

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

A diversidade no ensino de PLE



25 e 26 de junho de 2021
Edição internacional

Lucila Yamashita Marimoto
Graziela Naclério Forte
Camilla Wootton Villela
(organizadoras)

Anais

II CONGRESSO ON-LINE DE PLE DO GRUPO SOU BRASIL 2021

Edição Internacional

A Diversidade no Ensino do PLE

Parceiros



São Paulo, 2021.

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

Ficha catalográfica preparada pela Editora GNF.

II Congresso on-line de PLE do Grupo Sou Brasil (2021: São Paulo)

Anais II Congresso on-line de PLE: a diversidade no ensino de PLE. 25 e 26 de junho de 2021, org. Lucila Yamashita, Graziela Forte, Camilla Wootton Villela. São Paulo: Editora GNF, 2021.

p. 144

ISBN: 978-65-991984-5-8

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

Sumário

Apresentação	p. 4
Português na Guiné-Bissau	p. 6
Abubacar Mendes, Guiné-Bissau	
A fonética do português brasileiro está juntando as três Américas	p. 16
Adriana Garzón Mozo, Colômbia Camilla Wootton Villela, Brasil	
Não confundam prosódia com pronúncia	p. 24
Adriana Nascimento Bodolay, Brasil	
O ensino de PLA entrelaçado aos saberes etnolinguísticos	p. 36
Carolina Coelho Aragón, Brasil	
Diversidade metodológica no ensino de PLE para itálofonos nativos	p. 45
Dulcineia Alves dos Santos, Itália	
Aspectos culturais brasileiros no livro <i>SAMBA!</i> para o ensino de Português para Estrangeiros	p. 56
Hanna Ferreira da Silva, Brasil	
Uma metodologia de excelência para uso presencial ou on-line	p. 67
Iracema P. de Q. Guimarães, Brasil	
O ensino de PLE e as festas populares brasileiras: aprendizagem e senso de pertencimento por meio da experiência	p. 77
Laura Guesse Penido, Austrália	
Variedade culinária e cultural no Brasil por meio de vídeos do <i>Youtube</i> e plataforma <i>Edpuzzle</i>: um relato de experiência	p. 85
Lizandra Belarmino de Moura, Brasil	
Aplicativos de chat de áudio em tempo real: a experiência com o <i>Clubhouse</i>	p. 98
Luciana Lousada, Alemanha	
Questões étnico-raciais na sala de aula de PLE	p. 108
Mariana Canuto, Brasil	
Uma proposta para o estudo da linguagem neutra nas aulas de PLE	p. 118
Robert K. Fritz, Estados Unidos	
Resumos	p. 128

Apresentação

Este documento refere-se ao II Congresso on-line de PLE do Grupo Sou Brasil, realizado entre os dias 25 e 26 de junho de 2021. Graças à modalidade on-line, o evento teve seu alcance e abrangência ampliados: contou com pesquisadores e professores das áreas de português para estrangeiros do mundo todo, inclusive da África, nas modalidades voltadas ao português como língua estrangeira, de acolhimento, como língua de herança e Celpe-Bras. Na ocasião foram abordados temas de interesse relacionados à formação, materiais didáticos e práticas docentes.

Para esta segunda edição, o Grupo Sou Brasil consolidou algumas parcerias firmadas anteriormente e inaugurou outras. Assim, contou com o apoio de instituições respeitadas na área de Português Língua Estrangeira como a Associação dos Professores de Português na Finlândia (APPF), Canal Brasileirices, Facultad de Filologia, Editora GNF, Grupo de Investigación LEC TELL, Instituto Aracatu, LinnGuagem Idiomas, LinnGuagem Comunicação e Expressão, Plural by BEM, Universidade de Tenri, Schola e Vila Brasil.

Nesse sentido, o II Congresso on-line de PLE 2021 elegeu como eixo temático “a diversidade no ensino de PLE” e pôde concretizar seus objetivos de divulgar e promover discussões sobre experiências em sala de aula, bem como resultados parciais e finais das pesquisas desenvolvidas pelos participantes, estimular intercâmbios institucionais e de pesquisa entre diversas instituições brasileiras e estrangeiras, jogando luz aos temas relacionados ao translinguismo, aos saberes e às questões etnolinguísticas e étnico-raciais.

O evento reuniu 10 professores pesquisadores convidados, nacionais e internacionais, com reconhecida contribuição em pesquisa e/ou produção na área de Português para Estrangeiros e 22 palestrantes rigorosamente selecionados dentre os inscritos. Desta forma, o evento materializou um ambiente de troca, de diálogo e discussão entre os organizadores e os participantes, estabelecendo relações entre a pesquisa acadêmica e as práticas docentes, o que contribuiu para a criação de novos vínculos acadêmico-institucionais entre pesquisadores e professores, enriquecendo as áreas específicas das pesquisas desenvolvidas e das práticas em sala de aula.

Anais II Congresso On-line de PLE 2021: a diversidade no ensino do PLE — edição internacional. Mais informações sobre a organização do evento e a programação podem ser obtidas no site oficial: bit.ly/congressople. Nestes Anais, publicamos os artigos das comunicações de alguns dos palestrantes e todos os resumos.

Artigos

Português na Guiné-Bissau

Abubacar Mendes, Guiné-Bissau¹
mendesabubacar@gmail.com

Resumo: O tema em descrição baseia-se na análise de tipos de gramática no ensino-aprendizagem de Português — Língua Não Materna/Língua Segunda (LNM/LS) – (Guiné-Bissau) e procurar identificar aplicabilidade de manuais de português para os alunos falantes não nativos. Com base nessa análise, chegamos à conclusão da inadequação dos referidos materiais ao contexto socioeducativo (cultura multilíngue/multiétnico) guineense. Também, comprovamos que o nível dos professores de português tem sido questionado assim como falta de formação sólida para corresponder com exigências. Esses fatores contribuem para o insucesso escolar dos alunos. Com esta pesquisa, pretendemos contribuir para chamar atenção às autoridades educativas do nosso país sobre inadequação dos materiais de português ao interesse dos aprendentes. Por esse motivo, fui analisar trabalhos dos professores, partindo dos materiais que aplicam no ensino de português. Em suma, concluímos que é urgente criar e adequar os manuais ao interesse dos alunos, com base na realidade sociocultural desse povo.

Palavras-chave: gramática, manuais, professores, ensino, métodos.

O presente trabalho insere-se no campo de estudo sociolinguístico baseado na realidade quotidiana do povo guineense, tendo como objetivo central proporcionar análise de tipos de gramática no ensino-aprendizagem de Português Língua Não Materna/Língua Segunda (LNM/LS). Ainda, com o presente trabalho, pretende-se compreender a aplicabilidade de manuais de português para os alunos falantes não nativos. E, por outro lado, esta pesquisa procura saber dos níveis de formação de professores no contexto multilíngue e/ou multiétnico.

Para tal, apresentamos uma descrição quanto a esse estudo, principalmente nos debates contemporâneos em busca de respostas específicas sobre o ensino de português Língua Não Materna, numa abordagem comunicativa. Para este trabalho, decidimos analisar *Ações concomitantes no passado (uso do pretérito imperfeito do indicativo no ensino de Português — Língua Não Materna/LS (Guiné-Bissau) – tipos de Gramática e manuais*. É claro que a língua não materna é a segunda língua que se adquire depois da primeira (L1), como língua materna.

Uma **segunda língua (L2)** é qualquer **língua** aprendida após a primeira língua ou língua materna (**L1**). Não é necessariamente uma língua que está sendo numerada

¹ Professor do Curso de Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa, na Embaixada de Portugal, na Guiné-Bissau.

na ordem em que se é adquirida — o termo “segunda” está para o que é distinto da língua materna. Diferente do conceito de **Língua Estrangeira (LE)**, uma não primeira língua é aquela adquirida sob a necessidade de comunicação dentro do processo de socialização (Karen Pupp Spinassé, 2006).

Este trabalho tem a ver com a realização de um estudo quanto a tipos de gramática que se aplicam no ensino de português para o aprendente ou falante não nativo. Também, serve para refletir criticamente sobre a inadequação de manuais que se associam à gramática de português para com os referidos aprendentes.

Esta tarefa tem como pano de fundo capacitar-nos como docentes (técnicos e investigadores na área de Língua Portuguesa), analisar e emitir os nossos pontos de vistas científicos sobre (in)adequação dos materiais ao contexto e à realidade do aluno/aprendente. Também, serve para ajudar definir um critério a seguir na construção de novos manuais para o ensino de Português Língua Não Materna/LS, assim como saber definir um conjunto de critérios para avaliação de tipos de gramática que se aplicam nas aulas de português e os manuais já existentes. Ainda, no nosso caso em particular, o presente trabalho permite-nos identificar e analisar gramática e os manuais que se aplicam/usam para o ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau. Por outro lado, com esta pesquisa, buscamos saber como é que os professores lidam e avaliam a relevância desses materiais na execução das suas tarefas, enquanto educadores. Portanto, a realização desta pesquisa fundamenta-se no uso de gramáticas e manuais não adequados ao contexto sociocultural, à realidade e aos interesses dos alunos guineenses, assim como pela falta de qualidade de formação dos professores.

Neste sentido, percebemos que no ensino do português como Língua Não Materna houve falhanços na aplicabilidade de metodologias, por ter recorrido ao ensino tradicional, desviando da realidade sociolinguística e sem instruir os alunos a saberem pensar, observando o mundo. Também, tem-se constatado a ineficácia para atingir os objetivos traçados e almejados, no currículo escolar, no ensino de português em contexto multilíngue.

O trabalho está organizado em três partes principais, tendo cada parte um subtema. Na primeira parte procuramos descrever tipos de gramática que se aplicam para o ensino-aprendizagem de português — Língua Não Materna/LS. Na segunda, vamos fazer levantamento de problemas do fracasso escolar dos alunos guineenses. E, na terceira, será apreciada a ineficácia da metodologia do ensino tradicional para o aluno guineense. Assim, apresentamos, ao longo deste trabalho, problemas que têm dificultado qualidade do ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau, sendo língua não materna, sobretudo no contexto multilíngue. Em

seguida, ainda no capítulo de desenvolvimento, vamos apresentar análise crítica, acompanhado de citações, conclusões e referências bibliográficas. Partindo dos pressupostos acima apresentados, com este trabalho pretendemos apresentar um ponto de vista particular de análise crítica de tipos de gramática e manuais que se aplicam no Ensino do Português LNM/LS (em contexto sociocultural e sociolinguístico diferente – Guiné-Bissau).

Falar de ações concomitantes no passado (uso do pretérito imperfeito do indicativo no ensino de português — Língua Não Materna/LS (Guiné-Bissau), não há como desviar-se em não observar tipos de gramática e manuais que se aplicam nesse processo de ensino. A este respeito, partimos de princípio que, qualquer conteúdo a ser ministrado nas aulas de português, baseia-se num tipo de gramática. Nisto, percebemos que, pela diversidade sociocultural e etnolinguística dos alunos guineenses, com base nos materiais que têm sido aplicados, distanciam-se dessa realidade. Ou seja, para o ensino de uma língua não materna, é fundamental que os autores produtores de materiais educativos conheçam a realidade do público-alvo, por forma a adequar os conteúdos ao interesse dos alunos. Caso contrário, não se consegue atingir os objetivos almejados. Pelo que se exige ter em conta a questão da diversidade multilíngue (etnolinguística) em qualquer processo socioeducativo. Neste olhar, segundo Pessoa (2002), a globalização e as suas repercussões políticas e socioculturais impõem uma nova lógica, um novo modo de pensar e agir no mundo contemporâneo. O autor, nessa observação, afirmou que essas mudanças influenciam nas mais variadas áreas das relações humanas, inclusive a educação.

Não há margem para as dúvidas que tipos de gramática e manuais que têm sido aplicados no ensino de português para o aluno guineense, são de metodologias tradicionais e estruturalistas. Pois, os conteúdos desses materiais e os textos selecionados carecem dos elementos socioculturais para o ensino multilíngue. Prova disso verifica-se nos programas de português, partindo do primeiro ciclo, assim como nas escolas de formação de professores, Escola Normal Superior Tchico Té, por exemplo. Por outro lado, para além de não adequação dos conteúdos à realidade socioeducativa guineense, tem sido questionado o nível de formação de professores, sobretudo os de português. Na observação de Baró Baldé (2013), para ele, o aluno é um instrumento de transformação social, de promoção do indivíduo consciente, da coesão e de desenvolvimento de qualquer sociedade. Contudo, a nosso ver, o que se tem verificado na realidade é que o país não dispunha de recursos humanos, professores, por exemplo, e materiais didáticos à altura das transformações preconizadas, tais como reformular

os conteúdos escolares em todos os ciclos, apoiar os alunos e adequar o ensino aos objetivos da afirmação da identidade sociocultural e da reconstrução nacional. Vejamos na imagem abaixo como os professores ensinam, baseando nas metodologias tradicionalistas e estruturalistas.



Fonte: <https://faladepapagaio.blogspot.com>

Com essa imagem comprovamos o que Cabral já tinha dito, que o ensino-aprendizagem, sobretudo de uma língua, deve basear e espelhar a realidade sociocultural do aprendente, e que esteja em constante renovações:

(...) a escola e a família contribuem para que uma cultura se conserve no tempo, mas que esteja também em constante renovação.” O sistema de ensino, e os seus conteúdos, (...), nada se diferenciavam do que já existia nos seus países. Estudava-se a história, a geografia e a língua do colonizador, ignorando tudo o que dizia respeito à própria realidade local do território. (Cabral, s.d.).

Quanto às ações concomitantes no passado (uso do pretérito imperfeito do indicativo no ensino de português — Língua Não Materna/LS, nota-se que, na maioria dos casos, um falante do português língua segunda (L2) comete erros por não saber usar os advérbios de tempo. Isso acontece porque, mesmo em alguns materiais produzidos para o ensino de português para um falante não nativo, inicia-se por apresentar estruturas e regras da conjugação dos verbos. Todavia, o lógico seria partir de um texto com aspetos socioculturais da própria realidade e do interesse do aprendente que, a priori, deve anunciar o conteúdo gramatical que se pretende ensinar. Assim sendo, a tarefa do professor enquanto facilitador e orientador da aprendizagem, torna mais acessível e o aluno compreende com maior facilidade. Certificamos essa afirmação por Rodrigues:

Resumindo, os adverbiais temporais, articulados com os tempos gramaticais e processos de organização frásica, facilitam a expressão de localização temporal de determinada situação por parte dos falantes (...). Se o falante de L2 ainda não dominar mecanismos de inflexão verbal, o uso de alguns adverbiais temporais poder-lhe-á permitir descrever a localização de uma situação no tempo (...), Rodrigues (47).

Para melhor facilitar a aprendizagem dos alunos, não se deve ignorar por completo o ensino tradicional e/ou as estruturas gramaticais. Porém, pelas novas exigências do ensino-aprendizagem de uma língua não materna, sobretudo numa abordagem comunicativa, é importante flexibilizar as estratégias e fazer uma transformação da gramática para um ambiente

de sala de aula interativo e criativo. Isso permite aos aprendentes envolverem com entusiasmo nas atividades que vão sendo sugeridos. Caso contrário, consta-se dificuldades na execução das tarefas do professor e dificulta aos alunos em compreender com eficácia. Comprovando essas dificuldades, verificamos o que foi a proposta desta equipa de Ciber Curso da Língua Portuguesa www.cibercursoslp.com, para o curso de Português Língua Estrangeira (PLE):

Nível: A2 — Uso do pretérito imperfeito — 1. Lê com atenção a informação abaixo.

Pretérito Imperfeito do Indicativo

Verbos regulares Verbos irregulares

	Falar	Beber	Abrir
Eu	Falava	Bebia	Abria
Tu	Falavas	Bebias	Abrias
ele/ela/você	Falava	Bebia	Abria
Nós	Falávamos	Bebíamos	Abriamos
eles/elas/você	Alavam	Bebiam	Abriam

	eu	Tu	ele/ela/você	Nós	eles/elas/vocês
Ser	era	eras	Era	Éramos	Eram
Haver	-	-	Havia	-	-
Ir	ia	Ias	Ia	Íamos	Iam

Quando o ensino de uma língua, sobretudo como língua estrangeira ou segunda, caso da estrutura apresentada por *Ciber Curso da Língua Portuguesa*, ainda não está a distanciar do

ensino baseado nas regras e metodologias tradicionais e estruturalistas. Ou seja, continua a não facultar ferramentas para uma abordagem comunicativa, partindo da diversidade sociocultural dos aprendentes. Um outro aspecto importante nessa abordagem, seria melhor, antes de apresentar as estruturas dos verbos para depois apresentar o conceito do conteúdo gramatical a abordar, deve-se partir dum texto baseado na diversidade sociocultural dos alunos. Ainda, por outro lado, seria melhor partir de um texto autêntico com conteúdo gramatical assente ao contexto multilíngue ou multiétnico e socioeducativo do aprendente.

Nesta ótica, nós, enquanto professores de português do secundário e universitário, por muitos anos, nas escolas públicas da Guiné-Bissau, constatamos que os manuais e tipos de gramática no ensino-aprendizagem de português são inadequados ao contexto e à realidade sociocultural e multiétnica desse povo. Portanto, pretendendo ensinar a gramática, no mínimo, podia, de acordo com o excerto abaixo apresentado, levar os alunos a identificarem as formas verbais do pretérito imperfeito do indicativo, depois de terem sido submetidos a leitura do mesmo:

Prudêncio, um moleque de casa, **era** o meu cavalo de todos os dias; **punha** as mãos no chão, **recebia** um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu **trepava**-lhe ao dorso, com uma varinha na mão, **fustigava**-o, **dava** mil voltas a um e outro lado, e ele **obedecia**, — algumas vezes gemendo, — mas **obedecia** sem dizer palavra, ou, quando muito, um — ‘ai, nhonhô!’ — ao que eu **retorquia**: — ‘Cala a boca, besta! (Machado de Assis: 1982).

