o prefixo “inter” que inicia a palavra interculturalidade é muito importante, pois é “identificado como posição intermediária, reciprocidade, interação, interpondo uma forma de estabelecer uma ponte, uma intermediação, um encontro, para formar uma rede na interculturalidade”. Entendemos, com isso, que uma aula

com abordagem intercultural vai implicar em confronto e construção de intercâmbio, ou seja, primeiro pode haver estranhamentos, que se tornam reconhecimentos e resultam em aceitação, a qual que leva ao convívio, sempre por meio de negociações. Esses conflitos e os empréstimos culturais são a riqueza dessa interação e fatores extremamente perceptíveis nas aulas de PLE.

Convém afirmar, corroborando Scarino et al (2007, lidos em Dias, 2016), que ensinar interculturalmente não significa utilizar nova pedagogia, mas, sim ter nova postura ou orientação ao ensinar línguas estrangeiras. Significa entender que cada professor leva para a sua sala de aula seus valores, suas crenças, seus conhecimentos acerca do mundo, e que essas experiências são basilares, uma vez que nossa forma de entender a cultura terá muito peso para a forma como ensinamos uma língua e, mais ainda, a forma como percebemos a cultura de nossos discentes.

De acordo com Schneider (2010), a abordagem intercultural foca na recepção e na compreensão da cultura da língua alvo, trabalhando com gêneros discursivos que circulam de fato na sociedade, o que promove a mudança de perspectiva, noções que, para nós, como professores de formação inicial (PFIs), foram fundamentais para percebermos que, para aprender e ensinar uma língua, é preciso superarmos nossos conceitos iniciais sobre outras culturas, olhando com outros olhos para a nossa própria cultura, re-

lativizando o que achávamos ser certo tanto sobre a cultura quanto sobre a forma de aprender do outro.

Com base nessa perspectiva, ministramos nossas aulas em um curso básico de PLE, sobre as quais discorreremos na seção a seguir.

## **2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES**

### **2.1 Reuniões pedagógicas: preparação da equipe**

Inicialmente, foram realizadas reuniões remotas por meio da plataforma *Google Meet*, com a presença da coordenadora do projeto, do secretário e das demais professoras que integraram o idioma Português na Rede IsF no período que aqui relatamos.

Esses encontros serviram para a apresentação do planejamento de curso; a explanação de conteúdos programados e sua abordagem; análise de materiais didáticos em busca do(s) mais adequado(s); o estabelecimento de horário das aulas, divisão das turmas, alocação das PFIs; e definição da metodologia a ser aplicada nas aulas on-line.

Noutro momento ainda dessa etapa pré-curso, foram feitas análises das inscrições dos interessados em participar dos cursos de PLE, a fim de conhecer seus contextos de origem, sua língua materna, seus interesses e propósitos, conforme orienta Almeida Filho (2005) sobre a relevância

de se buscar as crenças e os princípios daqueles que serão nossos alunos.

Outra ação de suma importância realizada por nós foi o levantamento da proficiência em Língua Portuguesa desses interessados, a fim de conhecer o grau de conhecimento do idioma. Para isso, utilizados os áudios e os textos presentes na ficha de inscrição.

Cada reunião prévia trazia também reflexões teóricas, momentos em que nos apropriamos de saberes como as especificidades do ensino de PLE, com Almeida Filho (2017), Batista e Alarcon (2012), as noções de interculturalidade de Kramersch (1998), Mendes (2016), entre outros. As discussões acerca da relevância de avaliação formativa, uso de metodologias ativas, tecnologias digitais etc. também permearam esses momentos.

As reuniões pedagógicas com a equipe seguiram acontecendo semanalmente, durante os quatro meses do projeto. Além de explanarem o que relatamos anteriormente, fomos orientadas, sobretudo, para uma abordagem comunicativa intercultural, o que nos levou a refletir sobre como fazer isso. Para tanto, levamos em conta as premissas de Marcuschi (2001) que nos orienta que:

- a) para um adequado ensino de língua (Materna ou Estrangeira) e necessária uma concepção de língua que não se centre no código;
- b) para um ensino de língua (Materna ou Estrangeira) eficaz, deve-se propor tarefas reais

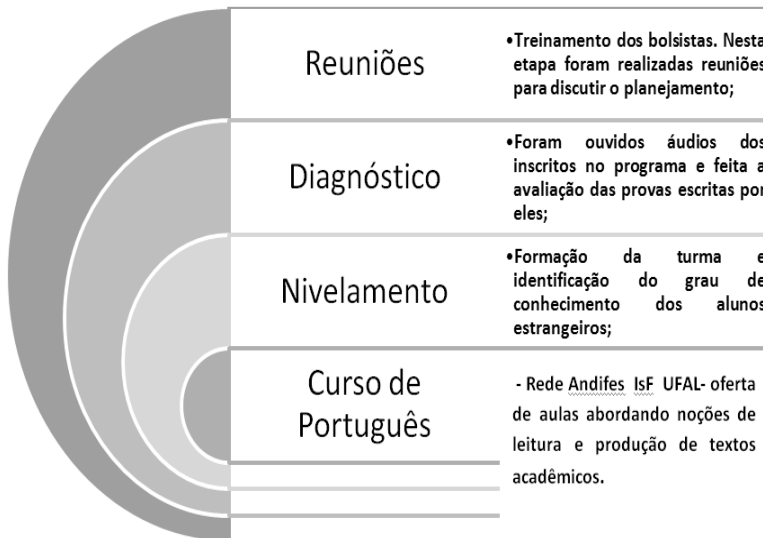
que sejam exequíveis e façam sentido para os aprendizes;

c) para um ensino de língua estrangeira adequado, deve-se sensibilizar o aprendiz para os modos de produção de sentido naquela língua em condições reais de uso (Marcuschi, 2001, p. 15).

Depois de iniciadas as aulas propriamente ditas, os encontros pedagógicos também serviram para análises sobre as nossas práticas, acertos e equívocos, sucessos e insucessos, enfim, momentos de rica troca de experiências que muito nos fez crescer como professoras.

Além disso, tais momentos foram cruciais para a formação específica em PLE esperada daqueles que atuam nessa área, também nos capacitando para promover, aos nossos alunos, ambiente seguro e propício para a aprendizagem, promovendo o “desenvolvimento das habilidades linguísticas por meio de interações sociais entre alunos e professores, que favoreçam ao aluno integrar-se na língua e cultura, sem deixar de lado a sua própria”, como pontuam Strukoski e Stutz (2018, p. 544).

**Figura 1:** Ações Idioma Português – Rede IsF FALE/UFAL



Fonte: Elaboração própria (2023).

## 2.2 Cursos para não falantes de Português

Nossas interações sempre tiveram a pretensão de apresentar as características de nossa nacionalidade, visando estabelecer um diálogo com os alunos de outras nacionalidades e criar uma ponte que nos levasse a uma comunicação interativa, promotora de troca de conhecimentos, sem deixar de olhar para a prática pedagógica efetiva, em busca de seguir o que Almeida Filho (2005) preconiza, conforme disposto em nosso referencial teórico.

A plataforma para os encontros síncronos com os alunos estrangeiros foi o *Google Meet*, além do *Google Classroom*

para o compartilhamento de materiais e informações e para a realização das atividades avaliativas. As aulas aconteciam uma vez por semana e tinham duração de duas horas.

Nas aulas introdutórias, apresentamos o Brasil, suas particularidades e características culturais com a intenção de mostrar nossa cultura com o olhar de quem a vive e quebrar conceitos prévios ligados a estereótipos culturais. Para que esse momento se tornasse dinâmico e interativo, apontamos particularidades do Nordeste (NE) por meio de vídeos, de músicas e de fotografias, mais como forma de ambientação ao espaço geográfico das professoras e da UFAL.

As questões culturais foram principiadas pela amostra de festejos, comidas típicas, danças, músicas etc., a fim de trazer à luz esse tema. Como aponta Silva (2019),

as práticas culturais são um conjunto de conhecimentos adquiridos, tais como costumes, relações sociais, manifestações intelectuais, artísticas e religiosas de um povo. Estas são transmitidas intergeracionalmente e se perpetuam na sociedade, articulando-se com a população e dialogando com sua identidade cultural (Silva, 2019, p. 8).

A cada tópico discutido, percebíamos a curiosidade e o encanto dos alunos em relação à nossa cultura, expressando suas opiniões, momentos em que a oralidade em língua portuguesa era trabalhada, assim como fazendo cotejos com suas culturas originárias, promovendo o diálogo in-



tercultural citado como pressuposto essencial por Mendes (2011).

Um ponto importante que gostaríamos de destacar como desafiador foram o ritmo e a entonação dos alunos para a compreensão de suas falas pelas professoras, assim como nossa prosódia para o entendimento deles. Tanto nossas explicações conteudistas, as conversas com eles, como também áudios e vídeos que apresentamos nas aulas foram desafiadores. Em muitos momentos, esses fatores ameaçaram a interação, mas foram desviados com o auxílio de maior lentidão nas expressões, de nossa parte, assim como o uso de dicionários e o auxílio do secretário do curso, membro da equipe sempre presente nas aulas, cuja formação em língua espanhola nos ajudava em momentos mais críticos, nos quais os discentes usavam sua língua materna.

Esse comprometimento de todo o grupo da Rede IsF Português foi um diferencial, com certeza, e comprova a relevância de, por trás de toda aula, haver um planejamento, material didático e orientação adequada para agir em diferentes situações, haja vista as aulas terem sido ministradas por professores em formação inicial;

Além disso, o uso do chat (bate-papo) foi importante, pois, por meio dele, os alunos tinham a oportunidade de escrever mensagens, tirar dúvidas e conversar, o que propiciou um momento de escrita espontânea que também nos servia para revisar a estrutura linguística. Apesar de

determinadas dificuldades, a participação dos alunos era bastante significativa durante as aulas.

A cada aula executada, pensávamos sobre as dificuldades dos alunos, suas curiosidades e suas necessidades e planejávamos abordagens diferentes com o intuito de conseguir alcançar o máximo de aprendizado, sem ter de alterar, no entanto, o planejamento inicial. Com essa situação, entendemos a importância de não haver planos engessados, pois, como indica Libâneo (1990, p. 223) “para que os planos sejam efetivamente instrumentos para a ação, devem ser como guia de orientação e devem apresentar [...] flexibilidade”.

Os nossos encontros seguiram conforme o planejamento do curso e diferentes temáticas foram abordadas. Começamos pelas “Interações básicas” (tratamento entre indivíduos, nas empresas, nos meios de transportes, restaurantes, supermercados, farmácias e hospitais). Esse tópico gerou questionamentos diferentes daqueles que havíamos pensado, já que as temáticas eram de conhecimento dos alunos. Com isso, demonstraram interesse em saber em que locais poderiam andar de bicicleta; nos valores de passagem; em como pegar ônibus; como fazer o cartão do SUS e várias outras questões pontuais e bastante específicas dos alunos.

Em relação à “Estrutura textual e interpretação”, utilizamos diversos gêneros discursivos para as discussões, como letras de canções brasileiras, por meio

das quais falamos sobre a estrutura da escrita, assim como trabalhamos a interpretação. O recurso pedagógico utilizado foram clipes das canções com legendas, já que os alunos se enquadravam no nível básico. As letras partiram de clássicos da Música Popular Brasileira (MPB) a canções populares ou regionais.

Os gêneros serviram para trabalhar questões culturais, uso de linguagem formal e informal, variação linguística e questões pontuais da gramática normativa. Foi importante mostrar aos alunos que há momentos que exigem uma determinada forma de falar e de escrever, de acordo com contextos formais ou informais, trazendo, inclusive, exemplos de textos com essas marcas, expressados em gêneros que circulam na realidade dos alunos.

Tratando de questões gramaticais, o uso da vírgula teve aprofundamento em nosso curso, pois as mudanças de sentido causadas pela inserção ou retirada da vírgula são de suma importância para o entendimento do teor do que se lê e para melhor adequar o que se escreve. Trabalhamos, primeiramente, o emprego da vírgula. Para isso, usamos o gênero tirinha, solicitando aos alunos, após as explicações, que identificassem se o sentido de cada frase seria alterado caso a vírgula fosse removida.

Conforme relatos dos alunos do curso, as aulas foram gratificantes, pois geravam discussões produtivas e divertidas. Um material didático usado de forma adaptada foi o

livro *“Passarela”*. Os conteúdos apresentados aos estudantes despertavam sua curiosidade e os estimulavam a querer se aprofundar cada vez mais nos assuntos abordados.

Percebemos, nessa aula, que a metodologia precisaria ser alterada, uma vez que os discentes não conseguiram entender nuances do que estava sendo exposto. Percebemos, então, que, para o nível A1, a atividade não era adequada. Fenato e Santos (2007) defendem que

o professor deve rever sua proposta de trabalho, adequando-as às necessidades dos alunos, na recuperação instantânea, no desenvolver da aprendizagem, nas atividades diversificadas, na orientação de estudos e no trabalho específico de complementação de experiências pedagógicas (Fenato; Santos, 2007, p. 17-18).

Os gêneros acadêmicos, como resumo para eventos, artigo científico, relatório de pesquisa, dissertação e tese também foram abordados. Apresentamos suas características, atentando-se à importância da objetividade da linguagem nestes gêneros. A presença da pessoalidade foi debatida, mostrando a eles que, nos textos de caráter científico, “a impessoalidade confere maior credibilidade aos argumentos. Já o texto com marcas de pessoalidade demonstra que as ideias defendidas pelo autor constituem opiniões particulares” (Luiz, 2018, p. 21).

Limitamo-nos a descrever aqui alguns conteúdos abordados e o modo como foram trabalhados, deixando outros sem mencionar pelo escopo deste trabalho. Explicar e refletir sobre todo o processo exigiria muitas outras páginas. Ensinar PLE pela rede IsF UFAL foi uma ação trabalhosa, mas exitosa. A participação dos alunos, seus questionamentos e curiosidades mostravam-nos sua evolução e, principalmente, servia-nos como alerta para mudanças e acréscimos nas aulas seguintes. Assim, passamos a entender melhor como deveríamos percorrer os caminhos desse processo de ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira.

Podemos afirmar, com isso, que o contato com o ensino de PLE para o nível básico nos cursos ofertados pela UFAL, no âmbito do Rede Andifes – Idioma sem fronteiras, oportunizou a nós, professoras em formação inicial, apreender novas concepções de ensino, desde o planejamento até a execução das aulas.

No início do curso, nas etapas de planejamento, mesmo com o suporte teórico e com amparo da equipe de apoio e da coordenadora pedagógica, foram encontradas dificuldades para atingir os propósitos almejados para a modalidade de ensino, tendo em vista que, como professoras iniciantes, elaborar planos de ensino para estudantes estrangeiros foi uma provocação ao nosso conforto.

Os planos de aulas passaram por longos processos de elaboração, todavia cada revisão feita colaborou para a execução de aulas proveitosas e interativas. Com isso, começamos a perceber quais metodologias eram eficazes para construir aulas de fato efetivas, as quais, conforme relatos dos alunos, as aulas foram gratificantes, pois geravam discussões produtivas e divertidas. Percebemos a satisfação dos alunos tanto com os conteúdos abordados quanto com a metodologia usada. A evolução deles nos deixou entusiasmadas e direcionadas para as possibilidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

É importante que haja programas/projetos que visem ao ensino da PLE não só pelo que pôde ser ensinado no curso básico de Português no âmbito da Rede Andifes – Idioma sem Fronteiras, ministrado na UFAL – mas também por tudo o que essa experiência representou para a nossa formação acadêmica e atuação docente. A experiência fez ver positiva, inclusive para nosso crescimento profissional e pessoal.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como consideração dessa experiência, torna-se importante aqui mencionar a relevância de programas como a oferta de português para estrangeiros nas universidades, uma vez que tais instituições assumem o papel de promo-

ver o desenvolvimento social, disseminar saberes e fazeres populares e garantir valores democráticos de igualdade. No âmbito da educação, os cursos oferecidos pela Rede Andifes-ISF, sobretudo do idioma Português, aproximam comunidades por meio da busca pelo conhecimento, no que se percebem as singularidades de diferentes países e a capacitação do profissional envolvido nesse movimento/processo.

As vantagens que os recursos tecnológicos, como a utilização de salas virtuais para os encontros síncronos e ambientes de aprendizagem também virtuais para os assíncronos, possibilitaram a efetivação do ensino a alunos ainda em seus países, mostrando que, para a construção do conhecimento, não há fronteiras. E como docentes em formação, afirmamos que as habilidades adquiridas geraram experiência, elevando o nosso senso de responsabilidade, foco e interesse acadêmico.

Ensinar PLE nos trouxe novas perspectivas, entre elas a imersão em outras culturas, tornando estimulante observar o progresso dos alunos de outras línguas e outras culturas, uma experiência que, se pudéssemos, repetiríamos diversas vezes, pois participamos de um processo que não se limitou à ação de ensinar uma língua, mas que também nos possibilitou a ampliação de conhecimentos pedagógicos e acadêmicos, levando-nos a incluir o português como língua estrangeira como tema para projetos futuros que fa-

rão parte da vida acadêmica e da atuação profissional nos caminhos da docência.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O ensino do Português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. 2017. Disponível em: <https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf> . Acessado em 18 de out. 2021.

BATISTA, M. C.; ALARCÓN, Y. G. L. Especificidades do Ensino de PLE. *Revista SIPLE*, Brasília, n. 4, mai. 2012. Disponível em: <http://www.simple.gov.br>.

FENATO, M. A. B; SANTOS, S. A. Repensando a prática pedagógica e avaliativa no contexto escolar. *In: PARANÁ*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2007. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2007\\_uel\\_gestao\\_artigo\\_maria\\_aparecida\\_betiatto\\_fenato.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_uel_gestao_artigo_maria_aparecida_betiatto_fenato.pdf) Acesso em: 24 ago. 2023.

KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LUIZ, E. M. M. G. *Escrita acadêmica: princípios básicos*. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.



MARCUSCHI, L. A. Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua. In: GARTNER, E.; HERHUTH, M. J. P.; SOMMER, N.N. *Contribuições para a didática do português língua estrangeira*. Frankfurt/m, 2003.

MENDES, E. *Diálogos Interculturais: ensino e formação em português como língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2011.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203–222, 2015. DOI: 10.29051/el.v1i2.8060. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>. Acesso em: 16 abr. 2022.

ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. S. Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira (PLE): repensando o contexto de imersão. *Revista EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 237–254, 2015. DOI: 10.29051/el.v1i2.8062. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8062>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Revista Contingentia*, Vol. 5, No. 1, maio 2010, 68–75.

STRUKOSKI, E. E. C. P.; STUTZ, L. Reflexões sobre livro didático em contexto de português como língua estrangeira (PLE). *Fólio – Revista de Letras; Vitória da Conquista*; v. 10, n. 1 p. 535-560 jan./jun. 2018.



# **O USO DE MEMES COMO RECURSO DIDÁTICO EM AULAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: REFLEXÕES INICIAIS DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO NA REDE ANDIFES ISF**

Mica da Silva Oliveira  
Rafaela Áurea Monteiro

**Resumo:** Ensinar o Português para não falantes do idioma é um desafio, haja vista a diversidade linguística e cultural do nosso país. Selecionar gêneros para utilizar em aulas de Português Língua Estrangeira (PLE) também é desafiador. Assim, pensando em aulas mais descontraídas, selecionamos os memes como recursos didáticos, uma vez que esses textos multimodais têm grande veiculação e aceitação entre jovens e adultos. Neste artigo, apresentamos as atividades desenvolvidas na Rede Andifes – ISF, na Universidade Federal de Alagoas, em turma de nível intermediário, em que memes foram utilizados como fonte temática e linguística para os conteúdos planejados para as aulas. Tendo como aporte teórico as reflexões de Almeida Filho (2005), e seguindo metodologias da Linguística Aplicada, nossa análise conclui que o gênero levado em conta pode ser um aliado importante no ensino e aprendizagem de PLE.

**Palavras-chave:** Português Língua Estrangeira; Meme; Rede Andifes.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante a última década, a partir da popularização das redes sociais e da disponibilização cada vez maior de ambientes virtuais de comunicação e interação entre pessoas dos mais diversos locais do mundo, os memes conquistaram um lugar cativo no cotidiano das pessoas e já são parte fundamental na experiência digital em qualquer plataforma que se proponha a chegar nas grandes massas.

Devido ao caráter humorístico e à infinita possibilidade de combinações entre textos, imagens e sons, os memes conseguem alcançar os mais diversos públicos e interlocutores, adequando-se a cada ambiente e situação em que são utilizados.

Quando pensamos no processo de ensino-aprendizagem no século XXI, é impossível conceber uma forma de ensino que ignore os espaços digitais e ambientes virtuais, sendo, por conseguinte, necessário que olhemos para os memes como forma não só de diversão e entretenimento, mas também como fonte de conteúdo para nossas aulas.

O caráter humorístico do meme exige que, para além da leitura e interpretação dos textos (verbais e não verbais),

o leitor tenha e/ou desenvolva conhecimentos extralinguísticos e socioculturais, fator preponderante para escolhermos trabalhar com essa rica fonte em nossas aulas de Português na Rede Andifes IsF - Idioma sem Fronteiras.

Neste trabalho, descrevemos o trabalho desenvolvido, assim como os resultados obtidos. Começamos expondo nosso embasamento teórico, na seção a seguir.

## **1. O ENSINO DE PLE**

Considerando o *status* do Português como uma das dez línguas mais faladas do mundo, a língua mais falada no hemisfério sul, e o Brasil ser o maior expoente em termos de expansão territorial e número de falantes, é essencial que pensemos em políticas linguísticas que suportem esse *status* tanto na preparação de profissionais que estejam aptos para o ensino de PLE quanto na recepção de possíveis aprendizes do idioma.

Segundo Almeida Filho (2005), para ensinar o PLE, o profissional deve ter, no mínimo, uma formação em Letras, mas reforça que essa formação é insuficiente se esse profissional não tiver contato especificamente com o ensino de língua estrangeira. Essa formação é, de acordo com o autor, mais insuficiente se não houver no currículo uma disciplina específica para o ensino de PLE.

É necessário atentar que o ensino do PLE difere do ensino do Português como língua materna, como afirmam Carvalho Batista e Alarcón:

A formação do professor de língua portuguesa como língua estrangeira precisa ser diferenciada da formação do professor de língua portuguesa como língua materna (LM ou L1), pois o professor de LP não pode trabalhar num contexto específico ensinando o genérico de LM com pressupostos inadequados que indicam, por exemplo, uma análise voltada para a escritura e a leitura de antemão prioritárias, para o léxico e regras gramaticais em frases de pouca contextualização como é frequentemente praticado em sala de aula de LM (Batista; Alarcón, 2012, p. 67)

O que, de certa forma, compactua com o que afirma Almeida Filho sobre o ensino de língua materna, denominada neste trecho L1:

Ensinar L1 não será tomado no seu sentido cristalizado de dar, passar, transmitir conhecimentos mas como bem mais do que isso, na acepção de construir experiências válidas, (re)afirmadoras de auto-estima, envolventes e motivadoras para e com os alunos no sentido de apoiar a aprendizagem (já desencadeada num esforço dos próprios aprendentes) de aspectos da língua ou a expansão dos recursos lingüísticos dos alunos (Almeida Filho, 2005, p. 8-9).

Nesse sentido, entendemos a língua materna como algo pertencente ao sujeito, e a função docente neste cenário é propiciar uma ampla percepção de língua que possibilite o aperfeiçoamento dos aprendizes como cidadãos na linguagem. (Almeida Filho, 2005). Quando se observa, entretanto, a língua estrangeira, tratamos de uma cultura alheia ao indivíduo, não pertencente a este, pela qual se desenvolve um interesse autônomo ou institucionalizado, particular ou escolar. Ensinar língua estrangeira é possibilitar o estudo (ou aquisição) de uma língua em um ambiente formal de aprendizagem, “mediante uma operação com dimensões distintas orientada por uma abordagem/filosofia vigente que pode ser espontâneo-tradicional, formalmente explicitada e calcada em pressupostos teóricos. (Almeida Filho, 2005, p. 11)

Observando esses aspectos, podemos entender que o ensino de PLE envolve também os aspectos socioculturais relativos ao uso da língua, principalmente levando-se em conta a grande diversidade linguística e cultural do Brasil, como afirmam Batista e Alarcón (2012):

A sala de aula de PLE precisa ser considerada, então, como um lugar de cuidadosa e compreensiva interação social e movimentação da língua portuguesa, reconhecendo limitações e estados afetivos muito singulares que a todo momento podem afetar o processo de aquisição e ensino dessa língua-alvo (Batista; Alarcón, 2012, p. 68).

Entendendo, portanto, essa necessidade de interação social e do movimento linguístico na aula de PLE, escolhemos, para os fins do curso e doravante deste trabalho, utilizar memes como recurso didático, linguístico e social. E é sobre o uso do meme e sua classificação como gênero textual que discutiremos em seguida.

## **2. O MEME COMO GÊNERO TEXTUAL**

Segundo Cordeiro (2022, p. 17), o termo “meme” foi primeiramente utilizado por Richard Dawkins em 1976 para denominar a unidade mínima da memória humana. O meme como gênero textual surge como forma de produzir humor em ambientes virtuais a partir da linguagem mista, ou seja, utilizando linguagem verbal e não verbal ao mesmo tempo para a construção de sentido. No princípio, os memes consistiam-se basicamente de figuras toscas com expressões exageradas acompanhadas de um texto que explicaria o porquê de suas expressões, de forma a criar uma relação de codependência para um completo entendimento da mensagem.

Com o passar do tempo e com o desenvolvimento das tecnologias digitais, os memes passaram a ser cada vez mais elaborados e trabalhados, e, se outrora se utilizava de outros gêneros como charges e tirinhas, agora começa a se consolidar como um gênero em si só. Essa evolução

dos memes transforma também a forma como eles são construídos, uma vez que os memes passaram a ocorrer nas mais variadas formas, não mais desenvolvendo relação de codependência (os memes podem ser unicamente imagéticos ou verbais). (Cordeiro, 2022)

O meme, então, passa a ser entendido como, de acordo com o Dicionário Infopédia, “imagem, vídeo ou outro conteúdo de carácter paródico ou humorístico, geralmente resultante da edição de uma versão original, que é copiado e se espalha rapidamente através da internet.” Para além disso, e de acordo com Knobel and Lanshear (2007 apud Santos *et al*, 2022), os memes constituem padrões carregados de informações culturais que são passados de pessoa a pessoa, de modo a gerar, desenvolver e refletir pensamentos e comportamentos de determinados grupos sociais.

Em artigo publicado na Revista Na Ponta do Lápis, vinculada à Olimpíada de Língua Portuguesa, intitulado “As práticas de linguagem contemporânea e a BNCC”<sup>5</sup>, Jacqueline P. Barbosa trata de como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda as novas práticas linguísticas e os parâmetros acerca de seus usos nas aulas de Língua Portuguesa. Entre as práticas mencionadas, a autora cita os memes como prática multissemiótica, e que não deve ser ignorada.

---

<sup>5</sup> Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2648/as-praticas-de-linguagem-contemporaneas-e-a-bncc>



Ao discorrer acerca do uso dessas práticas para o ensino de Língua Portuguesa, Barbosa (2018) reitera a importância de uma postura crítica perante elas, de ir “além da apropriação desencarnada de objetos linguísticos”. No contexto dos memes, isso pode ser compreendido como não apenas observar os fatores verbais e imagéticos do meme desprendidos do contexto social do qual (e para o qual) foi produzido. A leitura do meme deve englobar um olhar crítico para a intenção do autor.

É, então, por essas características que o meme exige, além da análise linguística, determinados conhecimentos socioculturais para que a compreensão seja efetiva, bem como fique evidente para o leitor o que produziu humor e por quê.

Tendo apresentado nossa fundamentação teórica, trataremos a seguir dos resultados obtidos. Antes, porém, falaremos da metodologia de pesquisa.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Abordando a pesquisa em sala de aula sob o paradigma qualitativo, Bortoni-Ricardo (2008) é clara ao destacar o potencial dos espaços escolares, em especial a sala de aula, em pesquisas qualitativas. Provenientes do interpretativismo, essas pesquisas procuram “entender, interpretar fe-

nômenos sociais inseridos em contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34).

O contexto base para as reflexões subsequentes foi o curso de Português Língua Estrangeira oportunizado pela Rede Andifes IsF - Idioma sem Fronteiras na Universidade Federal de Alagoas no período de agosto a dezembro de 2021, ofertado à comunidade acadêmica de forma inteiramente remota, em vista da situação pandêmica<sup>6</sup> e das medidas sanitárias emergenciais adotadas na época. Ainda que tenham sido ofertadas duas turmas, uma de nível básico e outra de nível intermediário, apenas as aulas ministradas nesta última foram consideradas para a pesquisa.