Ainda, por outro, independentemente de inadequação dos conteúdos/manuais e dos métodos, outro problema tem a ver com forte pressão de impor com rigidez a língua portuguesa, sendo língua oficial do país (Guiné-Bissau) e é a única língua de ensino-aprendizagem, contudo, sem estrutura de ensino para tal. De acordo com Fradique (2008, 15-16), na sua visão, afirma que, o que qualquer interveniente no processo educativo pretende é o sucesso e, para isso, é preciso ministrar um ensino adequado, de qualidade, que passa por selecionar e adaptar o currículo e os métodos de ensino, tendo para isso o professor de perceber minimamente as características do processo de crescimento e desenvolvimento dos seus alunos.

A este olhar, Fradique considera que, apesar de se considerarem estes fatores, o insucesso continua a ser constante no sistema educativo.

Para inverter a situação, é urgente melhorar a qualidade da educação na Guiné-Bissau, através de criação de manuais em curso para o ensino de Português como Segunda (L2)/Língua Não Materna (LNM), no referido país, baseando na Abordagem Comunicativa (AJALV, 2019).

Assim, é possível atingir os objetivos almejados e/ou minimizar dificuldades dos alunos para com a língua do ensino (português). Ainda, devido a diversidade etnolinguística que se constata na Guiné-Bissau é um dos fatores que tem dificultado para que haja facilidade na aprendizagem dos alunos. Pois, nota-se que esse problema, quer para o professor e assim como para os alunos, tem a ver com a não incorporação da língua crioula nas salas de aulas.

Então, é de questionar tudo o que envolve o ensino, sobretudo em ambientes educativos em que a diversidade linguística é uma realidade. O que é um ensino adequado? Quais os fatores promotores de sucesso/insucesso? Por que constitui a diversidade uma condicionante do insucesso? Por que não encarar a diversidade, a heterogeneidade, a multiculturalidade como uma mais-valia para o sistema educativo? (...), o processo ensino/educação/aprendizagem é uma tarefa de grande responsabilidade social e que poderá condicionar o sucesso/insucesso, êxito/fracasso das gerações futuras, Fradique (2008).

Para o aluno poder desenvolver competências numa Língua Não Materna/LS, a sua aprendizagem é indissociável com o meio social, cultural e linguístico onde vive, independentemente das suas particularidades em assimilar os conteúdos. Para tal, no Referencial Camões (PLE), referindo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, descreve que, as competências gerais, não sendo particulares da língua, são as que permitem realizar qualquer tipo de atividade, incluindo as atividades linguísticas (Conselho da Europa 2001, 29). Nesse referencial, assegura que estas capacidades manifestar-se-ão também na aprendizagem de uma LE, porque o aprendiz irá mobilizar competências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida, com o seu conhecimento do mundo e particularmente o seu conhecimento sociocultural, para executar tarefas e atividades implicadas nas situações comunicativas (Conselho da Europa 2001, 147-148).

Por essa razão, o interesse em abordar essa temática se resume ao fato de que é um assunto pouco estudado na Guiné-Bissau. Pois, descrever este tema consiste em chamar a atenção a todos os intervenientes na área da educação, principalmente ao Ministério da Educação Nacional e aos professores, para que cada um assuma a sua responsabilidade e adequar o ensino-aprendizagem ao contexto socioeducativo guineense. Uma vez que os professores guineenses enfrentam dificuldades em atingir os objetivos traçados, pois lidam com o bilinguismo dos alunos como um obstáculo que dificulta aprendizagem desses, é urgente rever e criar manuais que adequam à realidade.

O interesse desse estudo é de oferecer aos professores um conhecimento sobre a importância de adequação de gramática e manuais no ensino-aprendizagem de Língua

Portuguesa à realidade dos alunos nas escolas e no país, principalmente aos profissionais da educação. De tal modo, a relevância dessa pesquisa é para desenvolver um estudo na área da educação (tipos de gramática e uso de manuais), acreditando que contribuirá para as reflexões dos professores na abordagem dos conteúdos e na aplicabilidade das metodologias. De referir que esse assunto é pouco explorado, aliás, se tivesse sido explorado, há muito já se teria adequado os materiais de ensino-aprendizagem de português à realidade dos alunos. O foco na formação do professor mostra-se, hoje, como uma tendência tanto nacional como internacional (Almeida Filho, 1999; Leffa, 2001; Gimenez, 2002; Celani, 2003; Richard and Nunan, 1990; Garcia, 1999 e Novoa, 1992) e, em contraposição ao modelo de treinamento surge, mais fortemente a partir dos anos 90, o conceito do professor reflexivo. O conceito de professor reflexivo já nos foi apresentado nas discussões trazidas por Paulo Freire, que o associava ao profissional comprometido com a sociedade e, portanto, sujeito de suas ações. Para Paulo Freire (1983, 21) “na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade – inserção nele, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade”.

Conclusão

Em jeito da conclusão, gostaríamos de afirmar que a realização deste trabalho (pesquisar e analisar tipos de gramática e manuais no ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau), partindo de ações concomitantes no passado, concluímos que o sistema do ensino guineense carece dos recursos, tanto materiais como humanos. Isto é, durante a pesquisa para realização do presente trabalho, compreendemos que os materiais (tipos de gramática e manuais) que se aplicam para o ensino-aprendizagem de português como Língua Segunda (L2), além de os conteúdos não serem do interesse dos alunos/aprendentes, há falta de atualização e de contextualização dos mesmos para um falante de português não nativo.

E, por outro lado, se na verdade o ensino-aprendizagem atual de uma língua não materna nos exige uma abordagem comunicativa, sendo um método para o ensino de línguas que enfatiza a interação, como também o seu objetivo final, é preciso que haja capacitação e/ou uma formação sólida para os professores de português no ensino guineense. Porque, para além dessa falta de preparação necessária dos professores de português, outra polémica da ineficácia em atingir os objetivos desejados, defrontam a questão multilíngue/multiétnica dos alunos.

Pelo que, para minimizar as dificuldades dos alunos, é preciso saber comparar os métodos ditos tradicionais e estruturais, que privilegiam a aprendizagem das estruturas gramaticais, com os conhecimentos gramaticais que são desenvolvidos de forma dinâmica, estando sempre em íntima ligação com as situações de comunicação, baseada no contexto, por forma a recorrer e aplicar os métodos adequados. Para tal, é indispensável adotar os métodos do ensino de Português como Língua Não Materna/LS e associar o ensino da Gramática Comunicativa com o da Gramática Tradicional/Estruturalista.

Enfim, a presente pesquisa permitiu-nos compreender que a aprendizagem linguística não se encontra dissociada do contexto sociocultural e está ao serviço da comunicação. Também, como já tinha sido referido nos parágrafos anteriores, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência, a competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes (linguística, sociolinguística e pragmática).

Referências Bibliográficas

AJALV (2019), *Grupo de Professores de Língua Portuguesa – Manual do Curso* (A2: 21-25).

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1991), de et al *A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no primeiro grau*. Trabalhos em linguística aplicada Campinas: UNICAMP.

BALDÉ, B. (2013). *Formação de professores de língua portuguesa na escola normal superior “Tchico Té” – Guiné-Bissau*. Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

CABRAL, A. L. (s.d., p. 22-24), *O Sistema de Ensino Colonial — Organização Geral*.

Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, IP, (2012). *Ensino do Português no Estrangeiro*. Programa Nível A1. Lisboa: DSLC/CVC.

DE ASSIS, M. (1982). *Pretérito Imperfeito (Indicativo)*

FRADIQUE, M. F. S. C. (2008), *O Pretérito Perfeito e Imperfeito: Língua Portuguesa*. Ciber Curso, (2019), Português Língua Estrangeira (PLE). Disponível em www.cibercursoslp.com (consultado em 20 de dezembro de 2020).

Pessoa (2002), a globalização e as suas repercussões políticas e socioculturais impõem uma nova lógica.

SPINASSÉ, Karen Pupp (2006). *Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de Línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil.*

A fonética do português brasileiro está juntando as três Américas

Adriana Garzón Mozo, Colômbia¹
adrianagarzonmozo@gmail.com

Camilla Wootton Villela, Brasil²
camillawv@gmail.com

Resumo: A internet, mesmo diante de um momento pandêmico, mostrou-se a favor dos hispanofalantes com nível intermediário de português que buscam aprimorar a pronúncia e se depararam com o curso on-line “Fonética do português brasileiro para falantes do espanhol”. Portanto, neste texto, será abordada a experiência das professoras idealizadoras desse curso e serão mostrados exemplos de exercícios práticos focados especialmente em pontos de contraste entre a fonética dos dois idiomas. Além disso, serão expostas dinâmicas e possibilidades para ensinar português em um curso focado na fonética e os grandes desafios de praticar a pronúncia diante de um país tão diverso como o Brasil, com inúmeras variações linguísticas, para alunos da América Latina que também fazem parte de países com realidades, variações e sotaques diferentes. Aliás, apresentam-se inclusive todos os caminhos que a virtualidade abre, porque além das aulas, os estudantes trabalham em ferramentas interativas e didáticas para praticar e levar o registro das aulas e o seu progresso, uma metodologia com diversas possibilidades, entre elas, juntar pessoas motivadas a aprender a pronúncia do português brasileiro.

Palavras-chave: fonética do português brasileiro, aulas de pronúncia, português para hispanofalantes, decodificação.

"E sem pensar, sem intenção nenhuma e sem calcular o sucesso de uma ideia, o português brasileiro está indo além das fronteiras das Américas, mas como isso está acontecendo? Por meio das aulas de fonética!". Assim foi introduzida a apresentação, durante o II Congresso On-line de PLE do Grupo Sou Brasil, sobre as principais experiências durante as aulas no curso "Fonética do português brasileiro para falantes de espanhol". Esse projeto nasceu quando as professoras de português Adriana Garzón Mozo, colombiana, e Camilla Wootton Villela, brasileira, perceberam que ao decodificar os sons do português para os sons do espanhol se

¹ Adriana Garzón Mozo é formada em Comunicação Social e Jornalismo pela Universidade de Manizales, Colômbia, diplomada na arte de escrever e expressar-se bem pela mesma instituição e pós-graduada pela Universidade Paulista de São Paulo. Atua como professora de Português e de Espanhol para Estrangeiros desde 2017. Tem proficiência “nível superior avançado” em língua portuguesa pelo Celpe-Bras. É co-criadora do curso fonética do português brasileiro para falantes de espanhol.

² Camilla Wootton Villela é formada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestra em Literatura e Crítica Literária pela mesma instituição. Atua como professora de Português para Estrangeiros (PLE) desde 2012, ministrando aulas presenciais, on-line e curso preparatório para o Celpe-Bras. É autora de materiais didáticos de PLE, ministra capacitações para professora de PLE e idealizou o canal no Youtube Brasileirices, onde ensina português a estrangeiros e compartilha informações sobre a cultura brasileira e o universo do PLE. É co-criadora do curso fonética do português brasileiro para falantes de espanhol.

facilitava o processo de aprendizado dos estudantes hispanofalantes, o que permitia e permite melhorar a pronúncia deles com o objetivo de deixar aos poucos o chamado "portunhol" identificado na pronúncia.

O curso "Fonética do português brasileiro para falantes de espanhol" foi idealizado em 2020, durante os primeiros meses da pandemia. Ele é oferecido de maneira on-line e síncrona e está dividido em dez aulas de 1h30 cada. Ao longo das 15 horas de curso, estudantes de diversos países da América Latina entram em contato com pontos de contraste e de dúvida na pronúncia entre o português e o espanhol. A programação do curso é dividida conforme mostra a seguir:

- Aula 1: vogais nasais;
- Aula 2: vogais orais;
- Aula 3: a pronúncia de /L/ em português, com foco no som de [w] e [ʎ];
- Aula 4: /B/ e /V/, uma vez que em espanhol não existe diferença de pronúncia;
- Aula 5: /D/ e /T/, com atenção especial para a variação [tʃ] e [dʒ];
- Aula 6: /R/, para diferenciar a pronúncia de /R/ e /RR/ e também as diferenças regionais exploradas a partir do r tepe, vibrante e retroflexo;
- Aula 7: /G/ e /J/, que em espanhol possuem som semelhante ao /RR/ do português;
- Aula 8: /S/ e /Z/, já que em português existem variedades maiores, com ocorrência do som mais vibrante e da letra ç;
- Aula 9: /X/, que em português apresenta quatro possibilidades de pronúncia mais uma quinta opção sem valor fonético;
- Aula 10: práticas a partir de publicidades e explicações introdutórias de prosódia.

Após anos lecionando português a falantes de espanhol, as professoras idealizadoras do curso notaram certo desejo e motivação dos estudantes para assistirem a aulas focadas no ensino da pronúncia. Era (e ainda é) comum ouvir entre os alunos falas como: "quero falar como brasileiros". São alunos que, na maioria das vezes, já possuem um bom nível gramatical e já podem se comunicar bem em português, mas que sempre se queixam sobre dificuldades de pronúncia. Dentre diversas inquietações dos estudantes, notamos sentimentos como "por que os brasileiros sempre sabem que sou estrangeiro?"; "entro no Uber e somente com um 'boa

noite' o motorista já sabe que sou latino"; "sinto que falo palavras do português, mas com a pronúncia do espanhol".

Portanto, diante dessa necessidade e inquietações, o curso foi idealizado com a proposta de apresentar as diferenças fonéticas entre o português e o espanhol, mas levando consciência aos alunos acerca de discussões importantes sobre a sociolinguística, preconceito linguístico, sotaque e variação linguística. Sempre é frisado nas aulas que a identidade linguística é importante, poderosa e necessária e que existem maneiras de amenizar a pronúncia e torná-la mais próxima do português, mas que não deve ser uma preocupação abandonar a identidade de cada um.

O primeiro ponto para refletir tem a ver com o propósito mesmo do que se espera ser ensinado, concluindo que o sucesso do curso é que o aprendiz consiga no seu funcionamento discursivo expor suas necessidades comunicativas e ao momento de ouvir falantes nativos possa entender, mesmo sem saber todas as palavras. “Dessa forma, não se propõe que o ponto de partida do trabalho pedagógico sejam aspectos fonético-fonológicos, léxico-gramaticais, funções, situações comunicativas e gêneros. É a dimensão sociocultural, em seu funcionamento discursivo” (BRASIL, 2020).

Uma vez entendida a motivação do estudante hispanofalante, começa o caminho para encontrar os pontos de contraste entre as duas línguas, mas primeiro é importante compartilhar duas perguntas que surgiram ao momento de planejar as aulas do curso: a) e as variações linguísticas dos hispanofalantes?; b) e o alfabeto fonético?

As variações linguísticas dos hispanofalantes

Além da variação linguística do português brasileiro, também se lida com alunos de diferentes países da América Latina, o que permite que os estudantes testem o ensino de acordo com os sotaques e sons da língua do seu próprio país hispano. Sobre a variação linguística no Brasil, foram contemplados por meio de vídeos e áudios o máximo possível de sotaques brasileiros, evitando ao máximo o preconceito linguístico e a falsa ideia de que existe um único português padrão ou correto.

O alfabeto fonético

Após muitas pesquisas entre os alunos falantes de espanhol que tinham interesse no curso, constatou-se que eles não conheciam o alfabeto fonético internacional, e que isso seria um problema para o andamento das aulas, entendendo que primeiro precisaria ensinar o alfabeto fonético, algo que além de levar mais tempo, não era de interesse dos alunos.

Por isso, optou-se por só mencionar a existência dele e ir diretamente para a parte prática, criando e utilizando um sistema de "decodificação" que permitisse aos estudantes entenderem os sons de contrastes entre os dois idiomas e aprendê-los de uma maneira prática e simples.

Proposta do sistema de decodificação dos sons entre o português e o espanhol

A proposta do trabalho reflete em nove pontos de contraste entre os dois idiomas, apresentados anteriormente, e um espaço especial, e não menos importante, que tem a ver com a prosódia e práticas.

É fácil para um hispanofalante identificar as diferenças entre palavras que se escrevem e significam o mesmo em português e no espanhol, mas que mudam ao se pronunciar, exemplo disso são palavras como: "calma" e "falta". Com essas duas palavras é possível ensinar na aula 3 do curso, sobre o /L/, que esse som é semelhante ao /U/ em espanhol e assim, decodificando o som do /L/ para /U/, é pedido ao estudante que leia na sua língua materna o seguinte: ca-**u**-ma; fa-**u**-ta.

Essa recomendação também terá todo sentido nas palavras que se escrevem com "l" ao final, como "casal" (ca-sa-**u**) e "sol" (so-**u**).

Outro exemplo, um pouco mais abrangente e que é utilizado nas aulas mais adiantadas do curso, tem a ver com o trecho do texto "Saberes diferentes", de Paulo Freire. A seguir, um trecho de um exercício no qual estão expostas algumas decodificações apresentadas no curso.

Primeiramente, aos poucos se ensina cada possibilidade fonética: as palavras que se destacam em verde são os sons em português e aquelas em azul, abaixo, são a proposta de leitura em espanhol, aquilo que chamamos "decodificação do som".

1. "N**ão** há sabe**r** maio**r** ou sabe**r** meno**r**. **Existem** sabe**res** **diferentes**"

Naun

Nesse primeiro exemplo, encontramos o sinal til, que serve para anasalar as vogais e que nesse caso anuncia o som da vogal ã. Como essa vogal nasal não está no idioma espanhol, pede-se ao estudante que pronuncie a palavra "naun" na sua língua materna, porque ao pronunciar o /N/ na palavra final "naun", ele se vê obrigado a abrir a boca, conseguindo obter um som semelhante ao "não" em português. Conforme apontou Alves et al. (2020),

(...) as distinções fonológicas nas diferentes línguas podem ser estabelecidas a partir de diferentes pistas acústicas, cujo status prioritário ou secundário na percepção varia de um dado sistema linguístico para outro, encontramos evidências de que a fala não nativa

inteligível não necessariamente precisa apresentar todos os padrões acústicos exatamente iguais aos do padrão nativo.