A proposta do curso esteve centrada no letramento acadêmico, objetivando, especificamente, a leitura e a produção de textos acadêmicos. Com o foco em desenvolver aspectos linguísticos, socioculturais e comunicativos, as aulas foram planejadas em torno de dois aspectos: um recurso linguístico e um gênero acadêmico. Como supracitado, todas as reuniões de planejamento e as aulas semanais foram realizadas remotamente, por meio da plataforma *Google Meet*. Somaram-se a elas atividades assíncronas realizadas pelo *Google Sala de Aula* e por grupos no *Whatsapp*. Ao final de cada aula, foram produzidos diários crítico-reflexivos sobre a aula dada para fins de pesquisa e análise.

---

<sup>6</sup> De março de 2020 até o primeiro trimestre de 2023, o mundo viveu a pandemia ocasionada pelo vírus SARS-COV-19. O curso aconteceu em um período

A turma na qual foram ministradas as aulas era composta de um total de dois alunos estrangeiros: uma hispano-falante colombiana e um falante de crioulo como língua materna e de outra variante do português, de Guiné-Bissau. Ambos estavam inseridos em contextos acadêmicos, em níveis diferentes; enquanto a primeira pesquisava em nível de pós-graduação, o último era aluno de graduação.

Uma vez que este artigo está amparado na experiência como alunas bolsistas, torna-se imprescindível considerar os temas de ensino de línguas, mais especificamente o de português como língua estrangeira, e os aspectos do gênero textual *meme*. Dessa forma, como base teórico-crítica pertinente ao ensino de PLE, selecionamos os textos de Almeida Filho (2005), Batista e Alarcón (2012) e Schneider (2010). No que se refere aos estudos sobre *memes*, nos embasamos em Cordeiro (2022).

Fizemos, então, a revisão dos dados documentados disponíveis: planos de aula, diários reflexivos, produções verbais dos alunos e materiais didáticos utilizados nas aulas. Levamos em consideração a produtividade e a efetividade observada nos diários e nas produções verbais em relação aos objetivos definidos durante o planejamento das aulas. Selecionamos, por fim, quatro entre os onze encontros síncronos totais, ministrados nos dias 5, 19 e 26 de outubro e 23 de novembro de 2021. Os dados escolhidos para análise correspondem, portanto, aos *memes* usados como

recurso linguísticos nas aulas focadas, respectivamente, nos conteúdos de necessidades interacionais básicas, *e-mail* formal, resenha acadêmica e monografias.

Importa ressaltar, contudo, que, ao refletir sobre o uso de *memes* nas aulas de PLE, torna-se inevitável a reflexão acerca da própria prática docente, ainda que inicial, oportunizada pelo curso supracitado. Bortoni-Ricardo (2008) aborda esse processo de reflexão destacando que, por atuar de forma ativa no contexto que pesquisa, o professor pesquisador “é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 59).

Dessa forma, neste relato de experiência, analisamos o uso de *memes* como recurso linguístico em aulas de PLE, buscando também considerar seu potencial como instrumento didático em relação à abordagem intercultural de ensino.

Seguem, nas subseções abaixo, os resultados observados no decorrer da pesquisa.

#### **4. O MEME NO ENSINO DE PLE**

Como citado anteriormente, a proposta do curso mantinha o foco na leitura e na produção de textos acadêmicos. Contudo, os encontros iniciais envolveram a discussão de aspectos sociais e culturais do Brasil e de necessidades in-

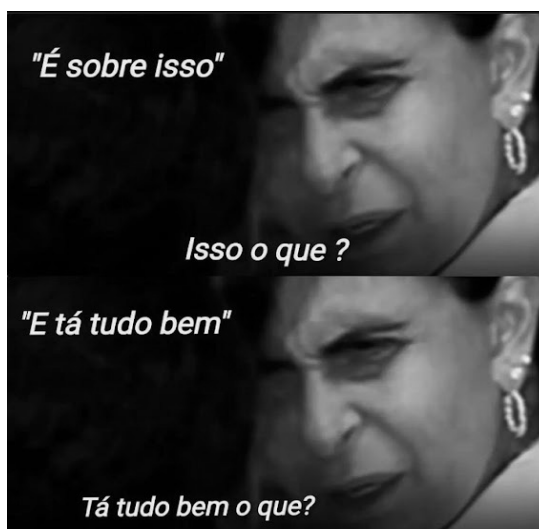
teracionais básicas. Como ambos os alunos já estavam no país há certo tempo, esta aula foi voltada a explorar as dificuldades encontradas por eles ao chegarem no Brasil, mais especificamente em Maceió, onde moravam, e de igual modo seus contatos iniciais com a Universidade Federal de Alagoas.

Para tanto, no planejamento da aula, selecionamos os recursos linguísticos pensando em textos de alta circulação digital no momento, como *memes*, que fizessem referência a situações que são comuns em determinadas regiões do Brasil, mas que, fora delas, podem gerar problemas comunicacionais.

O *meme* abaixo traz a figura de Gretchen, cantora, dançarina e atriz brasileira. Na última década, a artista ganhou uma notável e crescente popularidade, viralizando por meio de *gifs* e vídeos de curta duração usados em redes sociais, a exemplo do *Twitter*, como recurso de expressão dos usuários. T tamanha foi a repercussão, nacional e internacional, dos *memes* de Gretchen que o jornal americano *The New York Times* concedeu a ela o título de “*meme queen*”, ou “rainha dos *memes*”, em tradução livre. Estes *memes* de reação são produzidos a partir de recortes de participações da artista em *reality shows* e outros programas televisivos e podem ganhar legendas e que façam referência ou cite diretamente outros *memes*.

É o caso da Figura 1, que traz a frase «É sobre isso, e tá tudo bem», sem adicionar contexto prévio, tornando impossível entender a que se refere. Entretanto, para quem tem conhecimento do *meme*, há um entendimento do caráter irônico da frase (de referenciar e concordar com algo que não foi sequer citado anteriormente), ou do uso desta como forma vaga de se responder a alguém quando não se sabe o que dizer. Desta forma, introduzimos algo essencial para a compreensão dos *memes*: o contexto.

Figura 1 - Meme "É sobre isso, e tá tudo bem"

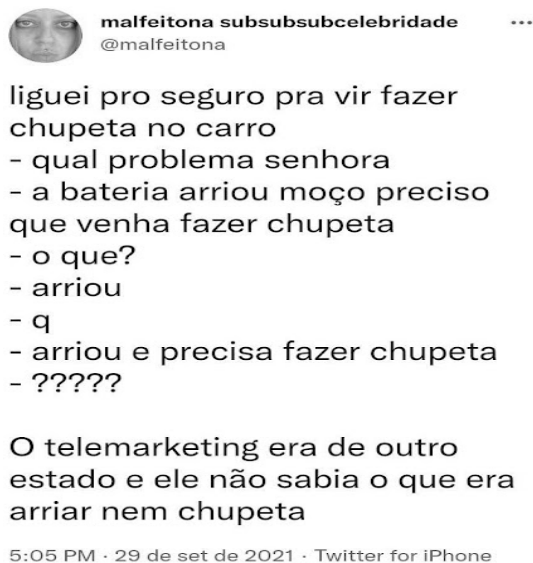


Fonte: Meme Brown (2021).

No decorrer da aula, foram apresentadas situações nas quais tanto nativos brasileiros falantes de diferentes variantes quanto estrangeiros falantes de PLE demonstra-

ram dificuldade na compreensão do que seus respectivos interlocutores tentavam dizer-lhes, como exemplificado na figura abaixo.

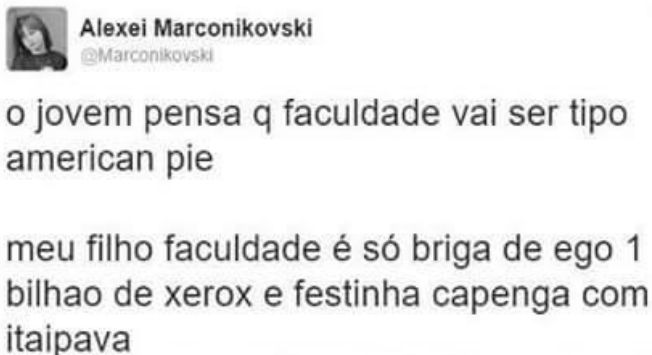
Figura 2 - Reprodução de tuíte



Fonte: Twitter (2021).

Na figura 2, a autora do tuíte reproduzido descreve um problema de comunicação durante um atendimento de telemarketing causado pela palavra *chupeta*. Embora comumente se defina como o objeto dado a crianças pequenas a fim de se acalmá-las, a mesma palavra também é usada, em contextos informais, para se referir à ligação elétrica feita entre dois veículos em uma situação de emergência. O texto possibilita, ainda, o uso do verbo *arriar*, que, na situação descrita, apresenta o mesmo significado de *descarregar*.

Figura 3 - Reprodução de tuíte



---

Fonte: Graduação da Depressão (2015).

Restringimos, em seguida, os exemplos de situações comunicativas para o ambiente acadêmico que são comuns em diferentes lugares do mundo. Dessa forma, os estudantes foram convidados a expor suas dificuldades ao começarem suas jornadas na Universidade Federal de Alagoas. Utilizar situações comuns a todos gerou empatia e maior abertura para a participação/ intercâmbio de experiências, uma vez que professoras e alunos se identificaram as situações apresentadas.

#### **4.1 Meme no ensino do e-mail formal**

A aula sobre a qual discorreremos teve por objetivo aprofundar a conversa sobre a formalidade e a informalidade, dessa vez focando no contexto acadêmico e introduzindo o ensino de gêneros textuais pelo *e-mail* formal.



A interação inicial objetivou provocar a reflexão sobre práticas orais e escritas de comunicação e como elas podem diferir entre si. Para tanto, utilizamos o *meme* representado pela Figura 4 como recurso linguístico, conduzindo uma roda de conversa norteada por questões como as diferenças observadas pelos alunos entre as expressões citadas nos lados “digitando” e “falando”, a familiaridade com essas expressões, seu contexto de uso e o que poderia definir o grau de formalidade de uma expressão linguística (escrita ou oral).

Figura 4 – “Digitando X Falando”



Fonte: Clara Virgolino Ilustrações (2022).

Em interação focada no gênero *e-mail*, posterior à caracterização do gênero textual, foi exibido um vídeo curto publicado no *Instagram*, que parodiava um outro vídeo produzido com fins humorísticos e popular em meados do ano de 2021, durante a pandemia do coronavírus. O vídeo original, criado pelo humorista *Esse menino*, ironizava a informação de que 53 e-mails com propostas de compra da vacina produzida pela Pfizer foram ignorados pela gestão nacional da época.

A popularização e o grande número de compartilhamentos do vídeo resultaram em inúmeras paródias, replicando o áudio e o roteiro originais. O vídeo exibido, compartilhado na mesma rede social pelo usuário @revisalet, adaptava o roteiro do humorista ao contexto acadêmico: o e-mail se destinava à orientadora da protagonista.

Após discussão sobre o vídeo apresentado e o vídeo ao qual este fazia referência, assim como os contextos que levaram às produções, os alunos foram convidados a escrever um e-mail à orientadora fictícia do vídeo. Utilizamos o *e-mail* escrito pela personagem e pedimos, depois de interpretá-lo em aula, de acordo com o que foi visto, que os alunos o adequassem ao contexto formal. A atividade, solicitada de forma assíncrona, buscou adentrar no estilo e nas formas linguísticas atreladas a diferentes graus de formalidade, vistos em aula, por meio de uma situação corriqueira

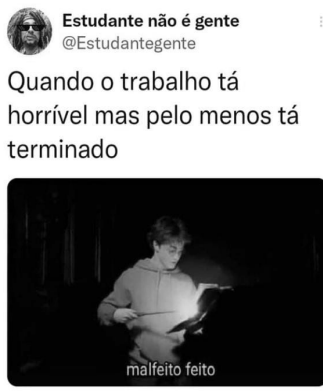
no ambiente universitário, instigando os alunos a pensarem em diferentes formas de comunicar o mesmo assunto.

#### **4.2 Meme no ensino de resenha acadêmica**

Essa aula foi planejada para que fossem exploradas as características do gênero resenha. Na apresentação do gênero, abordamos a polissemia do termo *resenha*, que além de se referir a apreciações críticas de outros textos e/ou mídias, também pode significar, em contextos informais, algo humorístico ou simplesmente descontraído. Consideramos, também, seu uso na interjeição “que resenha!”, também comum em situações informais.

A interação inicial da aula, com fins de estimular a expressão oral dos estudantes, teve como elemento motivador o *meme* representado pela Figura 5. Voltado para o contexto acadêmico, exemplifica uma situação com a qual uma boa parcela de estudantes universitários poderia se identificar: ter entregado um trabalho com qualidade aquém do desejado para cumprir com o prazo estabelecido.

**Figura 5 - Reprodução de tuíte**



Fonte: Twitter (2021).

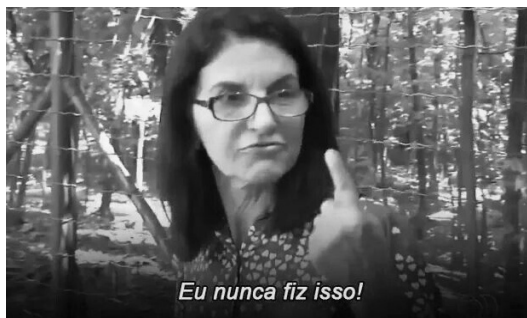
Para alcançar esse efeito de sentido, o autor do tuíte reproduzido na figura 5 inverte o significado original da legenda presente na imagem utilizada. *Malfeito feito* é, originalmente, um feitiço que «desativa» o Mapa do Maroto, elemento pertencente ao universo da série de livros *Harry Potter*, escritos pela autora britânica J. K. Rowling.

No exemplo usado, a construção de sentido se dá ao considerar apenas o significado literal das palavras que compõem o neologismo da legenda: *malfeito*, um trabalho de má qualidade; e *feito*, um trabalho que foi entregue.

### 4.3 Meme e o ensino de TCC (Monografia, dissertação e tese) - Parte 1

Com o curso aproximando-se de seu final, a aula focou num gênero de muita relevância no contexto acadêmico: o trabalho de conclusão de curso. Além de centrar-se nos aspectos estruturais e contextuais do gênero monografia, a aula foi planejada com o fim de abordar os usos dos advérbios, suas circunstâncias e seus efeitos de sentido no texto. Escolhemos, pois, apresentar o recurso linguístico por meio de gêneros textuais diversos, de caráter mais ou menos acadêmico, como música, manchete e resumo científico (estudado em aulas anteriores), além dos *memes* representados abaixo pelas figuras 6 e 7.

Figura 6 - Meme “Eu nunca fiz isso!”

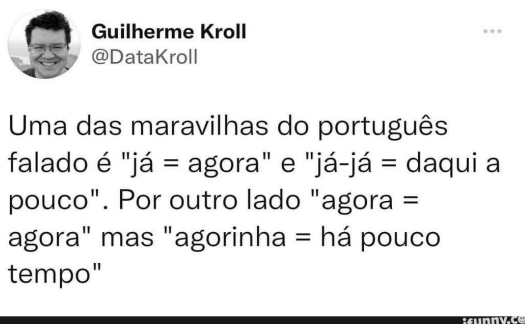


Fonte: Pinterest (2020).

O *meme* representado pela Figura 6 faz referência à servidora da Assembleia Legislativa de Goiás que batia ponto diariamente, mas saía do setor de trabalho sem

cumprir com sua carga horária. No vídeo, a servidora foge (correndo) da repórter que tenta entrevistá-la. A situação viralizou em 2015, dando origem a esse e a outros memes populares nas redes sociais. Na época, o meme foi parodiado inúmeras vezes.

**Figura 7 – Reprodução de tuíte**



**Fonte: Guilherme Kroll (2021).**

O tuíte reproduzido na Figura 7 permitiu explorar as diferenças de efeitos de sentido gerados a partir do uso de advérbios nas modalidades oral e escrita. Retomando, também, a discussão anterior acerca da (in)formalidade de textos, discutimos o uso das formas linguísticas citadas no tuíte em contextos acadêmicos e não acadêmicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco e os objetivos gerais do curso demandaram, no planejamento das aulas, o trabalho com gêneros textuais que circulam meio acadêmico e uma seleção de recursos linguísticos adequados a ele. Dessa forma, os memes não foram utilizados contínua e extensivamente, em especial nas aulas voltadas a gêneros acadêmicos de maior complexidade. A possibilidade de um uso mais extenso de *memes* teria resultado em reflexões mais diversas sobre seu potencial didático no que se refere a propostas de leitura e produção focadas neste gênero.

Contudo, ter escolhido gêneros textuais de alta acessibilidade e produtividade oportunizou discussões fundamentais acerca de variações linguísticas e estilísticas e das formas linguísticas que auxiliam a diferenciá-las. O fato dos *memes* da internet se originarem e se propagarem mais comumente nas redes sociais resultaria, com sorte, nos estudantes de PLE estarem em fácil contato com os textos desse gênero.

Nossas reflexões apontam os *memes* como exemplos autênticos de expressões linguísticas diversas, o que diminui, e por vezes evita, o uso e a produção de exemplos artificiais que atendam às necessidades didáticas das aulas. Estes representam, também, ricos elementos motivadores

em rodas de conversa e semelhantes interações focadas em aspectos culturais de um país.

Com sorte, as reflexões aqui dispostas acerca do aproveitamento dos memes como recurso linguístico e instrumento didático nas aulas de Português Língua Estrangeira ampliem a literatura disponível sobre o tema. Como o título prevê, as reflexões feitas aqui estão em estado inicial, o que aponta a possibilidade de expansão. Além disso, a discussão sobre o tema em questão não cessa neste trabalho. O objeto de pesquisa do professor pesquisador é a sala de aula e sua prática docente, conforme Bortoni-Ricardo (2008), uma vez que tal espaço não é estanque, o que implica dizer que reflexões sobre ele também não devem ser.

Ainda que os métodos e abordagens de ensino de LM/L1 e LE/L2/LA se diferenciem em aspectos diversos, as salas de aula se encontram na necessidade fundamental de refletir sobre a prática docente. Conforme Bortoni-Ricardo (2008), o trabalho do professor pesquisador “resulta em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 48), ou seja, a reflexão gera uma teoria prática, que, por sua vez, gera novas ideias para as ações, o que novamente resulta em novas reflexões.



## REFERÊNCIAS

“Aqui quem fala é ela, a desesperada!”. [S. l.: s. n.], 2021. Publicado pelo usuário revisalet. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CQjE0FSpUnb/>. Acesso em: 10 out. 2021.

ALMEIDA FILHO, José. Carlos P. *O Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino*. Museu da Língua Portuguesa: Estação da Luz, 2005. Disponível em: &lt;<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>&gt;. Acesso em: 15 out. 2021.

BATISTA, Marília Carvalho; ALARCÓN, Yeris Gerardo Lásçar. Especificidades do Ensino de PLE. *Revista SIPLÉ*, v. 3, n. 1, p. 66-76, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BARBOSA, Jacqueline P. As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC. *Na ponta do lápis*. Ano XIV, número 31. São Paulo (SP): AGWM Editora e Produções Editoriais, julho de 2018.

CORDEIRO, Lécio. *Língua Portuguesa, 6º ano, Ensino Fundamental*. Recife: Editora Formando Cidadãos, 2022.

GRADUAÇÃO DA DEPRESSÃO. No american pie nem xerox tinha. [S. l.], 11 nov. 2015. Facebook: Graduação da depressão. Disponível em: <https://www.facebook.com/graduacaodadepressao/photos/a.291112297748012.1073741829.291025411090034/439305702928670/>. Acesso em: 02 out. 2021.

GRETCHEN chega ao 'The New York Times': 'meme queen'. Veja. [S. l.], 30 dez. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/gretchen-chega-ao-the-new-york-times-meme-queen/>. Acesso em: 02 abr. 2023.

INSTITUTO METODISTA IZABELA HENDRIX. *Conheça as 10 línguas mais faladas no mundo*. [S.l.], 08 mar. 2022. Disponível em: <http://izabelahendrix.edu.br/noticias/conheca-as-10-linguas-mais-faladas-no-mundo>. Acesso em: 03 abr. 2022.

IMAGENS DA SERVIDORA QUE BATE O PONTO E FOGE VIRAM PIADA NA WEB. G1 - GO. Goiás, 29 set. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/goias/noticia/2015/09/imagens-da-servidora-que-bate-o-ponto-e-foge-viram-piada-na-web.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

KROLL, Guilherme. *Uma das maravilhas do português falado [...]*. [S. l.], 08 nov. 2021. Disponível em: <https://twitter.com/DataKroll/status/1457762009626316801>. Acesso em: 08 nov. 2021.

LIGUEI PRO SEGURO PRA VIR FAZER CHUPETA NO CARRO [...]. [S. l.], 29 set. 2021. Twitter: @malfeitona. Disponível em: <https://twitter.com/malfeitona/status/1443305906566057984>. Acesso em: 30 set. 2021.

MARIANA. Eu nunca fiz isso. [S. l.], [ca. 2020]. Pinterest: @nogsmariana. Disponível em: <https://pin.it/7buH2n8>. Acesso em: 19 nov. 2021.

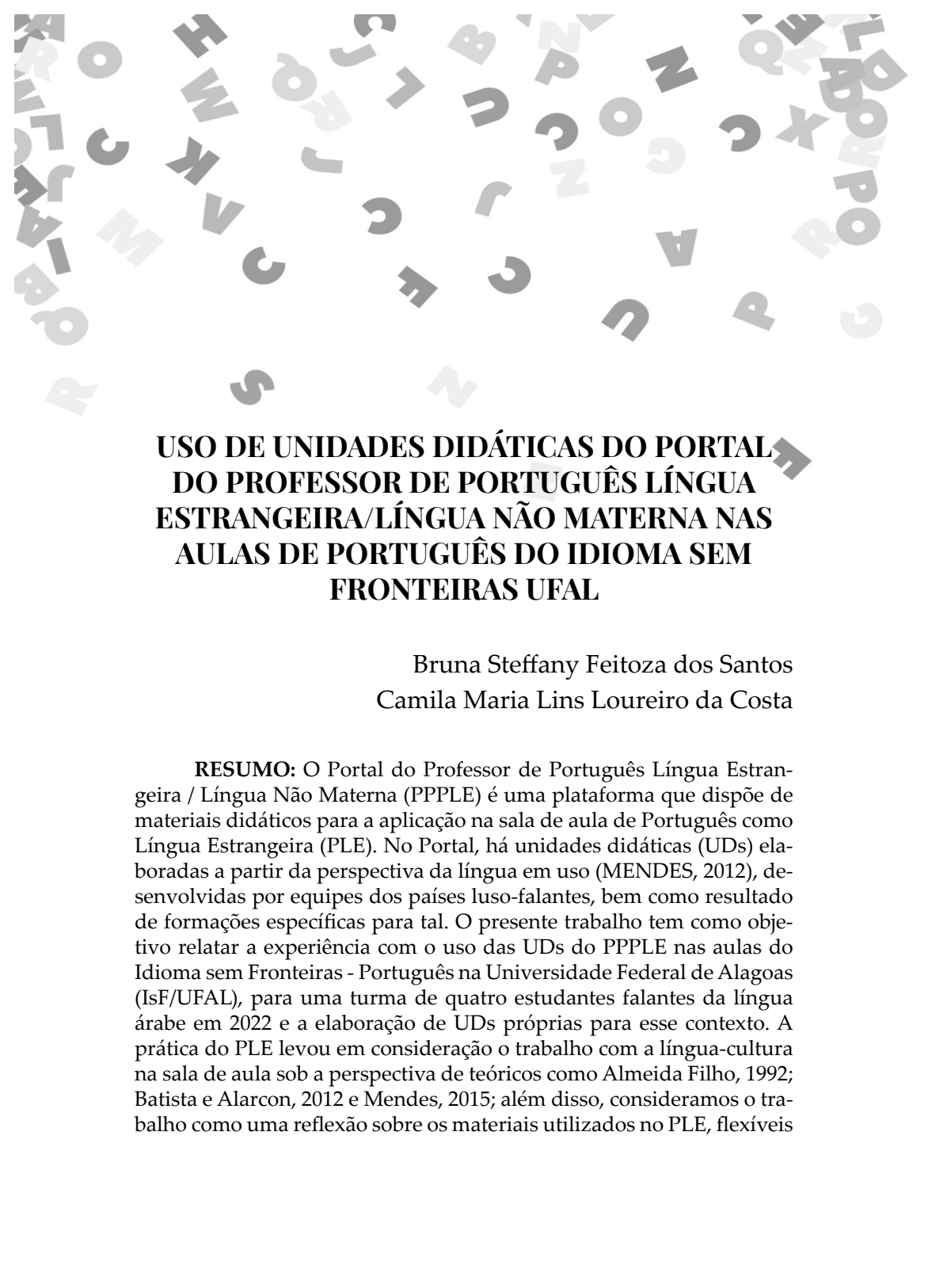
MEME BROWN. [Imagem publicada sem legenda]. [S. l.], 01 out. 2021. Facebook: Meme Brown. Disponível em: <https://www.facebook.com/MemeBrownBR/posts/d41d-8cd9/1645424119132634/>. Acesso em: 03 out. 2021.

MEMES. In: *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. [S. l.]: Porto Editora. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/memes>. Acesso em: 03 abr. 2022.

QUANDO O TRABALHO TÁ HORRÍVEL [...]. [S. l.], 19 out. 2021. Twitter: @Estudantegente. Disponível em: <https://twitter.com/Estudantegente/status/1450504852753297408>. Acesso em: 22 out. 2021.

SANTOS, Jefferson do Carmo Andrade; BOA SORTE, Paulo; BARROS, Emanuelle Silveira Nunes. Critical reading of internet memes in english language classes. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, 2022. DOI:10.22481/praxisedu.v18i49.11095

SCHNEIDER, Maria Nilse. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Contingentia*, Porto Alegre, Brasil., v. 5, n. 1, 25 maio 2010. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/13321>. Acesso em: 14 fev. 2022.



# **USO DE UNIDADES DIDÁTICAS DO PORTAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/LÍNGUA NÃO MATERNA NAS AULAS DE PORTUGUÊS DO IDIOMA SEM FRONTEIRAS UFAL**


Bruna Steffany Feitoza dos Santos  
Camila Maria Lins Loureiro da Costa

**RESUMO:** O Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE) é uma plataforma que dispõe de materiais didáticos para a aplicação na sala de aula de Português como Língua Estrangeira (PLE). No Portal, há unidades didáticas (UDs) elaboradas a partir da perspectiva da língua em uso (MENDES, 2012), desenvolvidas por equipes dos países luso-falantes, bem como resultado de formações específicas para tal. O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência com o uso das UD's do PPPLE nas aulas do Idioma sem Fronteiras - Português na Universidade Federal de Alagoas (IsF/UFAL), para uma turma de quatro estudantes falantes da língua árabe em 2022 e a elaboração de UD's próprias para esse contexto. A prática do PLE levou em consideração o trabalho com a língua-cultura na sala de aula sob a perspectiva de teóricos como Almeida Filho, 1992; Batista e Alarcon, 2012 e Mendes, 2015; além disso, consideramos o trabalho como uma reflexão sobre os materiais utilizados no PLE, flexíveis

e autênticos e, por último, o trabalho sob o olhar da interculturalidade e da alteridade (Oliveira, 2021), promovendo o acolhimento dos alunos estrangeiros por meio da língua-alvo.

**PALAVRAS-CHAVE:** PPPLE. Ensino de PLE. Unidades Didáticas.

## INTRODUÇÃO

 Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE) é uma plataforma *online* que disponibiliza materiais didáticos para professores de Português como Língua Estrangeira (PLE). Os materiais presentes no Portal foram desenvolvidos por equipes de países membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), assim como são fruto de formações específicas para esse fim, realizadas em países diversos.

A plataforma foi criada em 2010 durante a I Conferência Internacional sobre o futuro do Português (PAB) por meio do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP). Com o objetivo de se tornar uma plataforma referência para o ensino de português, foi firmado um acordo entre a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ) para o desenvolvimento dos materiais, a qual acompanha a elaboração das unidades. Com exceção de Guiné-Bissau, Guiné Equatorial e São Tomé e Príncipe,

os demais países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) disponibilizaram material para o Portal<sup>7</sup>.