A parte seguinte do exercício permite identificar o ensino das variações linguísticas do português brasileiro com o /R/, por exemplo.

2. "Não há saber maior ou saber menor. Existem saberes diferentes"

sabeJ maioJ sabeJ menoJ

sabeR maioR sabeR menoR

A pronúncia do "R" depende da região do Brasil, portanto, nessa prática, que permite identificar o som dessa letra ao final de sílaba, ensina-se a pronúncia de "J" e o "R suave" em espanhol.

E assim, com essa metodologia, continua-se o exercício até terminarem todos os sons de contraste entre as línguas que se encontram nesse trecho do texto de Freire.

3. "Não há saber maior ou saber menor. Existem saberes diferentes"

Ezistein

No caso do som vibrante do "X", esse som existe principalmente quando a palavra começa com "ex", e logo após aparece uma vogal, como em "exemplo".

Para o caso de "em", um som nasal, os estudantes aprendem que é um som semelhante com a pronúncia de /ein/ em espanhol.

4. "Não há saber maior ou saber menor. Existem saberes diferentes"

saberis

Também é contemplada a variação muito comum no Brasil de transformar /E/ ou /ES/ ao final de palavras em /I/ ou /IS/, como no caso de "saberes" ("saberis"). Além disso, outra variação igualmente muito presente no Brasil, que é o uso de [tʃ] e [dʒ], como em "diferentes".

5. "Não há saber maior ou saber menor. Existem saberes diferentes"

dyi-feren-tchis

Ao final, o estudante consegue falar a frase toda, primeiramente com ajuda das decodificações:

"Não há saber maior ou saber menor. Existem saberes diferentes"

opção 1: "Naun há saber maior ou saber menor. Ezistein saberis diferentes"

opção 2: "Naun há sabeJ maioJ ou sabeJ menoJ. Ezistein saberis diferentes"

E por último, e como uma maneira de testar o aprendizado, o estudante consegue ler sem ajuda dos destaques dos sons:

"Não há saber maior ou saber menor. Existem saberes diferentes"

Ferramentas utilizadas nas aulas

As aulas são realizadas por meio do Zoom e as turmas podem ter até oito estudantes. Cada encontro é realizado de forma síncrona, mas mesmo assim, as aulas são gravadas e enviadas a alunos que por algum motivo não puderam estar presentes de maneira ao vivo. Todo material é disponibilizado aos participantes na ferramenta Google Slides e compartilhado por meio do Google Classroom. Por se tratar de um curso voltado especialmente para o aprimoramento da pronúncia, cada aula possui atividades com gravação de áudio, vídeos no Youtube e músicas. Para práticas mais dinâmicas, são realizadas atividades de karaokê e exercícios em sites como Lyrics Training e Wordwall.

Para que o aluno acompanhe sua evolução e possa fazer um registro de todo processo de aperfeiçoamento da pronúncia em português, muitas atividades de gravação de áudio no celular são propostas, como sugerido no "slide" a seguir, extraído do material do curso.



Enfim, o uso de vídeos no Youtube e do dicionário Forvo são essenciais para que o aluno conheça com mais profundidade a variação linguística do Brasil. Tal ação é observada na aula do /R/, na qual os alunos podem assistir a um vídeo do personagem Chico Bento, da Turma da Mônica (variante caipira; retroflexo), a uma entrevista da cantora Anitta (variante carioca; vibrante) e uma entrevista de uma apresentadora paulistana com a modelo Gisele Bündchen

(variante paulistana e gaúcha; tepe). Durante todas as aulas do curso os alunos são estimulados, obviamente, a escolherem a variante que mais se sintam representados.

Os sons mais desafiantes e algumas conclusões finais

Dentre os maiores desafios, é impossível não citar as vogais, orais e nasais do português. Como bem apontou Marrone (2005),

O sistema vocálico da língua portuguesa é muito mais complexo, visto que possui sete fonemas multiplicados em muitos alofones, enquanto que em espanhol, o quadro vocálico é mais simples e consta de cinco fonemas. Apesar da semelhança entre as duas línguas, os falantes da língua espanhola têm dificuldade de entender o português falado, devido a essa complexidade em contraste com a relativa simplicidade e consistência do sistema vocálico espanhol.

Quanto ao sistema consonantal, a realização dos fonemas coincide em grande parte. Entretanto, há diferenças relevantes, porque a fonologia da língua portuguesa é mais complexa, devido ao desdobramento de muitas consoantes.

Dessa forma, tal desafio também esteve presente ao longo das dez aulas do curso, mas foi verificada uma expressiva evolução até o final da programação. Além dos sons nasais, que teve a pronúncia expressivamente melhor entre os alunos, a diferença de pronúncia entre vogais abertas e fechadas também foi desafiadora, conforme pode ser observado na pronúncia de "ele" x "ela".

Como sabemos, não existe uma regra geral para determinar se uma vogal média é aberta ou fechada. Podemos observar em alguns casos, como nos verbos, que em alguns casos é possível prever pela conjugação de verbos regulares. No curso, os alunos fazem práticas com o plural metafônico, por exemplo: ovo x ovos; povo x povos; osso x ossos.

Dessa maneira, o estudante encontrará na sua exposição ao *input* fonético do português que as cinco vogais do espanhol o ajudaram a entender como se comunicar nesse idioma e, enquanto estiver exposto ao contexto da língua, acudirá à sua memória explícita para ser consciente dos sons das vogais orais, por enquanto, o professor não precisa exigir a precisão nativa (Alves et al., 2020), mas sim deve fazer uso das estratégias verdadeiramente efetivas que permitam ao seu estudante se comunicar como um brasileiro.

Referências bibliográficas

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, 2020. Disponível em: <http://funag.gov.br/biblioteca/download/Cartilha%201-DIGITAL.pdf>, acessado em agosto de 2021.

MARRONE, Célia Siqueira. *Português-Espanhol: aspectos comparativos*. Campinas: Pontes, 2005.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; AQUINO, Carla de; BUSKE, Ana Carolina Signor; SILVA, Israel Fraga. *Efeitos da instrução explícita de pronúncia na inteligibilidade local: um estudo sobre a identificação, por ouvintes brasileiros, de vogais médias anteriores produzidas por um aprendiz argentino de português brasileiro*-Veredas Revista de Estudos Linguísticos. Volume 24, n.3 (2020). Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/31712>, acessado em agosto de 2021.

Não confundam prosódia com pronúncia

Adriana Nascimento Bodolay, Brasil¹
adriananbodolay@gmail.com

Resumo: A partir das definições do que é Prosódia, segundo Elizabeth Couper-Kuhlen (1985), Cagliari (1992) e Fónagy (2003), procuramos compreender a expressão de três atitudes do falante (desafio, sugestão e neutro) do Português Brasileiro (PB) e suas variantes, através de um teste para identificar a função expressiva no falar carioca, mineiro, nordestino e paulista. Ainda no mesmo teste, propomos observar a expressão de emoções em quatro línguas diferentes (inglês, japonês, alemão e russo), de modo a compreender se o falante do PB consegue identificar três emoções (alegria, tristeza e neutro), independentemente do conhecimento lexical, tomando como base de julgamento o seu conhecimento sobre como essas emoções são expressas a partir de elementos prosódicos. Uma vez que muitos professores de PLE podem ter como base o PE (Português Europeu), apresentamos uma breve introdução sobre as características prosódicas de cada uma dessas línguas. Por fim, serão apresentadas 2 sugestões de atividades voltadas aos alunos estrangeiros, aprendentes do português brasileiro. O artigo pretende ser o início de uma conversa com professores que atuam lecionando Português como Língua Estrangeira (PLE).

Palavras-chave: prosódia, ensino de PLE, português para estrangeiros.

“I don’t mind what she said, but I don’t like the way she said it.”

D. Bolinger (1986)

Ensinar uma língua estrangeira envolve muitos aspectos a serem pensados. Conteúdos como Gramática, Léxico e Cultura são assuntos bastante explorados e para os quais os materiais disponíveis são vastos. Entretanto, pouco apresentam os aspectos sonoros. Talvez, o que mais esteja em evidência, nesse caso, seja uma parte da pronúncia, a partir de uma abordagem que trata do inventário fonético da língua, e nas suas implicações articulatórias.

¹ Adriana Nascimento Bodolay é Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009) e Mestre em Estudos Linguísticos (2000) pela mesma Universidade. É professora adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, onde atua no Curso de Letras e no Mestrado Profissional em Educação. Desenvolve pesquisas na área de Linguística, com ênfase em Língua Portuguesa, em torno das temáticas descrição de aspectos sonoros e formação de professores.

A pronúncia, todavia, não se restringe a isso. Cabe ainda dentro dessa área tudo o que está relacionado ao como dizer alguma coisa, ou seja, usar a Prosódia para significar. Mais do que apenas diferenciar tipos de frase, a Prosódia funciona como um elemento cultural e comportamental, para expressar muito mais que as palavras. Às vezes, sequer precisamos delas. Uma interjeição, por exemplo, tem pouco valor nocional, mas pode demonstrar exatamente o que pensamos e sentimos num simples *ahhhh*.

Em todas as línguas existe o como dizer, o que revela a importância da prosódia. Contudo, vale ressaltar que o significado das estratégias pode mudar de língua para língua, assim como qualquer sistema de signos. De modo a compreender de que forma o falante interpreta os aspectos suprasegmentais, fizemos um teste de julgamento que envolveram enunciados em PB e outras quatro línguas. Foram gravados dez enunciados em PB (*Destranca a janela*), produzidos por quatro informantes de variedades diferentes, e para os quais os informantes demonstraram atitudes de desafio, sugestão e neutro. De modo a demonstrar que a prosódia está para além da semântica do léxico, e que, através dela se depreendem sentidos mais universais, dez enunciados expressando as emoções alegria, tristeza e neutro em quatro línguas diferentes (inglês, alemão, russo e japonês) foram submetidos a avaliação dos juízes, participantes da atividade da oficina.

O que é Prosódia?

A Prosódia é uma área da Linguística que é investigada por pelo menos dois campos: a Fonética e a Fonologia. Ambas se ocupam de estudar a cadeia sonora e todos os fenômenos a ela ligados e, dentre eles, os aspectos prosódicos. O termo vem do grego e significa “melodia que acompanha o discurso”. No surgimento dessa área de estudo, fazia-se referência apenas aos aspectos musicais da fala, separando-os do texto recitado pelos poetas, por isso a restrição à ideia de melodia. Até hoje esse fundamento é válido, pois é possível observar separadamente os segmentos (consoantes e vogais) dos suprasegmentos (acento, melodia, tom, ritmo etc).

Numa perspectiva mais atual, Elizabeth Couper-Kuhlen (1985) apresenta uma definição de Prosódia bastante interessante: retirados da fala os componentes segmentais (consoantes e vogais) e os não linguísticos (por exemplo, a qualidade da voz afetada por aspectos externos, como um resfriado), tudo o que sobra (altura, duração, melodia, acento, ritmo, dentre outros) é domínio da Prosódia.

Já Cagliari (1992), de forma didática, divide a Prosódia em três grupos de elementos:

- a. melodia da fala (tom, entonação e tessitura)

- b. dinâmica da fala (duração, mora, pausa, tempo, acento, ritmo)
- c. qualidade da voz (volume, registro, qualidade da voz)

O que notamos, portanto, é que não existe fala sem elementos prosódicos. Grosso modo, a prosódia nos serve para ressaltar itens lexicais dentro dos enunciados, demarcar estruturas sintáticas, acrescentar significados, dentre outras possibilidades. Mas para o que mais a utilizamos?

Fónagy (2003) foi além ao elencar 14 funções para a prosódia. Não cremos ser necessário abordar todas, contudo algumas são relevantes para o ensino de Português como Língua Estrangeira e, portanto, destacamos:

- i. demarcadora (atividades de leitura em voz alta);
- ii. ênfase (ressalta parte da informação do enunciado, como vimos no áudio 2 e situação 3);
- iii. sintática (desambigua estruturas sintáticas do Português);
- iv. vocativa (formas diferentes de chamado, individual e coletivo);
- v. alusiva (sugerir opiniões e ideias)
- vi .expressiva (expressar emoções)

E SERVE PARA?



(imagem 1)

Interessa-nos neste trabalho demonstrar de que forma usamos a função expressiva da prosódia para nos comunicar, construindo sentidos. Nossa argumentação é de que existem estratégias que usamos e que são identificadas pelos falantes, independente da língua falada. As emoções entram nessa categoria. Demonstrar tristeza e alegria, embora menos controlado pelo sistema cognitivo, parece ser mais universal do que a expressão das atitudes que, além de serem comportamentos monitorados, possuem um componente cultural. Isso faz com que as

estratégias prosódicas utilizadas para sua expressão sejam mais particulares e sujeitas a maior variação.

Prosódia e diversidade

Podemos dizer que existem significativas diferenças fonéticas e prosódicas entre o português europeu e o português brasileiro. O primeiro manifesta um ritmo acentual que decorre de uma tendência para as sílabas acentuadas ocorrerem em intervalos de tempo aproximadamente iguais, sendo variável o número de sílabas não-acentuadas que existe entre duas tônicas; enquanto o segundo apresenta um ritmo silábico que tem por base a unidade sílaba, a qual se repete com os mesmos intervalos de tempo.

Na nossa experiência com alunos de PLE, os estrangeiros tendem a compreender melhor a pronúncia de um brasileiro do que de um português. Esses costumam relatar que, no PE, “a língua parece ter só consoantes”. Veja, no quadro a seguir, possibilidades de realização de pronúncia de algumas palavras:

Português do Brasil	Português de Portugal
ad(i)-mirar	a-dmirar
me-ni-no, mi-ni-nu	m´nino
pe-ké-no, pi-ké-nu	p´keno

Ter conhecimento dessas diferenças é importante porque as realizações afetam o ritmo: o PE parece ser produzido com menor taxa de elocução, o que leva à percepção de se tratar de ritmo mais rápido.

Quanto à maneira de falar nas diversas regiões ou estados brasileiros, sabemos que há diferenças linguísticas de várias ordens. Tanto no sul, assim como no nordeste, pode parecer mais silábico que os outros, enquanto no sudeste, os mineiros de algumas regiões podem apresentar um ritmo mais acentual. Homens tendem a falar mais rápido e com ritmo mais acentual do que mulheres, por exemplo.

A discussão que ora apresentamos merece destaque, embora não seja intenção discorrer sobre as diferenças prosódica dos falares do PB. O que os resultados da pesquisa do AMPER-

Por mostram é que, do ponto de vista dos tipos de frase, há pouca diferença no nível melódico. Isso significa dizer que uma declarativa e uma interrogativa mantêm suas características prosódicas de forma mais ou menos independente nos falares brasileiros de norte a sul do país. Entretanto, podemos observar características específicas que apontam para uma identidade linguística — incluindo a prosódia — ligadas ao território, seja no âmbito macro (estados e cidades), seja em microrregiões, como os bairros de uma cidade.

Na medida do possível, buscamos mostrar aquilo que se aplica ao maior número de falares do PB. Nossa intenção é, antes de tudo, provocar a discussão para que novos trabalhos possam ser propostos nessa direção.

Metodologia de coleta e análise de dados

Com o objetivo de identificar o uso de estratégias prosódicas, convidamos um falante nativo de 4 línguas (alemão, inglês, japonês e russo) para gravar, em sua língua materna, um cumprimento de chegada e um de despedida, fazendo uso da função expressiva da prosódia. Foi solicitado que cada um dissesse o enunciado da maneira que julgavam ser alegria, tristeza e emoção não marcada. Para os quatro falantes do PB, das variedades carioca, gaúcha, nordestina e paulista, foi solicitado que gravassem o mesmo enunciado (*Destranca a janela*), em que demonstrassem três atitudes: desafio, sugestão e não marcada.

A gravação dos 10 enunciados foi feita utilizando o gravador de voz do aplicativo *Whatsapp*, tendo sido organizadas e disponibilizadas em um Formulário Google. O *link* da atividade foi enviado por email aos inscritos do II Congresso On-line de PLE do Grupo Sou Brasil, 10 dias antes da data da palestra, tempo necessário para receber as respostas e analisar os dados. Os participantes eram em sua maioria professores de português para estrangeiros.

17 participantes fizeram o teste de julgamento. Foi feita uma escala de Likert, em que o ouvinte poderia marcar de mais alegre a mais triste, sendo o valor intermediário julgado como neutro. A mesma instrução foi dada para os enunciados em PB. A questão-problema girou em torno da forma como o falante categoriza o que está dizendo e de que forma o enunciado produzido é julgado pelo ouvinte. Como essa, necessariamente, a produção não condiz com a interpretação do rótulo, nossa intenção foi verificar quantos enunciados dariam *match* entre a intenção do falante e o julgamento do ouvinte.

Análise dos resultados

A pesquisa mostrou que em quase todas as situações foi possível perceber a expressão do sentimento em língua estrangeira. Apenas a alegria realizada pelo russo foi interpretada

como neutra pela maioria dos participantes (Imagem 4). É importante ressaltar que as estratégias prosódicas para a expressividade variam de falante para falante: alguns são mais expressivos e performáticos que outros. Mas observamos que existem similaridades ao se demonstrar tristeza ou alegria em línguas diferentes. Podemos nos questionar se uma cultura é mais ou menos expressiva, porém a margem de *matches* que observamos no teste proposto nos leva a inferir que conseguimos na maior parte das vezes identificar as emoções, mesmo que em línguas diferentes.