Em nossa prática, dispusemos de algumas dessas unidades, assim como elas nos serviram de base para a elaboração de unidades próprias para uma turma de falantes de árabe. O curso escolhido para essa oferta integra o catálogo de cursos da Rede Andifes, intitulado “Português sem Fronteiras: Aspectos da Cultura Brasileira - Nível A1”, e foi ministrado por duas graduandas de Letras da UFAL, uma de Letras Português do Campus Arapiraca e outra de Letras Inglês Campus A. C. Simões, selecionadas para esse fim. As aulas iniciaram-se em setembro e foram finalizadas em novembro de 2022, que ocorreram semanalmente, de modo remoto, com carga horária de três horas, divididas em duas horas (2h) síncronas e uma hora (1h) assíncrona.

O curso destina-se ao nível A1, conforme classificação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e, por isso, eleito para a turma aqui relatada. Usamos o QECR que, embora europeu, é comumente utilizado no Brasil, pois “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais etc. na Europa” (QECR, p. 19, 2001). O nivelamento é organizado em três grandes grupos: A – utilizador elementar; B – utilizador independente e C – utilizador proficiente; e cada grupo é subdividido em seis níveis:

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://ppple.org/o-portal>

A1 (iniciação), A2 (elementar); B1 (limiar), B2 (vantagem); C1 (autonomia), C2 (maestria)<sup>8</sup>.

O nivelamento da turma, composta por quatro falantes da língua árabe, inseriu-a no nível A1. Além disso, considerando a incipiente proficiência dos alunos na língua portuguesa e o fato de terem em comum certo domínio da língua inglesa, o inglês foi eleito para intermediar algumas interações, sobretudo as iniciais, entre as professoras e os alunos. Tal atitude vai ao encontro da universalidade do inglês apregoado por Figueiredo (2016), já que, na contemporaneidade, o idioma é marca identitária-cultural de todos aqueles que a usam para interação e o modificam a partir de seu modo de ver e de agir no mundo. No entanto, a busca sempre foi a do uso do Português em todos os momentos.

Tal nivelamento se alinha, de certa forma, ao PPPLE, uma vez que, de acordo com o Portal, a definição dos níveis das UD's se deu buscando a "compatibilização entre os referenciais já existentes, nomeadamente o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) [...] (PPPLE, 2010, s/p). As UD's, no entanto, trazem como marca de nível os números 1 (básico); 2 (intermediário) e 3 (avançado).

Essas especificações são importantes para situar o relato apresentado neste trabalho. Discorreremos sobre o uso de UD's para a turma mencionada, além explicitarmos a

<sup>8</sup> Disponível em: [https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf)

motivação para a proposição de outras, direcionadas mais propriamente para a realidade da turma para a qual foram ministradas aulas de PLE pela Rede Andifes / Idiomas sem Fronteiras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

Para tanto, logo após estas palavras iniciais, trazemos algumas definições e considerações acerca do PLE, seguidas de uma breve apresentação das UD's do PPPLE. Na sequência, expomos um relato da experiência do uso das UD's na prática do curso ofertado pelo IsF, acompanhado de apontamentos sobre aspectos das atividades realizadas durante as aulas e a importância da elaboração de UD's próprias. Em caráter de conclusão, trazemos reflexões sobre os resultados de nossa prática docente. Na próxima seção, fazemos considerações gerais sobre o ensino-aprendizagem de PLE.

## **1. O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)**

Nas aulas de PLE ofertadas pela rede IsF/UFAL, a concepção que permeia todas as ações é a de língua como prática social, construída na interação, e dialógica por natureza (BAKHTIN, 1997). E, como observa Mendes (2015), a língua não deve ser dissociada da cultura, percepção essa que se coaduna com a que baseia o PPPLE. Além disso,



entendemos a importância do contexto para o ensino e a aprendizagem de línguas.

Partir dessa visão facilita a percepção sobre as diferenças entre ensinar Português como língua materna (PLM) e ensiná-la como língua estrangeira. O mito do falante nativo como o ensinante adequado, ou a ideia bastante arraigada de que basta ser professor de língua materna para que se possa introduzi-la num processo de ensino-aprendizagem não está entre nossos embasamentos. Isso porque entendemos que, ao ensinar uma língua estrangeira, inserimos o estudante no mundo que engloba a língua-cultura estudada. No ensino de uma língua materna, os estudantes vão à escola para conhecer outras variedades de sua língua, geralmente a padronizada socialmente, além de ter explicitadas as normas do uso de sua língua, em especial para o domínio de regras da gramática prescritiva (Batista; Alarcón, 2012).

Os estudantes de PLM já pertencem ao mundo da língua portuguesa, pois ela serve para sua interação em todas as áreas sociais da vida – da familiar a escolar, por exemplo –, pois é a língua que “constitui [sua] identidade pessoal, regional, étnica e cultural” (Almeida Filho, 1992, p. 64). Em contrapartida, os estudantes de PLE precisam ser inseridos na realidade de outra língua-cultura. Por isso, o professor de PLE deve refletir sobre o outro, sobre o estudante para quem será o mediador do conhecimento e pensar sobre as questões culturais, sobre o lugar do outro no mundo e

como o outro vê os falantes de Português como pertencentes a uma outra cultura, a um lugar diferente do mundo. Nessa arena, a empatia/alteridade deve prevalecer, como bem orienta Niederaurer (2010)

De acordo com Almeida Filho (1992), as ações com PLE devem, para além de ensinar conteúdos, trabalhar para a “desestrangeirização” da língua a ser aprendida – a língua deve fazer parte do ser que a aprende. Cientes disso, em busca de promover um ensino que promova uma integração em detrimento do estranhamento, escolhemos como material didático UD's disponíveis no PPPLE, devido à possibilidade de ampliar o olhar dos alunos para o caráter pluricêntrico do Português, assim como, e sobretudo, por seu aporte teórico que entende a vivacidade da língua e traz uma proposta de ensino de língua e cultura sem sobreposição de uma sobre a outra, ou seja, que a define como língua-cultura.

A proposta das unidades é a de trabalhar a língua em uso, como atividade social, a partir de textos que partam de eventos reais, pois, como lemos no PPPLE, “eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social”<sup>9</sup>. Além disso, as unidades didáticas visam à interculturalidade, implicada pela competência comunicativa (Oliveira, 2021). Essa prática faz com que os aprendizes se sintam acolhidos pela cultura e pela língua, fazendo com que a língua-cultura que têm como alvo deixe, aos poucos, de ser estranha para eles.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://ppple.org/conversa>

A prática intercultural foi adotada durante as aulas com a ajuda das UDs e o olhar para nossos aprendentes como indivíduos de outras vivências, outros lugares culturais e linguísticos. Na ministração das aulas, entendemos que é necessário nos colocar no lugar dos alunos e, a partir desse momento de alteridade, pensar sobre a nossa própria cultura, (re)conhecendo a cultura do aluno, de modo a cultivar, como reflete Oliveira (2021, p. 329), “uma visão intercultural, em que os próprios valores deixam de ser vistos como os únicos possíveis e únicos naturalmente corretos, e se faz possível uma troca de lugares entre seres de línguas e culturas diferentes”.

A eficiência no ensino favorecida pelas UDs do Portal nos instigou a elaborar outras UDs com foco nos nossos alunos, uma vez que, a despeito disso, sabemos, com Oliveira e Furtoso (2009), que todo material didático precisa de adequação, uma vez que não será totalmente ideal para nossas turmas. Diante disso, e considerando as reais necessidades dos alunos que tínhamos em nossa sala de aula, criamos UDs próprias, mas partindo dos pressupostos teórico-metodológico e da organização formal das UDs do Portal.

Na sequência, apresentamos tais unidades e refletimos sobre seu uso.

## 2. UNIDADES DIDÁTICAS DO PPPLE

As unidades Didáticas (UDs) oferecidas pelo Portal são divididas de acordo com os países membros do CPLP: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. As unidades desenvolvidas partem de equipes de elaboradores, geralmente professores de PLE, de cada um desses países<sup>10</sup>. Há, também, seções destinadas a grupos específicos: língua de herança, acolhimento: falantes de Chinês, de Espanhol, além de unidades formuladas por equipes que participaram de cursos disponibilizados pela equipe do IILP.

Como mencionamos, as UD's são categorizadas em níveis: Nível 1, Nível 2 e Nível 3. No Nível 1, os alunos apresentam um domínio limitado da língua portuguesa e, por esse motivo, as unidades trabalham com estruturas simples da língua; Nível 2, o aluno tem um domínio parcial, por isso há um trabalho com uma certa complexidade da língua; no Nível 3, o aluno apresenta um domínio amplo da língua, portanto as unidades desse nível trabalham com construções mais avançadas da língua.<sup>11</sup>

---

10 Com exceção de Guiné Bissau, Guiné Equatorial e de São Tomé e Príncipe, como já mencionado. No entanto, no início deste ano, houve uma formação em São Tomé e Príncipe para a elaboração de UD's do país, as quais devem, em breve, vigor no Portal.

11 Disponível em: <https://ppple.org/conversa>.

Todas as UD's apresentam uma estrutura padrão: unidade; situações de uso; marcadores e expectativas de aprendizagem; atividade de preparação; bloco de atividades; extensão da unidade e atividade de avaliação. As quatro primeiras seções se referem ao conteúdo que será abordado nas unidades as quais, segundo o PPPE, são organizadas "por níveis de proficiência e por variedades de uso da língua dos países e culturas em língua portuguesa integrantes do PPPE" (PPPE, 2009, s/p).

No que se refere à situação de uso que norteia a unidade, sabemos, ao ler o PPPE (2010), que são selecionadas a partir de aspectos relacionados às oportunidades de utilização da língua, considerando habilidades linguísticas e eixos de aprendizagem. Além disso, são lançadas expectativas de aprendizagem em cada UD. Consoante o Portal, "entende-se por expectativa de aprendizagem o que se espera que o aluno seja capaz de realizar como ações de linguagem a partir da situação de uso definida para a Unidade Didática" (PPPE, 2010, s/p). Essas informações irão ajudar o professor de PLE a situar seu plano de curso e a orientar a utilização das unidades.

O bloco "Atividade de preparação" é a motivação, o *input* da unidade, que conduz o estudante aos próximos temas. Geralmente, nesse bloco, há imagens com perguntas relacionadas à situação apresentada. Tal estratégia gera compartilhamento de experiências e conversas que pro-

porcionem a aproximação do aluno à cultura do país elaborador da UD e até mesmo um paralelo entre as culturas presentes nas aulas, propiciando um aprendizado intercultural. Os idealizadores do PPPLE consideram a seção essencial, porque “antecipa situações, revela os conhecimentos que os alunos já têm, assim como suas dificuldades, e também aponta direcionamentos para a condução da unidade” (PPPLE, 2010, s/p). Inserindo um exemplo mais concreto sobre a seção, apresentamos uma das unidades trabalhadas durante as aulas:

**Figura 1 – Atividade de Preparação UD “Nos tempos de escola”**

**ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO**

Observe a imagem a seguir e responda às perguntas.



Disponível em: <<http://0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSJPC86TgDoAJ8JsSS4lwVNDc50xD12LLj8-7YI20nnKwAyM4UH1g>>. Acesso em: maio 2014.

a) O que essa imagem representa?

b) Você tem boas lembranças de sua época de escola? Comente.

**Fonte: PPPLE.**

Na seção “Bloco de atividades”, vêm exercícios para uso da língua de acordo com a introdução feita pela atividade de preparação. As atividades do bloco, como afirmam os organizadores do Portal, “são organizadas a partir de

estímulos, por meio de materiais representativos da variedade de uso de cada país em foco” (PPPLE, 2010, s/p). Não há um número fixo de atividades, podendo variar, pelo que pudemos observar, de uma a quatro questões. No exemplo da Figura 1, o tema da unidade é “escola”, logo, as questões trabalhadas no Bloco de atividades serão sobre esse tema.

A Extensão da unidade é um complemento, cujas atividades são bastante variadas quanto à temática e à situação linguística. A figura 2 traz um exemplo deste bloco:

**Figura 2 – Extensão da unidade UD “Asseio é bom e eu gosto!”**

**EXTENSÃO DA UNIDADE**

Nos países tropicais, as pessoas tomam muitos banhos diariamente, devido ao calor. Já em países mais frios, os banhos são menos numerosos. Faça uma pesquisa, observando como são os costumes de higiene pessoal em 5 países diferentes. Compartilhe com seu professor e seus colegas o resultado de sua pesquisa!

**Fonte: PPPLE.**

A última seção, intitulada atividade de avaliação, como sugere o título, mede o que o estudante conseguiu absorver durante os blocos anteriores, o que aprendeu com a UD. As atividades de avaliação, na maioria das UDs, buscam a produção textual de um gênero na língua-alvo, visando também estimular a criatividade do aluno, como vemos na Figura 3.

**Figura 3 – Atividade de avaliação UD “Nos tempos de escola”**

<b>ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO</b>
<p><b>Lembre-se de uma experiência vivida nos seus tempos de escola. Relate, oralmente, sua experiência para os colegas. Se quiser, faça um desenho ou selecione uma imagem que represente a situação a ser relatada. A imagem poderá ser compartilhado com os colegas.</b></p>

**Fonte: PPPLE.**

Numa análise mais aprofundada das UD's presentes, é possível reconhecer que apresentam uma circularidade, uma completude, trabalhando com a língua portuguesa em uso – sobretudo as elaboradas por equipes no Brasil. Elas se iniciam com uma motivação imagética na maioria dos casos, gerando discussões e compartilhamento de experiências que resultam no encontro de culturas diferentes. Depois, há atividades que abordam o tema proposto, complementado por uma pesquisa, uma atividade, uma ação que o aprendiz pode fazer em casa e, por fim, a avaliação do conteúdo tratado a partir de um texto elaborado pelo aluno. Essa estrutura com o uso autêntico – comunicativo – da língua, provoca uma interação intercultural essencial para que a língua alvo faça sentido àqueles que a aprendem (MENDES, 2012).



## **2.1 UD's no curso “Português sem fronteiras: aspectos da cultura brasileira”**

Além das peculiaridades das UD's que descrevemos antes, os *inputs* trazidos nelas favorecem *outputs* positivos, já que partem de materiais autênticos, que exemplificam o uso real da língua. Ellis (1994) entende por *input* toda e qualquer informação acessada pelo indivíduo a partir dos sentidos, o que interfere no *output*, porque, quanto maior for o acesso a *inputs*, maior será a capacidade de produzir *outputs*, ou seja, de criações próprias e autorais com base nas exposições da língua-alvo a que se submeteram os falantes de outras.

Mendes (2015) denomina esses *inputs* de “gatilhos”, pois são mecanismos que impulsionam a interação e a continuidade de assunto na sala de aula e que geram *outputs*, ou seja, o uso prático dos “gatilhos” a partir das interações entre os professores, por exemplo.

As UD's do PPPLÉ são permeadas desses “gatilhos”, e um deles pode surgir de uma discussão sobre práticas sociais antigas, por exemplo. Conforme mencionado na seção 1 deste trabalho, a criação das unidades foi iniciada no ano de 2010; dessa forma, algumas atividades e materiais autênticos utilizados para ilustrar e estimular a produção em língua portuguesa refletem aspectos e valores da sociedade de mais de uma década atrás. Porém, como as unidades são materiais flexíveis e trabalham a língua como prática social

(PPPLE, 2009, s/p), essa desatualização pode ser flexibilizada para gerar uma interação e discussão real em sala de aula, como fizemos com a UD “Que dia cheio/Brasil”.

A unidade em questão oportuniza uma discussão sobre rotina e organização. Uma das atividades traz uma agenda sem a menção de nome ou gênero da pessoa a quem pertence. Ao observá-la, os estudantes devem inferir sobre o gênero do possível dono, como se vê na figura 4:

#### Figura 4 – UD “Que dia cheio”

##### Atividade 4: Observe a agenda de uma pessoa e responda.

7h30 – Levantar.

8h – Tomar café da manhã com Gina.

10h – Reunião de pais.

12h – Buscar crianças na escola e almoço.

15h – Manicure.

19h – Fazer jantar para as crianças.

21h – Jantar no Clube de Campo.

- a) Há algum evento realizado pela manhã? Qual ou quais?
- b) Apenas um evento é realizado à tarde. Qual?
- c) Qual ou Quais os eventos realizados à noite?
- d) O jantar no Clube de Campo será realizado pela madrugada. Essa afirmativa é verdadeira ou falsa?
- e) Essa agenda é de um homem ou de uma mulher? Por quê?

Fonte: PPPLE.

Com a atividade que foi agendada para as 15h, muitos alunos responderam que a agenda pertencia a uma mulher, no entanto o cuidado com as mãos não se restringe apenas ao gênero feminino na atualidade, pois homens cada vez mais se preocupam com a aparência e o cuidado de unhas e mãos.

Ainda nesta atividade, muitas ações descritas na rotina são atribuídas, socio-culturalmente, às mulheres, como a realização dos afazeres domésticos, cuidado com os filhos e a conduta social de ir à manicure. Talvez tal questão não tenha sido elaborada em 2023.

Essa pergunta de cunho sexista, cuja visão discrimina pessoas com base em seu gênero e dualiza homens e mulheres por meio de papéis sociais (Nascimento; Velozo; Amorim, 2016), levou os alunos a problematizarem algumas dessas tarefas e comentarem que podem também ser feitas por homens. Mesmo sendo uma questão “datada”, foi possível construir uma interação que, graças à flexibilidade do material, trouxe as opiniões dos estudantes sobre papéis dados a homens e a mulheres pela sociedade de seus países de origem, fazendo contraponto com o que acontece no Brasil e, mais precisamente, em Alagoas.

Outra oportunidade de discussão de costumes, agora atemporal, é oferecida pelo uso da UD “Festa Junina/Brasil”. Entre os alunos da turma, três eram de origem egípcia e um de origem libanesa e todos conheciam o cuscuz, o que tornou possível discutir acerca da presença deste prato tradicional de países árabes na cultura nordestina. Os alunos mencionaram a similaridade de pronúncia da palavra em português e em árabe, destacando, no entanto, a forma de cozimento e os ingredientes que diferem nas duas regiões. Trazer para os alunos o porquê dessa mescla cultural é uma

oportunidade de praticar a interculturalidade com mais dinamicidade.

Duas outras UD's utilizadas foram "Você conhece a/o?" e "Oi, tchau, até mais...", as quais se propõem a trabalhar cumprimentos e expressões utilizadas no português do Brasil como saudação. Uma das atividades realizadas que merece destaque é a que apresenta a música "Sinal Fechado", de Paulinho da Viola.

Após a etapa de audição da música e da leitura da letra, houve explicações sobre vocabulário e expressões desconhecidas, como o próprio nome da música, haja vista a importância de tal expressão para o entendimento do todo, pois a letra narra um encontro de dois personagens em um sinal de trânsito fechado, que discorrem rapidamente sobre o tempo e a superficialidade das interações na sociedade contemporânea.

Outra UD utilizada trata sobre produtos de higiene pessoal e listas de compras e uma de suas atividades trouxe resultados positivos nas aulas de PLE do ISF/UFAL. Trata-se da realização de uma pesquisa sobre diferentes hábitos de higiene de cada país, com a seguinte comando:

Nos países tropicais, as pessoas tomam muitos banhos diariamente, devido ao calor. Já em países mais frios, os banhos são menos numerosos. Faça uma pesquisa, observando como são os costumes de higiene pessoal em 5 países diferentes. Compartilhe com seu professor e seus colegas o resultado de sua pesquisa!" (PPPLE, 2009, s/p)

Em atendimento à comanda, um dos alunos postou o resultado de suas pesquisas em sites de notícias como El País<sup>12</sup> e BBC Brasil<sup>13</sup>, cujas matérias informavam sobre hábitos de brasileiros ao usarem o banheiro que geram estranhezas para estrangeiros, como o fato de usarmos papel higiênico. De forma intercultural, o estudante apresentou um vídeo do YouTube, pelo qual é possível conhecer o hábito, no Egito, de usar *shattaf*, ducha higiênica que “substitui” o papel higiênico.

Tal resultado mostrou o discernimento do aluno e a importância do vocabulário nas aulas, uma vez que ele buscou palavras-chaves em português sobre o assunto. Encontrando os textos, leu as matérias citadas e selecionou as informações mais importantes, corroborando ações de prática de síntese realizadas nas aulas.

Essas reflexões reforçam a importância da junção de metodologias nas aulas de PLE que tratem dos usos da língua de uma forma geral, visando à comunicação, e que não deixe de “[levar] em conta as vivências e as experiências dos sujeitos que estão se constituindo pela língua e pela cultura com as quais estão tendo contato” (Oliveira, 2022, p. 328). Pensar de forma intercultural promove ao aluno oportunidades para refletir sobre os aspectos de sua cultura, superando suas crenças como absolutas e tomando para

---

12 Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/28/internacional/1435483359\\_779060.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/28/internacional/1435483359_779060.html)

13 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-fut-50047885>

si características inerentes à cultura da língua-alvo, sem deixar sua identidade. Essa é uma ação de alteridade.

Outra UD utilizada favoreceu a compreensão do pluricentrismo da língua portuguesa por meio da literatura, pois “apresenta aos alunos o gênero textual poesia, além de promover o conhecimento acerca da diversidade da língua portuguesa através da menção a autores de outros países luso-falantes” (PPPLE, s/p, 2009).

Como evidenciado na descrição, a unidade apresenta poemas de dois poetas da língua portuguesa: Vinícius de Moraes e Luís Vaz de Camões, de origem brasileira e portuguesa, respectivamente. O “gatilho” da unidade é uma rápida pesquisa sobre ambos os poetas. Mesmo pesquisando e notando que um era brasileiro e o outro era português, os alunos não souberam responder o que ambos tinham em comum, que é a escrita em língua portuguesa, o que demonstra a necessidade de abordagens que reforcem a qualidade de nossa língua.

A UD foi muito apreciada pelos alunos pela oportunidade de fruir pela língua, já que, na indicação de situação de uso, a unidade traz o ato de apreciar poesias e, para tanto, inclui links para áudios de pessoas recitando tais poemas. Em uma aula posterior, declamaram poemas em língua portuguesa, o que foi bastante feliz.

Outra UD utilizada, “Nos tempos da escola”, resultou em uma rica troca de experiências interculturais. A unida-

de aborda as lembranças escolares, os componentes curriculares e a vida escolar em geral. Por meio dessa unidade, a turma pôde conhecer um pouco do sistema escolar brasileiro e trazer as peculiaridades de sua formação básica ao responderem às perguntas da atividade 1 do bloco de atividades, como:

- a) Você estudou numa escola pública ou escola particular?
- b) Qual era a sua matéria preferida? E a que você menos gostava? Por quê?
- c) Você teve algum professor marcante? Comente.
- d) Você foi um aluno estudioso?
- e) Como era a sua turma? E sua relação com seus colegas de classe? (PPPLE, s/p, 2010)

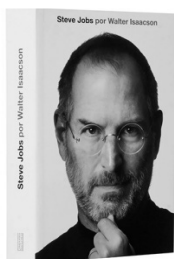
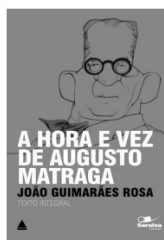
As respostas foram complementadas pela atividade de avaliação dessa unidade, que solicita o compartilhamento oral de uma experiência escolar. Achamos conveniente pedir por escrito, no entanto, a fim de observar como colocavam em um relato o conteúdo gramatical trabalhado, os verbos no passado, e produzir um gênero comum no cotidiano.

A próxima unidade “Minha vida é um livro aberto”, introduz a turma ao gênero biografia. Para acirrar as discussões, a UD apresenta capas de alguns livros, instigando

os aprendentes a identificar, apenas pela imagem, quais seriam do gênero biografia, como mostra a figura 7.

**Figura 7 – UD “Minha vida é um livro aberto”**

Observe as capas de livro a seguir e circule aquela(s) que, em sua opinião, conta(m) a trajetória de vida de alguém, ou seja, sua biografia.



Fonte: PPPLE.

Logo em seguida, a unidade apresenta a biografia de Ariano Suassuna, assim como sua obra mais conhecida, *O Auto da Compadecida*, recomendando-se aos alunos que assistissem à adaptação audiovisual da obra, já que retrata aspectos da cultura do Nordeste brasileiro em que as professoras estão inseridas.

Ainda no âmbito nordestino, a UD apresenta o gênero Embolada (ou repente), o que seria uma grande oportunidade de tratar da identidade linguística nordestina, mas há



apenas a inserção de um repente da dupla de repentistas Caju & Castanha, sem menções às características do gênero. Tal contextualização é essencial pois, de acordo com Batista e Alarcon (2012, p. 2), “ensinar línguas é ensinar o social, o humano, o político, o histórico, o geográfico e o econômico de um povo, compreendendo sua cultura, sua identidade, sua diversidade [...]”. Dessa forma, faz-se necessário problematizar as temáticas trabalhadas, com o intuito de efetivar a competência comunicativa-intercultural que se almeja, como prevê Schneider (2010).

Para realizar essa contextualização, um vídeo com os artistas cantando a embolada “A Herança da Minha Vó”, de Caju & Castanha, foi apresentado aos alunos, que, apesar de acompanharem a letra pela UD, não entenderam muito do que se cantou. A letra apresenta um tom humorístico, os repentistas falam sobre uma herança engraçada que a avó deixou para eles: uma jumenta, uma cabra, um pinico e um cachorro.

O estranhamento dos alunos estrangeiros em relação ao tom de humor da embolada, característica forte nas composições do gênero, serve como indicativo da necessidade de uma abordagem comunicativo-intercultural (Oliveira, 2022), que tem a capacidade de “promover a empatia, o entendimento da cultura do outro como fator de identidade.”

A atividade final desta unidade pede a produção de uma autobiografia. A atividade foi realizada em primeiro

momento de maneira escrita e, no segundo momento, foi compartilhada oralmente com a turma. Julgamos importante a promoção destes dois momentos por entender a necessidade de trabalhar a língua em uso não só com a modalidade oral como também a escrita. A atividade foi bem realizada, os estudantes conseguiram expressar as informações mais importantes sobre eles em língua portuguesa.

## **2.2 UDs autorais**

Para finalizar o relato de experiência com a prática das unidades, gostaríamos de destacar aqui, também, duas unidades que não foram retiradas do PPPLE, mas sim produzidas pelas professoras do curso. As duas unidades elaboradas seguiram a estrutura padrão das unidades do PPPLE mencionada no primeiro tópico. Levamos também em consideração que, aliado ao aprendizado da língua portuguesa, o curso é baseado no compartilhamento da cultura brasileira, conforme expressado anteriormente, servindo de base para estas unidades didáticas também.

Observamos, durante o curso ministrado, que certos assuntos culturais não são abordados no Nível 1, nas unidades didáticas disponíveis no PPPLE. Em uma de nossas aulas, por exemplo, utilizamos uma unidade que apresentou um texto sobre ritmos afro-brasileiros. Ao final, um estudante ficou interessado no aprofundamento do tema, o que nos levou a buscar, no Portal, algo pronto para uso.

Como não havia uma unidade específica para esse tema e nível, e a que fazia uma pequena menção sobre era de Nível 3, elaboramos uma específica abordando o samba, um dos ritmos afro-brasileiros que, no senso comum, representa culturalmente o brasileiro.

Dessa forma, entendemos que, algumas vezes, as unidades presentes no Portal não contemplam as necessidades da aula, o que nos instiga a atuar como produtores também de material didático, uma vez que, conforme apontam Oliveira e Furtoso (2009),

o professor precisa estar preparado para lidar com as divergências entre suas concepções e a dos autores de livros didáticos e de outros materiais direcionados ou não ao ensino, sem esquecer que é o professor quem está diretamente em contato com os alunos e, por isso, precisará selecionar o que é mais apropriado para cada contexto de ensino (Oliveira; Furtoso, 2009, p. 237).

Por isso, desenvolvemos duas unidades baseadas na estrutura das unidades presentes no Portal, mas personalizamos de acordo com temáticas que achamos pertinentes para o curso. Diante disso, a primeira unidade desenvolvida para essa situação foi a de um ritmo que tem “suas raízes na expressão cultural da África Ocidental e nas tradições folclóricas brasileiras” (Souza, 2021, p. 4). Segue o quadro geral da unidade criada:

**Tabela 1 – Quadro geral UD 1**

<b>Unidade didática:</b> Samba / Brasil
<b>Situação de uso:</b> Identificação e reconhecimento de um movimento musical do Brasil.
<b>Marcadores:</b> Cultura; Música; Comportamento.
<b>Expectativas de aprendizagem:</b> - Conhecer a história de um típico movimento musical brasileiro. - Ampliar vocabulário sobre música e gêneros musicais. - Compreender textos orais e escritos. - Produzir textos orais e escritos.