E OS JULGAMENTOS FICARAM ASSIM:

Enunciado	%	Deu match?
Tristeza (japonês)	43,8	sim
Alegria (inglês)	75	sim
Alegria (russo)	75	não (neutro)
Neutro (alemão)	56,3	sim
Alegria (japonês)	43,8	sim
Tristeza (russo)	37,5	sim
Neutro (inglês)	62,5	sim
Alegria (alemão)	43,8	sim
Neutro (japonês)	62,5	sim
Alegria (alemão)	43,8	sim

(imagem 2)

No que diz respeito ao segundo teste, sobre os dados do PB, os resultados apontam para um menor número de coincidência de julgamento entre o falante e ouvinte. Nesse caso, o que estava em jogo era o reconhecimento das atitudes. O objetivo foi reconhecer se as características específicas que apontam para uma identidade linguística — incluindo a prosódia — ligadas ao território, em âmbito macro (estados e cidades) podem influenciar o julgamento dos ouvintes. A figura a seguir apresenta os resultados desse teste.

E OS JULGAMENTOS FICARAM ASSIM:

Atitude	%	Deu match?
Desafio (carioca)	29,4	sim
Desafio (mineiro)	41,2	não (sugestão)
Sugestão (paulista)	29,4	não (desafio)
Desafio (nordestino)	52,9	não (sugestão)
Desafio (gaúcho)	29,4	sim
Sugestão (carioca)	35,3	sim
Sugestão (mineiro)	58,8	sim
Sugestão (nordestino)	29,4	não (desafio)
Desafio (paulista)	35,3	não (neutro)
Sugestão (gaúcho)	35,3	sim

(imagem 3)

O resultado foi uma interpretação adequada na ordem de 50% dos julgamentos. A expressão comunicativa-expressiva “desafio”, realizada na variante do nordestino e do mineiro foi reconhecida como se fosse “sugestão”, enquanto a do paulista foi entendida como “neutra”. Já a “sugestão” do paulista e do nordestino foram interpretadas como um “desafio” (Imagem 3).

Portanto, dentro dos próprios dialetos do português brasileiro, identificamos que os falantes podem ter uma intenção comunicativa, e para isso lançam mão de estratégias prosódicas, mas essas podem ser interpretadas de formas diferentes pelos ouvintes. O que buscamos na comunicação é que haja uma coincidência entre os dois fatores. Pelo teste, notamos que, na maioria das vezes, isso ocorreu.

Diante dos resultados a pergunta é por que tivemos mais *matches* entre emoções de línguas diferentes que as atitudes da mesma língua? Uma explicação para isso é que as emoções são menos controladas pelo sistema cognitivo, por isso o uso de aspectos prosódicos para expressá-las parecem ser universais e mais fáceis de serem reconhecidas por falantes de línguas estrangeiras. Atitudes são comportamentos controlados e muito mais suscetíveis às regras coletivas, podendo sofrer muito mais adequações, tanto do ponto de vista da variação como da interpretação.

Portanto, a interpretação da prosódia está sujeita à diversidade. Embora existam aspectos que se mantenham iguais, como a modalidade de enunciado (asserção e questão), há

diversidade entre línguas e dentro da mesma língua, sobretudo no que se refere à função expressiva da Prosódia.

Ensino da prosódia

De acordo com levantamento realizado por Melo (2017), os materiais didáticos voltados ao ensino do português para estrangeiros e editados tanto no Brasil como no exterior trazem poucas atividades de pronúncia, comparando-se ao espaço ocupado pelas atividades de desenvolvimento das habilidades escritas, e menos ainda sobre prosódia. Por isso, vamos apresentar a seguir duas sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas em aulas de português com estrangeiros.

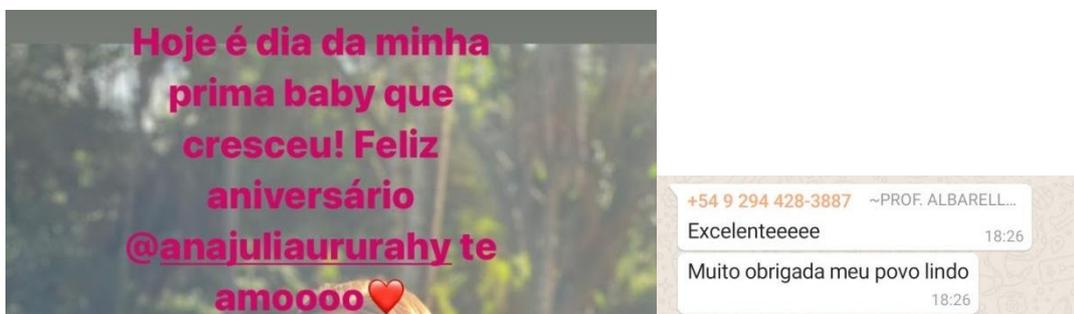
Atividade 1. Muito, muito mesmo

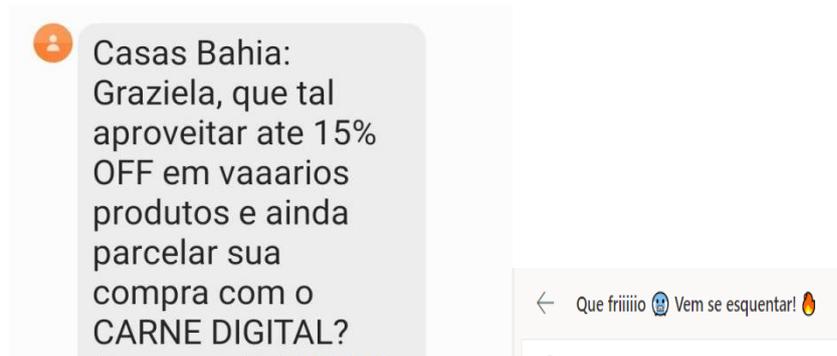
Conteúdo da aula de PLE: comunicação do dia a dia.

Aspectos da linguagem: intensificar o significado lexical.

Objetivo: ajustar a melodia para demonstrar uma intenção comunicativa através da prosódia.

Procedimentos: pergunte ao aluno como ele usa a melodia para dar ênfase a uma informação. Será que em português e na língua materna dele as estratégias são iguais? Compare, mostrando algumas mensagens e comente o porquê de a palavra estar ou não escrita com uma intensa repetição de uma das vogais. Apresentamos exemplos a seguir que podem ser explorados em sala de aula.





Fontes: Instagram, Whatsapp, email e msm.

Conclusão: a atividade tem o objetivo de mostrar que, quanto mais ênfase se quer dar, a quantidade de vezes que a vogal se repete é maior. Mas a mesma estratégia funciona também ao repetir uma letra no meio dependendo da palavra, como por exemplo: que friiiiiio, estou com meeeedo, ela é liiiiiinda, vaaaarios produtos. A estratégia prosódica aqui faz uso de uma melodia mais alta que o restante do enunciado, produzida com um tom nivelado (segurando a altura na vogal prolongada).

Atividade 2. SER

Conteúdo da aula de PLE: verbo ser.

Aspecto da linguagem: acento frasal e foco.

Objetivo: mostrar como o acento frasal é alterado quando há um substantivo, adjetivo ou advérbio, porque relaciona-se diretamente com a estrutura da frase.

Procedimentos: peça para o aluno criar frases com o verbo SER + substantivo e outras frases com o verbo SER + substantivo + adjetivo e comparem as entonações, observando onde recai o foco da informação. Por fim, inclua o advérbio MUITO e compare.

Entonação com substantivos

1. É um **celular**.
2. É uma **casa**.
3. São as **crianças**.
4. São **palavras**.

Entonação com substantivos + adjetivos

5. É um celular **novo**.
6. É uma casa **bonita**.

7. São as crianças **argentinas**.
8. São palavras **duras**.

Entonação com substantivos + adjetivos + advérbio

9. É um celular **muito** novo.
10. É uma casa **muito** bonita.
11. São **muito** legais.
12. São palavras **muito** duras.

Conclusão: a atividade tem o objetivo de mostrar a relação entre acento frasal, classes gramaticais e foco informacional. Se a frase com o verbo SER começar com substantivos, o acento frasal coincide com o próprio substantivo. Quando acrescentamos o adjetivo, a informação mais importante passa a ser a qualidade ou característica, logo o acento frasal recai sobre essa classe. E o mesmo acontece quando se insere um advérbio.

Considerações finais

A Prosódia ainda é uma área pouco estudada, embora se mostre de suma importância para a comunicação e pode ser ensinada em aulas de idiomas, em especial nas de português para estrangeiros. Nossa intenção é trazer à discussão o ensino desse aspecto linguístico, sobretudo voltado para as turmas de PLE.

Os testes 1 e 2 aqui apresentados, tiveram a função expressiva da prosódia como base. Ou seja, em ambos os experimentos esperávamos pelo julgamento da expressão de emoções e atitudes em línguas diferentes, quando o participante deveria avaliar as realizações sem se atentar ao aspecto segmental, mas com base na prosódia apenas.

Com base nos resultados, podemos notar que há uma consistência intercultural. Embora os resultados não sejam coincidentes, a dificuldade ou facilidade na interpretação de emoções foram as mesmas em culturas diferentes. Isso quer dizer que existe uma certa homogeneidade na expressão afetividade.

Observamos ainda que a interpretação depende da experiência individual para rotular emoções e atitudes. Antunes (2007) mostra, do ponto de vista da teoria sobre a questão, que essa taxonomia não é uniforme, havendo, assim, maneiras diferentes de classificá-las.

Por fim, propomos, com as duas atividades apresentadas, pensar em como a Prosódia se insere no contexto de sala de aula, não apenas do ponto de vista do documento norteador do Celpe-Bras, o exame de proficiência em Língua Portuguesa do Brasil, mas principalmente a partir da experiência vivenciada em aulas de Português Língua Estrangeira (PLE). A sistematização do ensino da prosódia é um desafio que estamos dispostas a encarar cada vez mais.

Referências bibliográficas

ANTUNES, L. B. *O papel da prosódia na expressão de atitudes do locutor em questões*. 2007. 306 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2007.

ASSIS, A. R. *Apagamento de vogais pretônicas no POBH — norma culta*. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2010.

BARBOSA, P. Conhecendo melhor a prosódia: aspectos teóricos e metodológicos daquilo que muda nossa enunciação. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 11-27, jan./jun 2012.

BODOLAY, A. *Pragmática da entonação: a relação prosódia/contexto em atos diretivos no português*. 2009. 303 f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

BODOLAY, A. O papel da prosódia em enunciados de ordens e pedidos. *Revista Vozes dos Vales*, Diamantina, v. 6, p. 1-28, 2014. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/10/O-papel-dapros%C3%B3diaem-enunciados-de-ordens-e-pedidos.pdf>. Acesso em: fev. de 2016.

BOLINGER, D. *Intonation and its parts*. London: Edward Arnold Publishers, 1985.

CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 23, p. 137-151, jul/dez 1992.

CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI, G. O papel da tessitura dentro da prosódia portuguesa. In: CASTRO, I.; DUARTE, I. *Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus*. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2003. p. 67-85.

CORREIA, M. *Com muitos sotaques, pois claro!* Portugal: Diário de Notícias, 9 ago, 2021. (link: <https://www.dn.pt/opiniao/lingua-somos-todos-com-muitos-sotaques-pois-claro-14017125.html>)

FONÁGY, I. As funções modais da entonação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, v. 25, p. 25-65, jul./dez. 1993.

FONÁGY, I. Des fonctions de l'intonation: essay de synthese. *Flambeau*, Tóquio, v. 29, p. 1-20, jan. 2003.

MELO, M. C. *Ensino da prosódia nos atos diretivos de ordem e pedido para falantes estrangeiros aprendizes de português brasileiro: uma análise de materiais didáticos*. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

NASCIMENTO, A. F. *Análise prosódica do vocativo na fala de crianças: uma abordagem fonética*. 2000. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

PIKE, K. *The intonation of American English*. Michigan: University of Michigan Publications, 1945.

REIS, C. A entonação no ato de fala. In: MENDES, E.; OLIVEIRA, P.; BENNIBLER, V. (Orgs.). *O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias*. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2001. p 221-229.

O ensino de PLA entrelaçado aos saberes etnolinguísticos

Carolina Coelho Aragón, Brasil¹
carolinac.aragon@gmail.com

“A língua é uma força ativa na sociedade, um meio pelo qual indivíduos e grupos controlam outros grupos ou resistem a esse controle, um meio para mudar a sociedade ou para impedir a mudança, para afirmar ou suprimir as identidades culturais.”
(BURKE, 1995, p. 41)

Resumo: Transmitir os valores do ensino de português como língua adicional (PLA) significa transferir a realidade social e política, requer promover uma educação linguística, formando cidadãos críticos e responsáveis, preparados para enfrentar os desafios do ensino atual. Conforme Ferreira (1998), a aquisição de uma LA abarca a aquisição de hábitos linguísticos como também a compreensão da nova cultura. Desta forma, entende-se que o ensino de PLA está atrelado à educação etnolinguística, nas relações entre os saberes linguísticos e culturais que se voltam para um Brasil ou melhor para “Brasilis/Brasis” marcado por uma diversidade de línguas e culturas indígenas. Dito isso, este artigo objetiva apresentar não apenas a diversidade etnolinguística do Brasil como também o silenciamento de línguas e a formação do povo brasileiro em um processo sociocultural de segregação e assimilação, relacionando-os ao contexto de PLA.

Palavras-chave: diversidade, etnolinguística, línguas indígenas, ensino de línguas.

O ensino de línguas está associado aos aspectos gramaticais, às relações semântico-pragmáticas, culturais e sociais. Enquanto os aspectos gramaticais envolvem a compreensão da organização interna do sistema da língua: fonética-fonologia, morfologia e sintaxe. Os fatores culturais e sociais relacionam-se com funções desempenhadas pela língua que são externas ao seu sistema linguístico e necessitam ser abordados para a promoção de uma educação

¹ Carolina Coelho Aragón possui doutorado pela Universidade do Havaí (2014), mestrado em Linguística (2008) e graduação em Letras (2005) pela Universidade de Brasília. Trabalhou como pesquisadora assistente no Center for American Indian Languages (Utah), atuando em projetos de documentação e revitalização de línguas indígenas. Na Universidade do Havaí, foi instrutora em Linguística. Durante a graduação e o mestrado, realizou trabalhos de iniciação científica vinculados ao Laboratório de Línguas Indígenas (UnB). Atualmente, desenvolve pesquisas na área de Linguística — línguas indígenas — com foco na língua Akuntsú. É professora do Curso de Letras na modalidade presencial da Universidade Católica de Brasília (UCB), com interesse nos temas: documentação e revitalização de línguas indígenas, teoria e análise linguística, ensino e aprendizagem de línguas. Atualmente é professora do CCHLA – Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da UFPB.

linguística, formando cidadãos críticos e responsáveis, preparados para enfrentar os desafios do ensino atual dentro de uma abrangência global.

Com o avanço das tecnologias e da promoção da língua portuguesa como língua adicional (PLA), estrangeira ou materna, reflexões vêm permeando os processos de ensino-aprendizagem de línguas e contribuindo para ampliação de políticas linguísticas relacionadas a ações favoráveis para diferentes quadros sócio-linguístico-culturais do século XXI. A Linguística Aplicada desenvolveu-se nas últimas décadas, descrevendo e interpretando os fenômenos no campo do ensino e do aprendizado de línguas. Temos, hoje, definições bem resolvidas no tocante aos conceitos de ensino de português como LA (BULLA et al., 2020) e contribuições importantes para o desenvolvimento da área.

Visando correlacionar fatores extralinguísticos, como o conhecimento do mundo, este artigo propõe abordar e apresentar, ainda que de forma breve, o que é a etnolinguística, suas relações com as línguas indígenas brasileiras e como essas questões se entrelaçam com o ensino de PLA no Brasil. Busca-se introduzir os fundamentos das relações entre língua e cultura, com ênfase nos povos indígenas brasileiros, nas línguas e suas relações com diferentes contextos socioculturais e históricos. Nas próximas seções, estabeleço discussões sobre os saberes etnolinguísticos que se voltam para um Brasil ou melhor para os “Brasilis/Brasis” marcado por uma diversidade de línguas e culturas. Em seguida, apresento a relevância desse contexto multilinguístico e multicultural associado ao ensino de PLA.

Etnolinguística

A língua como objeto de estudo da Linguística passou a ser analisada sob diferentes perspectivas e correntes teóricas ao longo dos dois últimos séculos — fundamentais para a compreensão da língua definida como um sistema autônomo ou não. A relação entre língua e cultura, por sua vez, conquistou um campo de destaque com o linguista Sapir e seu aluno Whorf com a “Hipótese Sapir-Whorf” — Relativismo Linguístico — ao discutir que a estrutura de uma língua influencia a forma que seus falantes observam o mundo (WARDHAUGH, 2016). Sapir determina o campo da Etnolinguística, preocupando-se em analisar os fatores da língua relacionados ao contexto, aos aspectos extralinguísticos, observando a linguagem como eminentemente social e relacionada à cultura (LIMA BARRETO, 2010). Desta forma, a disciplina Etnolinguística busca “o estudo da linguagem em relação com a civilização e a cultura das comunidades falantes” (COSERIU, 1999, p. 34).

Refletir sobre línguas e culturas no Brasil é compreender que o país é multilíngue e multicultural, constituído por aproximadamente 250 línguas (indígenas¹, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras)², com suas diversidades linguístico-culturais, permeadas por histórias de contato, silenciamento e opressão.

As línguas indígenas brasileiras caracterizam a grande diversidade etnolinguística existente no Brasil e são fundamentais não apenas para conhecer as características da formação do português do Brasil como para o avanço de estudos e pesquisas no campo da Linguística, como na área da Tipologia Linguística e da Linguística Histórica. As línguas indígenas dividem-se em troncos linguísticos (Tupí e Macro-Jê), em famílias que não fazem parte desses troncos (por exemplo, a Família Caribe e Aruák) e em línguas isoladas, as quais não possuem parentesco genético com nenhuma das famílias ou troncos linguísticos (exemplo da língua Kanoé falada em Rondônia)³, constituindo saberes e conhecimentos diversificados.