**Fonte: Elaboração própria (2022).**

Na ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO, por meio de uma pintura do artista plástico brasileiro Cândido Portinari, foi buscado o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero musical usado como tema da unidade. Por meio dessa discussão, eles puderam compartilhar também perspectivas ligadas à cena musical em seus países de origem, promovendo a interculturalidade e a alteridade, que, segundo Oliveira (2022, p. 330), permite que os alunos “pensem na sua própria cultura por meio de outra.”

A pintura relacionada de Portinari é intitulada “Samba”, nela há figuras humanas tocando violão e dançando. Para tornar o relato mais concreto, trazemos as questões e a pintura utilizada no *input* da unidade:

## Figura 8 – UD autoral “Samba”<sup>14</sup>

### 1. ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO

- Você já ouviu falar sobre o samba? Já ouviu alguma música do gênero? Se já ouviu, comente sobre o que achou.
- Em seu país teve (ou tem) algum movimento musical que tenha sido considerado de grande impacto na cultura nacional? Comente.
- Observe a pintura abaixo, é uma obra do artista plástico brasileiro Candido Portinari. O que as figuras humanas estão fazendo nela?



Fonte: Autoras (2022).

Além disso, trouxemos um vídeo sobre as raízes do samba. A escolha dos materiais utilizados em aula se baseia na importância da utilização de materiais autênticos

<sup>14</sup> Imagem: *Samba* (1956), de Candido Portinari, disponível em <https://artsandculture.google.com/asset/samba/fQH-Z2SIC3VF-PQ?hl=pt-br>

e textos multimodais. Sobre multimodalidade textual, Gabriel (2018, p. 55) afirma que “os indivíduos estão cada vez mais expostos a diversos textos”, e como resultado “faz-se necessário desenvolver o letramento multimodal e elaborar novas práticas pedagógicas”.

O vídeo, infelizmente, não dispunha de legendas em português e a fala acelerada - para a turma - do apresentador dificultou um pouco o entendimento dos alunos. No entanto, conforme fomos guiando a discussão e apresentando aos alunos de forma mais pausada e com intermédio da língua inglesa, a turma pôde compreender os principais pontos sobre o surgimento desse grande estilo musical brasileiro.

Durante as aulas, com o auxílio das unidades, priorizamos a leitura e a discussão de textos com os alunos, seguindo a concepção adotada pelo PPPLE de que a língua se trata de uma atividade social, ou seja, é necessário considerar todos os fatores que compõem a discussão estabelecida, pois estes influenciam na construção de novos significados. A interação promovida por tais discussões proporciona a construção de novos sentidos, de novos textos. Para a construção dessa unidade, um texto sobre a origem do samba no Brasil foi inserido para complementar o vídeo. Por ser um pouco extenso, os alunos tiveram um pouco de dificuldade para chegar às ideias principais apresentadas no texto, porém conseguimos sanar as dúvidas por meio da

leitura guiada. Mais uma vez, compactuamos com Oliveira e Furtoso (2009) sobre a importância de conhecer bem a turma para produzir material adequado a cada contexto.





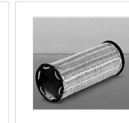
Para a atividade 2 do BLOCO DE ATIVIDADES da unidade produzida, imagens dos principais instrumentos utilizados no samba foram inseridas e algumas questões foram elaboradas para que se iniciasse uma conversa com a turma:

**Figura 9 – UD autoral “Samba”**

**Instrumentos típicos do samba**

Diversos instrumentos de **cordas** (como **cavaquinho** e **vários tipos de violão**) e variados instrumentos de **percussão** (como **pandeiro**, **surdo** e **tamborim**); **Algumas vertentes utilizam instrumentos de sopro.**

**Principais instrumentos de percussão do samba urbano carioca**

				
Pandeiro	surdo	Tamborim	Cuíca	Ganzá

Disponível em: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Samba#> >

- Você conhece alguns desses instrumentos?
- Você sabe o que são instrumentos de percussão?
- Você toca algum instrumento ou tem vontade de aprender a tocar algum?

**Fonte: autoras (2022).**

Por último, para que os alunos pudessem conhecer a diversidade do Samba no Brasil, foi apresentada a música *Você Me Vira a Cabeça (Me Tira do Sério)* da cantora Alcione. Ao ouvir a música, os alunos relataram que a música se

difere bastante da ideia que eles tinham sobre o ritmo do Samba, definindo o gênero como *cheio de energia*. Refletindo sobre a afirmação feita pelos alunos, que tinham uma noção homogênea sobre tal aspecto da cultura brasileira, é possível identificar a noção de estereótipo discutida por Brown (1980).

O teórico entende o conceito como uma categoria que engloba características básicas de um grupo, estabelecendo noções gerais sobre cultura, que não serve para identificar ou descrever um indivíduo em particular, ou seja, a visão estereotipada do Samba não abrange toda a diversidade contida dentro do gênero; dessa forma, é insuficiente para caracterizar uma cultura tão diversa.

Ao trazer uma música que contém características diferentes do estereótipo que os alunos tinham sobre o Samba, oportunizamos que fizessem uma reavaliação de suas crenças e conhecimentos prévios, reforçando a afirmação de Oliveira (2022), quando diz que “para aprender uma língua é imperativo superar descrenças iniciais sobre outras culturas e ‘reolhar’ a própria cultura, isto é, abrir-se para o novo e relativizar crenças e comportamentos” (Oliveira, 2022, p. 329).

Para os alunos foi surpreendente perceber que o Samba comporta variações dentro de um grande escopo que compõe o ritmo. A partir da ideia que os alunos tinham do que é o ritmo, é necessário destacar que, ao ensinar Portu-



guês como Língua Estrangeira, não se deve reduzir a diversidade da cultura brasileira, por exemplo, fazendo-a parecer homogênea. Para Oliveira (2022, 329-330), o estereótipo “nega as individualidades, a heterogeneidade e cria uma falsa impressão de culturas homogêneas.”

Foi muito produtivo discutir com eles as diferenças entre o que havia sido discutido sobre o Samba até aquele momento e o modo como tal gênero musical apresenta variantes e instrumentos diferentes daqueles que haviam sido apresentados inicialmente. Também foi realizada a leitura e discussão sobre o tema da música, e um dos alunos interpretou a letra muito bem.

### **2.3. Revolta dos Malês**

Para a aula de encerramento do curso, uma unidade baseada nas palavras de origem árabe no português foi produzida, haja vista ser o árabe a língua nativa dos alunos que frequentaram assiduamente as aulas. A unidade foi contextualizada por meio de um dos acontecimentos históricos do Brasil, a Revolta dos Malês. Nesse acontecimento, 25 palavras de origem árabe foram inseridas no português do Brasil de acordo com Abreu e Aguilera (2010). Segue a tabela geral da unidade criada:

**Tabela 2 – Quadro geral UD2**

Unidade didática: Revolta dos Malês - Influência da língua árabe na língua portuguesa / Brasil
Situação de uso: Identificação e reconhecimento de um período da história do Brasil.
Marcadores: Cultura; História; Comportamento.
Expectativas de aprendizagem: - Conhecer um pouco da história do Brasil. - Ampliar vocabulário. - Compreender textos orais e escritos. - Produzir textos orais e escritos.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Na ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO, oportunizamos a contextualização do tema da aula mediante a discussão com os alunos sobre o que estava acontecendo na seguinte imagem que retrata a Revolta dos Malês:

Figura 10 – UD autoral “Revolta dos Malês”



Fonte da imagem: site Todos os Negros do Mundo (2022).

Além disso, questões foram formuladas para que os alunos compartilhassem algum movimento histórico que aconteceu em seus países de origem. Oportunizamos tal discussão, pois, segundo Oliveira (2022), ao ensinar uma língua estrangeira, não basta apenas dar ao aluno a habilidade linguística da comunicação e, de acordo com Schneider (2010), é necessário trazer o aspecto da interculturalidade para a sala de aula, considerando, assim, aspectos culturais dos alunos para o aprendizado da língua alvo. Assim como nas unidades do PPPLE, instigamos a leitura dos textos pelos alunos, em voz alta, e a partilha da compreensão. Foi possível identificar, conforme mencionado na discussão sobre a unidade *Samba* que, quando trouxemos textos muito extensos, os estudantes tiveram certa dificuldade de

assimilar o que foi apresentado. Isso reforça a importância de identificar as necessidades e dificuldades da turma, assim como, conforme Furtoso (2001), é importante conhecer o contexto de ensino e o objetivo dos alunos, sendo essas questões fundamentais para a escolha do melhor material didático.

Nesse sentido, para a BLOCO DE ATIVIDADES, trouxemos, de forma fragmentada, um texto que dava informações sobre o acontecimento histórico dos Malês: motivações, personagens importantes, como aconteceu, resultado da Revolta. Para tanto, valemo-nos da indicação por cores para que os alunos pudessem se situar durante as discussões propostas e questões sobre os momentos explanados anteriormente foram elaboradas:

**Figura 11 – UD autoral “Revolta dos Malês”**

- a) A parte destacada de **rosa** fala sobre como foi planejada e executada a Revolta? Leia novamente e responda.
- b) Por que você acha que eles escreviam os planos da revolta em árabe?
- c) Mesmo escrevendo em outra língua, o que aconteceu? Leia a parte destacada de **amarela**.
- d) O que aconteceu com a Revolta? Qual foi o resultado?

**Fonte: autoras (2022).**

A utilização das cores para situar as discussões foi muito efetiva durante a aula. Os alunos puderam assimilar com mais facilidade o que estava sendo lido e retornar ao

texto de forma mais clara na busca por informações para responder às questões trazidas na unidade.

Nessa unidade também foi apresentado aos alunos o gênero textual Cordel. De acordo com Haurélio (2010), a literatura de Cordel tem suas origens na chegada das caravelas ao Nordeste brasileiro em meados de 1500 e, ao se espalhar pela região por meio da poesia popular, tornou-se característica importante da cultura nordestina. Trouxemos o cordel intitulado “Luiza Mahin”, presente na obra *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, de Jarid Arraes.

Segundo Arraes (2020), Luiza Mahin foi um nome importante para a revolta dos Malês, ela era praticante da religião islâmica e quituteira que passava os recados escritos em árabe para os companheiros de revolta em seus quitutes. A participação de Mahin foi tão importante que, caso a revolta tivesse sido vitoriosa, ela teria se tornado a Rainha da Bahia. Após ter sido descoberta e detida, não se sabe ao certo qual foi o destino de Mahin (Arraes, 2020).

Os alunos leram o cordel, foi falado brevemente sobre a rima e a métrica como elementos importantes da produção da literatura e cordel e, por fim, discutimos o papel de Mahin na revolta, em que os alunos destacaram a importância de seu papel pelo fato de ela quase ter se tornado uma Rainha.

Para encerrar a unidade, foi realizada a leitura de um pequeno fragmento do texto de Sebba e Quintela (2016). O

artigo dos autores citados aborda os arabismos no português desde a Península Ibérica e traz quadros de palavras do léxico do português divididos em campos semânticos. A apresentação do excerto teve como objetivo situar a discussão sobre a inserção dos arabismos na língua portuguesa, estimulando os alunos a pensar sobre isso e prepará-los para a atividade seguinte, pela qual foram apresentadas imagens de plantas e alimentos cujo vocábulo origina-se do árabe. Os alunos discutiram sobre as palavras cuja pronúncia permanecia igual à do árabe e sobre quais se distanciaram sonoramente. Seguem algumas imagens apresentadas na última atividade e questões utilizadas para a discussão:

**Figura 12 – UD autoral “Revolta dos Malês”**

Observe as seguintes imagens:





- a) O que você acha que essas coisas têm em comum?
- b) Você sabia disso antes dessa aula?
- c) Há outra similaridade entre o Brasil e seu país (por exemplo: na cultura, no idioma, na culinária) que você acha interessante e gostaria de destacar?
- d) Quais são as principais diferenças entre o Brasil e o seu país que você percebeu durante esse curso?
- e) Como você avalia o seu contato e conhecimento sobre a língua portuguesa ao final do curso?

Fonte: autoras (2022).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato é relevante para quem deseja trabalhar com os materiais do PPPLE em suas aulas de PLE. Como evidenciado neste artigo, as unidades são materiais autênticos e trabalham a língua em uso. Os materiais também são flexíveis porque provocam uma interação entre os professores e aprendizes sobre o conteúdo presente nas unidades e também permitem a adaptação dessas atividades de acordo com a turma em que estão sendo trabalhadas. O traba-

lho com a língua em uso resulta em uma abordagem intercultural – que faz reflexões sobre o lugar ao qual pertence a língua portuguesa do Brasil e também sobre a cultura do outro. A flexibilidade e o trabalho intercultural foram vivenciados e aqui relatados. Nas práticas com as unidades, tivemos contato com a cultura dos estudantes e foi possível “reolhar” a nossa própria cultura (Oliveira, 2021). Por meio disso, foi aberto um espaço para a concretização do trabalho com a língua-cultura.

Entretanto, mesmo com o uso de material flexível, houve momentos em que foi necessário desenvolver materiais que contemplassem as necessidades da nossa sala de aula. Como, por exemplo, as duas unidades criadas e descritas aqui, durante as aulas do Idioma sem Fronteiras da Universidade Federal de Alagoas. Nessas duas unidades foi possível colocar em prática a estrutura padrão das unidades do PPLE. Com base na proposta de um trabalho com a língua em uso, foi possível realizar discussões em que estereótipos foram trabalhados – na unidade “Samba” –, e um trabalho intercultural entre a língua-cultura árabe e a língua-cultura da língua-alvo – na unidade que apresentou a Revolta dos Malês. A criação das duas unidades foi possível graças à estrutura base das unidades didáticas, que serviu para o desenvolvimento delas.

Por fim, a prática do PLE com um olhar sensível para a interculturalidade e para a alteridade — pensar como



o outro e olhar para a nossa cultura na perspectiva desse outro – foi um fator na organização das unidades (e sua estrutura) para provocarem nas professoras e nos estudantes reflexões sobre culturas e línguas. Foi uma experiência rica, que fez com que os alunos se sentissem acolhidos pela língua-cultura-alvo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O ensino de Português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. Museu da Língua Portuguesa, 2017.

ARRAES, Jarid. *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis*. Editora Seguinte, 2020.

BATISTA, M. C.; ALARCÓN, Y. G. L. Especificidades do Ensino de PLE. *Revista da Siple*, Brasília, ano 3, n. 1, p. 66-76, maio 2012.

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-327.

BROWN, H. D. *Principles of learning and teaching*. New Jersey: Prentice-Hall, 1980.

Conversa com o Professor. *PPPPE*, 2010. Disponível em: <https://ppple.org/conversa>. Acesso em: 19 dez. 2022.

ELLIS, Rod. *The study of Second Language Acquisition*. Oxford University: Oxford, 1994.

FIGUEIREDO, A. F. A língua inglesa e a sua influência no ensino de português como língua estrangeira no Brasil. *Revista da Novas Letras*, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 13, p. 6-15, 2015.

FURTOSO, V. B. *Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor*. Dissertação. Universidade Estadual de Londrina, 2001.

GABRIEL, A. K. L. Utilizando recursos didáticos com material autêntico em aulas PLE. *VERBUM*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 51-66, dez. 2018

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAURÉLIO, M. *Breve história da Literatura de Cordel*. São Paulo: Claridade, 2010.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D. e SIQUEIRA, S. (org.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. (p. 357-378).

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221, jul./dez. 2015.

NIEDERAUER, Marcia Elenita França. Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (org.) *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 101-121.

OLIVEIRA, E. V. M. Ensino intercultural de Português como língua estrangeira. In: SILVA JR, A. F. (org.). *Conversas sobre ensino de línguas durante a pandemia*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. (323-333).

O que é o Portal. *PPPLE*, 2010. Disponível em: <https://ppple.org/o-portal>. Acesso em: 19 dez. 2022.

PROCAILO, Leonilda. Leitura em língua estrangeira: as dificuldades do leitor sob o ponto de vista da teoria da eficiência verbal. *Revista X*, v. 2, n.1, 2007.



# O PAPEL DO PORTAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/NÃO MATERNA NO ENSINO INTERCULTURAL E CONTEXTUALIZADO DE PLE

Crislany Guedes de Lima<sup>15</sup>

**RESUMO:** O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) vem se expandindo cada vez mais na sociedade brasileira, visto que o país está recebendo cada dia mais pessoas provenientes de outros países. Para ampliar a interação de pessoas de línguas e culturas distintas, o uso dos mais diferentes expedientes tem sido importante, incluindo neste processo os recursos didáticos. Neste trabalho, analisamos unidades didáticas disponíveis para professores e alunos no Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE), a fim de conhecer seu potencial como promotoras da aprendizagem e como trabalham a cultura e a gramática em seus conteúdos. Feita a seleção e a análise, foi possível concluir que as unidades didáticas do PPPLE são um instrumento eficaz para o ensino-aprendizagem intercultural do PLE, no entanto algumas delas não trazem o ensino da língua baseado no uso, como é previsto pelo PPPLE. A pesquisa, de cunho qualitativo-interpretativista, tem como base os teóricos Almeida Filho (2018), Mendes (2012), Schneider (2010), Batista e Alarcón (2012), entre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** PPPLE; Material didático; Unidades didáticas; PLE.

## INTRODUÇÃO

O ensino de Português como Língua Estrangeira/Adicional vem se consagrando, a cada dia mais, como uma necessidade, haja vista o número de pessoas oriundas de outros países que vêm para o Brasil e aqui se mantêm, fixa ou temporariamente. As realidades dessas pessoas divergem quanto às motivações, aos propósitos e às expectativas, porém, sejam eles refugiados, sejam comerciantes, sejam estudantes, sejam trabalhadores etc., todos precisa dominar a língua para interagir, ainda que minimamente, em suas práticas cotidianas.

Assim sendo, oportunizar meios de esses indivíduos aprenderem nosso idioma é necessário. Entre as formas disponíveis para uma aprendizagem autônoma, encontramos o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE), que disponibiliza, com fácil acesso, unidades didáticas (UD) com variedades do Português.

Neste trabalho, analisamos esse material disponível para uso virtualmente, a fim de não apontar qualidades/defeitos, mas sim de conhecer seu potencial como instrumento de mediação entre professores, alunos e o conhecimento linguístico. Para tanto, a partir de uma pesquisa qualitativa-interpretativista, analisamos algumas unidades didáticas presentes no PPPLE, quanto à abordagem, à metodologia e ao trabalho específico com a análise linguística

para averiguar sua eficácia como mediador da aprendizagem de Português no modo virtual.

Uma análise sobre o tratamento dado ao ensino de gramática e da cultura no material disponível no PPPLE é importante, pois esses eixos do ensino sinalizam abordagens e metodologias que tanto podem ser caminhos a conduzir professores e alunos a refletir sobre suas identificações culturais, usando expressão de Hall (2006, p. 67), e a olhar para sua cultura e para si mesmo a partir do olhar do outro, como podem ser condutoras de visões de ensino-aprendizagem já ultrapassadas.

Ainda que concordemos com Morita (1998, p. 61), quando alega que “nenhum material didático se adapta 100% aos interesses e às necessidades dos alunos, não satisfazendo inteiramente o professor”, nosso interesse pelas unidades se dá pela facilidade de acesso àqueles que desejam aprender o Português falado no Brasil e em outros países, cuja língua oficial é o Português, mesmo que não sejam cidadãos de tais países. Ainda, nosso um dos nossos focos principais no PPPLE se dá pelo alinhamento de suas bases com nossa percepção de língua, de cultura e de ensino e por acreditarmos que as unidades didáticas de todos os países têm servido, como hipótese, para a abertura de um “olhar intercultural” entre os aprendentes de Português, língua pluricêntrica que atende a tantos falantes e a tantas culturas.

O PPPLÉ é, como se lê no próprio Portal “uma plataforma on-line, que tem como objetivo central, oferecer à comunidade de professores e interessados em geral recursos e materiais para o ensino e a aprendizagem do Português como língua estrangeira / língua não materna” (PPPLE, 2013, s/p). Nele, há unidades didáticas feitas por equipes de países cuja língua oficial é o Português, e, devido ao aparato teórico que subjaz ao PPPLÉ como um todo, devem ver a língua como um construto social, indissociável da cultura e, por isso, mais uma vez por hipótese, um instrumento adequado a promover uma aprendizagem eficaz de Português por não falantes de Português, a fim de que possam interagir com eficiência na e pela língua.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A normalização do Português seguia uma gestão bicêntrica até o início do século XXI, com apenas Brasil e Portugal protagonizando ações nesse sentido. No entanto, com o Acordo Ortográfico de 1990 e com o advento da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), em 1996, inaugurou-se o pluricentrismo da gestão da Língua Portuguesa (OLIVEIRA, 2016a, *apud* OLIVEIRA e JESUS, 2018). Nessa nova fase, houve a entrada dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), sendo que, em 2002, o Timor-Leste também se uniu ao grupo.

Entende-se por pluricentrismo a condição de uma língua

apresentar mais de um centro de referência, de onde emanam variadas normas linguísticas, nem sempre coincidentes do ponto de vista de seus usos. As normas variam internamente, porque apresentam diferenças dentro de uma mesma variedade de uso, e também variam externamente, como é o caso de normas que diferem entre países e regiões (Mendes, 2016, p. 294).

Por conseguinte, aprender Português consiste na oportunidade de obter conhecimentos sobre culturas e costumes distintos, o que se torna importante principalmente para quem ensina o Português como língua estrangeira (PLE). Nesse sentido, enxergar a língua como pluricêntrica e intercultural implica entender que “[...] uma das consequências dessa concepção do Português como uma língua pluricêntrica é que tal abordagem impacta, de modo enriquecedor, no seu ensino, permitindo, de modo cíclico, o fortalecimento dessa gestão democrática da língua” (Oliveira; Jesus, 2018, p. 1045), visto que o ensino de PLE depende das práticas adotadas pelos docentes, o que remete ao tipo de desempenho e ao conhecimento específico que eles têm sobre o ensino de línguas estrangeiras (LE), como apontam Batista e Alarcón (2012).

Dessa maneira, o ensino da Língua Portuguesa para falantes de outros idiomas não é uma tarefa simples e não



pode ser exigida de um professor que não teve uma formação específica para esse fim, pois o professor de PLE não pode trabalhar a língua pensando apenas na escrita, leitura e regras gramaticais com frases descontextualizadas, como muitas vezes se vê no ensino de língua materna, haja vista que

ensinar Língua Portuguesa como Língua estrangeira (PLE) é considerar as profundas diferenças de uma tarefa profissional facilitadora de compreensão do Português e das culturas associadas a essa língua entre aspirantes a adquiridores desse idioma que pertencem a outras línguas e culturas. (Batista; Alarcón, 2012, p. 68).

Sendo assim, é imprescindível que haja formação específica dentro do curso de Letras para a atuação na área de ensino de PLE. Segundo Almeida Filho (2005), a primeira exigência para o ensino de PLE é a formação integral em Letras no Brasil, sendo que essa exigência básica não é suficiente, sobretudo quando o ensino de língua se relaciona a um aspecto intercultural, pois o professor de PLE lida com públicos diversos e tem o desafio e a responsabilidade de desenvolver as condições necessárias para ajudar esses alunos a compreender uma língua e uma cultura diferente da sua, como entende Franco (2019).

Entendemos como interculturalidade a relação de culturas distintas convivendo em um mesmo espaço, reco-

nhecendo-se e convivendo entre si de forma harmoniosa. Franco (2019, p. 1389), observa que

a interculturalidade permite a reflexão sobre aspectos da língua, cultura e sociedade, itens indissociáveis, cabendo ao ensino de línguas o papel de viabilizar e de representar uma imagem do mundo em que se espelham diferentes realidades. Trata-se de uma característica que pode ser desenvolvida e pressupõe a capacidade de sentir-se como o outro, mesmo que ele seja completamente diferente, compartilhando e cooperando com ele. No contexto específico de PLE, essa habilidade pressupõe que o aluno saiba se comunicar de forma saudável com outras culturas, em relação de igualdade, sem hierarquia (Franco, 2019, p. 1389).

Desse modo, professores e alunos devem poder compartilhar, na sala de aula, muito mais do que apenas os conhecimentos relacionados à língua que está sendo ensinada e aprendida, mas também todos os conhecimentos e informações que fazem parte de sua cultura específica, “fazendo de cada sujeito em interação uma fonte complexa e diversificada de conhecimento potencial – sujeitos como mediadores culturais (Mendes, 2012, p. 362). Entende-se, portanto, que uma abordagem pluricêntrica e intercultural, no ensino de PLE, possibilita uma compreensão maior das variedades regionais e nacionais que a Língua Portuguesa tem, contribuindo para a não homogeneização dos alunos, ressaltando o ensino por meio da interação, utilizando-se

de uma abordagem comunicativa intercultural, pois a sala de aula deve ser um espaço para além das trocas de conhecimentos, isto é, deve ser um local de relações políticas, sociais e culturais da língua.

E para que o ensino de PLE seja de fato eficiente, precisa-se de recursos didáticos eficientes. De acordo com Vilaça (2012, p. 51), “os livros didáticos são frequentemente empregados como principal ferramenta pedagógica empregada por professores e alunos em sala de aula [...] não sendo diferente no ensino de línguas estrangeiras”, o que, na maioria das vezes, faz-se ver como o único recurso à disposição do docente para sua prática, a despeito das várias oportunidades que existem, já que, como entende Salas (2004, p. 2, apud Vilaça, 2012, p. 51) “qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem” pode ser considerado material didático.

E é nesse contexto que o PPPLE tem conseguido se destacar na proposição de material didático, pois é construído com base no entendimento da língua como pluricêntrica e intercultural, o que reverbera nas unidades didáticas nele presentes, de forma que qualquer professor ou aluno pode ter acesso gratuitamente a elas, sobretudo os que pretendem ensinar o Português. Para fins de esclarecimento,

o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE) é uma plataforma on-line, que tem como objetivo central oferecer à comunidade de professores e in-

teressados em geral, recursos e materiais para o ensino e a aprendizagem do Português como língua estrangeira / língua não materna (PPPLE, 2013, n.p.).

O PPPLE é coordenado de forma multilateral e tem um papel muito importante na disseminação do Português no mundo, levando as particularidades, variedades e culturas de cada país membro da CPLP, cujas unidades didáticas são depositadas no Portal, para o mundo, por meio dos materiais disponíveis na plataforma.

Na seção “Conversa com o professor”, pode-se ter um aprofundamento maior no que diz respeito à totalidade da base de produção das UD. Nesta seção, ficamos sabendo, por exemplo, para quem são destinados os materiais e recursos disponíveis, que é principalmente o professor, mesmo não se limitando só a esse público. As unidades trazem a possibilidade de serem adaptadas de acordo com a realidade de cada aprendente, visto que vivemos em uma sociedade com costumes e culturas distintas, sendo importante a adequação à realidade de cada sala de aula, pois Vilaça (2012, p. 56) sustenta que “a necessidade de adaptação de materiais é frequente, cabendo ao professor esta tarefa. A justificativa mais comum para a elaboração de materiais é a maior adequação [deles] aos objetivos e às características do contexto de ensino”.

O Portal também traz suas unidades divididas em níveis, “com o objetivo de encontrar denominadores comuns que [sirvam] de orientação para a elaboração dos materiais do Portal” (PPPLE, 2013, s/p), e cabe ao professor analisar e selecionar a unidade mais se adapte à sua realidade. Além disso, o PPPLE inova nos modos de entender a língua e o seu ensino, trazendo uma concepção de língua como atividade social e o processo ensino-aprendizagem contextualizado:

Na concepção de língua como atividade social, adotada neste Portal, os contextos nos quais a língua emerge são essenciais para a interpretação do que é dito, quando, por quem, para quem e para quê, ou seja, do uso efetivo da língua. Nessa perspectiva, todo o sentido é construído pelos participantes na interação de modo dialógico. Isso quer dizer que as Unidades Didáticas do PPPLE pretendem levar os alunos a estudarem a Língua Portuguesa pensando sempre em uma aprendizagem contextualizada, pois a mesma estrutura linguística pode contribuir para atingir diferentes propósitos de comunicação. (PPPLE, 2013, s/p).