Muitas das línguas indígenas existentes antes do processo de “colonização”⁴ do território brasileiro desapareceram com o extermínio de seus falantes durante os séculos consecutivos de invasão europeia. A maioria das populações indígenas (no início as que estavam presentes no litoral e posteriormente as que estavam no interior do território brasileiro) foi vítima da escravidão, fulminante não apenas no período da produção da cana-de-açúcar como também durante as pressões dos seringais no interior da Amazônia. Além da escravidão, existiu também a vulnerabilidade epidemiológica, imunes às novas bactérias que chegavam junto com os europeus, os indígenas morriam em massa. Somando a tudo isso, cito o processo de evangelização que ocorreu em um encadeamento etnocida e sociocultural de segregação e assimilação, o que Ribeiro (1996, p.53) denominou de “teologia bárbara”.

É no território brasileiro que se encontra uma das maiores diversidades de línguas do mundo, em especial no estado de Rondônia. Dentre os povos indígenas do Brasil, os falantes de línguas Tupís, mais propriamente os da família Tupí-Guaraní (Tronco linguístico Tupí),

² O Censo (2010) estimou 274 línguas indígenas, porém especialistas na área propõem um número que pode variar entre 150 a 180 línguas indígenas faladas no Brasil, sem contar, claro, as faladas por povos indígenas isolados.

³ Informações extraídas do Inventário Nacional da Diversidade Linguística — IPHAN. Disponível em <<http://portal.iphan.gov.br/indl>>. Acesso em 26/08/2021.

⁴ Para conhecer mais sobre a classificação das línguas indígenas no Brasil (Troncos, famílias e línguas), sugiro a leitura de Rodrigues (1994), Seki (2000) e Dietrich (2010).

⁴ Termo usado entre aspas para retratar o aspecto errôneo de referir-se à chegada dos europeus no Brasil como colonizadores, uma vez que o Brasil já era habitado por seus povos originários e a ideia de uma país constituído por “vazios demográficos” foi meramente parte de uma política desenvolvimentista de ocupação territorial estabelecida por séculos ao longo de todo o espaço brasileiro.

apresentam a maior expansão geográfica. Observe no Mapa a ocupação Tupí na América do Sul.



Mapa: Localização dos povos Tupís na América do Sul (representados pelos círculos).
Fonte: Gerardi et al., 2021.

Ao longo dos períodos históricos de formação da língua portuguesa, ela se constitui pelo/no contato com as línguas indígenas, em especial com línguas de origem Tupí, como pode ser observado no léxico. Algumas palavras de origem Tupí são destacadas a seguir: *perereka* (família *Hylidae*, *Pelodyadidae* ou *Phyllomedusidae*), *kujumbuka* “cumbuca”, *tororoma* “toró — vai cair um toró”, “tipóia”, “tamanduá”, “tatu”, *jakaré* “jacaré”, *akaju* “caju”, *sawiá* “sabiá”, *pindaꞑiꞑa* “pindaíba” (que os Tupinambás usavam em situações que tinham apenas a vara na mão, sem conseguir pegar o peixe). Outras palavras, ao longo do processo de dicionarização, foram propagando conceitos pejorativos e preconceituosos, como o caso da palavra “caiçara”, nome dado, originalmente, pelos Tupinambás a uma cerca feita de ramos de árvores entrelaçados para proteger contra o ataque de inimigos. Em Cananéia, os habitantes Tupís ficaram conhecidos por Caiçara e acredita-se que o nome pode ter vindo desse contexto. Hoje esse termo é referido em alguns dicionários como “pessoa malandra, vagabunda”¹.

¹ Esses termos e definições, bem como outros termos Tupís, fazem parte do Projeto TuLaR (<https://tular.clld.org/languages>) e também estão disponíveis no Instagram @projeto.tular.

A influência das culturas indígenas encontra-se também nos hábitos alimentares (tapioca, farinha de mandioca, no uso da erva mate, dentre outros) e nas narrativas mitológicas (por exemplo, a lenda do Curupira e do boitatá) observadas em diferentes regiões brasileiras e na/pela memória dos povos indígenas e não-indígenas. Logo, falar de cultura e língua brasileira é acessar a formação do povo brasileiro e de suas línguas ao longo dos séculos, é compreender a história dos povos indígenas, valorizando e disseminando um ensino sem preconceitos e sem estereótipos. Pensando nessas interligações, a próxima seção explora, concisamente, a relação entre etnolinguística, povos indígenas e ensino de PLA.

Relações intrínsecas com o ensino de PLA

Ensinar dentro de um conhecimento etnolinguístico é valorizar a diversidade cultural e linguística do Brasil, ou melhor, de “Brasis”, composto por um quadro de diferentes cenários regionais (social, cultural e linguístico) (RIBEIRO, 1996). Assim, pensar nas relações entre língua e comunidade de fala é refletir sobre os processos comunicativos que se alternam nos mais variados processos históricos associados aos valores socioculturais e linguísticos. Por exemplo, é pensar sobre como a influência do léxico Tupí na língua portuguesa (como em alguns dos casos citados na seção anterior) descreve as experiências históricas e determina conhecimentos (os saberes do mundo), ou seja, é entender fatos (atuais ou não) de experiências e culturas refletidas na/pela língua.

Ferreira (1998) descreve que a aquisição de uma LA abarca a aquisição de hábitos linguísticos como também a compreensão da nova cultura. Essa nova cultura, no caso do Brasil, é plural. Essa pluralidade abrange os povos originários do Brasil que são ainda retratados de forma superficial e errônea tanto no ensino de português como língua materna quanto no ensino de PLA. Nos livros didáticos voltados ao ensino de PLA, por exemplo, pouco existe sobre essa temática e muitos deixam a desejar¹. No entanto, nos últimos anos, estudos e pesquisas sobre a temática indígena vêm crescendo na área da Linguística, da Antropologia, da História e da Arqueologia, contribuindo para que o professor de PLA elabore materiais didáticos (MDs) autônomos sobre essa questão. Veja algumas indicações de fontes que podem contribuir para a produção de MDs:

¹ Aqui não me refiro aos materiais indígenas produzidos para as comunidades indígenas, mas sim aos livros didáticos voltados ao ensino de PLA para estrangeiros, como, por exemplo, o livro didático *Bem-Vindo!*

- Projeto “Memórias Indígenas” que apresenta uma rede de saberes interdisciplinares voltados aos povos Indígenas de Rondônia;¹
- Site do Instituto Socioambiental (ISA) que contém informações sobre os povos e a temática indígena;
- Copiô Parente, podcast do ISA, Rádio Yandê, e demais redes sociais promovidas pelos indígenas de diferentes povos;
- O projeto “Os Brasis e suas memórias: os indígenas na formação nacional” que objetiva produzir e divulgar dados históricos do Brasil, envolvendo os povos indígenas²;
- “Vídeo nas aldeias”, “Cine Kurumin” e “Tela Indígena”: projetos que atuam na produção de filmes e documentários envolvendo os povos indígenas;
- TuDeT: banco de dados de línguas Tupís³;
- Pesquisadores e Escritores Indígenas⁴.

O MD, como direcionador nos processos educacionais, é um importante instrumento político de ensino. Bizon (2013) reforça que o ensino, e aqui incluo o MD, precisa voltar-se para a formação de cidadãos críticos, autores de seus discursos — indo além dos conhecimentos estruturais da língua. Para isso, é relevante que o MD (seleção ou criação), como um dos multimeios de apoio no processo de ensino-aprendizagem, seja embasado por contextos socioculturais e históricos que identifiquem o Brasil.

No ensino de PLA, duas abordagens são destacadas e associam-se com a proposta da etnolinguística: a comunicativa e a intercultural. A abordagem comunicativa, voltada a um ensino de uso da língua-alvo nos mais diversos setores socioculturais, foca em situações práticas na interação com outros falantes dessa língua (ALMEIDA FILHO, 1993). Já a abordagem intercultural, por promover um diálogo de culturas, proporciona a produção de multimeios sensíveis ao outro, compreendendo o mundo do outro sem receio de compartilhar saberes. Para Mendes (2004), a abordagem intercultural pode ser sintetizada como uma orientação às ações de professores e de alunos com o objetivo de promover uma execução conjunta de significados para uma interlocução entre as culturas. Portanto, falar de trocas culturais significa descrever as culturas brasileiras, relacionando-as com a do aluno de PLA. Assim, as culturas são

¹ Site: www.projetomemoriasindigenasro.unir.br/homepage

² Site: <https://osbrasisesuasmemorias.com.br/o-projeto/>

³ Site: <https://tular.clld.org/languages>

⁴ Mitos indígenas, como por exemplo, os organizados pela antropóloga Betty Mindlin. Há também a “Livraria Maracá” voltada a vendas de livros produzidos por escritores indígenas.

compreendidas nas interações que ocorrem nas comunicações, nos conhecimentos sociais distribuídos.

Transmitindo noções culturais associadas/interligadas às linguísticas, o professor de PLA propicia ao aluno espaços reais de aprendizagem e auxilia em propagar a conservação e preservação da diversidade linguística e cultural do Brasil. Conforme afirma Crystal (2000) preservar a diversidade é também compreender o valor geral da própria diversidade; é valorizar as identidades; é conhecer o repositório histórico encontrado em cada língua; é entender a soma do conhecimento humano que cada língua agrega, bem como os assuntos voltados ao direito de existência de cada língua.

Reflexões finais

Logo, reforço que neste trabalho não me refiro ao ensino de cultura, mas, sim, ao ensino das relações entre língua e cultura, compreendendo que a língua está associada à cultura de tal forma que as funções que a língua desempenha só podem ser entendidas nas conexões com as culturas das comunidades falantes — que os sentidos atrelados ao léxico, por exemplo, são carregados de compartilhamentos culturais.

Na história das relações de poder que formam o Estado Brasileiro, se estruturou uma divisão desigual dos espaços (MORELLO, 2009) — línguas minoritárias sendo excluídas e afastadas da esfera de ensino, o que inclui as línguas indígenas brasileiras. Ao falar do ensino de PLA é importante se conscientizar da valorização das diversidades/pluralidades, buscando na construção de MDs uma conexão com os saberes etnolinguísticos. Assim, o professor de PLA, explorando abordagens, metodologias e técnicas diversas, poderá associar nas aulas os valores etnolinguísticos que constituem os “Brasis” e que permeiam a formação do povo brasileiro e suas relações com os povos indígenas — ensinar sobre os povos indígenas é identificar e valorizar a diversidade e permear por saberes das histórias brasileiras.

Deixo claro que não me refiro a compreender todas as culturas e línguas indígenas, de forma alguma, mas a buscar, como docente e estudioso da área de PLA, a história profunda do Brasil e a retratar determinados povos, línguas e culturas, por meio de gêneros textuais selecionados. Para abordar, desta maneira, a realidade dos povos originários, evitando e ajudando a distorcer os estereótipos envolvendo os povos indígenas e a cultura brasileira. Por fim, não concluo o assunto, mas visio deixar reflexões que possam instigar o tema no campo de

PLA, fomentando a desconstrução dos olhares de “colonização” sem “separar os falantes das línguas de sua brasilidade” (GUIMARÃES, 2003, p.52), ajudando a distorcer as visões de supervalorização de uma língua em detrimento da outra.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes.

BIZON, A. C. C. (2013). *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas.

BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano. (2020). ReVEL na Escola: *Português como Língua Adicional no Brasil — perfis e contextos implicados*. ReVEL. Vol. 18, n. 35.

COSERIU, Eugenio. (1990). *Fundamentos e tarefas da sócio — e da etnolinguística*. In: Mello, Linalda de Arruda (org.) Sociedade, Cultura & Língua. Ensaios de sócio e etnolinguística. João Pessoa: Shorin, p.28-49.

CRYSTAL, D. (2000). *Language death*. Ernst Klett Sprachen.

DIETRICH, Wolf. (2010). *O tronco tupi e as suas famílias de línguas. Classificação e esboço tipológico*. In: NOLL, Volker. O Português e o Tupi no Brasil. São Paulo: Editora Contexto.

GERARDI, Fabrício Ferraz, Stanislav Reichert, Carolina Aragon, Johann-Mattis List e Tim Wientzek. (2021). *TuLeD: Tupian lexical database (Version v0.11) [Data set]*. Zenodo. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4629306>

GUIMARÃES, E. (2003). *Enunciação e política de línguas no Brasil*. Letras, (27), 47-53.

LIMA BARRETO, Evanice Ramos. (2010). *Etnolinguística: pressupostos e tarefas*. P@rtes. (São Paulo). Junho de 2010. ISSN 1678-8419. Disponível em <<https://www.partes.com.br/2010/07/02/etnolinguistica-pressupostos-e-tarefas/>>. Acesso em 26/08/2021.

MENDES, E. (2004). *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de doutorado, IEL, Universidade Estadual de Campinas, SP.

MORELLO, R. (2009). *Diversidade no Brasil: línguas e políticas sociais*. Synergies Brésil, (7), 27-36.

RIBEIRO, D. (1996). *O povo brasileiro*. Cadernos de Ciência & Tecnologia, 13(2), 245-249.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. (1994). *Línguas brasileiras, para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Editora Loyola, p. 41-46.

SEKI, Luci. (2000). *Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI*. Impulso, vol. 12, n. 27 (edição sobre os 500 anos do Brasil), p. 233-256.

WARDHAUGH, R., & Fuller, J. M. (2016). *An introduction to sociolinguistics*. John Wiley & Sons.

Diversidade metodológica no ensino de PLE para itálofonos nativos

Dulcineia Alves dos Santos, Itália¹
tradulci@hotmail.com

Resumo: A prática docente durante o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira exige do professor um conjunto de conhecimentos e competências adquiridas que podem ser aprimoradas com o tempo através do exercício da docência consciente e mirada. Foi partindo dessa reflexão e com o intuito de qualificar a atuação de professores no processo de ensino/aprendizagem que o presente trabalho foi elaborado e cujo objetivo é ilustrar alguns dos procedimentos metodológicos no ensino Português Língua Estrangeira (PLE) para itálofonos nativos, identificando os prós e os contras que cada um de tais métodos comportam no processo de aquisição linguística. Objetiva-se com isso promover uma reflexão acerca de métodos didáticos que considerem os aspectos essenciais do ensino de línguas estrangeiras. Trata-se também de um relato de experiência acumulada e conhecimento adquirido na docência de PLE dentro do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) aplicado aos seis níveis de referência para a organização da aprendizagem das línguas. Nesse caso específico, faz-se referência ao ensino de PLE destinado a estudantes itálofonos nativos de todas as faixas etárias², individuando as características e algumas das principais dificuldades por parte desses aprendentes no processo de aquisição das competências linguísticas em PLE. Examinaremos, portanto, a metodologia no processo de ensino/aprendizagem com relação a três métodos que compõem um leque muito mais amplo de opções no cenário da diversidade metodológica no ensino de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: PLE, itálofonos, metodologia, ensino, aprendizagem.

A língua portuguesa apresenta muitas semelhanças com o italiano em diferentes níveis linguísticos, o que tende a facilitar a prática didática em PLE a itálofonos nativos. Tais similaridades encontram abrigo na origem comum de ambas as línguas: o latim. É de se esperar, portanto, que tal circunstância venha a ser considerada um fator motivacional para o estudo do português. Mas o que a realidade nos revela é que apesar de serem línguas afins, durante o processo de aquisição das competências linguísticas em PLE, o estudo e a prática constante por

¹ Dulcineia Alves dos Santos é professora de português na Itália, dos níveis básico (A1-A2), intermediário (B1-B2) e avançado (C1-C2). Prepara para exames universitários e para os exames Celpe-Bras, Diple e Deple. É tradutora do italiano para o português (variante brasileira e europeia) e do português para o italiano, especializada nos setores jurídico, comercial, direito da família e contratos.

² Exceto alunos de faixa etária infantil.

parte de um discente italo-fono é ainda requisito fundamental para o alcance da tão sonhada fluência.

Para qualificar a abordagem ensino/aprendizagem da língua portuguesa manifestada na sua modalidade oral e escrita a discentes italo-fonos nativos, o professor pode estabelecer um conjunto de práticas didáticas, fazendo uso de ferramentas metodológicas que são capazes de auxiliar o discente no processo de aquisição do idioma.

Dada a diversidade de procedimentos metodológicos que podem ser adotados, é conveniente, por parte do professor, adotar uma abordagem eclética e selecionar o que há de melhor nos vários métodos de ensino de uma língua estrangeira, aplicando-os aos objetivos específicos de seus alunos. Sob esse viés, a escolha de métodos adequados permite ao docente entrar em sintonia com seu aluno, ajudá-lo a adquirir confiança e a não perder o entusiasmo durante o processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Do ponto de vista de um relato autobiográfico, como acima mencionado, a realização dessa tarefa passa pela seleção de um método que responda aos objetivos do aprendente. Isso significa, em um primeiro momento, pôr em prática a execução de uma consulta preliminar a respeito do perfil do aluno. Ou seja, para compreender quais seriam os elementos utilizados para estabelecer as estratégias de ensino de PLE a italo-fonos nativos e antes de se efetivar um determinado método, verifica-se: a) faixa etária; b) o objetivo pelo qual o aluno está estudando português: se por razões profissionais ou turísticas, se é estudante com o objetivo de realizar provas para a obtenção de certificação linguística como Celpe-Bras, o Ciple, Deple, Diple ou Daple¹, ou ainda, se o aluno estuda português para comunicar-se com parentes, amigos e familiares em geral. É importante adquirir essas informações previamente, uma vez que elas poderão permitir, por parte do professor, a identificação do método que responderá melhor às exigências de cada aluno.

Uma vez identificado o perfil, elege-se então um determinado método de ensino específico que focalize no desenvolvimento de uma ou várias competências linguísticas.

No âmbito dessa pesquisa, serão descritos apenas três métodos, a saber, o método gramatical-tradutivo, o método direto e o método áudio-oral. Veremos a seguir, em linhas

¹ Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros); Ciple (Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira); Deple (Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira); Diple (Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira); Daple (Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira).

gerais, cada um deles, sua aplicação, desenvolvimento e os prós e contras no que se refere ao ensino de PLE a italo-fonos nativos.

Ensino de Língua Portuguesa para italo-fonos nativos

É notório que existem muitas similaridades linguísticas entre o português e o italiano, tanto no âmbito fonético como no ortográfico e no lexical. Tais semelhanças de sonoridade e vocabulário por um lado favorecem e estimulam o estudo da língua portuguesa, mas por outro lado, podem também gerar uma série de conflitos e incompreensões linguísticas. Sob tal perspectiva, a aplicação de métodos de ensino específicos pode simplificar a aprendizagem e estimular as características cognitivas dos alunos.

As abordagens metodológicas relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras são baseadas em uma visão particular de compreensão da linguagem e dos processos de aprendizagem, muitas vezes auxiliados por técnicas, ferramentas e materiais específicos. Nesse sentido, e com relação ao ensino de PLE a italo-fonos nativos, analisaremos a seguir três enfoques distintos, tendo em consideração a abordagem e atividades didáticas específicas de cada um deles. O primeiro é a chamada metodologia tradicional ou clássica, que visa a produção e interação escritas com ênfase na leitura; a segunda abordagem é focalizada na oralidade e, dessa forma, dá ênfase à compreensão oral e auditiva; o terceiro e último método concentra-se na compreensão, produção e interação orais, com ênfase na aquisição dos aspectos fonéticos da língua e estruturas e modelos de conversação.

Metodologias que auxiliam no desenvolvimento da competência escrita

1. Método gramatical tradutivo

Também conhecido como Método Tradicional, é um método que enfatiza a leitura e que objetiva apresentar, descrever e explicar as regras da gramática normativa da língua de aprendizagem com particular atenção à forma e à estrutura da língua. A língua estrangeira é aprendida através do estudo organizado e sistemático das regras gramaticais presentes em textos literários.

Esse modelo remonta ao final do século XVIII na Prússia e foi usado para o ensino de línguas clássicas como o latim e o grego. Baseia-se fundamentalmente no ensino de uma segunda língua do ponto de vista da análise detalhada de suas regras gramaticais. Uma vez obtidos esses conhecimentos, o aluno poderá aplicá-los na tradução de orações e textos.

O objetivo principal desse método é a transmissão do conhecimento sobre a língua a partir de seus vários níveis formais, isto é, a fonologia, a morfologia, a sintaxe e o léxico, e por essa razão, o ensino da gramática tem um papel fundamental.

As aulas são frontais e organizadas em torno de aspectos gramaticais específicos que preveem um percurso de aprendizagem gradual em que o aluno, após a aquisição da regra, coloca-a em prática por meio de exercícios de tradução de textos literários em sua língua e vice-versa.

Na prática, as atividades didáticas concentram-se na conjugação de verbos, ditados, atividades de compreensão de textos, preenchimento de lacunas, leitura em voz alta e exercícios de tradução direta e vice-versa, que visam a aplicação das regras gramaticais estudadas e aprendidas. O enfoque na tradução deste método é de importância relevante porque prevê atividades de traduções de uma série de trechos literários, e nesse caso específico, traduções que envolvam obras pertencentes à literatura lusófona e itálica. Por isso, com esse método, o professor consegue preparar o discente a utilizar a estrutura da língua de aprendizagem, no caso da língua portuguesa, a estrutura oracional SVO (sujeito-verbo-objeto), bem como a estrutura da frase afirmativa e negativa e a voz passiva e ativa.

De abordagem dedutiva, esse método permite ao aluno memorizar as regras gramaticais e colocá-las em prática também através de exercícios de memorização e exercícios repetitivos.

Vale ressaltar que durante as atividades de tradução, o aluno aproveita para realizar análises comparativas entre o par linguístico envolvido e, ao mesmo tempo, detectar semelhanças e diferenças entre ambas as línguas. É também durante esse processo que o aluno se aproxima da literatura e cultura da língua que está aprendendo.

O vocabulário é explorado através de uma série de listas de palavras bilíngues que traçam as semelhanças e ressaltam as diferenças e analogias entre o vocabulário português e o italiano. Embora existam diferenças fonológicas e ortográficas entre ambas as línguas, e apesar das grandes especificidades de cada uma delas, muitas são as afinidades nessa combinação linguística. Apesar disso, tais afinidades são responsáveis por gerar, muitas vezes, incompreensões lexicais entre os estudantes itálicos nativos de PLE. Pensando em sanar possíveis conflitos, através do enfoque tradutivo, estuda-se os falsos cognatos português-italiano por meio da apresentação de glossários bilíngues e glossários bilíngues temáticos (Quadro 1).

Quadro 1

ITA		PORT	ITA		PORT
birra	>	cerveja	il conto	>	a conta
capriccio	<	birra	racconto	<	o conto
divertente	>	engraçado	negozio	>	estabelecimento
ingrassare	<	engordar	affare	<	negócio

O método gramatical tradutivo é endereçado particularmente a estudantes universitários em fase de preparação para provas de final de ano, bem como a adultos estudantes de PLE em fase de preparação para os exames do Celpe-Bras, Ciple, Deple, Diple ou Daple.

Dado que as habilidades desenvolvidas são exclusivamente a leitura e a tradução e as regras gramaticais são explicadas através do uso de frases exemplificativas, temos, por um lado, um método que fornece ao aluno sólida bagagem gramatical, mas que por outro lado, negligencia a compreensão auditiva, a expressão oral dando pouca atenção ao trabalho com a pronúncia.

Metodologias que auxiliam no desenvolvimento da competência comunicativa

1. Método direto

O método direto surge como alternativa ao método supra descrito e nasce da necessidade de comunicação entre pessoas oriundas de países distintos. Seu objetivo é exatamente ensinar uma língua estrangeira no modo mais semelhante possível àquele da língua materna. Nesse sentido, o método direto vai dar ênfase não à gramática e à tradução, mas à interação oral e ao uso espontâneo da língua. Tal enfoque visa permitir que o aprendente comunique na língua estrangeira sem passar pela tradução e por essa razão esse método pode ser chamado também de “não tradução”.

Aqui, o enfoque já não é mais dedutivo, mas indutivo, ou seja, o aprendente concebe a língua através da associação direta do significado com a forma da língua meta, sem tradução. O professor o auxilia em um processo de descoberta das regras da língua a partir de generalizações feitas pelos alunos durante e após os exercícios práticos. A partir desse ponto de vista, a gramática passa a ser ensinada sem explicação explícita privilegiando os exemplos e as ilustrações em que o estudante é levado a imaginar a regra ou generalizar o uso linguístico.

O método direto reputa a linguagem, em primeiro lugar, como um instrumento de comunicação falada, e apenas em um segundo momento, escrita. E dado que o foco é a oralidade, privilegia-se a linguagem oral coloquial que é incentivada através da apresentação, por parte do professor, de uma série de estratégias e ferramentas como ilustrações, imagens,

gestos, demonstrações, mímicas etc. que favorecem a transmissão dos significados de palavras e frases.

O vocabulário é apresentado por meio de etiquetas situacionais de comunicação, listas de palavras com argumentos temáticos e expressões populares da língua portuguesa. Com o objetivo de preparar o discente a usar a língua de aprendizagem partindo de sua utilidade na vida cotidiana, as etiquetas situacionais sempre se relacionam com aspectos do dia a dia dos falantes da língua estudada, nesse caso, a língua portuguesa. As etiquetas introduzem determinado tema – “no boteco”, “no aeroporto”, “em casa”, “na churrascaria” etc. – favorecendo uma aprendizagem participativa em que a interação professor-aluno-professor e aluno-aluno é constantemente estimulada. Além disso, como dito anteriormente, a linguagem coloquial é reiteradamente encorajada, dado que, com esse método, o que interessa é o português falado no cotidiano dos brasileiros. É também por essa razão que as expressões típicas e expressões populares da língua são constantemente ilustradas, descritas e estudadas pelos alunos.

Embora seja um método que privilegia a abordagem direta, isso não significa que a gramática da língua estudada seja completamente negligenciada. Na verdade, a aprendizagem tanto do léxico como da gramática é realizada sem uma explanação direta, mas através de exemplos e ilustrações, de modo que o aluno seja sempre induzido a imaginar a regra, como dito acima.

As atividades típicas desse método preveem, além de uma série de exercícios de perguntas e respostas, a leitura em voz alta e correção de proposições. Durante a interação, realiza-se também ditados e exercícios de paráfrases dos textos lidos.

Por ser um método que não se concentra especificamente no estudo da gramática, pode ser proposto aos discentes de PLE com faixa etária superior a 60 anos e adultos em geral que não objetivam focalizar seus estudos na obtenção de nenhuma certificação linguística.

Em última análise, pode-se considerar que os aspectos negativos desse método residem no fato que o discente adquire apenas competências necessárias para utilizar a língua estrangeira em sala de aula e ao mesmo tempo não favorece um desenvolvimento conversacional que represente o uso real da língua.

1.2. Método áudio-oral

Conhecido também como método *audiolingual*, este método nasce nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial com objetivos extremamente práticos relacionados à

necessidade de se criar um novo método de ensino de línguas estrangeiras. Tratava-se particularmente, da necessidade, por parte dos Estados Unidos, de que os membros de seu exército conhecessem outras línguas para atuar como tradutores e intérpretes durante o segundo conflito mundial. Para tal, estabeleceu-se a necessidade de criar um método que fosse capaz de desenvolver a capacidade de comunicação em língua estrangeira.

Com foco na produção e interação orais, esse método tem como objetivo preparar o discente a distinguir e empregar os sons da língua de aprendizagem e parte da ideia de que a língua é discurso, não escrita; por isso, o professor deve ensinar a língua, e não sobre a língua.

Sendo o objetivo principal o de tornar o aluno capaz de comunicar-se na língua de estudo, esse método enfatiza-se tanto na compreensão auditiva como na expressão oral. Desse modo, o discente é estimulado a imitar como os falantes nativos se comunicam no modo mais natural e espontâneo possível. Propõe-se, portanto, uma série de exercícios de imitação, repetição e memorização.

Aqui, os exercícios de pronúncia para distinção entre os sons da língua portuguesa e os sons da língua italiana são muito importantes porque permitem aos alunos identificarem os pontos de contraste entre os sons de ambas as línguas. E, sendo a língua portuguesa caracterizada por um sistema consonantal e vocálico muito rico, já nas primeiras aulas, o aluno é estimulado a realizar sequências de exercícios de repetição dos fonemas do português, o que favorece, a médio prazo, a realização da pronúncia correta.

A distinção entre os sons da língua portuguesa com os sons do italiano é encorajada por meio de um conjunto de exercícios de repetição dos fonemas que são apresentados seja por recursos audiovisuais, seja por meio da leitura de textos. O quadro abaixo retrata alguns fonemas portugueses que apresentam maior dificuldade na pronúncia para italianos. Observe:

Quadro 2			Quadro 3		
fonema	audição	pronúncia	fonema	audição	pronúncia
/dʒ/		/ʒ/	/tʃ/		/ʃ/
d + e	realidade	*realidagi	t + e	estudante	*studanchi
	saudade	*saudagi		sabonete	*sabonechi
d + i	dia	*gia	t + i	tia	*chia
	código	*cogigo		antigo	*anchigo

Após audição, a reprodução oral das africadas alveopalatais /dʒ/ e /tʃ/, típica pronúncia do Sudeste brasileiro¹, seguidas das vogais -e ou -i, por exemplo, costumam ser pronunciadas

¹ Silva, T.C., Fonética e Fonologia do Português, roteiro de estudos e guia de exercícios.

como fricativa alveopalatal desvozeada ou vozeada /ʃ/ e /ʒ/. É célebre o exemplo da palavra *saudade* pronunciada por itálofonos nativos *saudagi* (Quadro 2 e Quadro 3).

Da mesma forma, os exercícios de distinção fonética realizados após a leitura, permite observar como se realiza a pronúncia da fricativa alveolar /s/ seguida das vogais -e ou -i. É comum a realização desse fonema através da fricativa alveopalatal /ʃ/ ou da africada alveopalatal /tʃ/. É notório que a pronúncia da consoante *c* varia em função da vogal sucessiva ou se é seguida de *h*, formando um dígrafo. Por essa razão, ao ler, por exemplo, a palavra *cenário*, um itálofono nativo pronunciará *chenário*; da mesma maneira, à presença de *cinema*, pronunciará *tchinema* (Quadro 4 e Quadro 5).

Veja:

Quadro 4			Quadro 5		
fonema	leitura	pronúncia	fonema	leitura	pronúncia
/s/		/ʃ/	/s/		/tʃ/
c + e	cenário	* <u>ch</u> enário	c + i	cinema	* <u>tch</u> inema
	cena	* <u>ch</u> ena		cintura	* <u>tch</u> intura

O mesmo raciocínio é válido para a reprodução oral dos sons da consoante *x*. Quando essa última representa o fonema /ʃ/ transcrito “x” é pronunciado /s/. Por exemplo, *mexicano* > *messicano*. Mas quando a mesma consoante é transcrita “ch” habitualmente é pronunciado /k/ como em *creche* > *creke*. Já /ks/ transcrito “x” é pronunciado /s/, como em *complexo* > *compresso*; *taxa* > *tassa* (Quadro 6).

Observe:

Quadro 6			
fonema	transcrição	vocábulo	pronúncia
/ʃ/	x	México	/s/ * <u>Mess</u> ico
	ch	creche	/k/ * <u>cre</u> ke
/ks/	x	táxi	/s/ * <u>tass</u> i

Após uma primeira fase de exercícios de distinção fonética, todas as atividades sucessivas iniciam-se com um diálogo – que abrange a estrutura e o vocabulário que os alunos deverão memorizar – que deve ser repetido até que o aluno o pronuncie com fluência. Durante essa fase, não são previstas explicações do que se praticou, apenas após a superação desse primeiro estágio, o professor descreve o que foi exercitado e explica a regra detalhadamente.

O método áudio-oral prevê também uma cadeia de exercícios práticos sobre uma determinada estrutura da língua que tem como função estimular o reforço da prática oral. Outras

atividades propostas referem-se aos exercícios de transformação de passagem da forma interrogativa à forma negativa, e da voz passiva à voz ativa e vice-versa. Além disso, praticam-se exercícios de cópia mínima para a discriminação entre os sons semelhantes das palavras com o objetivo de trabalhar a análise contrastiva.

Esse método estimula o uso criativo do material linguístico aprendido durante a fase de repetição e memorização o que não significa que as demais habilidades linguísticas de base sejam desatendidas. Cabe destacar ainda que os recursos audiovisuais no ensino comunicativo de PLE é importante porque superam práticas didáticas estabelecidas pelo formalismo linguístico.

O recurso ao método áudio oral pode ser eficaz para estudantes universitários, em fase de preparação aos exames orais de final de ano, e estudantes de PLE, em geral, em fase de preparação aos exames de certificação linguística em português. O aspecto negativo de tal método reside no fato do mesmo não propor uma aprendizagem consciente, mas automatizada.

Considerações finais

Essa breve exposição teve como objetivo examinar três métodos utilizados no ensino de PLE a estudantes itálofonos nativos. O conhecimento de tais práticas docentes, levando em consideração os objetivos dos alunos, promove uma escolha consciente de um ou mais métodos por parte do docente e sua aplicação de acordo com exigências específicas.

Em uma ótica de prática docente autobiográfica, foi possível observar que, no âmbito do processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa a itálofonos nativos, convém apoiar-se no uso de métodos que auxiliem o aluno no processo de aquisição e desenvolvimento das competências linguísticas. Nesse sentido, constatou-se a importância e utilidade de identificar e pôr em prática metodologias didáticas específicas, organizando e produzindo conteúdo que ampare o aluno durante todo o processo de aquisição linguística.

Além disso, foi possível demonstrar através de uma experiência didática continuada com discentes itálofonos nativos de todas as faixas etárias (exceto faixa etária infantil) os seguintes itens: 1) que o método gramatical-tradutivo é capaz de fornecer uma sólida bagagem gramatical, capacidade de compreensão e produção das estruturas sintáticas, lexicais e fonológicas corretas, bem como põe o aluno em contato direto com a literatura lusófona; 2) que o método áudio-oral favorece o conhecimento dos processos fonéticos/fonológicos em que o aluno toma conhecimento do que ocorre no processo de aquisição do idioma; 3) que através do método direto o aluno é estimulado a trabalhar com associações de significados diretamente com a

língua estrangeira, sem passar pela tradução, o que favorece um uso criativo da língua e possibilidade de interação constante, seja com o professor, seja com outros alunos.

Constatou-se ainda que a diversidade metodológica no ensino PLE pode ser vista como uma forma de auxílio na descoberta, por parte dos discentes, de como a língua portuguesa é manifestada na sua modalidade oral e escrita, em que o professor atua sobretudo como facilitador durante todo o processo de ensino-aprendizagem, transmitindo e compartilhando conhecimento.

Vale destacar também que a proximidade linguística entre o português e o italiano resulta positiva por favorecer a familiarização por parte do estudante itálico com o léxico português. Todavia, a afinidade existente entre esse par linguístico contribui para desviar o estudante do verdadeiro de muitas palavras, por isso o estudo deve ser guiado através de uma didática que norteie o complexo trabalho do docente. E nessa direção, a diversidade metodológica pode auxiliar na apreensão e desenvolvimento das competências linguísticas, comunicativas e interculturais do aluno, uma vez que permite ao professor desenvolver estudos contrastivos através, por exemplo, da exploração de glossários bilíngues, estudo dos falsos cognatos e atividades de tradução.