Além disso, o Portal traz, em suas concepções de ensino, a importância do trabalho com a relação entre língua e cultura, entendendo que essa união essencial para o ensino-aprendizagem intercultural, pensando que o ensino da língua sempre deve estar relacionado a contextos reais de vivência dos interlocutores, de forma que “ensinar e aprender PLE/PLNM sob a orientação de uma abordagem inter-

cultural, de modo a promover experiências de vida entre diferentes culturas, significa contribuir para a criação de zonas de negociação, de espaços “inter” ou entrelugares” (PPPLE, 2013, n.p.). Dessa maneira, o formato de ensino-aprendizagem destacado no Portal se dá não em “um conjunto de formas e suas regras de combinação, mas [sim] de um modo de ser e de viver através da linguagem” (PPPLE, 2013, n.p.).

No que diz respeito aos materiais utilizados nas unidades didáticas, na plataforma do PPPLE (2013, n.p.), temos que

os materiais utilizados na proposta das atividades das Unidades Didáticas são, preferencialmente, materiais autênticos, ou seja, materiais que circulam nos espaços reais de uso da Língua Portuguesa. Embora a autenticidade seja sempre relativa, visto que normalmente deslocamos os materiais de seus ambientes de uso e os levamos para a sala de aula, ainda assim são representativos de experiências situadas e reais de interação e comunicação, nas quais os sujeitos agem através da língua (PPPLE, 2013, n.p.).

Essa orientação que o Portal traz, sobre o uso de material autêntico em suas atividades, reforça o seu compromisso com a perspectiva da língua em uso, pois textos didatizados, que são produzidos apenas com certo propósito de ensino, dificilmente serão encontrados pelos alunos na vida cotidiana. Com isso, reforça-se a importância das unidades

didáticas que são depositadas no Portal por cada um dos países membros da CPLP, possibilitando o acesso de professores e alunos a várias unidades de um mesmo país, ou de países diversos, permitindo conhecer as diferentes possibilidades de uso da Língua Portuguesa a partir de suas semelhanças e particularidades.

Utilizamos como base para a análise do *corpus* de nossa pesquisa as reflexões feitas até aqui, mas, antes, na seção a seguir, apresentamos os passos dados para chegarmos aos resultados obtidos.

### **3.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Realizamos um estudo qualitativo, de cunho interpretativista, que se fundamenta nas premissas da Linguística Aplicada, em especial, a partir de autores como Almeida Filho, Mendes, Schneider, Batista e Alarcón, entre outros.

O primeiro passo dado na pesquisa visou situá-la no campo da Linguística Aplicada, especialmente quanto ao ensino e à aprendizagem de Português como língua estrangeira, a partir do levantamento do estado da arte do tema que estamos abordando. Para isso, consultamos repositórios de universidades federais do Nordeste a fim de conhecer o que outros pesquisadores vêm realizando no âmbito da “elaboração de material didático para PLE”. Neste breve levantamento, constatamos que há muito a pesquisar em

relação à temática, abordada ainda timidamente nas instituições de ensino superior no Nordeste, como na Universidade Federal da Bahia, na Universidade Federal de Pernambuco e na Universidade Federal da Paraíba.

Na Universidade Federal da Bahia, foram encontrados três trabalhos sobre o tema, com os títulos: *Através do espelho: o Portal do professor de PLE/ PLNM sob uma ótica pluricêntrica e intercultural, Materiais didáticos interculturais e crenças no processo de ensino-aprendizagem de uma turma de PFOL nos Estados Unidos*, ambos do ano de 2018, e *E no entanto é preciso cantar! Música popular como mediadora do ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira*, do ano de 2019.

Na Universidade Federal de Pernambuco, foram encontradas mais duas pesquisas sobre o tema, sendo elas: *Viva (PE): (re)construindo sentidos de Brasil em um material didático multicultural de Português para estrangeiros em Pernambuco*, de 2017, e *O ensino de Português para estrangeiros: uma experiência multimodal e multicultural no caderno Gramática Viva no Viva PE*, de 2018. Já na Universidade Federal da Paraíba, foi encontrado apenas um trabalho na área com o título: *Abordagem comunicativa: elo entre o livro Bem Vindo! e do Celpebras*, de 2019.

Com base nessas buscas, percebe-se que ainda são muito poucas as pesquisas relacionadas aos materiais didáticos para o ensino de Português para estrangeiros, merecendo, então, um olhar ainda mais delicado sobre essa temática,



para que pesquisas nessa área se ampliem para a otimização do ensino do Português como língua estrangeira ao longo do tempo.

Tal constatação, além de ser uma justificativa para nossa pesquisa, é um estímulo a mais para realizá-la, pois entendemos, com Almeida Filho (2018, p. 41), que “ensinar uma língua abrigada por uma política de ensino nos espaços de outra língua-cultura já instalada não é um fato trivial e precisa ser interpretado com verticalidade e nitidez”.

Outro procedimento inicial foi levantar os materiais didáticos disponíveis virtualmente para o ensino de PLE, discutir sobre eles e escolher o mais indicado para analisarmos. Por entendermos a importância e a abrangência do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não-Materna (PPPLE), escolhemos analisar unidades nele disponibilizadas. Além disso, seu caráter pluricêntrico se mostrou mais adequado aos objetivos desta pesquisa.

Analisamos o Portal como um todo e, mais sistematicamente, os materiais, elegendo seis unidades Didáticas, uma de cada país que o integra, ou seja, os países cuja língua oficial é o Português e que fazem parte da CPLP. Alcançamos, no entanto, apenas países como Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique, Portugal e Timor-Leste, uma vez que Guiné-Bissau, Guiné Equatorial e São Tomé e Príncipe ainda não disponibilizaram suas unidades no PPPLE. Os critérios de escolha foram o nível e o título das unidades,

pois optamos por analisar unidades do nível 1, cujos títulos já indicassem situação de uso real da língua. Dessa maneira, as unidades selecionadas para análise ficaram definidas de acordo com o seguinte quadro:

**Quadro 1 – Unidades analisadas**

PAÍS	TÍTULO DA UNIDADE
Angola	Receção de colega no aeroporto
Brasil	Onde fica?
Cabo Verde	Refeições aos domingos
Moçambique	Apresentar-se aos colegas de trabalho
Portugal	Ir ao médico
Timor-Leste	Compras

**Fonte: A autora (2022)**

Para a análise, consideramos as relações estabelecidas a abordagem intercultural e a oportunidade de uma aprendizagem reflexiva e contextualizada, considerando todas as seções do portal. Foi observado, ainda, o tipo de texto presente, verificando o uso de materiais autênticos, e a possibilidade de as atividades remeterem a situações reais de uso da Língua Portuguesa.

Após a seleção, realizamos as análises e as considerações sobre elas.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a análise das seis unidades do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira, iniciamos com a Unidade Didática de Angola, “Recepção de colega no aeroporto”. A unidade solicita, na atividade de preparação, a leitura de um texto autêntico, que não vem referenciado, mas a imagem utilizada remete a uma situação de uso real, com questões reflexivas que oportunizam aos alunos relacionar o texto com situações da sua vida cotidiana.

Já no bloco de atividades, é sugerida a leitura de um texto didatizado, ou seja, um texto não autêntico. As perguntas utilizadas para a compreensão do texto provocam respostas que abrangem apenas o superficial do texto, além de uma atividade mecânica de ligação de pontos, fugindo, dessa forma, do que prevê o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira quando se entende que

as Unidades Didáticas do PPPLE pretendem levar os alunos a estudarem a Língua Portuguesa pensando sempre em uma aprendizagem contextualizada, pois a mesma estrutura linguística pode contribuir para atingir diferentes propósitos de comunicação (PPPLE, 2013, n.p).

Além disso, na atividade de avaliação, solicita-se que os alunos preencham uma tabela com os nomes por extenso dos horários em que realizam suas atividades diárias e

uma produção de texto a partir dessas respostas. Percebe-se, então, que a unidade não traz, no seu contexto geral, uma interação entre língua e cultura, de acordo com o que é proposto no próprio PPPL, não criando possibilidades de desenvolver a interculturalidade no processo de ensinar e aprender línguas, pois, para isso, seria necessário “considerar que as experiências de trabalho com a língua em uso serão sempre ações situadas, relacionadas a eventos e contextos reais de vivência dos interlocutores” (PPPL, 2013, n.p.) e que “toda língua que desejamos adquirir depois da primeira é sempre a língua de um povo, de uma cultura [...]” (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 39).

Apesar de ser uma unidade direcionada para o nível básico, seria viável trazer exercícios e textos mais reflexivos, provocando interação maior dos aprendentes com a língua-alvo, relacionadas a situações de usos reais da língua, pois, como enfatiza Almeida Filho (2018, p. 54) “as línguas não foram criadas para serem primordialmente ensinadas quanto a sua forma, mas adquiridas em e para o uso”.

Observamos as mesmas características na unidade didática de Portugal, “Ir ao médico”, e na unidade didática de Moçambique, “Apresentar-se aos colegas de trabalho”, as quais, apesar de trabalharem com textos autênticos, não trazem questões reflexivas, levando, então, os alunos a não viverem situações reais do uso da língua.

Na unidade de Moçambique, na atividade de preparação, é utilizado o gênero textual tira, com questões que não fazem os alunos pensarem em como levar a situação vivenciada no texto para o seu dia a dia, sendo que o conteúdo do texto é muito relevante e poderia ter sido utilizado de forma contextualizada e intercultural, mostrando aos alunos algumas maneiras de apresentações existentes nas línguas e suas mudanças por regiões, visto que

a identidade cultural da língua estrangeira precisa ser trabalhada de forma que o aprendiz valha-se dela para intensificar o seu processo de pertencimento cultural na sociedade em que está inserido. Essas são condições necessárias nas aulas de PLE, pois abrigam turmas heterogêneas (Franco, 2019, p. 1389).

Por exemplo, quando o personagem da tira usa a gíria “E aí?!”, usa uma variante de “oi!”, ou ainda, de “Como você está?”, esse modo de se expressar, portanto, poderia ter sido mais explorado na seção, em razão de ser uma forma de cumprimento informal muito comum em algumas regiões do Brasil. Já no bloco de atividades, é solicitado o preenchimento de lacunas com a utilização de frases soltas, sem nenhum contexto e, na atividade de avaliação, sugere-se uma apresentação oral e o preenchimento de um formulário de apresentação que continua fugindo de uma abordagem intercultural e que oportuniza agir pela língua em situações reais.

Já na unidade de Portugal, é sugerido que os alunos leiam um texto e que respondam a algumas questões como: “Sublinha as frases que são as falas das personagens” e “Quais são as personagens que entram nesta cena?”, além de atividades como: procurar significados de palavras, completar frases soltas, procurar sinônimo e interpretação textual centralizada no texto, sem nenhuma interação das situações reais do cotidiano.

Essa abordagem não condiz com o que é previsto no Portal, quando diz que “[...] ao se envolverem em uma interação, tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo, em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas” (PPPLE, 2013, n.p.).

Já na atividade de avaliação, ainda na unidade didática de Portugal, solicita-se que os alunos construam frases com alguns verbos como tomar, fazer, marcar, ir, estar, medir, entre outros, com o tema “ir ao médico”. Essa atividade, apesar de indicar uma situação de uso, é inadequada, pois não trabalha com produção de um gênero textual da esfera dos aprendentes. Atividades como essa não se alinham ao que prevê o PPPLE para as unidades presentes no Portal, pois “na concepção de língua como atividade social, adotada neste Portal, os contextos nos quais a língua emerge são essenciais para a interpretação do que é dito, quando, por quem, para quem e para quê, ou seja, do uso efetivo

da língua (PPPLE, 2013). Ou seja, o sentido é construído na interação de modo dialógico, conforme Bakhtin (2011).

Na unidade didática do Timor-Leste, “Compras”, é possível observar o uso de imagens sem nenhuma referência, ou seja, o uso de textos não autênticos, fugindo, assim, do enfoque intercultural, pois, como lembra Schneider (2010), tal abordagem trata da função comunicativa do texto em situações reais, ou seja, parte de textos concretos e autênticos. Ainda na atividade de preparação da unidade, pede-se que os alunos olhem e apenas escrevam o nome das frutas que observam na imagem, sem nenhum propósito comunicativo, interacional ou cultural.

No bloco de atividades, a unidade traz um texto autêntico, que remete a uma situação real de uso da língua e do vocabulário proposto na unidade, com perguntas interpretativas, mas acaba fugindo dessa abordagem comunicativa quando, nas atividades 2 e 3, respectivamente, pede-se que sejam encontradas palavras soltas em um quadro, para que sejam transcritas por extenso. Batista e Alarcón (2012) explicam que, num contexto de ensino de língua estrangeira (LE), deve-se buscar uma abordagem de ensino comunicativa ou, pelo menos, gramatical “comunicativizada”, pois o aluno, com essa abordagem, caminha para a interação e compreensão com mais facilidade.

E, finalizando a unidade, na atividade de extensão, solicita-se que os alunos observem algumas imagens de

frutas e verduras, escolham cinco adjetivos e, em seguida, escrevam frases com adjetivos no grau superlativo absoluto sintético. Essa atividade se torna incoerente com o resto da unidade, na medida em que não é apresentado, em nenhum momento da unidade, o que é o grau superlativo, cujo conhecimento seria imprescindível para realizar a atividade. O Portal do Professor de Português Língua Estrangeira define como extensão da unidade didática “atividades que complementam e expandem as ações de linguagem trabalhadas na Unidade Didática”, o que claramente não aconteceu na unidade mencionada.

Já quando analisada a unidade didática de Cabo Verde, “Refeições aos domingos”, percebe-se, na atividade de preparação, o uso de imagens que remetem às situações de uso reais da vida cotidiana da culinária brasileira e cabo-verdiana, com questões que provocam os alunos a falarem/interagirem sobre a cultura culinária do Brasil e de Cabo verde, como também do seu país, sendo, dessa forma, clara a interação entre cultura e língua trabalhada nessa atividade, seguindo os preceitos do PPPLE sobre “um processo intercultural de ensino/aprendizagem de línguas”, entendendo que isso “significa considerar que as experiências de trabalho com a língua em uso serão sempre ações situadas, relacionadas a eventos e contextos reais de vivência dos interlocutores” (PPPLE, 2013, n.p.) ou ainda que



através do uso de textos podemos apelar para a imaginação do aluno, levá-lo a refletir sobre as diferenças e semelhanças interculturais e promover a aprendizagem intercultural. Esta deve despertar o interesse sobre a vida e os diferentes sistemas de valores e interpretações do mundo do outro, e levar-nos a perceber as diferenças culturais na própria cultura (Schneider, 2010, p. 72).

Ainda no bloco de atividades e na extensão da unidade, são usados como recursos vídeos falando sobre a origem e o preparo da feijoada, com questões reflexivas e interpretativas que levam os aprendentes a interagir sobre as informações explícitas e implícitas dos vídeos, além de questões que os fazem refletir sobre a cultura brasileira e a sua própria, como, por exemplo, na letra “d” da questão 1 do bloco de atividades, que pede aos alunos um exercício de comparação, isto é, se há pratos semelhantes em seu país a um prato da culinária de Cabo Verde, chamado Cachupa; fortalecendo, com isso, o intercâmbio entre culturas. Nessa perspectiva, Mendes (2012, p. 362) menciona que “ensinar e aprender uma nova língua-cultura deve ser, portanto, um processo em duas vias: da língua-cultura-alvo em relação às línguas-culturas que estão ali em interação e vice-versa”, e isso é percebido no bloco em questão.

Em sua atividade de avaliação, a unidade pede a escrita de um e-mail, com a receita de um prato típico da região ou país em que os alunos moram, trabalhando, então,

com a produção de gêneros textuais, o que é algo muito importante quando se fala em ensino de línguas, pois remetem a textos que circulam nos espaços reais da Língua Portuguesa. Dessa forma como menciona Schneider (2010), a abordagem intercultural foca na compreensão e recepção da cultura da língua alvo, trabalhando com o uso de textos concretos.

A unidade didática do Brasil, “Onde fica?”, também segue essa linha de análise, utilizando-se do gênero tirinhas para abordar uma situação em que uma pessoa precisa pedir informações sobre localização em um lugar desconhecido, além de apresentar imagens e textos verbais e não verbais que mostram situações concretas de uso da língua, como imagens de placas indicando ruas, mapas e fotos de avenidas.

Além disso, a unidade traz atividades de interação, por exemplo: a atividade 3 do bloco de atividades sugere um diálogo entre os alunos para discutirem o uso de localizadores da internet para se deslocarem. Ainda na mesma seção, a unidade leva o aluno a vivenciar em sala a situação proposta, quando, por meio da imagem de um localizador, orienta-se os alunos a mentalizarem, de acordo com tal localizador, como chegariam a um determinado local por meio das informações contidas ali e se seriam capazes de chegar a um determinado destino mediante os comandos desse aplicativo.

Na unidade didática do Brasil, também são trabalhadas as direções, utilizando-se como recurso a imagem da rosa dos ventos, representação dos quatro sentidos fundamentais (pontos cardeais) e seus intermediários. Além disso, uma atividade escrita, na extensão da unidade, usa a imagem de uma determinada região e de seus arredores, instruindo os alunos a dar as direções necessárias, preenchendo algumas lacunas, para se chegar a determinados lugares.

Em geral, percebe-se que, em sua maioria, as unidades didáticas são instrumentos eficientes para auxiliar o ensino e a aprendizagem do Português como língua estrangeira, facilitando a vida do aluno e do professor nesse processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo a língua como algo social, cultural e variada.

No entanto, deve-se atentar às unidades, ou seções dessas unidades didáticas, que não atendem a uma perspectiva que valorize a diversidade da língua e sua cultura, pois, como lembra Batista e Alarcon (2012, p. 67), “ensinar línguas é ensinar o social, o humano, o político, o histórico, o geográfico e o econômico de um povo, compreendendo sua cultura, sua identidade, sua diversidade [...]”. Ou seja, precisa-se dessa interação social/cultural para que o ensino se torne mais eficiente e, de certa forma, mais agradável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção com essa pesquisa foi conhecer e analisar como se dá o ensino de Português como língua estrangeira por meio das unidades didáticas do PPPLE. Por meio de dado recorte, verificamos o êxito de tais unidades didáticas utilizadas em diferentes países, com suas culturas e métodos distintos de ensino. Ação que pode ter se feito ver relevante, haja vista a pouca incidência de pesquisas sobre a elaboração de material didático em PLE em nossa região, como expusemos ao relatar os resultados da consulta aos repositórios dos programas de pós-graduação de Universidades Federais nordestinas.

Sendo assim, atingimos nossos objetivos ao observarmos que as unidades didáticas do PPPLE são um instrumento didático importantíssimo, que promovem a interação entre culturas, levando os alunos a pensar na sua própria cultura enquanto adquirem conhecimento sobre uma nova, provocando o sentimento de alteridade ao decorrer da aula. Ademais, o fato de o PPPLE ser uma plataforma virtual gratuita, atinge diferentes públicos, expandindo ainda mais o conhecimento sobre nuances da língua e da cultura de países cuja língua oficial é a portuguesa.

Foi possível também reconhecer, ainda com relação às unidades didáticas, que o trabalho intercultural nas unidades dos países analisados é realizado de forma eficiente,

pois o trabalho com elas possibilita diálogo entre culturas como é previsto no PPPLE.

No entanto, isso não acontece com algumas unidades analisadas, sobretudo as de Portugal e Angola, quando se trata do ensino contextualizado da língua, visto que as equipes desses países optaram por oferecer atividades ainda aliadas a práticas tradicionais, fugindo do intuito do PPPLE, isto é, [...] levar os alunos a estudarem a Língua Portuguesa pensando sempre em uma aprendizagem contextualizada” (PPPLE, 2013).

Nossa perspectiva aponta, portanto, para a importância de um olhar mais cuidadoso, ousando sugerir, inclusive, revisão em algumas unidades didáticas que não trazem em seu contexto geral o que é proposto no Portal, oportunizando, dessa maneira, materiais que promovam o aprendizado de uma língua em uso. Ademais, vale mencionar a necessidade de haver disciplinas específicas em PLE nos cursos de Letras no Brasil, para assim formar professores capacitados no ensino-aprendizagem e na elaboração de material didático em PLE, com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem intercultural e contextualizada da língua.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *O Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino*. Museu da Língua Portuguesa: Estação da Luz, 2005. Disponível

em: <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; MOUTINHO, Ricardo. Ensinar uma nova língua para aquisição. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 39-50.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Sentidos de ensinar PLE no mundo. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 51-63.

BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1974], p. 393-410.

BATISTA, Marília Carvalho; ALARCÓN, Yeris Gerardo Lászar. Especificidades do Ensino de PLE. *Revista SIPLE*. Brasília, ano 3, v. 1, p. 66-76, 2012.

FRANCO, Gabriele. A interculturalidade no ensino de PLE: metodologias ativas e políticas linguísticas. *Revista Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 48, n. 3, p. 1386–1399, 2019. DOI: 10.21165/el.v48i3.2220. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2220>. Acesso em: 08 abr. 2022.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JESUS, P. C. S. G. de; OLIVEIRA, G. M. de. Ensinando línguas em uma perspectiva pluricêntrica: o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE). *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 1043–1070, 2018. DOI: 10.14393/DL34-v12n2a2018-13. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40367>. Acesso em: 8 abr. 2022.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de Português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). *Materiais didáticos para o ensino de língua na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 357-378.

MENDES, Edleise. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de Português LE no PPPLE. In: ALVAREZ, M. L. O. GONÇALVES, L. (org.). *O Mundo do Português e o Português no Mundo Afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas: Pontes, 2016, p. 293-310.

PPPLE. *Portal do Professor de Português como Língua Estrangeira*. 2013. Disponível em: <http://www.ppple.org/>. Acesso em: 12 jun. de 2022.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Revista Contingência*, v. 5, n. 1, p. 68–75, maio, 2013.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. A Elaboração de Materiais Didáticos de Línguas Estrangeiras: Autoria, Princípios e Abordagens. *Cadernos do CNLF*, v. XVI, n. 04, p. 51-60, 2012.



# GAMIFICAÇÃO: O USO DO RPG COMO PREPARAÇÃO PARA O EXAME CELPE-BRAS

Gabriel Pereira da Silva

Maria Ester Misael Cavalcante de Lima

**RESUMO:** Este artigo trata do uso do RPG (*Role Playing Game*) como metodologia para o ensino do português como língua estrangeira com fins específicos para o exame Celpe-Bras, tendo como ponto de reflexão os resultados obtidos por meio das atividades realizadas por alunos do curso de letras da Universidade Federal de Alagoas que atuaram como professores de português como língua estrangeira em formação inicial, no programa Idioma Sem Fronteiras (ISF), com fundamentação teórica baseada, principalmente, nos estudos e reflexões de teóricos como Janks (2016) sobre o letramento crítico; Leffa e Irala (1999) no ensino de línguas estrangeiras; Schoffen *et al* (2018) sobre o exame do Celpe-Bras. Como resultado, pudemos perceber a potencialidade do RPG no ensino de língua estrangeira, mostrando-se um método bastante efetiva, durante o curso, capaz de instigar os alunos a participarem de forma imersiva e ao mesmo tempo desenvolver habilidades de compreensão e de produção de textos.

**PALAVRAS CHAVES:** RPG, Gamification, Gêneros Textuais e Celpe-Bras.

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, os jogos se tornaram uma ferramenta poderosa para o ensino de línguas estrangeiras, uma vez que essas ferramentas educacionais proporcionam aos alunos a oportunidade de aprender uma língua de forma divertida e não intimidante. Além disso, os jogos auxiliam na aquisição de vocabulário, no desenvolvimento de habilidades de comunicação e na compreensão das estruturas da língua. Por meio de jogos interativos, por exemplo, os alunos têm a possibilidade de praticar e aperfeiçoar suas habilidades linguísticas, desenvolvendo de forma gradual a fluência na língua estrangeira.

Neste artigo, abordamos alguns dos principais benefícios da utilização de jogos no ensino de línguas estrangeiras, tendo como objetivo principal refletir sobre o uso de RPG no ensino de português como língua estrangeira e como preparação para o exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), a partir de experiências vivenciadas por professores bolsistas na Rede Idiomas Sem Fronteiras (ISF)/Rede Andifes na ministração do curso “Produção escrita para o exame Celpe-Bras”, ofertado pelo Núcleo de Português do ISF da Faculdade de Letras – Universidade Federal de Alagoas, por oito meses (período entre maio e dezembro/2022).

Nosso trabalho se deu com a utilização da gamificação no processo de ensino e aprendizagem dos discentes em uma língua estrangeira, no caso, o Português, processo que é apresentado e pormenorizado na sequência deste texto. O desenvolvimento do trabalho é feito a partir das leituras, discussões e atividades realizadas durante a organização e ministração do curso e com fundamentação teórica baseada, principalmente, nos estudos e reflexões de teóricos como Janks (2016); Leffa e Irala (1999); Schoffen *et al* (2018), além do conteúdo do Documento-Base do exame Celpe-Bras (BRASIL, 2020).

O artigo se organiza da seguinte forma: inicialmente, apresentamos o exame Celpe-Bras, descrevendo brevemente suas etapas e apresentando suas propostas e finalidades. Na sequência, trazemos noções de Letramento e Letramento Crítico (LC). Numa outra seção, tratamos do que é RPG, explicando a origem do termo, e qual é a proposta abordada. Abordamos, ainda, gêneros discursivos e gamificação a fim de propor reflexões baseadas no uso de RPG em uma sala de aula de língua estrangeira, durante o ISF, fechando com nossas considerações finais e referências.

Nosso objetivo é, portanto, evidenciar a importância e a influência positiva que o LC e a gamificação têm na formação e construção do senso crítico dos alunos para além do Celpe-Bras e domínio formal de uma língua estrangeira que se deseja ensinar.

## 1. EXAME DE PROFICIÊNCIA CELPE-BRAS

O Celpe-Bras foi criado em dezembro de 1996 como uma forma de redirecionar o ensino do Português para não falantes do idioma, além de ser um instrumento de avaliação para atender, inicialmente, a um público específico: estudantes estrangeiros de graduação e de pós-graduação nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras, avaliando “o desempenho em relação ao uso da língua portuguesa em diferentes práticas de linguagem de que seu público-alvo necessita participar” (Brasil, 2020, p. 26). Dessa maneira, evidencia-se uma premissa para estrangeiros que desejam estudar no Brasil.

De acordo com o site do INEP<sup>16</sup>, órgão oficial do exame,

o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é o exame brasileiro oficial para certificar proficiência em português como língua estrangeira. O exame é aplicado semestralmente no Brasil e no exterior pelo Inep, com apoio do Ministério da Educação (MEC) e em parceria com o Ministério das Relações Exteriores. As provas são realizadas em postos aplicadores: instituições de educação superior, representações diplomáticas, missões consulares, centros e institutos culturais, e outras instituições interessadas na promoção e na difusão da língua portuguesa<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Disponível em <https://www.gov.br/pt-br/servicos/>

<sup>17</sup> Acessado em 23 de maio de 2023.

O exame é projetado para avaliar a proficiência em todas as áreas da linguagem (leitura, escrita, audição e fala), pois é composto por dois momentos: uma prova escrita e uma prova oral.

A prova escrita consiste em quatro etapas. Inicialmente, os participantes do exame assistem a um vídeo; na sequência, ouvem um áudio e, na continuidade, têm acesso a dois textos escritos. Cada momento desse exige uma produção textual, explicitada na comanda da atividade, na qual também aparece o gênero em que o texto deverá se materializar. Os participantes precisam, além de domínio linguístico, ter conhecimento sobre o gênero solicitado na comanda.

A seção de produção oral é baseada em entrevista de 20 minutos, dividida em duas etapas; um período de cinco minutos iniciais, no qual o entrevistador dialoga com o participante do exame a respeito das informações enviadas na ficha de inscrição do exame, em busca de ambientação e acolhimento ao participante; e os quinze minutos restantes têm por base a interação por meio de elementos provocadores – fichas com textos, imagens e outros detalhes de assuntos gerais e atuais – que servem de sustento para a interação (Brasil, 2020).

O Celpe-Bras é um exame desafiador e completo, normalmente exigido para admissão em universidades brasi-

leiras, bem como para trabalho em algumas áreas no Brasil, como a área de saúde<sup>18</sup>.

A primeira edição do Celpe-Bras, em 1998, contou com 127 participantes e oito aplicadores, sob a tutela tanto da emissão de certificados quanto da aplicação da prova, da Secretaria de Educação Superior (SESu). Em 2009, a responsabilidade ficou com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), instituto que cuida da elaboração, aplicação, correção e divulgação dos resultados do exame.

Por uma exigência para aqueles que desejam estudar no Brasil, a oferta de um curso com as características apontadas despertou interesse entre estudantes estrangeiros da Universidade Federal de Alagoas que precisavam da certificação exigida pelas necessidades institucionais.

Outro diferencial foi a junção das peculiaridades do Celpe-Bras ao foco na escrita acadêmica, estimulando o letramento acadêmico almejado também pelos estudantes, já que a oferta do curso pelo ISF objetivou a aprendizagem efetiva, pois, além de levar os aprendentes a interagir em Português, as aulas deram-lhes a possibilidade de aprender de forma crítica e reflexiva, em especial por meio do Letramento Crítico, que detalhamos na próxima seção.

---

18 Ver documento Despacho COJUR nº 325/2019 do Conselho Regional de Medicina

## 2. LETRAMENTO E LETRAMENTO CRÍTICO

O termo Letramento, originado do vocábulo inglês *literacy*, foi utilizado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato, em 1986, como o domínio da escrita na variedade culta da língua. Para Soares (2004, p. 18), trata-se do “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Rojo (2009) extrapola a noção de letrado ou letrada para além das práticas escolares, uma vez que indivíduos analfabetos também participam de práticas de letramento. Tal entendimento vai ao encontro dos Novos Estudos do Letramento, postulados por Bryan Street e consolidados nos anos 1990. O autor (2003) os define como um campo de pesquisa que

represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice (Street, 1985). This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power. NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking “whose literacies” are

dominant and whose are marginalized or resistant<sup>19</sup> (Street, 2003, p. 77).

Em Kleiman (1995), vemos que as práticas de letramento escolar se escoram, muitas vezes, na parcialidade, ou no modelo autônomo de letramento, como cunhado por Street (1984). Segundo o autor, a concepção que prevê apenas uma maneira de desenvolver o letramento é a que prevalece em nossa sociedade e, para contrapor-se a ela, conjectura um outro modelo chamado de ideológico. Nesse sentido, o letramento ganha pluralidade, pois as práticas sociais são culturalmente determinadas, dissociadas de neutralidade, uma vez que assumem significações próprias dos contextos em que acontecem. Segundo Kleiman (2012, p. 21)

não há uma relação casual entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas (Kleiman, 2013, p. 21).

É com base nisso que associamos o modelo ideológico de Letramento proposto por Street (1984) ao Letramento Crítico (LC), haja vista o LC buscar não só capacitar indivíduos a agir integralmente pela escrita, mas para lhes

---

<sup>19</sup> Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes (tradução nossa).



dar condição de transgredir. Busca conduzir o indivíduo, de forma freireana, a atuar de maneira não passiva ou omissa diante das mais diversas situações em que está exposto.

As aulas de línguas, trazendo para o contexto de Português como língua estrangeira devem favorecer a compreensão e a assimilação linguístico-cultural aos alunos não falantes de Português, transgredindo a passividade e levando-os a construir uma consciência crítica, de modo que sejam instados a refletir sobre o que está ao seu entorno e a contestar as realidades que lhes são apresentadas.

Ensinar para um LC constitui prática importante, por meio da qual os indivíduos possam se tornar ainda mais reflexivos perante o que lhes é imposto, assumindo posturas ativas, ou seja, construindo perspectivas não homogêneas e/ou lineares, ampliando seus pensamentos, dando-lhes meios de questionar “como, quem e por quê”. Além disso, ajuda-os a ter criticidade para analisar discursos particulares, correlacionando-os ao seu modo de ver e viver o mundo, rompendo com determinados sistemas. Para Janks (2018),

as escolhas do orador são conscientes e feitas livremente, quando há evidências que sugerem que nossas escolhas estão circunscritas pelos modos de pensar, crer e valorizar inscritos nos discursos que habitamos. Sem criticidade, a possibilidade de interromper esses discursos é reduzida (Janks, 2018, p. 17).

Ensinar uma língua estrangeira com esse viés crítico é essencial, uma vez que a língua estrangeira diverge da materna e, conseqüentemente, as situações nas quais o indivíduo será inserido irão exigir dele uma desenvoltura mais específica e isso poderá ser alcançado com o LC.

Além disso, o surgimento de novas práticas letradas, ou novos letramentos, reforça a necessidade de diminuir a lacuna cada vez maior entre a forma como se lê e se escreve na escola/academia e as formas como os estudantes usam a escrita e a leitura fora desse espaço. Acreditamos que usar metodologias ativas, como a gamificação, seja uma metodologia produtiva para letrar criticamente. Na próxima seção, tratamos mais desse assunto.

### **3. GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS**

A contemporaneidade trouxe novas realidades sociais e, como já apontamos, novas formas de ler a palavra e ler o mundo (Freire, 1989). Dessa maneira, faz-se necessário formas também novas de ensinar e aprender.

O letramento digital é, portanto, um caminho para aliar criticidade e novidade. Barros e Ifa (2018, p. 138) asseveram ser “de extrema importância que o docente seja letrado digitalmente, de modo que ele seja capaz de fazer uso de todas as funções dos meios disponibilizados em am-

bientes de ensino-aprendizagem”. Entendemos que a gamificação possa ser uma metodologia apropriada para isso.

Kapp (2012) entende como gamificação a aplicação de mecânicas de jogos a outras áreas de atividade, como educação, negócios, marketing etc. Essa abordagem tem sido cada vez mais utilizada para estimular o engajamento dos usuários, tornando-os mais ativos e motivados. E, ao envolver a gamificação em uma sala de aula de língua estrangeira, realidade que aqui descrevemos, é importante estabelecer didática e criticamente sobre quais gêneros discursivos serão usados para dar suporte à experiência do aluno. Tal fator é ainda mais expressivo para o Celpe-Bras, pois, como já mencionamos, a produção escrita na prova determina quais gêneros deverão ser produzidos pelos examinandos.

Mostrar a estrutura, o estilo e os conteúdos possíveis dos gêneros discursivos de esferas diversas devem ser trabalhados desde o início do curso, para que seja construída afinidade com os gêneros, mas também faz-se necessário trabalhar os sentidos expressados nos textos, para que os aprendentes apropriem-se da prática social realizada por tal gênero. Como pontua Meniconi (2020, p. 314), “o domínio da habilidade de produzir textos, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, em diferentes gêneros, contribui para a maior participação social e cidadã dos estudantes, em diferentes contextos.”

Trabalhar essas questões tendo como metodologia a gamificação foi um grande desafio. De acordo com Passeirino (1998), a gamificação é um método de ensino que usa elementos de jogos para motivar os alunos a aprender, pois, usando elementos de jogos, como pontos, níveis, conquistas, recompensas e desafios o ensino de línguas estrangeiras pode ser mais atrativo, principalmente para crianças e adolescente. Por meio da gamificação, as quatro habilidades são trabalhadas, além do senso sobre as práticas que se dão por meio da língua aprendida.

Embora a perspectiva de recompensas na realização de tarefas remeta ao behaviorismo de Skinner (1982), nossa abordagem não se limitou a oferecer pontos ou acesso a novos conteúdos ou recursos, já que o LC permeou todas as atividades do curso. No entanto, os incentivos ajudaram a motivar os alunos no envolvimento com os temas e, com isso, a aprender por meio do uso da língua, de fato, o que é fundamental para o sucesso da gamificação dentro do ensino de línguas, como acredita Schick (1991).

Com base nisso, apresentamos uma proposta utilizada em um curso preparatório para as provas do exame Celpe-Bras, ofertada pelo Núcleo FALE/UFAL da Rede An-difes-Idioma sem Fronteiras (ISF), cujo objetivo foi, justamente, utilizar a gamificação. O jogo utilizado foi o vista no RPG, cujo detalhamento expomos na próxima seção.

## 4. RPG ROLE-PLAYING GAME

RPG é uma sigla para a expressão em inglês *Role-Playing Game* (jogos de interpretação de papéis, em tradução nossa) e se trata de jogo que permite ao jogador assumir o papel de algo ou de alguém em um cenário fictício.

O primeiro RPG foi criado em 1974 por Gary Gygax e Dave Arneson. Chamava-se *Dungeons & Dragons* e, rapidamente, tornou-se uma sensação entre os jogadores, uma vez que captura, de fato, a imaginação dos jogadores, permitindo-lhes criar seus próprios personagens, explorar um mundo de fantasia e lutar contra monstros. O jogo de Gygax e Arneson foi um passo revolucionário no mundo dos jogos, abrindo caminho para inúmeros outros RPGs que vieram na sequência (Bittencourt; Giraffa 2003).

Apesar do cenário e do discurso bélico presente nesse tipo de jogo, que, muitas vezes, impede o uso didático do RPG, não é seu objetivo fazer apologia à violência ou promover discursos de ódio. Como esclarece Jackson (1994),

um RPG não é um jogo no sentido lato, é um método para criação de histórias dentro de universos ficcionais que vão sendo explorados coletivamente. As pequenas e grandes batalhas, as verdadeiras emoções, se dão no desenrolar de uma história, uma aventura, criada e vivida pelo grupo de jogadores. É no desenrolar destas histórias que surgem as derrotas e vitórias, altos e baixos que somados ao fim garantem ao parti-

cipante a satisfação de ter atuado como um viajante dos caminhos que a imaginação da equipe resolveu trilhar” (Jackson, 1994, p. 3).

Existem diversos tipos de RPG: de mesa, os conhecidos RPGs *multiplayer online massivos (MMORPGs)*; os táticos, como o xadrez e os jogos de estratégia etc. Dentro desse tipo de jogo, ainda existem diversos gêneros, como os de fantasia, horror, romance etc., todos tendo como base o primeiro RPG criado, já mencionado, de acordo com Rodrigues (2004).

Como já foi elencado acima, na maioria dos jogos de RPG, os jogadores exploram um mundo criado, interagem com personagens ou NPCs<sup>20</sup> e completam missões e objetivos. Os RPGs, normalmente, envolvem muita exploração de elementos narrativos e, geralmente, têm um forte foco no desenvolvimento e na interação entre os personagens.

A mecânica de jogo dos RPGs envolve uma variedade de estatísticas, habilidades e atributos dos quais os jogadores podem lançar mão à medida que avançam nele. Ou seja, os RPGs têm um potencial grandioso para abranger diversas camadas, como a deste artigo: o ensino de língua estrangeira com um fim específico.

---

20 Personagens não-jogadores.

## **5. RPG NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Diante do que expusemos, após definições pedagógicas, lançamos um RPG como recurso didático e método, a fim de ajudar a desenvolver as habilidades escritas dos alunos do curso de “Produção Escrita para o exame Celpe-Bras”, além de ensinar nosso idioma aos não falantes dele da forma mais interessante possível, focando especialmente nos gêneros discursivos e tendo como base o LC.

Utilizamos as discussões de Schoffen et al (2018) como suporte para a formulação do jogo, pois, por meio desse trabalho, foi possível levantar os gêneros mais utilizados nas provas do Celpe-Bras, além das competências mais pedidas. Após ponderações entre professores e orientadora, definimos os seguintes gêneros discursivos como meta: carta e e-mail.

A partir disso, o RPG foi elaborado, seguindo o sistema do livro de regras do “RPG defensores de Tóquio 3, edição Alpha”, com as adaptações pedagógicas necessárias para o tema e para os jogadores. E, após uma aula inicial de diagnóstico e de apresentações, explicamos aos alunos o que é RPG e como funcionaria a dinâmica em sala de aula, esclarecendo todas as dúvidas possíveis para que os discentes se engajassem na proposta.

A primeira atividade prática foi a criação de personagens. Os três alunos da turma, além de elaborarem suas personificações, precisaram preencher fichas de inscrição no jogo, como mostra a Figura 1:

**Figura 1 – Ficha RPG**

<b>Ficha de Personagem</b>	
Nome: _____	
PONTOS DE VIDA: _____	GANHO MONETÁRIO: _____
Características principais da personagem:	
GRAU DE FORÇA: ____	
PRINCIPAIS HABILIDADES: ____	
NÍVEL DE RESISTÊNCIA: ____	
GRAU DE AGILIDADE: ____	
PRINCIPAIS PERÍCIAS: ____	
TIPO DE ARMADURA: ____	
INVENTÁRIO _____	
_____	
_____	

**Fonte: os autores (2022).**

Essa ficha foi usada como base para o jogo, em que o “nome” corresponde ao nome do personagem criado pelo



aluno. Foram distribuídos seis pontos de vida para os jogadores, os quais poderiam ser usados em caso de acidente ou lutas. Perdas levariam a descontos desses pontos e, ao zerar a pontuação, os personagens morreriam. O valor monetário distribuído foi equivalente à profissão do personagem; além disso, doze pontos foram para cada um dos jogadores, os quais deveriam ser distribuídos entre características e perícias do personagem criado.

Esclarecemos que as características eram os pontos fortes de cada personagem criado, ao passo que as perícias equivaliam às habilidades especiais como, por exemplo, perspicácia na investigação, facilidade no manuseio de máquinas, computadores, poder de persuasão etc. Além disso, os jogadores podiam, também, gastar seus pontos para realizar ações especiais.

No inventário, os *repegistas* poderiam recolher objetos encontrados durante o RPG ou levar consigo algum objeto que lhes auxiliasse, porém com um limite de quantos itens o jogador poderia carregar. Personagens criados e fichas completadas, a história do RPG foi montada com base em reportagens e matérias com o tema de corrupção trazidas para as aulas para leitura e discussão. Optamos por fazer uma história de investigação com a seguinte sinopse:

Um político é encontrado morto por sua esposa em sua residência após um evento de comemoração de sua reeleição. A causa da morte ainda é uma incógnita, várias suposições são feitas a res-

peito, devido a circunstâncias e a maneira como tudo ocorreu. Diante disso, a convocação de detetives e investigadores se faz necessária para buscar a verdade por trás dessa morte repentina (Os autores, 2022).

A partir dessa introdução, os alunos foram chamados para serem detetives e teriam que investigar e cumprir as tarefas dispostas como forma de imersão para o desenvolver da história e, ao final, descobrirem quem foi o suposto assassino do prefeito ou se ele havia morrido de causas naturais, utilizando suas habilidades. Também foram criados alguns documentos que serviriam como provas da investigação e norteariam os alunos, sendo alguns desses documentos criados especialmente para o RPG e outros adaptados de reportagens e notícias para que, ainda que inspirados, fossem materiais autênticos e que integrassem a história do jogo.

As artes dos documentos foram criadas no aplicativo “Canva”, assim como a diagramação, pois, de acordo com Barin e Guimarães (2021), integrar uma ferramenta tecnológica é uma ótima forma de incluir atividades de casa para os alunos, tornando-as instigantes. Todos os detalhes visuais foram pensados para incluir também as características gráficas dos gêneros discursivos apresentados, como mostra a imagem que segue:

Figura 2 - Gazeta

# GAZETA INTERNÓPOLIS

JORNAL DIÁRIO DE INTERNÓPOLIS

JAN. 2050. EDIÇÃO 1



ESCRITO POR CAROL SOUZA

O Prefeito da cidade de Internópolis, João Francisco Silva, que foi reeleito recentemente, foi encontrado morto neste sábado, em sua casa, após a cerimônia de posse de cargo. De acordo com informações divulgadas pela polícia à imprensa, o gestor foi encontrado morto por sua esposa, Juliana Silva, em seu quarto após o jantar de comemoração à sua posse, juntamente com amigos, parentes e outros parlamentares. A primeira dama relatou aos oficiais que o prefeito havia reclamado de mal estar durante o encontro, que ocorria na casa onde residiam, e que iria em seus aposentos pegar alguma medicação antes de finalizarem o evento.

Por ter notado a demora do cônjuge para voltar do quarto, a esposa resolveu subir até o cômodo para chamá-lo e foi aí que se deparou com a cena trágica. Vale ressaltar que João Francisco Silva estava sendo alvo de ameaças e chantagens devido ao escândalo que surgiu nos últimos meses de seu suposto envolvimento em corrupção e lavagem de dinheiro. Ainda não se sabe ao certo o que causou o falecimento do prefeito ou a real motivação, mas a principal suspeita da causa é a de envenenamento. A perícia está investigando e mais detalhes serão divulgados nos próximos dias.

PREFEITO É  
ENCONTRADO  
MORTO  
APÓS SUA  
REELEIÇÃO



Fonte: Os autores (2022).

Em cada aula, era dada aos discentes uma parte do mistério, assim como tarefas que precisavam ser executadas por eles como se fossem os seus personagens, escreven-

do e-mails, reportagens, pequenos relatórios, publicidades etc. O objetivo central era que os alunos utilizassem os conhecimentos adquiridos na primeira parte da aula e, a partir disso, pudessem criar textos críticos por meio de gêneros adequados que faziam parte do Celpe-Bras.

Apesar de o curso ter sido voltado para a escrita, o RPG auxiliou os alunos na parte oral, já que as sessões exigiam uma extensiva participação dos discentes, com diálogos e interações constantes, além de outras habilidades importantes como senso crítico, exposição de opiniões de forma crítica, compreensão dos gêneros textuais, além de conhecimentos acerca das ferramentas digitais.

Por fim, a experiência do RPG como ferramenta de ensino foi bastante positiva, haja vista os alunos terem conseguido produzir textos de diversos gêneros de maneira produtiva e diversa. Atrelar isso ao exame Celpe-Bras tornou a atividade ainda mais proveitosa e esperamos poder ter contribuído para a expansão do uso de metodologias diferentes no ensino de português como língua estrangeira.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esperamos ter contribuído com a sugestão de atividades instigantes no ensino de PLE, incluindo o treinamento para o exame Celpe-Bras. Utilizar jogos no ensino é comprovadamente produtivo, favorecendo um aprendizado

mais interativo e diverso. O RPG como ferramenta de ensino de língua estrangeira pode não ser uma metodologia utilizada de forma bem positiva. Como mostramos em nossas experiências utilizando-o em sala de aula, o jogo pode ser bastante útil para a interação dos alunos com o conteúdo apresentado, fazendo com que os discentes aprendam a língua de forma orgânica e a utilizem cada vez mais apropriadamente em suas interações.

Importa ressaltar a variedade de RPG que pode ser utilizada no ensino, pois os jogos podem ter suas características mudadas de acordo com a necessidade do professor e dos alunos. Com isso, esperamos que propostas de aulas diferentes, nas quais os estudantes possam se divertir e aprender, utilizando o RPG como o canal desse aprendizado, seja um diferencial à disposição de todos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARIN, Cláudia; GUIMARÃES, Elvandır. Canva e Quizlet: ferramentas viáveis para o ensino de inglês em tempos de pandemia. *Revista educacional interdisciplinar*, 2021.

BARROS, Diogo Fagundes; IFA, Sérgio. Ensino de línguas adicionais e formação de professores em cursos do Idiomas

sem Fronteiras ou de extensão. *Revista Leitura* n. 2, v. 61, p. 137-155, 2018.

BITTENCOURT, João Ricardo. GIRAFFA, Lucia Maria. Modelando Ambientes de Aprendizagem Virtuais utilizando *Role-Play-Games*. *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – “Inclusão digital como instrumento de inclusão social”*. Rio de Janeiro.

BRASIL, Instituto Nacional de Pesquisas (INEP). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/Celpe-Bras>. Acesso em: 12 dez. 2022.

Celpe-Bras. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervo-celpebras/historia/>. Acesso em: 12 dez. de 2022.

«*Dungeons & Dragons Online @ GameBanshee*». Disponível em: [web.archive.org](http://web.archive.org). Acesso em: 16 ago. 2022

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987-1988.

GOMES, E. A. Letramento: um desafio para a educação brasileira. In: COTTA, V. M. (org.). *Alfabetização e letramento: o desafio da prática educativa*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-29.

JANKS, H. Panorama sobre Letramento Crítico. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). *Práticas de multiletramen-*

*tos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.*

KAPP, Karl. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer, 2012.*

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?.* São Paulo, Unicamp, (2004).

\_. H. *A importância do letramento crítico.* Letras & Letras, v. 34, n. 1, 2 jul. 2018.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil.* Pelotas: Educat, 1999.

MENICONI, F. C. O processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola em um aperspectiva discursiva: práticas de letramento crítico e ensino de escrita argumentativa no Curso de Letras/Espanhol. *Leitura, Maceió, n. 67, set./dez. 2020 – ISSN 2317-9945. Dossiê Linguística Aplicada, p. 312-324.*

MOTTA, A. P. *O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente* (Trabalho de conclusão do Curso PDE) – Programa de Desenvolvimento Educacional do Governo do Estado do Paraná, Londrina 2008.

PASSERINO, L. M. (1998). *Avaliação de jogos educativos computadorizados*. Disponível em: <<http://www.c5.cl/tise98/html/trabajos/jogosed/>> Acesso em: 11 dez. 2022

RODRIGUES, S. *Roleplaying Game e a pedagogia da imaginação no Brasil*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.

SALES, Matheus. *RPG (Role-Playing Game)*. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/curiosidades/rpg.h>. Acesso em: 10 dez. 2022

SCHICK, L. *Heroic Worlds: A History and Guide to Role-Playing Games*. Prometheus Books, Buffalo, N.Y., 1991.

SCHOFFEN, Juliana *et al.* *Estudo descritivo das tarefas da parte escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017*. Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2018.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1982.



# UM RELATO SOBRE O ENSINO DE PLE EM MODALIDADE MISTA COM PROFESSORAS EM FORMAÇÃO INICIAL - PFIS

Priscila Keyla Padilha Dantas  
Nathally Aciole Pimentel

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo discorrer sobre as experiências de professoras em formação inicial (PFIs), docentes de Português na Rede Idioma Sem Fronteiras (IsF) da Universidade Federal de Alagoas, tratando das dificuldades enfrentadas pelas professoras e pelos alunos no processo de adaptação a modalidades diferentes (presencial e remota) no mesmo período de ensino. As abordagens teóricas determinantes para o desenvolvimento dessa pesquisa são Vergara (2007), multimodalidade; Motta (2008), Letramento Crítico; Niederauer (2010), cultura; Almeida Filho (2011), fundamentos de Português Língua Estrangeira (PLE) e Caputo (2018), também sobre multimodalidade. Por fim, pretendemos apresentar uma análise parcial acerca da percepção do processo de ensino-aprendizagem. O posicionamento crítico dos autores mencionados nos amparam na descrição das ações empreendidas neste modelo, assim como embasam nossas reflexões sobre o ensinar e o aprender PLE em diferentes contextos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento crítico. Português para estrangeiros. Multimodalidades.

## INTRODUÇÃO

O ensino de português como língua estrangeira, doravante PLE, no contexto pós-pandemia, apresentou grandes desafios: a adaptação a novas tecnologias, adequação das atividades para as necessidades dos estudantes e o compartilhamento da responsabilidade para as partes envolvidas, professores e alunos, para que as aulas pudessem ter se tornado possíveis, pois sem o domínio satisfatório dos pontos citados, o processo de ensino-aprendizagem não seria possível.

Em contrapartida, a consequência da migração para as plataformas digitais, – Teams, Google Classroom, Whatsapp – foi a viabilização de maiores oportunidades de participação e engajamento de alunos ao redor do mundo, visto que o deferimento das candidaturas não mais dependeria da residência (local) dos alunos. A formulação de editais passou a considerar horários, dias e modalidades (remota e presencial) que favorecessem maior adesão da comunidade necessitada de cursos de PLE. Com efeito, as turmas passaram a contar com alunos residentes em outros países.

O programa de PLE do Idioma Sem Fronteiras (ISF) não só ofereceu a oportunidade de cursos de idiomas gratuitos para as comunidades internas e externas das Instituições Federais (IFs), como também a profissionalização dos seus membros, em especial os PFIs – Professores em

Formação Inicial – dos cursos de Letras, tendo um ambiente que os colocou em situações inusitadas de sala de aula.

A teoria usada para a preparação do curso seguiu a partir das ponderações de Almeida Filho (2011). No seu trabalho intitulado *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras línguas*, Almeida Filho fala da importância de os alunos se conscientizarem sobre as variantes linguísticas do Português do Brasil, da necessidade de desconstrução dos estereótipos possivelmente erguidos por alunos estrangeiros para que, com isso, haja elucidação sobre a heterogeneidade cultural brasileira.

Outro embasamento teórico que surgiu, trabalhando em conjunto com a visão de Almeida Filho (2011) e os objetivos do curso, foi o Letramento Crítico (LC), uma vez que “busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade” (Motta, 2008, p. 14).

Nesse sentido, os alunos estariam não apenas aprendendo um novo idioma (português), mas também sobre a cultura e os elementos que circulam a linguagem. A leitura crítica, fazendo o aluno assumir um papel mais ativo na sua aprendizagem, levou a desconstrução e construção de novos significados sobre a cultura/povo brasileiro, retomando um dos objetivos propostos por Almeida Filho (2011),

assim como ocorreu durante o curso, por meio dos debates sobre os aspectos culturais do Brasil, nos quais os alunos participaram ativamente e desconstruíram conceitos pré-estabelecidos e generalizantes.

O curso “Aspectos da Cultura Brasileira, nível A1 – Iniciante” tinha o intuito de expor os alunos a situações particulares da cultura brasileira - em especial às peculiaridades do estado de Alagoas - e trabalhar a língua a partir da percepção de enunciado vivo, de Bakhtin (2006), que se realiza na interação e está em constante mudança, e não como algo fixo ou estático, como acontece no ensino tradicional que foca apenas nas regras gramaticais.

A gramática é parte essencial de todas as línguas e o domínio de sua variedade culta é importante, entretanto o trabalho com a gramática por si só não garante comunicação efetiva entre os usuários - e mesmo quando chegar o momento em que seja necessário trabalhar tópicos gramaticais, este é nada mais que um momento, parte de um todo e não o todo.

## **CARACTERÍSTICAS DA TURMA: O PRIMEIRO DESAFIO**

A turma foi composta, inicialmente, por três alunos de origens distintas. Contudo, *a priori*, as aulas estavam programadas para ocorrer de forma presencial, mas um dos

alunos que estava morando em outro estado teve de abandonar o curso. Os remanescentes concluíram as atividades com aproveitamento.

O curso propunha a seguinte divisão de horas: duas horas de atividades síncronas mais uma hora de atividades assíncronas. E, durante os encontros presenciais, nós, professoras, instigamos os alunos a se comunicarem na língua-alvo, propondo situações e oferecendo questões para serem debatidas e solucionadas por eles. Pensando nos objetivos do curso de tratar os aspectos da cultura brasileira (Almeida Filho, 2011), acreditávamos estar no caminho certo, porém a reação da turma não foi totalmente favorável.

O primeiro dia de aula contou com a presença apenas de um dos dois alunos matriculados, de agora em diante denominado Aluno A, o qual não se mostrou satisfeito com a metodologia, explanando, em conversa ao final da aula, a necessidade de que fossem trabalhados conteúdos gramaticais como uma aula ideal. A crença externada pelo aluno é recorrente no ensino de línguas estrangeiras, pois ainda se acredita que apenas aprendendo a gramática aprende-se um idioma, base que sustenta o ensino com abordagens tradicionais.

Mesmo entendendo que seja necessário o trabalho com a gramática, acreditamos no ensino equilibrado e prático da língua. A teoria só consegue levar o aluno até certo ponto, porque sem a prática e o desenvolvimento das ideias, com

criticidade, a gramática não terá serventia. Saber como falar sem saber o que falar silencia mais firmemente que uma mordça. Além disso, esse ensino fragmentado entre gramática e cultura tem como consequência um aprendizado também fragmentado, que, segundo Gottheim (2000 *apud* Mello; Maia, 2022), deve haver justamente a existência de uma relação intrínseca entre as duas. Com efeito, as aulas mais produtivas, que tiveram maior participação e engajamento dos alunos, foram as que misturaram esses lados intrínsecos da língua.

Contudo, na semana seguinte, os papéis foram invertidos. O aluno faltante na aula anterior, denominado Aluno B, compareceu, mas o Aluno A esteve ausente. Ao tentar balancear as necessidades do aluno A com os objetivos do curso, elaboramos uma aula focada nos aspectos gramaticais da língua, entretanto o aluno B pediu uma aula com mais conversação, sugerindo que materiais que abordassem os elementos constituintes da cultura brasileira também fossem apresentados.

O que pudemos observar, tendo conversado com os dois alunos, foi que, primeiro, os dois tinham objetivos diferentes: enquanto o aluno A se preocupava com a teoria, o aluno B queria uma comunicação oral mais eficiente, além de buscar conhecer mais sobre o Brasil; segundo, o Aluno B parecia ter ciência dos objetivos específicos do curso, talvez por já ter participado de outra turma ofertada no nível

“Básico A1”, mas que não foi concluída , e o Aluno A acreditava ter se matriculado em um curso de português que teria foco nos aspectos gramaticais da língua.

Uma das formas de lidar com as perspectivas diferentes foi propor um trabalho que abarcasse o formal e o interacional. Começamos elegendo textos multimodais como recurso didático. Falamos um pouco sobre isso na próxima seção.