Esse estudo evidenciou, por fim, que no âmbito de uma diversidade metodológica mais ampla, a seleção e o uso de métodos didáticos específicos, não apenas auxilia o professor no exercício da docência, mas também permite ao discente focalizar-se num estudo mais consciente e gradual de aquisição das competências linguísticas.

Referências bibliográficas

ALBERANI, Elisa, *Le parole del portoghese*. Milão: Vallardi, 2017

ALVES, U. K., BRISOLARA, L. B., PEROZZO, R. V. *Curtindo os sons do Brasil. Fonética do Português do Brasil para Hispanofalantes*. Lisboa: Lidel, 2017

BARRETO, Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra, *Metodología para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera*. Natal: IFRN Editora, 2012.

MULINACCI, R. *Introduzione alla fonetica*. Canterano RM: Aracne, 2018.

SABINO, Marilei Amadeu, *Dicionário italiano-português de 'falsos cognatos' e "cognatos enganosos. Subsídios teóricos e práticos ao ensino/aprendizagem de línguas, à lexicografia pedagógica e à tradução*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SILVA, Maurício. *O Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Taís Cristófaró, *Fonética e Fonologia do Português*. Roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2008.

Aspectos culturais brasileiros no livro *SAMBA!* para o ensino de Português para Estrangeiros

Hanna Ferreira da Silva, Brasil¹
hannaferreira@id.uff.br

Resumo: Com o avanço de pesquisas no campo de Linguística Aplicada (LA) na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE), entendemos que, atualmente, o estudo de língua não é mais visto apenas como o domínio de estruturas gramaticais e vocábulos soltos, mas é compreendido a partir de uma perspectiva intercultural. Assim, neste trabalho, teremos como objeto de estudo o livro didático (LD), por entendermos que se trata de um material sempre presente nas salas de aula de LE e que sofre mudanças ao longo dos anos, de acordo com as abordagens e metodologias que estão em voga. O LD analisado neste trabalho é o *SAMBA! Curso de língua portuguesa para estrangeiros*, lançado em 2020 pela Autêntica Editora. Particularmente, por se tratar da primeira publicação de um material tão atual, partiremos da investigação se os aspectos culturais brasileiros realmente norteiam o trabalho ao longo das unidades do livro didático em questão. Este trabalho se justifica pela necessidade de salientar o papel indissociável que a cultura tem na construção e no entendimento de uma língua e como a desconsideração de tal perspectiva pode oferecer impactos contraproducentes no aprendizado de uma língua estrangeira em um mundo globalizado. Partimos da hipótese de que *SAMBA!* pode ser um livro diferenciado no mercado de materiais didáticos para ensino da língua portuguesa brasileira para estrangeiros por apresentar, sempre que possível, aspectos culturais por entre suas páginas. Assim, objetivamos, a partir da análise do *corpus*, investigar se aspectos culturais foram levados em consideração na preparação do LD e, em caso afirmativo, como esses aspectos são apresentados aos estudantes dentro do material. Para tanto, pautamos a nossa investigação em autores como Cunningsworth (1995), Kramsch (1993, 2001), Lusting e Koester (2010), Hurn e Tomalin (2013), Leffa (2016), entre outros. Buscamos, portanto, contribuir para uma maior reflexão sobre o aperfeiçoamento linguístico que pode ser proporcionado ao estudante quando ele aprende uma língua estrangeira a partir do estudo de aspectos culturais evidenciados nos materiais didáticos que serão utilizados em sala de aula.

Palavras-chave: ensino de português para estrangeiros, aspectos culturais, livro didático.

Conforme o mundo se desdobra em mais dimensões da globalização, o estudo e ensino de línguas estrangeiras (LE) se faz ainda mais necessário para que a comunicação entre culturas seja eficaz. No entanto, sabemos que o estudo de uma LE não se limita mais exclusivamente às referências linguísticas (regras gramaticais, tempos verbais, vocábulos etc.) que eram comuns

¹ Hanna Ferreira da Silva é mestranda em Estudos da Linguagem e Pós-Graduanda em Português para Estrangeiros, ambos pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

em abordagens do passado. O cenário global atual requer do aprendiz novas aptidões, como a competência intercultural, a qual pode ser descrita como “a habilidade de interagir efetivamente entre culturas” (HURN; TOMALIN, 2013, p. 275).

Antigamente, acreditava-se que o entendimento cultural era um subproduto do aprendizado de línguas, mas foi a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, juntamente com o resultado de seus desdobramentos, que profissionais da educação entenderam a indispensabilidade do ensino explícito de aspectos culturais, pois o processo de aprendizado de uma língua estrangeira não requer que um indivíduo apenas memorize e utilize formas linguísticas, mas necessita igualmente que esse indivíduo se familiarize com a cultura da língua-alvo (LA) de forma que seja possível a interpretação facilitada da comunicação intercultural.

Com esse mesmo entendimento, Leffa (2016) indica que o binômio língua e ensino é adaptativo porque sendo a língua um instrumento de comunicação em constante mudança, ela não deve ser ensinada atualmente do mesmo modo que era ensinada em décadas anteriores. Ou seja, o ensino deve ser revisto a partir de estudos mais atuais que atendam às novas demandas. Por outro lado, o ensino é uma transmissão de conhecimentos complexa, a qual conta com a integração de vários saberes, tanto internos, da própria língua, quanto externos, dos aspectos culturais. Seguindo a mesma linha de raciocínio do autor supracitado, o aprendizado de uma LE não deve se basear unicamente na assimilação de suas estruturas gramaticais e na absorção de seu extenso vocabulário, mas deve apoiar-se nos laços criados com os outros sistemas externos à própria língua, possibilitando então um (inter)agir sobre a realidade.

Por esse motivo, a partir de pesquisas e análises, é possível constatar como os livros didáticos (LDs) de língua estrangeira foram se modificando ao longo dos anos para se encaixarem nas demandas da educação mundial a partir de fatores históricos e sociais de cada época, até chegarem aos materiais que temos disponíveis atualmente, os quais tem como principal objetivo o foco na comunicação efetiva. Esse entendimento atravessou educadores de línguas estrangeiras e, conseqüentemente, essa nova tomada de consciência também chegou ao círculo de docentes que ensinam Português Para Estrangeiros (PPE) no Brasil.

Contudo, embora saibamos que hoje em dia as abordagens aplicadas em instituições de ensino de LE visem o melhor desenvolvimento comunicativo de seus alunos, o ensino e contato com aspectos culturais da LA continuam preteridos dentro das salas de aula. Essa negligência no ensino de aspectos culturais da LA culmina no fracasso da competência intercultural do estudante em determinados contextos (KELLY, 1969), pois estudar a língua como se ela fosse

apenas um sistema abstrato não prepara o aprendiz para situações do mundo real (CUNNINGSWORTH, 1995). Dessa forma, Lusting e Koester (2010) mostram que a competência intercultural nos aprendizes de uma LE deve ser desenvolvida para favorecer a comunicação entre pessoas de diferentes culturas que tenham valores e interpretações dissemelhantes.

Entendemos que ambos os professores e os alunos são participantes do ambiente da sala de aula; entretanto, os livros didáticos também são figuras de grande importância nesse cenário, pois eles são tipicamente vistos como figuras de autoridades e detentores do conhecimento sobre a LA (CORTAZZI; JIN, 1999), fazendo com que sua supressão na sala de aula desencadeie desconfiança e descrença no desenvolvimento linguístico efetivo do aprendiz. Dessa forma, levantamos a hipótese de que os LDs mais atuais oferecem insumos diferenciados e diversos sobre aspectos culturais brasileiros para que o ensino-aprendizagem da língua portuguesa do Brasil seja concebido de forma mais integralizada, com as abordagens mais contemporâneas e vigentes de ensino de LE. Constatando-se a carência de estudos brasileiros sobre o tema, este trabalho visa preencher parcialmente essa lacuna. Isso posto, questionamos que tipos de aspectos culturais podemos encontrar no livro escolhido para ser analisado. Além disso, também é nosso objetivo entender se há a promoção de um diálogo intercultural entre o PPE e a língua-materna (LM) do estudante.

Para isso, buscamos analisar a primeira edição de *SAMBA! Curso de língua portuguesa para estrangeiros*, da Autêntica Editora, escrito pelas autoras Andrea Ferraz e Isabel M. Pinheiro, em 2020. A escolha sobre a investigação de aspectos culturais no material mencionado se deu a partir do entendimento de que, sendo uma obra didática nova no mercado, existem grandes possibilidades de que a apresentação e oferta dos aspectos culturais estejam em harmonia com as abordagens atuais, as quais tendem a focar nos aspectos culturais da LE, bem como promover um diálogo entre a LE e a LM do estudante.

Fundamentação Teórica

Como fora mencionado na *Introdução* do trabalho, o processo de globalização é o principal responsável pelas mudanças e desenvolvimentos de abordagens adotadas no ensino de línguas estrangeiras. Contudo, “globalização” é um conceito muito vago e multidisciplinar, aberto para inúmeras interpretações. De uma forma mais abrangente, entendemos como “globalização” formas múltiplas e multifacetadas de conexões nas quais o mundo se encontra

interconectado, marcando cada vez mais ambas as nossas similaridades e diferenças enquanto povos (ERIKSEN, 2007).

Ainda que o conceito de “globalização” não seja algo novo, sua intensidade, escopo e escala na contemporaneidade revelam uma mudança nas nossas circunstâncias de existência atuais (GIDDENS, 1999; ERIKSEN, 2007), embora esse entendimento nem sempre tenha existido. Antes da segunda grande guerra, a compreensão de aspectos culturais era vista como um resultado consequente da aprendizagem de línguas e tal decorrência abarcava conhecimentos sobre literatura, música e eventos históricos da língua-alvo; entretanto, quando a comunicação internacional se mostrou mais exigida, os professores de línguas estrangeiras e outros profissionais da área identificaram a imposição do ensino mais explícito de aspectos culturais para uma intercomunicação mais eficiente (KUMARAVADIVELU, 2008; KRAMSCH, 2001).

Essa percepção se deu pelo fato de os especialistas entenderem que cultura, no seu significado mais amplo, está intrinsecamente ligada a valores e comportamentos que um determinado grupo possui e que esses valores e comportamentos impactam diretamente no modo como agimos, pensamos, nos comunicamos e, acima de tudo, como julgamos “o outro”, discernindo alguns aspectos culturais como opostos absolutos de “certo” e “errado” ou “normal” e “estranho” (GOMAN, 2011).

No entanto, ainda segundo Goman (ibid.), como a maioria do conhecimento cultural que carregamos da nossa língua materna foi absorvido de modo espontâneo e irrefletido, poucos são os indivíduos conscientes de seus preconceitos e estereótipos arraigados sobre outras culturas. Essas concepções, contudo, acometem diretamente o estudante de uma língua estrangeira, visto que, quando não esclarecidos sobre os aspectos culturais da LA, os aprendizes tendem a interpretar ou se portarem em uma situação de acordo com a cultura da sua LM (KRAMSCH, 1993).

Quando a cultura da LE é interpretada nas bases da cultura da LM do estudante, há grandes chances de que a comunicabilidade não se dê de forma efetiva, impactando negativamente o processo de comunicação intercultural entre os envolvidos no cenário, como sugere Hurn e Tomalin (2013):

Idealmente, a comunicação ocorre em um ciclo de feedback contínuo: eu me comunico, você responde, eu replico e assim por diante até que a comunicação seja completa. No entanto, em conversas internacionais, os mal-entendidos são frequentemente passíveis de ocorrer. Deixamos de avaliar a mensagem de forma

adequada, o resultado é que não lhe damos a importância adequada (HURN; TOMALIN, 2013, p. 12, tradução nossa).

Samovar, Porter e Jain (1981) também corroboram com o ponto de vista supracitado. Brevemente, os autores acreditam que cultura e comunicação são binômios inseparáveis, pois um mais o outro articulam diferentes camadas que constituem o processo de comunicação, e a supressão de um dos constituintes desse binômio claramente acarretaria a fluidez na comunicação dos participantes; por conseguinte, se a parte suprimida for aquela relacionada aos aspectos culturais, o indivíduo desinformado pode estar sujeito a ser classificado por Benett (1997) como um *fluent fool*, ou um “tolo fluente”. De acordo com a explicação do autor, um “tolo fluente” é o indivíduo que desconhece aspectos relevantes da cultura da LA e, por conseguinte, só é competente em seus aspectos comunicativo-linguísticos.

A competência em aspectos comunicativo-linguísticos é o foco de uma das abordagens mais contemporâneas de ensino de línguas estrangeiras: a abordagem comunicativa. Em conformidade com Leffa (1988), essa abordagem, a última até o momento a compor o curso da história do ensino de línguas, entende a língua como “um conjunto de eventos comunicativos” cujas circunstâncias devem ser interpretadas e analisadas. Além disso, Leffa (ibid.) cita o desenvolvimento de uma competência estratégica como um componente primordial na abordagem comunicativa, cujo papel pode ser até mais importante do que aquele designado para a competência gramatical. Por “competência estratégica” o autor explica ser o “saber como usar a língua para se comunicar” e essa definição ressalta muitas similaridades com a competência intercultural (ibid., p. 21).

Contudo, a abordagem e o modelo de competência intercultural começaram a circular no cenário de ensino de LE apenas recentemente, a partir do modelo de competência comunicativa intercultural (CCI) elaborado por Byram, em 1997, que inspirou o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (QEQR). O modelo CCI de Byram sugere cinco tipos de saberes (*savoirs*) que formam o alicerce do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e que podem ser amplamente explorados em sala de aula, a saber: *savoir être* (atitudes interculturais), *savoirs* (conhecimentos), *savoir comprendre* (habilidade de interpretar e se relacionar), *savoir apprendre* (habilidade de descoberta e interação) e *savoir s'engager* (consciência cultural crítica).

Como é possível perceber, a partir dos *savoirs* de Byram, o conhecimento declarativo do aprendiz compõe apenas uma pequena porcentagem do que é considerado necessário para que um indivíduo esteja mais bem preparado para se comunicar em um mundo mais

globalmente interligado. Atualmente, o mito do indivíduo nativo ser o detentor do conhecimento já não prevalece mais e busca-se conquistar o lugar de um “falante intercultural”.

Para que isso aconteça, os objetivos do ensino e da aprendizagem de LEs foram atualizados para que seja possível essa tomada de consciência crítica dos aprendizes sobre as diferenças entre cultura da LM e a cultura da LE, uma vez que uma cultura só pode ser entendida nos termos de outra cultura (MOORJANI; FIELD, 1998, SHIAREV; LEVY, 2007). Ratificando ainda mais esse raciocínio, McKay (2002) comenta que:

Um dos objetivos da sala de aula de língua estrangeira é o desenvolvimento da consciência dos alunos sobre questões interculturais e sua capacidade de se comunicar de forma eficaz e adequada em uma variedade de situações e contextos, dada a natureza cada vez mais internacional da vida contemporânea. Para que isso aconteça, os alunos precisam primeiro adquirir conhecimento sobre a comunidade da língua-alvo e, em seguida, eles precisam refletir sobre sua própria cultura em relação a outras culturas (MCKAY, 2002, p. 83, tradução nossa).

Scaramucci (2004) aponta que, atualmente, entendemos a necessidade da inserção de aspectos culturais nas salas de aula de aprendizado de uma LE, mas tal pensamento não é condizente com a abordagem que constitui a maioria das aulas de PPE, especialmente pela falta de subsídios teórico-didáticos para os docentes. Por “subsídios teórico-didáticos” compreendemos a formação e treinamento do professor, bem como todos os materiais didáticos utilizados em sala de aula. Dentre os materiais didáticos mais tradicionais e previstos para uso em sala de aula está o livro didático, o qual “[...] está inserido em um contexto que prioriza a transmissão do conhecimento via livro didático. [...] Ele costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático utilizado por professores” (SOUZA, 1999, p. 94). Assim, as informações contidas em um LD podem limitar o conhecimento e pensamento do aprendiz em diversas áreas, como se as informações apresentadas pelo LD fossem verdades universais incontestáveis.

Desse modo, após essa discussão sobre o papel do livro didático, o ensino de aspectos culturais para fins de eficiência na comunicação intercultural em um mundo contemporâneo e globalizado e a importância da inserção de diálogos interculturais para melhor entendimento da cultura da LA, voltamos às perguntas que nortearam esse trabalho: que tipos de aspectos culturais podemos encontrar no livro didático mais recente de Português para Estrangeiros, *SAMBA!*? E há a promoção de um diálogo intercultural entre o PPE e a LM do estudante?

Metodologia

O livro no qual baseamos a nossa pesquisa foi desenvolvido pelas autoras Andrea Ferraz e Isabel M. Pinheiro, juntamente com a Autêntica Editora, no ano de 2020. O livro, de título *SAMBA! Curso de língua portuguesa para estrangeiros*, é de nível A1/A2 (básico), segundo o QEQR, e possui 10 (de 0 a 9) unidades em sua totalidade. Em geral, cada unidade da obra analisada é composta por, em média, 20 páginas, as quais se dividem em 6 grandes grupos: sociocultural, comunicativo, gramática, léxico, gêneros textuais e fonética. Além das 10 unidades totais que formam integralmente o primeiro volume, o livro de nível básico também conta com anexos que oferecem informações sobre a fonética do português brasileiro, anexos gramaticais, a transcrição dos áudios usados na compreensão oral do material, a resposta dos exercícios, um mapa político e, no sétimo e último anexo, há uma imagem ilustrativa dos países que têm a língua portuguesa como primeira língua.

Para fazer a análise do *corpus* que integra este trabalho, utilizamos uma abordagem mista, ou seja, qualitativa com alguns procedimentos quantitativos (CRESWELL, 2010). Primeiramente, por se tratar da análise de um livro didático inteiro, focamos na análise de apenas três pontos abordados pelo material por questões de limitação de espaço do artigo em questão. Dessa forma, para este trabalho, focamos apenas nas seções identificadas no LD como *Vale a pena assistir...*, *Você sabia?* e *Ponto Cultural*.