## **EM BUSCA DE UM CONSENSO**

Como apontamos anteriormente, uma das premissas de um ensino intercultural é a empatia. Dessa maneira, buscar atender às necessidades dos aprendentes, até onde seja possível, é um dos objetivos essenciais entre os anseios pedagógicos.

Com o intuito de alavancar as habilidades de falar, ler, escrever e ouvir em português de nossos alunos, propusemos atividades que buscassem trabalhar os mais variados tipos de linguagem: propagandas da copa do mundo (vídeo) para que eles absorvessem e comentassem a respeito; imagens publicitárias com frases necessitadas de conhecimento sobre manipulação linguística e fonética para desvendar a intenção secundária; quadrinhos cômicos com *wordplay*; textos descritivos e mais objetivos.

Surge, então, uma nova modelagem de ensino-aprendizagem por meio do domínio de textos multimodais, tendo-se como suporte a mídia virtual. Corporificada ao ambiente virtual, o texto multimodal é arraigado de gêneros digitais (Brito; Sampaio, 2013) que misturam sons, imagens e palavras, conforme Caputo (2018)

Independentemente da modalidade em que estávamos ensinando - presencial ou EaD - a tecnologia sempre se fez presente durante as aulas, oferecendo suporte e oportunidades de trazer uma variedade de textos para a sala, algo que se configura como gêneros digitais, visto que o material escolhido para as aulas misturava música (som), vídeo/foto (imagem) e textos complementares.

A multimodalidade é uma opção viável e pouco explorada no ensino de Idiomas, pois embora apresente muitas possibilidades de interação que as tecnologias digitais podem proporcionar e influenciar positivamente o ensino. Assim sendo, a “obrigatoriedade” do distanciamento físico entre professor-aluno desencadeou a ascensão do EaD, que, por sua natureza, recorre aos gêneros digitais para se tornar efetivo.

Por fim, quanto mais experimentos e pesquisas forem realizados, explorando as possibilidades que a tecnologia oferece para o ensino de PLE, mais embasamentos teóricos e práticos os futuros professores terão mais suportes para a prática docente.



## EVOLUÇÃO DISCENTE E FORMA DE ENSINO

Ao buscar atender às necessidades dos alunos que estavam com a frequência prejudicada por motivos externos às aulas, foi sugerida e, eventualmente efetivada, a transição de modalidade - presencial para o ensino remoto - com a aprovação de todos os envolvidos: coordenadores, professores e alunos. Esse movimento gerou mudanças comportamentais distintas nos dois alunos da turma de Básico 1.

Naturalmente, foram abertos, desde o início do curso, espaços virtuais para o compartilhamento dos materiais didáticos utilizados em sala de aula, estes que serviam para a realização de atividades assíncronas. Tais espaços continuaram após a migração de modalidades, incluindo - além do *Google Classroom* - o uso recorrente do *WhatsApp* para a confirmação de presença e lembretes das atividades pendentes.

Enfatizamos que, durante o período em que as aulas estiveram em vigência, todos os canais de comunicação acima listados também serviram à função de mútua comunicação - professor-aluno e aluno-professor -, em que nos colocávamos à disposição de nossos alunos para sanar quaisquer dúvidas decorrentes das aulas, atividades e/ou questões cotidianas referentes a aspectos culturais e/ou linguísticos que lhes fossem incógnitos.

No entanto, foram observadas duas alterações comportamentais, visto que o aluno que era muito participativo presencialmente deixou de participar das conversações e debates propostos, enquanto o outro apresentou uma melhora significativa no mesmo quesito. Com questionamentos pertinentes, demonstrando curiosidades e interesse, as temáticas abordadas tiveram aproveitamento mais eficiente para o segundo aluno, que passou a iniciar diálogos tanto com as professoras quanto com o colega de classe, algo que não havia ocorrido durante as aulas presenciais.

A entrega de atividades também não passou incólume à alteração de modalidades, que sofreu uma inversão dos papéis. O mesmo aluno que anteriormente tinha um aproveitamento quase perfeito - a exceção sendo a frequência -, incluindo aqui a entrega das atividades previamente acertadas - com um alto grau de complexidade nas suas respostas -, passou a atrasar a entrega de tais atividades, apresentando também uma queda na *qualidade*. Ao mesmo tempo, o aluno que atrasava a devolução passou a cumprir os prazos estipulados com evolução perceptível no domínio da língua-alvo. Nesse sentido, destacamos, a partir de Vergara (2007) que na modalidade EaD, devido ao ritmo, poder ser adaptável pelo aluno, mas é preciso que ele desenvolva autonomia e proatividade na busca pelo seu desenvolvimento.

Desse modo, mesmo aplicando os ideais que Vergara exemplificou para o estreitamento das relações por meio da EaD, como a ajuda mútua, o comprometimento, a confiança e a lealdade, é perceptível que as evoluções dos estudantes possam ser diferentes e que eles possam responder de maneiras opostas diante do mesmo estímulo. Isso comprova o que Vygotsky (1988 apud VERGARA 2007) definiu ao afirmar que cada pessoa é um ser social, participante de um processo histórico, e que a aprendizagem ocorre por meio da interação.

Portanto, apesar dos incentivos para a participação durante as aulas, foi notória a distinção entre as respostas dos alunos, sendo a única semelhança na presença contínua de ambos após a transição para o EaD, comprovando que suas individualidades solicitaram diferentes modos de interação no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, vemos que é importante que o professor mantenha modos diversos de dialogar com essas especificidades, buscando adaptar suas propostas pedagógicas de forma que as particularidades dos alunos sejam potencializadas dentro de qualquer modalidade.

## **ENCONTROS CULTURAIS EM SALA DE AULA**

Em sala de aula de PLE, é natural a presença de pessoas de diferentes nacionalidades e culturas, que geram en-

contros culturais muito ricos em diversidade. Além disso, a cultura faz parte da própria proposta do curso “Aspectos da Cultura Brasileira - nível A1” e, estando assim instruídos, procuramos os amparos teóricos necessários para os encontros. A teoria perdurou por toda a duração do curso, sendo, inclusive, debatida em meio às reuniões pedagógicas entre os PFIs e a professora orientadora.

Inquestionavelmente, esse processo foi essencial para a nossa preparação, sobretudo num contexto abordando a nossa cultura em sala de aula para pessoas de outras culturas e nacionalidades. Tal cenário seria propício para abordagens não planejadas, dotadas de estereótipos temáticos, propiciando a própria banalização do termo ‘cultura’, como debate Mendes (2015), se não fosse o nosso aparato teórico, de maneira que a cultura brasileira foi a temática das aulas e o objeto de reflexão e de pesquisa, e não foi tratada como a “cultura modelo”, nem generalizada, e o espaço da sala de aula serviu também para socializar muito da cultura dos próprios alunos.

Sobre isso, Niederauer (2010) defende o desenvolvimento da aceitação de culturas diferentes como naturais e legítimas como um dos objetivos do professor. Esse foi um dos parâmetros principais durante nossa abordagem pedagógica, com os alunos que vinham de países geográfica e culturalmente muito distintos.

Ao abordar os aspectos da cultura brasileira, escolhemos temáticas como gastronomia, futebol, direitos constitucionais, música e, em todos eles, foram incentivados diálogos sobre a visão cultural dos alunos em relação aos países de onde vieram e quais eram suas perspectivas sobre tais temas. De forma que, inspiradas no método de Maia (2019 *apud* Mello; Maia, 2022), além de praticar interação, leitura e escrita, também buscávamos quebrar possíveis preconceitos, praticando a escuta respeitosa das características que eles apresentavam sobre suas culturas, a exemplo das discussões sobre gastronomia, nas quais, por vezes, um dos alunos apontava algum animal que não é consumido no Brasil e isso foi tratado com a devida normalidade.

Essa abordagem iniciou um processo de curiosidade entre os alunos, que começaram a indagar mais sobre a cultura brasileira, a exemplo de um questionamento sobre o hábito de comer feijão com arroz todos os dias, o qual foi explicado com embasamento histórico. Assim como, a partir desses debates, os alunos passaram a questionar um ao outro sobre suas respectivas culturas com entusiasmo em certas ocasiões.

Em suma, como professoras comprometidas com a formação de cidadãos respeitosos em um mundo globalizado (Maia, 2019, *apud* Mello; Maia, 2022), é essencial tornar a sala de aula um ambiente de interação livre de preconceitos e com uma visão intercultural ampliada por

meio da educação. Assim, podemos dizer que estamos de acordo com a educação de caráter formador ético proposta por Freire (1996, p.17) quando afirmou que: “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desse modo, durante a aplicação do curso “Aspectos da Cultura Brasileira - nível A1” – pudemos experienciar diferentes modalidades de ensino, entrando em contato com culturas distintas, proporcionando o conhecimento da Língua Portuguesa por meio da cultura brasileira. Com isso, elementos da cultura ligados ao ensino da língua se mostra fundamental tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na formação cidadã crítica dos estudantes.

Tal abordagem promove um melhor aprendizado da língua estrangeira, de modo unificado e não fragmentado como, por exemplo, era a proposta dos anos 80 estudada por Gottheim (2000 *apud* Mello; Maia, 2022), que apagava aspectos culturais e linguísticos necessários na aquisição de uma nova língua. Ademais, a adaptação às necessidades dos alunos se mostrou crucial para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, podendo impactar diretamente na participação e no envolvimento no transcorrer do curso.

Contudo, vale pontuar, as teorias só podem nos levar até certo ponto, pois a prática se faz ver com maior importância. Mesmo assim, sua ausência teria sido determinante para assegurar o sucesso ou o fracasso do nosso trabalho como professoras. Todos os professores/pesquisadores que nos antecederam legaram para as futuras gerações os fundamentos essenciais para esse ramo do ensino - e o crédito é devido e merecido -, agora nos cabe trabalhar em cima dessas fundações.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensinar uma nova língua para aquisição. In: *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CAPUTO, Caroline. O uso de gêneros textuais no ensino de PLE na educação a distância. *A Cor das Letras: Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS*, Feira de Santana, n. 3, v. 19, p. 159-168, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 148p

HEMAIS, B. J. W. *Multimodalidade: enfoque para o professor de Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Janela de Ideias, 2010. Disponível em: <http://www.lettras.puc-rio.br/unidades&->

nucleos/JaneladeIdeias/b\_linguagem.html. Acesso em: 6 dez. 2022.

MELLO, Etiene; MAIA, Francisca. Elaboração de material didático para o ensino de ple: experiência de um projeto de extensão. *Revista Philologus*, ano 28, n. 82, Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./mai. 2022.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203–222, 2015. DOI: 10.29051/el.v1i2.8060. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>. Acesso em: 15 dez. 2022.

MOTTA, A. *O letramento crítico do ensino aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente*. Londrina: Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008. p. 22. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

NIEDERAUER, M. E. F. Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (org.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 101-121.

SELBER, S. A. *Multiliteracies for a digital age*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

VERGARA, Sylvia Constant. Estreitando relacionamentos na educação a distância. *Cadernos EBAPE.BR [online]*. 2007,



v. 5, n. spe, p. 01-08. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-39512007000500010>. Acesso em: 10 jul. 2012.



# UM OLHAR PARA OS DOCUMENTOS OFICIAIS: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Pedro Félix de Farias Junior<sup>21</sup>

**RESUMO:** O ensino de uma língua para não nativos requer, muito além de abordar gramática e léxico, que os elementos culturais que integram essa língua sejam levados em consideração, assegurando que os falantes possam se situar nessa nova língua-cultura. Essa percepção nos instigou a analisar e cotejar documentos brasileiros oficiais que orientam o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), a fim de conferir a forma como abordam esse ensino, de maneira geral e para grupos específicos, e que visões de língua e cultura apresentam. Utilizando do método qualitativo interpretativista, reunimos e analisamos as fundamentações teóricas e as orientações didáticas presentes nas seções de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa da Base Nacional Comum Curricular (2018), no Documento-Base do Exame Celpe-Bras (2020) e em três das seis Propostas Curriculares para Ensino de Português no Exterior, do Itamaraty, e, em seguida fizemos aproximações entre os documentos e seus conteúdos didáticos e estruturais, levando em conta os diferentes propósitos e públicos-alvo de cada um. Embasados em Mendes (2012 e 2015), Batista e Alarcón (2012), Almeida

---

21 Graduado em Letras - Língua Portuguesa, Campus Arapiraca. E-mail: felixfarias.pedro@gmail.com

Filho (2001 e 2011), Leffa e Irala (2014), Bakhtin (1997), entre outros, percebemos que os documentos oficiais trazem visões muito semelhantes quanto ao ensino de PLE e quanto à noção de língua-cultura. Além disso, entendemos que as sugestões de tarefas e os conteúdos programáticos, mesmo que diferentes entre si, mostram um tratamento significativo e importante ao ensino de PLE.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português língua estrangeira. Documentos oficiais. Interculturalidade.

## INTRODUÇÃO

O ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) requer uma visão particular e diferente, em vários aspectos, da que se tem do ensino de Português como Língua Materna. Diferente deste, o PLE lida com falantes não nativos, o que traz outros intuitos e desafios para o ensino, já que, por não serem nativos, os estudantes também precisam conhecer e se relacionar com as práticas sociais que constroem e que são construídas pelo português.

Essas práticas sociais são produtos das diferentes culturas que se relacionam com a língua portuguesa e englobam tudo o que é produzido, concreta e simbolicamente, dentro de âmbitos sociais em que o português é instrumento de interação e de criação. Sendo a cultura — híbrida e fluida — um elemento da vivência humana, ela está intrinsecamente ligada à língua, e, por isso mesmo, o ensino de uma LE não pode desconsiderar elementos culturais que

estruturam a arte, a mídia, as crenças, as tradições e até mesmo a identidade dos integrantes dessa língua-cultura. Ou seja, apresentar conteúdos gramaticais e lexicais desconectando-os de seus contextos linguístico-culturais não seria o suficiente para ensinar uma língua estrangeira.

Dito isso, não basta, segundo Batista e Alarcón (2012), ser professor de português como língua materna ou ter alguns conhecimentos sobre o ensino de línguas estrangeiras, muito menos ser um falante nativo do português. É preciso que o professor tenha uma formação específica que o capacite a ensinar PLE produtivamente, possuindo os conhecimentos linguísticos, práticos e metodológicos necessários para esse ensino. Para que isso seja possível, é importante que haja documentos oficiais e orientações basilares que amparem o professor de Português Língua Estrangeira em sua formação e em sua prática na sala de aula. Além de oferecerem orientações específicas para o ensino de PLE, documentos basilares mostram-se importantes por ajudarem a estruturar cursos, metodologias e até mesmo materiais didáticos significativos.

O que nos instiga nesta pesquisa, portanto, é entender como esses documentos oficiais enxergam o PLE, quais as perspectivas de língua-cultura que apresentam em seus conteúdos e que abordagens consideram importantes para o ensino de português para não nativos — de forma geral e também para grupos específicos —, bem como o quanto

dialogam entre si. Para isso, selecionamos quatro desses documentos para análise: três das Propostas Curriculares para o Ensino de Português no Exterior, do Ministério das Relações Exteriores, e o Documento-base do Exame Celpe-Bras, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Além de documentos oficiais próprios do PLE, também nos interessa investigar a Base Nacional Comum Curricular — cujo foco é no ensino de Português como Língua Materna —, a fim de apurar os possíveis olhares que ela tem sobre o PLE e de fazer aproximações e afastamentos entre ela e os outros documentos.

Para realizar esta análise, nossa pesquisa fundamenta-se primariamente em concepções recentes na área de ensino do Português Língua Estrangeira, principalmente com pesquisas e discussões trazidas por Mendes (2012;2015) e Almeida Filho (2001; 2015) quanto aos aspectos linguístico-culturais do ensino de PLE e também quanto às especificidades desse ensino. Devido ao teor dos documentos e de suas perspectivas de língua, também nos embasamos em Bakhtin (1997) e sua teoria dos gêneros discursivos.

Desse modo, fazer essas investigações e aproximações entre documentos oficiais contribui para entender em que patamar o Português Língua Estrangeira se encontra no Brasil, particularmente quando consideramos o tratamento que ele recebe pelos órgãos brasileiros responsáveis pela educação no país e no exterior. Compreender esse trata-

mento do PLE é relevante também para o estabelecimento do Português como Língua Global, o que acaba refletindo nas ações e projetos destinados à internacionalização da UFAL.

## **1. UMA BREVE RETOMADA HISTÓRICA DOS DOCUMENTOS BRASILEIROS ACERCA DA EDUCAÇÃO**

O ensino de língua portuguesa no Brasil está pautado, assim como o ensino de outras disciplinas presentes na educação básica do país, em leis, diretrizes e parâmetros curriculares formulados e definidos por órgãos governamentais. Essa tríplice controla e regula as ações nacionais voltadas ao ensino em instituições públicas e privadas, determinando o que deve ser feito no âmbito educacional e garantindo uma convergência de ideias e práticas para a educação brasileira. Tal normatização também assegura que o ensino básico, composto por parte relevante do conhecimento humano coletivo, seja reconhecido e tratado como um dos direitos atrelados à cidadania.

Além de terem um aspecto regulador, as leis, diretrizes e parâmetros — principalmente os dois últimos —, apresentam, segundo Pietri (2007), um caráter formador, já que, além dos frutos de políticas baseadas em demandas educacionais, refletem também perspectivas e teorias res-

paldadas em conhecimentos produzidos pela academia e por práticas de ensino. Essa formação acontece quando

[os] conhecimentos divulgados nesses documentos são apresentados ao público alvo — nesse caso, em primeiro lugar, o professor — como alternativas para promover mudanças em concepções teóricas e, em consequência, nas práticas de ensino (Pietri, 2007, p. 2).

Ou seja, esses documentos de natureza híbrida (reguladora e formadora) mostram-se importantes para uma mudança positiva nas práticas de ensino no país — nunca estanques e definitivas, dada a essência sociocultural de tais práticas —, não apenas disponibilizando uma base e uma estrutura para a atividade educacional, mas também estabelecendo um efeito retroativo para docentes em formação continuada. Eventualmente, esses documentos acabam embasando e dando origem a outros, com propósitos voltados a demandas mais específicas e de contextos diferentes.

A Lei de Diretrizes e Bases é um exemplo desses documentos catalisadores. Tendo sua primeira versão em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/1961) é o documento educacional mais amplo do país, reforçando o que diz o artigo 205 da Constituição de 1988 quanto ao acesso à educação ser um direito de todo cidadão brasileiro (art. 2) e estruturando aspectos legislativos importantes, como o orçamento público destinado à educação nacional

(art. 92) e a obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos do ensino primário (art. 31).

A LDB passou por duas alterações maiores, sendo reformulada em 1971 e em 1996, sua última versão. Em 1971, ela (Lei nº 5692/1971) trouxe mudanças e acréscimos importantes quanto à legislação anterior. Uma das mais significativas, considerando seu caráter normativo, é a estipulação de um núcleo comum obrigatório de disciplinas para o 1º e o 2º graus no âmbito nacional (art. 4), preambulando futuras diretrizes e parâmetros para uma educação convergente. No segundo parágrafo de seu artigo 8º, a legislação de 1971 traz uma menção ao ensino de línguas estrangeiras — embora não as defina e muito menos trate o PLE como uma dessas línguas —, reconhecendo a emergência do ensino de LE, mas não o tornando obrigatório nem parte essencial das disciplinas do núcleo comum:

§ 2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe (Brasil, 1971).

A LDB de 1971 perdurou por duas décadas e meia até uma nova versão ser instituída. É com as necessidades previstas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que nasce a Lei nº 9.394 de 1996, consolidando o de-



ver do estado para com a educação básica e a necessidade de se elaborar parâmetros específicos que norteiam as ações educativas no país. Assim, na LDB de 1996, há uma definição mais específica das disciplinas do núcleo comum obrigatório, a partir da instituição de uma base nacional comum (afirmada, primeiro, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, e posteriormente, pela Base Nacional Comum Curricular) pelo artigo 26 (redação dada pela Lei nº 12.796/2013):

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Nessa versão, o ensino de português (art. 26 § 1) e de linguagens e suas tecnologias no ensino médio (art. 35-A, I) é dado como obrigatório para o currículo comum, e o ensino de língua estrangeira finalmente se tornou obrigatório no currículo a partir da quinta série (art. 26 § 5), tendo uma redação pela Lei nº 13.415/2017 que simplifica e atualiza esse conteúdo disciplinar para o ensino fundamental: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 1996).

É preciso mencionar que, embora não haja menção ao Português Língua Estrangeira no currículo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases e em todas as suas redações (nem mesmo com as alterações e inclusões feitas pela Lei nº 13.415/2017, que institui o “Novo Ensino Médio”), a língua portuguesa não é tratada como materna ou principal em todas as situações de ensino, conforme mostra o terceiro parágrafo do artigo 32, que assegura também a utilização das línguas maternas de comunidades indígenas no contexto escolar de tais comunidades. Além disso, o português é tratado como segunda língua para surdos, que devem, de acordo com a inclusão dada pela Lei nº 14.191/2021, ter a Língua de Sinais Brasileira como língua materna, sendo a modalidade escrita do português uma língua adicional/secundária em um contexto de ensino bilíngue.

Sendo parte integral do currículo comum estabelecido pelas versões da LDB de 1971 e de 1996, o ensino de língua portuguesa tem suas primeiras orientações específicas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos não normativos. Os PCNs para o ensino fundamental foram publicados em 1997 (1º ao 5º ano, em dez volumes), e em 1998 (6º ao 9º ano, também em dez volumes), trazendo direções e reflexões para os primeiros níveis da educação básica, a fim de proporcionar um ensino igualitário e que, respeitando ideais de democracia e diversidade, ativamente ajude a construir a cidadania dos brasileiros.

O volume dedicado à língua portuguesa no terceiro e quarto ciclos (6º ao 9º ano) do ensino fundamental traz noções importantes quanto ao ensino de português como língua materna para crianças e adolescentes, estabelecendo conceitos necessários de língua e texto. Além disso, a abordagem dos eixos de escrita e leitura é fundamentada a partir de respostas a críticas recorrentes feitas ao modelo de ensino tradicional de português, baseado em conteúdos puramente gramaticais, descontextualizados e normativos. As recomendações feitas pelos PCNs de português para o ensino fundamental se distanciam desse tipo de ensino, já que “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção” (Brasil, 1998c, p. 19).

As orientações de português não são as únicas importantes no histórico de ensino de línguas no Brasil. O volume dos PCNs dedicado à língua estrangeira nos últimos ciclos do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, configura-se como um verdadeiro marco para esse tipo de ensino, pois traz, a partir de normativas da LDB de 1996 e das necessidades apontadas no Plano Decenal de 1993, um referencial indispensável para escolas a nível federal e também para professores. Isso porque a obrigatoriedade de uma língua estrangeira no currículo comum a partir do 6º ano faz com que a maior parte das escolas públicas e privadas de todo o país tenha de se adequar a uma demanda específica de ensino que, até então, era muito mais presente em centros

de ensino de línguas. Assim, a inserção de uma língua estrangeira nos projetos pedagógicos e nas práticas educativas das escolas — um feito que exige pesquisa, discussões, profissionais e referenciais próprios — é parcialmente amparada pelos critérios e orientações dos PCNs.

Percebe-se que esse volume trata amplamente de “Língua Estrangeira” sem especificar ou abordar uma língua específica. Embora cite a língua inglesa e sua crescente importância em um mundo cada vez mais globalizado, bem como a relevância de países vizinhos cuja língua oficial é o espanhol, os PCNs de LE, publicados em 1998, respaldam-se na LDB de 1996, que delega às Secretarias de Estado da Educação e às escolas a tarefa de escolher a língua estrangeira mais significativa conforme contextos e necessidades locais.

Retomando o que diz a Lei nº 9.394/1996 sobre o ensino obrigatório de LE, temos que: “§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1996). Somente após duas décadas, com a Medida Provisória nº 746, de 2016, é que a língua inglesa passa a ser a LE obrigatória a partir do 6º ano, não cabendo mais aos estados, municípios e escolas a decisão sobre que língua estrangeira inserir no currículo. A medida provisória é substituída pela redação

dada pela Lei nº 13.415, de 2017, que apenas torna permanente essa mudança no currículo comum nacional.

Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais continuarem relevantes para as discussões e avanços na educação do país, é preciso ressaltar que não são documentos que regulam, mas sim um conjunto de recomendações. É em 2013, com a publicação das atualizadas Diretrizes Curriculares Nacionais, que o país ganha um importante documento híbrido, de caráter regulamentário e instrucional. As DCNs, formuladas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), estão previstas nos artigos originais da LDB de 1996 e seu principal propósito é estabelecer “a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4).

Diferenciam-se dos PCNs por, além de serem de uso obrigatório pelas escolas, não trazerem orientações específicas sobre cada disciplina do currículo comum. Em vez disso, as DCNs fazem uma sistematização dos princípios presentes nas leis federais que tratam da educação (principalmente a Constituição e a LDB), transformando-os em orientações claras destinadas a membros ativos da comunidade escolar, como professores, a fim de que a legislação que ampara o ensino, bem como seus fundamentos, possa ser entendida e repercutida dentro dessa comunidade. Essa

função do documento assegura que haja embasamento e reflexão durante o processo de criação dos projetos político-pedagógicos das escolas. Além de regularem os sistemas de educação e as próprias instituições, públicas ou privadas, as Diretrizes também são importantes por orientarem cursos de formação inicial e continuada de profissionais do âmbito escolar (professores, técnicos e demais funcionários).

De maneira geral, o documento assegura, ao lado da LDB e demais dispositivos legais, que a educação básica no país seja um direito de todo cidadão. Há, além de um conteúdo voltado à educação infantil e ao ensino fundamental e médio, diretrizes que formulam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola. Regula também, entre outros, a Educação do Campo, a Educação para crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância e a Educação na Modalidade Especial. Diante de tantas modalidades de ensino, percebe-se que, assim como na LDB e nos PCNs, o ensino de português língua estrangeira também não aparece nas Diretrizes. Sendo um documento de 2013, antes da redação feita pela Lei nº 13.415/2017, as DCNs ainda consideram o ensino de LE sem especificidade de língua, em vez de abordar a obrigatoriedade do inglês no ensino básico.

A importância das Diretrizes Curriculares Nacionais se expande para além do que está nesse documento. É a

partir de seus pilares que a Base Nacional Comum Curricular é homologada em 2017 e publicada em 2018, expandindo, de certa forma, os PCNs de 1997 e de 1998. De caráter normativo, a BNCC também se caracteriza como formativa, pois, “além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2018, p. 7). Assim como os PCNs, a Base traz visões e orientações detalhadas sobre as disciplinas que compõem o currículo comum, tanto na educação infantil e no ensino fundamental (em seus anos iniciais e finais) quanto no ensino médio, e visa

[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (Brasil, 2018, p. 5)

Sua atualidade faz com que ela seja elaborada em conformidade com a maior parte das redações mais recentes da Lei de Diretrizes e Bases, ou seja, ela já inclui, por exemplo, a língua inglesa como componente obrigatório no ensino básico. Essa atualidade também torna interessante uma análise comparativa com documentos recentes na área de português língua estrangeira, levando em conta que as

perspectivas sobre ensino de língua portuguesa (materna ou estrangeira) não são estanques, mas sim sempre repensadas e atualizadas, e, por isso, a BNCC pode apresentar um conteúdo mais próximo ao que existe no Documento-Base do Exame Celpe-Bras, por exemplo.

Por não ser um componente da educação básica, já que se trata de um exame de proficiência para estrangeiros, o Celpe-Bras não tem amparo legal direto na LDB ou em qualquer outro documento normativo discutido anteriormente. Traçando uma resumida linha temporal do exame, tem-se que seu processo de desenvolvimento começa com a Portaria nº 101, de 7 de julho de 1993, pelo MEC, motivado principalmente pela necessidade de avaliar a proficiência do público-alvo inicial do exame — estudantes estrangeiros de graduação e pós-graduação nas instituições de ensino superior do Brasil, objetivamente aqueles que participam do programa PEC-G. É apenas em 1998, com a Portaria nº 643, que o exame é expedido e validado nacionalmente pela Secretaria da Educação Superior (Sesu). A partir de 2009, com a Portaria nº 856, de 4 de setembro de 2009, o Exame passa a ser responsabilidade do Inep, e não mais do Ministério da Educação.

O exame, seus manuais e seu Documento-Base são marcos importantes para o ensino de português língua estrangeira, já que, além de normativos, são também documentos que oferecem uma continuidade na formação de



professores de PLE a partir de um efeito retroativo. São também elementos catalisadores, influenciando, de certa forma, esforços de difusão do português no exterior, como as Propostas Curriculares para Ensino de Português no Exterior.

Elaboradas pelo Ministério das Relações Exteriores (Itamaraty), os seis volumes dessa coleção de propostas documentais configuram um empenho em alinhar o ensino de português no exterior, definindo currículos e parâmetros comuns aos cursos ofertados nas unidades de ensino do Itamaraty pelo mundo. O conteúdo dessas propostas também se constitui como um referencial teórico para as práticas de ensino por parte dos professores dessas unidades de ensino, oferecendo, assim como a BNCC e o Celpe-Bras, um tipo de formação continuada. Além de as propostas do MRE/Itamaraty serem importantes para o ensino de PLE no exterior, também se enquadram como um embasamento pertinente para instituições, alunos e professores que abordam esse ensino no Brasil, principalmente quando levamos em consideração o número de documentos e outras fontes oficiais que tratam de PLE, bem como o crescimento dessa área de pesquisa e instrução no país.

Os seis volumes, publicados de 2020 a 2021, constituem-se como um acervo muito variado de orientações para o ensino de PLE, abordando-o a partir de diferentes perspectivas, e são organizados da seguinte forma: (i)

português como língua estrangeira para países de língua oficial espanhola; (ii) português como língua intercultural para países de língua oficial portuguesa; (iii) literatura para o ensino de português; (iv) português para praticantes de capoeira; (v) português língua de herança; e, em uma adição posterior, (vi) português em contextos de línguas de média distância.

## **2. METODOLOGIA DA PESQUISA**

Por esta ser uma pesquisa que se propõe a analisar e comparar documentos oficiais e basilares do ensino de português como língua materna e como língua estrangeira, utilizamos o método qualitativo proveniente do interpretativismo. A concepção da pesquisa considera que, como sugere Bortoni-Ricardo (2008), não é possível observar o mundo e as estruturas que o formam sem levar em conta as práticas e significados sociais que as compõem e que as mantêm vigentes. As estruturas que nos interessam no co-tejo são, especificamente, a cultura, a língua (portuguesa) e o ensino, bem como a correlação entre elas.

Para começar, o ensino de Português Língua Estrangeira requer abordagens e propostas diferentes das que são apresentadas nos cursos de Letras – Português, que se destinam primariamente ao ensino da língua como materna e que deixam de lado muitos conceitos presentes na aquisi-

ção estrangeira do português. Assim, o primeiro passo da pesquisa foi ler, analisar e discutir as bases teóricas do Português como Língua Estrangeira, visando levantar e compreender o que diferencia as duas modalidades de ensino. Para isso, examinamos Almeida Filho (2001 e 2011), Batista e Alarcón (2012), Mendes (2012 e 2015), Leffa e Irala (2014) e Bulla e Costa (2020).

Também levantamos o estado da arte sobre o tema da pesquisa em repositórios das Universidades Federais, a fim de averiguar como anda a pesquisa na área de Português como Língua Estrangeira. Nessa investigação, encontramos trabalhos como o de Silva e Cunha (2017), Dorigon (2016), Schoffen e Martins (2016) e Dionísio (2017), que contribuíram para a formação de um olhar mais específico para a pesquisa nessa área.

Em seguida, selecionamos os documentos que fariam parte da análise e do cotejo, e essa escolha levou em conta a relevância e o papel que os documentos têm em seus respectivos contextos de ensino. Assim, selecionamos a Base Nacional Comum Curricular (2018), por ser um dos documentos oficiais que orientam o ensino básico no país. Uma análise da BNCC se fez necessária pelo contexto contemporâneo de refugiados que estão nas salas de aula regulares da educação brasileira, e, por isso, é preciso que haja um olhar para como a educação básica trata ou deixa de tratar conceitos relacionados ao ensino de português como

uma língua não materna. Analisamos também o Documento-Base do Exame Celpe-Bras (2020), que apresenta os parâmetros e embasamentos do exame de proficiência em português utilizado no Brasil e em unidades de ensino do Ministério das Relações Exteriores/Itamaraty, assim como três das Propostas Curriculares para o Ensino de Português no Exterior propostas por este órgão. Embora haja mais documentos do MRE destinados ao ensino de PLE, decidimos analisar apenas três deles, considerando a variedade que apresentam entre si e as políticas linguísticas do Brasil. Além disso, consideramos o grau de aproximação entre a língua dos falantes-alvos das propostas e a língua portuguesa. Selecionamos, portanto, as propostas de Português nas Unidades da Rede de Ensino do Itamaraty em Países de Língua Oficial Portuguesa (2020), em Países de Língua Oficial Espanhola (2020) e em Contextos de Línguas de Média Distância (2021).

Na análise desses documentos, buscamos entender as noções de cultura e de língua que se fazem presentes nos embasamentos teóricos, bem como a abordagem ao ensino de português como língua estrangeira e as especificidades dessa modalidade. Para isso, consideramos válidos todo o texto e o contexto dos documentos, desde a introdução às conclusões finais para o Documento-Base do Celpe-Bras e para as três propostas do Itamaraty. Para a BNCC, no entanto, limitamo-nos à introdução inicial e às seções de Português e Inglês no ensino fundamental e de Linguagens e

suas Tecnologias no ensino médio, deixando de lado disciplinas que não são interessantes à pesquisa. Embora não apresente a língua portuguesa como foco, a seção de inglês ainda se mostra muito pertinente por trazer noções do ensino de uma língua estrangeira, portanto optamos por incorporá-la à análise da Base Nacional Comum Curricular.

Buscamos não apenas o que os documentos traziam sobre o que é língua e cultura ou sobre o ensino de PLE, mas também como essas concepções são abordadas concretamente nas seções dedicadas a orientações específicas, como na própria estruturação dos cursos/tarefas e na escolha dos conteúdos programáticos, incluindo tabelas e gráficos. Essa análise específica é importante para averiguar o quanto as diretrizes propostas pelos documentos estavam embasadas nas teorias apresentadas também por eles.

Em seguida, partimos para o cotejo amplo dos documentos, reunindo e comparando os dados sobre o teor das perspectivas que têm sobre língua-cultura e sobre as especificidades do PLE, assim como o modo que apresentam tais perspectivas. Por ter um caráter qualitativo, a comparação desses dados foi feita levando em conta os diferentes contextos de ensino a que cada um dos documentos se destina, compreendendo que eles apresentam diferentes objetivos e que, por isso, aproximações e afastamentos entre alguns de seus conteúdos podem ser justificados também por esses diferentes contextos.

### 3. ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Os cinco documentos analisados têm perspectivas bem similares sobre o ensino de português. A característica em comum que mais se sobressai é o embasamento desses documentos (e da seção de línguas/português da BNCC) a partir de uma visão de língua intrínseca à cultura e também da teoria bakhtiniana de gêneros do discurso, sob uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem.

Para Bakhtin (1997), a língua é intrínseca à vida social, e é a partir dela que o indivíduo, em resposta a uma certa necessidade comunicativa em determinado contexto, expressa-se e interage dentro das mais variadas atividades e ocupações sociais. O uso da língua, nesse enquadramento, “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (Bakhtin, 1997, p. 280).

É importante ressaltar que esses enunciados são realizados sob circunstâncias variadas e que dependem não somente de indivíduos que os realizem dentro e a partir de certas esferas sociais, mas também de propósitos comunicativos — ou finalidades — que incitem essas realizações. Além disso, Bakhtin (1997) diz que os enunciados são formados a partir de três elementos indissociáveis: o conteúdo temático, o estilo (por meio de recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais) e a construção

composicional. Por meio desses três elementos, diferentes meios comunicativos acabam criando tipos de enunciados “relativamente estáveis”, ou seja, gêneros do discurso:

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 1997, p. 280).

### **3.1 A Base Nacional Comum Curricular**

Na Base Nacional Comum Curricular, a área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental mostra-se amparada por essa perspectiva logo em sua introdução e expressa a importância de diálogos com outros documentos curriculares recentes para sua elaboração, brevemente citando os Parâmetros Curriculares Nacionais e sua definição de linguagem. Ao elaborar essa seção com base nesse entendimento de linguagem e de texto, segundo Brasil (2018), a base assume que o texto é o elemento central para o trabalho com o ensino de uma língua e que, junto a uma perspectiva enunciativo-discursiva, caracteriza a abordagem das propostas do documento.

A própria estrutura organizacional da seção de Língua Portuguesa da BNCC reflete essa abordagem. São qua-

tro “eixos de integração” fundamentados a partir das propostas de outros documentos curriculares e equivalentes às práticas de linguagem, sendo eles o Eixo de Leitura, o Eixo de Produção de Textos, o Eixo da Oralidade e o Eixo da Análise Linguística. As habilidades específicas de cada um dos eixos mostram o texto/enunciado como o centro de suas fundamentações e, mais uma vez, trazem consigo a exigência de se inserir contexto nas abordagens de gêneros do discurso (tanto na leitura quanto na produção, bem como na análise linguística), levando em conta que o estudo dos tópicos, dessa forma, não deve ser autotélico. Em outras palavras, devem “estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (Brasil, 2018, p. 71).

Os eixos ainda acompanham e dialogam com outra divisão da seção de Língua Portuguesa: os campos de atuação. Reconhecendo a importância das diversas esferas da atividade social que existem, bem como o mérito de conferir ao aluno a mobilidade necessária para circular nessas esferas, a BNCC aloca habilidades e objetos de estudos específicos em cinco campos de atuação comunicativa: o campo da vida cotidiana, o artístico-literário, o das práticas de estudo e pesquisa e o da vida pública (que é dividido, nos anos finais, em campo jornalístico-midiático e campo da atuação em vida pública). Esse seccionamento — em que, no entanto, as seções podem e devem dialogar — solidi-



fica o cuidado que o documento tem em sempre inserir o contexto de produção, recepção e reprodução do texto nas abordagens que propõe para o ensino de língua portuguesa. Os campos de atuação, assim como os eixos de integração, garantem que o aluno experiencie diferentes gêneros do discurso, desde aqueles que circulam na escola àqueles que são difundidos em sua casa e comunidade, bem como àqueles presentes na mídia e em esferas institucionais.

A perspectiva enunciativo-discursiva abordada pela BNCC, principalmente quando consideramos os eixos de integração social, reafirma a noção de que a língua não é somente um sistema complexo de comunicação, mas sim algo muito maior e que está ligado desde sempre às atividades humanas e, portanto, ao que chamamos de cultura. Ao ensinarmos português LE, segundo Edleise Mendes (2015), não estamos apenas ensinando suas estruturas e formas, mas sim uma língua-cultura, evidenciada pelo nivelamento entre esses dois conceitos. A língua não está a favor da cultura, nem a cultura está a favor da língua. Estão no mesmo nível, na mesma dimensão humana, e por isso não podem ser separadas. O ensino de línguas, portanto, deve levar em consideração que ela (a língua), traz consigo também “[...] um conjunto de normas sociais e culturais, inscritos (*sic*) em processos históricos mais amplos e que não podem ser negligenciados” (Mendes, 2015, p. 218).

A seção de Inglês para os níveis finais do ensino fundamental expande esse elo entre a língua e a cultura ao mencionar os conceitos de plurilinguismo e de interculturalidade. A primeira competência específica de língua inglesa traz a necessidade de, ao estudar inglês, poder “identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado” (Brasil, 2018, p. 246). Assim como a seção de língua portuguesa, a de inglês também divide seus conteúdos em eixos, sendo o eixo da dimensão cultural um dos mais relevantes ao considerarmos as especificidades do ensino de uma língua estrangeira. Esse eixo é importante para reconhecer a cultura alheia (e, em um ato de reflexão, a própria cultura), e, por isso, deve trazer uma noção cultural que vai além de curiosidades pontuais, já que, muitas vezes, é apenas isso que livros didáticos de inglês/LE abordam, como diz Mendes (2015),

a cultura [...] aparece como ilustração, como conteúdo a ser ensinado, sobretudo dando-se destaque para aquilo que, no imaginário comum, representaria a riqueza cultural de um povo, como a culinária, as festas populares, as tradições, o comportamento etc. A língua, desse modo, é vista apenas como um sistema que está a serviço da transmissão cultural, passada de geração a geração, de modo uniforme e estático (Mendes, 2015, p. 208).

Ao considerarmos os objetos de conhecimento da seção de inglês para o ensino fundamental, percebemos que o estudo da língua-cultura vai além da simples exposição de curiosidades, fugindo do que Mendes critica. Um dos objetos de conhecimento do eixo da dimensão intercultural presente no oitavo ano, por exemplo, é a reflexão sobre o “impacto de aspectos culturais na comunicação”, relacionado às habilidades identificadas pelos códigos EF08LI19, “Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.” e EF08LI20, “Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.”

Percebe-se que, embora não tenha uma seção dedicada ao ensino de PLE, a Base apresenta um viés compatível com várias noções e práticas próprias dessa modalidade de ensino de português, seja na seção de língua portuguesa, seja na de língua inglesa. Esse viés também se mostra muito próximo do que é proposto pelos outros documentos analisados, principalmente os dos elaborados pelo Ministério das Relações Exteriores.

### **3.2 Propostas curriculares para ensino de português no exterior**

As três propostas curriculares do Ministério das Relações Exteriores analisadas — para países de língua oficial

espanhola, para países de língua oficial portuguesa e para línguas de proximidade — trazem o mesmo pensamento bakhtiniano em suas fundamentações teóricas e em suas estruturações, e são acrescidas, é claro, de um foco maior na concepção de que a língua e a cultura, bem como seu aprendizado, são intrínsecas. Assim como na BNCC, as propostas do Itamaraty são fundamentadas a partir de outros documentos curriculares e propostas basilares da educação brasileira, incluindo aproximações com as concepções presentes no exame Celpe-Bras e no documento que o fundamenta.

A proposta para países de língua oficial espanhola — tomada como referência para os outros dois documentos do MRE analisados, e, por isso, considerada nessa análise como a base das três propostas — parafraseia Bakhtin logo em seu primeiro capítulo, revelando seu posicionamento de que a língua é um “meio de (re)construção de sentidos na interação com o outro, em práticas sócio-históricas, situadas em conformidade com a perspectiva dialógica de língua(gem)” (Bakhtin, 2003 *apud* Brasil, 2020b, p. 21). Além disso, o documento traz, assim como a BNCC, a importância de abordar conteúdos lexicais e gramaticais com a finalidade de aprimorar as habilidades de compreensão do estudante em uma determinada língua-cultura — a partir do uso dos gêneros discursivos e de seus meios e contextos de disseminação —, e não como um fim em si mesmo. As-

sim, essa perspectiva foge de práticas em que o texto oral ou escrito não é o elemento central da aula ou atividade.

É preciso que, além de construir um conhecimento de ordem sistêmica (fonético-fonológico e lexicogramatical), o aluno desenvolva capacidades estratégicas, textuais, socioculturais e discursivas, por meio das quais poderá produzir e interpretar textos de diferentes gêneros discursivos, que não podem ser pensados senão em função das práticas sociais em que se inscrevem (Brasil, 2020b, p. 21).

Também em conformidade com a BNCC, as propostas do Itamaraty apresentam suas bases teóricas não somente na introdução ou na exposição de tais referências. As compreensões que os três documentos têm sobre ensino e aprendizagem de PLE estão presentes, ao longo de todo o texto, nas próprias estruturas dos cursos sugeridos, bem como nos métodos de organização de conteúdos e de abordagens. Uma perspectiva linguístico-cultural certamente é o centro de ação das propostas, assim como o é no Documento-Base do Celpe-Br, e, quando levamos em consideração a forma como essa perspectiva é oferecida, vê-se também uma grande aproximação entre a estrutura das três propostas e as das seções de língua portuguesa e de língua inglesa na BNCC.

Construída a partir de uma hierarquia reta em três níveis, a estruturação de conteúdos e abordagens na proposta

para países de língua oficial espanhola traz tópicos também apontados em outros documentos e orientações basilares da educação brasileira em língua portuguesa. Chamados de “dimensões”, os três níveis que compõem a hierarquia são distribuídos com base na ordem em que devem ser introduzidos ao estudante. O primeiro nível, que serve como base e introdução da língua estrangeira ao aluno, é a dimensão sociocultural. Dela manifestam-se as outras duas dimensões, em ordem: a dos gêneros discursivos (alinhada a seus propósitos) e a dimensão de recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos.

Essas três dimensões, embora hierarquizadas, podem e devem, segundo a proposta para países de língua oficial espanhola, interagir e associar-se umas às outras, já que são interligadas e que “não há dimensão sociocultural sem gêneros discursivos que a estruturam; não há gêneros sem recursos de linguagem que permitam sua materialização em textos (orais, escritos, multimodais)” (Brasil, 2020b, p. 36). Ou seja, embora haja uma divisão clara nos tipos de conteúdos e de tarefas propostos nos cursos, nenhuma dimensão pode ser esquecida ao elaborar aulas e materiais, já que a falta de uma afetaria a coesão das outras. Essa organização em três dimensões mostra como as propostas do MRE para o ensino de PLE são construídas a partir de perspectivas e orientações teóricas semelhantes às presentes na Base, pois o trabalho com gêneros do discurso e suas relações com a sociedade e a cultura onde circulam, bem como os recursos

gramaticais necessários para entender e produzi-los, remete, mais uma vez, ao pensamento bakhtiniano abordado em diversos documentos e orientações didáticas no país.

Seguindo esse mesmo embasamento da proposta para países de língua oficial espanhola, a proposta para países de língua oficial portuguesa traz, além da mesma teoria bakhtiniana de discurso, pontos pertinentes sobre o ensino de português e a relação inata que a língua tem com a cultura. Por se tratar do ensino de uma língua já considerada oficial nos países-alvos, mas que divide seu espaço fora de âmbitos oficiais com muitas outras línguas locais, o desafio se torna inserir o português não como estrangeiro, mas como intercultural. Assim, o documento foca na abordagem da língua-cultura a partir da interação com outras línguas e com outras culturas, fazendo com que o público dos cursos sugeridos possa pensar e vivenciar a língua portuguesa de um modo pluralista.

Nesse sentido, a visão da qual parte o currículo proposto neste documento, para os cursos de português intercultural, é que, além da promoção do português do Brasil, sejam consideradas para reflexão durante os cursos as variedades locais, almejando com isso que se reduza o distanciamento entre as normas, empoderando os falantes e contribuindo para maior autoestima na produção linguística (Brasil, 2020c, p. 25)

O terceiro documento do MRE analisado, que trata de PLE em contextos de línguas de média distância, atém-se muito mais à estruturação dos cursos que à exposição da teoria que fundamenta o documento – diferentemente das outras duas propostas –, e, por isso, o embasamento teórico apresentado mostra-se mais curto, embora traga exatamente as mesmas concepções linguísticas vistas anteriormente. Distinta das outras duas propostas, que lidam somente com espanhol e português, essa tem o desafio de tratar sobre múltiplas línguas-culturas como instrumentos de mediação e interação para o ensino de PLE, e por isso os tópicos e as abordagens são mais amplos e flexíveis, adaptando-se às diferentes línguas com mais facilidade.

### **3.3 O Documento-Base do exame Celpe-Bras**

Por fim, é preciso abordar o Celpe-Bras, citado e considerado na elaboração das três orientações do Itamaraty/MRE discutidas anteriormente. Em seu capítulo dedicado ao referencial teórico, o Documento-Base do Celpe-Bras traz um conceito de língua(gem) explicitamente bakhtiniano, indo ao encontro das perspectivas presentes nos outros documentos analisados. Por se tratar de um material que embasa um exame de proficiência em uma determinada língua, é de se esperar que o documento apresente não só como essa proficiência é medida, mas também o que é pro-



ficiência na perspectiva do exame e qual o papel que ela tem na aprendizagem de uma língua-cultura.

Para essa finalidade, o documento fundamenta-se na concepção de que o uso de uma língua se faz a partir de interações sociais motivadas por variados propósitos comunicativos, em contextos socioculturais mutáveis e em constante desenvolvimento por aqueles que fazem uso dessa língua. Ou seja, a língua(gem) torna-se viva por meio da contínua interação nas esferas sociais de um povo, seja em casa, na rua, na escola, no trabalho ou em ambientes virtuais. Nessa perspectiva, a interação por meio da língua acontece mediante a produção de textos dentro de tipos relativamente estáveis de discursos, os gêneros discursivos.

Com a noção de gênero, entende-se que os enunciados são sempre “produzidos em uma situação comunicativa específica, por alguém com um papel específico nessa situação, e são endereçados a interlocutores com propósitos específicos e também produzidos em um contexto, que também produz sentido (Schlatter *et al.*, 2009, p. 105-106 apud BRASIL, 2020a, p. 29).

Com base nessa perspectiva de língua, proficiência é, para o exame, saber utilizar uma língua para agir no mundo. Esse saber implica a habilidade de interagir proficientemente em diferentes situações sociais, fazendo uso de elementos lexicogramaticais e de gêneros discursivos para isso. Além disso, aqui, a proficiência aparece em níveis e

não como um único nível que descreve o falante perfeito, como costuma ser em exames de proficiência linguística; ou seja, a proficiência varia de acordo com os contextos de interação, com a esfera social em que o falante está situado, com o interlocutor e até mesmo com o tópico de tal interação, o que descartaria até mesmo um falante nativo como “proficiente” em exames com uma visão restritiva de proficiência. Por isso, o Celpe-Bras não busca medir rendimento de tópicos e conteúdos gramaticais vistos em cursos, mas sim averiguar desempenho em situações de uso cotidiano da língua.

Para isso, a prova faz uso de “tarefas”, propostas de produção escrita e oral em que o aluno demonstra suas habilidades de compreensão e produção na língua portuguesa, fazendo uso de textos motivadores e de conhecimentos que vão além da gramática. Essas tarefas são multimodais, ou seja, têm como elementos de incitação variados textos e suportes, incluindo vídeos, áudios e textos escritos. Além disso, os gêneros discursivos abordados também são variados e tendem para aqueles que podem ser encontrados no cotidiano do participante e em diversas esferas sociais, o que o desafia a desempenhar seu conhecimento da língua e da cultura em diferentes domínios. O conceito de tarefa utilizado pelo exame, bem como sua aplicação, mostra que a preocupação dele está, de fato, na habilidade do participante em agir no mundo a partir do português e de suas várias culturas, e não no domínio de assuntos específicos

da gramática. Considerando o efeito retroativo que o Celpe-Bras tem no ensino de PLE, essa perspectiva ajuda também a mudar a percepção que se tem do ensino de uma língua estrangeira e de suas culturas, o que, conforme diz Mendes (2015),

[...] ensinar PLE/PL2 buscando novas perspectivas teóricas e metodológicas significa estar aberto para compreender a língua em uma nova chave, como instância de uso e de interação, como resultado de práticas de significação situadas e marcadas historicamente, e que, por isso mesmo, não podem estar dissociadas da cultura (Mendes, 2015, p. 219-220)

É exatamente essa concepção de tarefa, voltada para a ação do sujeito no mundo, que expõe a perspectiva que o exame tem sobre a relação entre língua e cultura. Assim como os outros documentos analisados, o Celpe-Bras enxerga a língua como inerente à cultura, e por isso mesmo indissociável dela. Não se espera que o sujeito domine apenas conteúdos gramaticais, pois esses só dizem respeito a uma parte da língua. É esperado que o avaliando se situe nas práticas de produção textual do português e de suas culturas, sendo competente nessas práticas. Portanto, a fundamentação teórica do Documento-Base, bem como a estrutura e a execução do próprio exame, vai ao encontro do que é proposto pelo MRE para o ensino de Português como Língua Estrangeira nos vários centros de ensino es-

palhados pelo mundo, bem como ao que a seção de inglês da BNCC propõe para o ensino de uma língua estrangeira na educação básica do país.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino de Português Língua Estrangeira engloba muito mais que a abordagem de conteúdos gramaticais e lexicais fixos, pois nenhuma língua existe em um vácuo, estanque e livre de influências. É preciso também contextualizar a língua dentro de sua cultura, e, ao fazer isso, possibilitar que o sujeito participe ativamente nessa língua-cultura. Tendo isso em vista, é importante que orientações didáticas, principalmente as oficiais do país, tenham perspectivas de língua e de cultura proveitosas a esse tipo de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular, proposta pelo Ministério da Educação, revelou-se muito interessante desde o início da pesquisa. Embora a seção de língua portuguesa seja dedicada exclusivamente ao ensino da língua como materna, foi possível relacionar algumas das visões que ela carrega sobre a língua-cultura às perspectivas presentes no ensino de PLE e aos outros quatro documentos. A seção de língua inglesa, por sua vez, mostrou-se análoga a essas perspectivas, assemelhando-se, em especial, ao conteúdo das três propostas do Ministério das Relações Exteriores.

Essas três propostas — uníssonas entre si — trouxeram discussões importantes sobre o ensino de PLE. Por terem diferentes línguas de mediação como alvo, os documentos do Itamaraty exibem as diferentes abordagens que se pode tomar ao ensinar Português Língua Estrangeira, principalmente fora do país e para comunidades específicas e pluriculturais.

As abordagens das propostas também dialogam muito bem com o Documento-Base do Exame Celpe-Bras e com o próprio exame, que se mostraram completamente situados nas ideias defendidas por estudos contemporâneos sobre ensino de línguas e culturas, não enxergando a avaliação de proficiência somente como um medidor das habilidades gramaticais dos avaliados, mas considerando, também, a forma como o indivíduo age sobre o mundo a partir do português e das culturas lusófonas, em especial as brasileiras.

Tendo isso em vista, entendemos que, por beberem das mesmas fontes teóricas para construir seus referenciais, os cinco projetos mostraram-se similares quanto aos conceitos de língua e de cultura que apresentam. Essa quase homogeneidade de ideias torna possível que os documentos dialoguem entre si e que sirvam de expansão para os outros, ampliando os materiais disponíveis de PLE. Além disso, percebemos que esse embasamento teórico se mostra também na própria estrutura dos cursos, das atividades e

das tarefas propostas pelos documentos. Ou seja, a teoria é, de fato, aplicada ao que os documentos se propõem a fazer, o que mostra a preocupação dos órgãos educacionais do país quanto ao ensino do português, materno ou estrangeiro.

É preciso dizer ainda que, embora tenhamos conseguido alcançar os objetivos da pesquisa, ainda há muito o que se fazer e analisar dentro deste tema, como um estudo sobre as outras três propostas do MRE que não foram analisadas, por exemplo. Dessa forma, esperamos que este estudo possa servir de inspiração para outros pesquisadores na área de PLE.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. *In*: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLÉDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (org.). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 723-728.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Linguística Aplicada*: ensino de línguas e comunicação. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2011.

BATISTA, M. C.; ALARCÓN, G. L. Especificidades do Ensino de PLE. *Revista da SIPLE*, Brasília, ano 3, n. 1, maio, 2012.

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-327.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Documento-Base do exame Celp-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2020a.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1966. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, [S. l.], 20 dez. 1966. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, [S. l.], 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 20 dez. 1996. Disponível

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 9 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em contextos de línguas de média distância*. Brasília: FUNAG, 2021.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola*. Brasília: FUNAG, 2020b.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa*. Brasília: FUNAG, 2020c.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho. *O Exame Celpe-Bras: Mecanismo de Política Linguística para o Programa de Estudantes-convênio de Graduação (PEC-G)*. Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>



Socorro Cláudia Tavares de Sousa. 2017. 265 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 2017.

DORIGON, Thomás. *O Celve-Bras como Instrumento de Política Linguística: Um Mediador entre Propósitos e Materializações*. Orientador: Pedro de Moraes Garcez. 2016. 128 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221, 2015.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade*: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 355-358.

PIETRI, Émerson de. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 263-283, Jan/Jun 2007.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; MARTINS, Alexandre Ferreira. Políticas Linguísticas e Definição de Parâmetros para o Ensino de Português como Língua Adicional: Perspectivas Portuguesa e Brasileira. *ReVEL*, [s. l.], v. 14, n. 26, p. 271-306, 2016.

SCHLATTER, M. Português como Língua Adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter. *ReVEL*. vol. 18, n. 35, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=56>. Acesso em: 24 nov. 2020.

SILVA, Livia Cristina Virgolino da; CUNHA, Myriam Cristian. Análise das Produções Textuais no Exame Celpe-Bras: Subsídios para uma Avaliação Formativa da Escrita. *Revista do GELNE*, Natal/RN, v. 19, ed. 2, p. 114-129, 2017.




# Editora Performance

 <http://www.editoraperformance.com>

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

 [@editoraperformanceoficial](https://www.instagram.com/editoraperformanceoficial)

 (82) 99982-6896