Segundo as autoras, a seção *Vale a pena assistir...* conta com indicações de filmes brasileiros que tem por objetivo oferecer uma outra perspectiva acerca da cultura brasileira e língua portuguesa. Por outro lado, a seção *Você sabia?* apresenta curiosidades e informações complementares sobre o Brasil e a língua portuguesa, enquanto a seção *Ponto Cultural* apresenta lugares, artistas, dados históricos ou algum comportamento típico da cultura brasileira. A escolha dessas três seções para a análise deste trabalho se deu pelo fato de entendermos que os próprios nomes escolhidos para as seções sugerem uma oferta de aspectos culturais sobre a LA.

Assim, a coleta do material para análise foi feita a partir da observação e identificação das três seções supracitadas (*Vale a pena assistir...*, *Você sabia?* e *Ponto Cultural*) ao longo das páginas das 10 unidades que compõem o LD. Em seguida, separamos nossos resultados em grupos que se baseiam nos cinco *savoirs* idealizados por Byram, mencionados na parte da *Fundamentação Teórica* deste trabalho. A partir desses resultados, pudemos entender como os aspectos culturais são apresentados no LD e se há algum espaço para a construção de um diálogo intercultural entre a cultura do aprendiz e a cultura da LE.

Resultados

De uma forma geral, os aspectos culturais encontrados nas 10 unidades do LD analisado tiveram um total de 10 seções de *Vale a pena assistir...*, 30 seções de *Você sabia?* e 21 seções de *Ponto Cultural*. Enquanto as seções *Você sabia?* e *Ponto Cultural* foram encontradas repetidas vezes ao longo das páginas de cada unidade, a seção *Vale a pena assistir...* foi encontrada sempre ao fim de cada unidade, continuamente apresentando uma única indicação de filme brasileiro. É importante destacar que cada uma das seções oferecem um diálogo com o tópico abordado em cada unidade, e não são apenas informações desconexas dos assuntos propostos pelo livro. Os tópicos ofereceram a apresentação de diversos fatos, comportamentos e artistas sobre as variadas regiões do Brasil, não se concentrando apenas em uma região do país.

Assim, em resposta à nossa primeira pergunta do trabalho (Quais tipos de aspectos culturais podemos encontrar no livro didático mais recente de Português para Estrangeiros, *SAMBA!?*), percebemos que dos cinco *savoirs* propostos por Byram, apenas dois deles (*savoir être* e *savoirs*) compuseram a maior parte das seções supracitadas de aspectos culturais. Essa descoberta nos fez entender que, embora *SAMBA!* seja um livro recente e moderno no mercado, os aspectos culturais abordados nas seções analisadas ainda estão muito conectados ao entendimento tradicional do que é cultura, a partir de memorização de fatos culturais do português do Brasil. Esta oferta de aspectos culturais a partir de uma perspectiva tradicionalista também está muito ligada à falta no livro dos outros *savoirs* propostos, os quais tem como principal objetivo ajudar o aprendiz a se comunicar de uma maneira mais eficaz em oposição à fixação de informações que podem não ser de grande assistência no momento da comunicação.

A partir dessa constatação, para nossa segunda pergunta (Há a promoção de um diálogo intercultural entre o PPE e LM do estudante?) obtivemos a resposta de que, considerando as seções analisadas, não há a promoção espontânea de um diálogo intercultural no livro e, por isso, faz-se necessária a mediação do(a) professor(a) para que esse diálogo ocorra, de modo que seja possível um maior e melhor entendimento sobre a cultura da LE no momento da comunicação internacional.

Conclusão

Este trabalho teve como principal objetivo verificar se um dos LDs mais recentes no mercado para o ensino de PPE, *SAMBA! Curso de língua portuguesa para estrangeiros*, oferecia um debate acerca dos aspectos culturais da LE nas salas de aula de PPE com a inclusão

desses aspectos nas páginas do livro. Além disso, procuramos entender como esses aspectos culturais eram oferecidos e se eles proporcionavam um diálogo intercultural para os aprendizes.

Em relação aos aspectos culturais, encontrados no livro e selecionamos para serem analisados, verificamos que as autoras se preocuparam em oferecer aspectos culturais sobre diversas partes do país; contudo, também encontramos uma continuidade na tendência de mostrar os aspectos culturais de uma LE a partir de um ângulo mais tradicional de memorização de fatos, histórias e acontecimentos. Além disso, constatamos que nas seções analisadas não há a promoção de um diálogo intercultural com o objetivo de aprofundar os saberes comunicativos dos aprendizes e os valores culturais da LE, os quais podem cooperar para a comunicação de indivíduos de diferentes contextos culturais. Tal objetivo, no entanto, somente poderá ser alcançado a partir do auxílio do professor na promoção desse diálogo.

Contudo, entendemos que um livro nunca é um material completo e perfeito, pois, sendo língua e cultura inseparáveis, sempre haverá a necessidade de aperfeiçoamento da obra didática. *SAMBA!*, no entanto, traz contribuições de aspectos culturais brasileiros muito interessantes para dentro da sala de aula e dá o pontapé inicial que precisávamos para o desenvolvimento e aprimoramento de materiais didáticos de Português Para Estrangeiros que abrangem aspectos culturais do Brasil.

Esperamos que os questionamentos e discussões levantados neste trabalho possam servir de amparo aos professores e entusiastas do ensino-aprendizagem de PPE que buscam desenvolver em suas salas de aula um diálogo intercultural para o máximo desenvolvimento e aproveitamento de seus alunos em um mundo cada vez mais globalizado e (inter)conectado.

Referências bibliográficas

BENNETT, M. J. How not to be a fluente fool: understanding the cultural dimension of language. *New ways in teaching culture*, p. 16-21, 1997.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom. In: HINKEL, E. (Org.). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: CUP, p. 196-219, 1999.

CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann, 1995.
- ERIKSEN, T. H. *Globalization: key concepts*. USA: Berg, 2007.
- FERRAZ, A.; PINHEIRO, I. M. *Samba!: curso de língua portuguesa para estrangeiros*. A1-A2 Básico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- GIDDENS, A. *Runaway world: how globalization is reshaping our lives*. London: Routledge, 1999.
- GOMAN, C. K. How Culture Controls Communication. *Forbes*, 20 de nov. de 2011. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/carolkinseygoman/2011/11/28/how-culture-controls-communication/?sh=25a59d0b263b>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- HURN, B.; TOMALIN, B. *Cross-cultural communication: theory and practice*. London: Palgrave MacMillan, 2013.
- KELLY, L. G. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley: Newbury House, 1969.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. *Cultural globalization and language education*. USA: Yale University Press, 2008.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, p. 211-236, 1988.
- LEFFA, V. J. ReVEL na Escola: Ensinando a língua como sistema adaptativo complexo. *ReVEL*, v. 14, n. 27, 2016.
- LUSTIG, M. W.; KOESTER, J. *Intercultural competence, interpersonal communication across cultures*. 6. ed. Boston: Pearson, 2010.
- MCKAY, S. L. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- MOORJANI, A.; FIELD, T. T. Semiotic and sociolinguistic paths to understanding culture. In: SINGERMAN, A. J. (Ed.). *Toward a new integration of language and culture*. Reports of the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, VT Northeast Conference, Middlebury, p. 25-45, 1988.

SAMOVAR, L.; PORTER, R.; JAIN, N. *Understanding intercultural communication*. Belmont: Wadsworth, 1981.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 2, p. 203-222, 2004.

SHIAREV, E.; LEVY, D. *Cross cultural psychology: critical thinking and contemporary applications*. Boston: Pearson, 2004.

SOUZA, D. M. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.

Uma metodologia de excelência para uso presencial ou on-line

Iracema P. de Q. Guimarães, Brasil¹
iracema@institutoaracatu.com.br

Resumo: No início dos anos 80, notou-se que os métodos direto e áudio-lingual não atendiam à demanda dos alunos com relação ao tempo e eficiência de aprendizagem e seu uso imediato do português. Notou-se, também, que um só método, fosse ele Natural Approach (Krashen), Suggestopedia (Lozanov) ou Total Physical Response (Asher), quando empregado separadamente, não era suficiente para que se atingissem os objetivos específicos de cada aprendiz ou grupo de aprendizes com relação à aquisição da língua-alvo. A pesquisa começou e, em 1980, a metodologia, com uma forma de ensinar facilitadora da compreensão do aluno, com “output” espontâneo, rápido e com confiança foi desenvolvida e está sempre em desenvolvimento, claro, mas já facilitou o ensino-aprendizagem de mais de 3.000 alunos. Salientando que a maioria de nossas aulas são individuais ou em pequenos grupos de 2 a 3 participantes, excetuando-se os programas de intercâmbio internacional da FEA USP e do Council. A metodologia Aracatu foi classificada como de vanguarda na época e se mantém atual até hoje, mostrando-se adaptável a qualquer plataforma de ensino virtual. Uma metodologia profícua, com resultado produtivo, útil e proficiente. Mais de 300 professores-educadores já foram capacitados pelo Instituto Aracatu, com um novo olhar flexível para o ensino-aprendizagem de PLE.

Palavras-chave: metodologia, abordagem, PLE, output espontâneo, linguística aplicada.

¹ Iracema Pereira de Queiroz Guimarães é Bacharel e Licenciada em Letras Português-Francês pela Universidade Mackenzie e Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Segunda Língua pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É proficiente em Inglês pela Cambridge University e em Francês pela l'Université de Nancy. Possui conhecimentos básicos de Alemão e de Espanhol. Desde 1978, elabora, coordena e ministra programas de Português para Estrangeiros (língua e cultura brasileira; desenvolvimento gerencial-presidência e vice-presidência em Português, no contexto gerencial brasileiro) em várias companhias multinacionais no Brasil, nos Estados Unidos e na Europa. Desenvolveu metodologia própria consagrada, baseada em Programação Neurolinguística, com jogos linguísticos exclusivos e elementos facilitadores da aprendizagem. Na Associação Alumni, ministrou programas para a Fundação Fullbright. Foi sócia-fundadora da Sintagma-Português para Estrangeiros. Coordenou, elaborou e ministrou programas de Português para Estrangeiros para Council on International Education Exchange, de 1985 a 1999. Coordenou e elaborou o programa-convênio da Universidade de São Paulo, Summer Business in Brazil, em Português Segunda Língua, de 1995 a 2007, assim como o programa regular de Português para Estrangeiros que foi oferecido pela Comissão de Cooperação Internacional da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo de 1998 a 2007. Nesse mesmo período, preparou, coordenou e treinou todos os professores do programa oferecido pela CCInt-FAE-USP. A partir de 1995, ministra Treinamento para Capacitação de Professores para o Ensino de Português Segunda Língua. É sócia-fundadora do Instituto Aracatu, Língua e Cultura (www.institutoaracatu.com.br) onde coordena, elabora e ministra programas de Português para Estrangeiros, Língua e Cultura Brasileira, assim como Curso Preparatório para o Exame de Proficiência CELPE-BRAS e treinamento de professores.

Com o objetivo de desenvolver uma metodologia facilitadora da compreensão do aprendiz, levando-o a um “output” espontâneo, rápido e com confiança da língua-alvo, princípios de Linguística Aplicada e experiência real no processo ensino-aprendizagem de PLE foram considerados na elaboração e aplicação da metodologia Aracatu com falantes de mais de 50 nacionalidades. Expõe-se, aqui, os princípios dessa metodologia e considerações pertinentes ao processo ensino-aprendizagem de PLE, presencial ou on-line.

Metodologia

Para Almeida Filho (2005), metodologia pode ser definida como “um conjunto de ideias que justificam o ensinar de uma certa maneira” ou ainda, “um conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma língua e que são explicáveis por um feixe de pressupostos” (*teóricos - acréscimo meu*)

Para Prabhu (1987), metodologia se refere a “tudo o que o professor de fato desenvolve em sala de aula como educador, com base nas suas crenças, observações, experiências, pressupostos teóricos e também práticos, trazidos de sua experiência enquanto aluno ou enquanto pesquisador”.

Abordagem e metodologia

Para Elaine Ferreira Borges (2010) “**abordagem**, é resultado das reflexões da comunidade científica, dos teóricos, enquanto a **metodologia** é o resultado direto do que o professor-educador definitivamente realiza em contextos reais de ensino-aprendizagem, lançando mão ou não (implícita ou explicitamente) da visão dos teorizadores.”

Para Kumaravadivelu (1994), **abordagem** é o método dos teorizadores e **metodologia**, o método dos professores.

Metodologia Aracatu (1980)

A metodologia Aracatu tem por base a experiência construída na sala de aula somada ao conhecimento adquirido dos teorizadores da época, principalmente Asher (Total Physical Response), Krashen (Natural Approach), Lozanov (Suggestopedia), Saussure (Significante x Significado; Langue x Parole), Chomsky (Gramática Gerativa e Transformacional) e Paulo Freire (Educação como prática de Liberdade) e, ainda, somada ao meu conhecimento como Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de PLE, pela PUC de São Paulo (1977), que me possibilita entender e aplicar a neuro, a psico e a sociolinguística em suas plenitudes e fazer uso prático de tudo o que a linguística nos oferece para facilitar o ensino-aprendizagem.

Princípios destacados dos teorizadores

The Natural Approach (Krashen):

- Princípio 1: **compreensão precede a produção** (o ouvir - compreensão oral) precede o falar assim como o ler (compreensão escrita) precede o escrever);
- Princípio 2: **produção espontânea** (importante destacar que pode ocorrer em estágios e ter “silent periods” entre eles. Como acontece com a criança que recebe vários “inputs”, tem seu “silent period” e, depois, começa a falar, no caso da língua materna).

Total Physical Response (Asher)

- Princípio 1: **resposta ao comando** (quando o aluno responde com ações a um comando, a sua aprendizagem é mais eficiente do que quando ele não se move. Daí a importância de não deixar o aluno passivo em nenhum sentido. Não só o de ele usar uma bola para fixar um conteúdo, mas também na interação com o professor);
- Princípio 2: **sequências e memorização** (as sequências ajudam sobremaneira a memorização, principalmente quando associadas a movimentos físicos que as representem. O uso do TikTok é um bom exemplo da adaptação desse princípio ao mundo virtual).

Suggestopedia (Lozanov)

- Princípio 1: **uso das capacidades de reserva** (isso significa permitir que o aluno faça uso das suas capacidades de reserva cognitiva para propósitos práticos. O desafio das atividades estimula não só as reservas armazenadas, mas a criação de novas. O jogo linguístico, presencial ou virtual, entra aqui);
- Princípio 2: **o ambiente relaxante estimula o “input” e o “output”** (em um ambiente de relaxamento, a penetração do “input” é maior e a sua utilização para a aquisição é integral, com autoconfiança).

Princípios destacados da prática de PLE

Instituto Aracatu (Iracema Guimarães)

- Princípio 1: **situação real** (ligada à realidade do aluno com relação ao conteúdo e apresentada em uma forma de conversa real, leve e descontraída);
- Princípio 2: **língua e cultura** (para esse princípio, eu tenho uma afirmação própria: “Não se aprende/ensina uma língua sem que se entenda a sua cultura.” A cultura permeia não

só o conteúdo das aulas, mas as atividades extras, como nossos webinários culturais, por exemplo. Falamos aqui da cultura profunda, aquela bem descrita pela metáfora do iceberg de Petterson. O professor de PLE tem que ter conhecimento não só da sua cultura, mas também da cultura do(s) aluno(s) para que possa antever e prevenir as dificuldades que possam ocorrer na sala de aula, virtual ou presencial, pela interculturalidade e pela diversidade de seus alunos. A interculturalidade se dá cotidianamente na aula de PLE, seja ela individual ou em grupo);

- Princípio 3: **desafio** (a pergunta dos alunos é sempre: “O que você tem hoje na sua caixinha de surpresas?” Sempre lembrando que o desafio tem que ser não um desafio que frustre, mas que enriqueça. O jogo linguístico, presencial ou virtual, entra aqui também);
- Princípio 4: **a junção de significante e significado** (ou seja, a imagem acústica e a sua representação, o conceito. O signo é arbitrário, mas o conceito é social. Mais uma vez, temos a importância de se conhecer a cultura do aluno. Porque sem essa junção, significante e significado, a compreensão não ocorre e a memorização também não);
- Princípio 5: **a própria linguística aplicada** (é ela que nos permite criar atividades realmente facilitadoras).

A educação deve privilegiar o desenvolvimento do conhecimento através da valorização do ambiente sócio-histórico-cultural local dos aprendizes. (Paulo Freire)

Paulo Freire propunha uma educação que privilegiasse o desenvolvimento do conhecimento através da valorização do ambiente sócio-histórico-cultural local dos aprendizes. Ele se referia ao ensino de língua materna. Com esse pensamento, ampliado para o ensino de PLE, o emprego de contextos com os quais o aprendiz está familiarizado proporciona uma aquisição mais rápida e efetiva do conteúdo.

A adequação de conteúdos à realidade **psico**-sócio-linguística-cultural do aluno é fundamental. Acrescento **psico** porque refere-se ao perfil completo desse aluno, considerando todas as características que fazem dele um ser único.

Por essa razão, é importante ter um encontro ou dois, virtual ou presencial, com o aluno antes do início do programa para que se possa conhecê-lo um pouco e descobrir também sobre seu “background” linguístico, sua memória (visual, tátil, auditiva), seu objetivo de uso imediato do português, o porquê de estar aprendendo essa língua, seu tempo disponível para a aprendizagem síncrona e/ou assíncrona. O aluno é considerado em sua totalidade e o professor-

educador, atuando como linguista aplicado, pode auxiliá-lo a se conscientizar sobre o poder da linguagem. Mesmo procedimento para grupos.

Gradação, planejamento e estratégia

Todas as informações obtidas no encontro que antecede o programa auxiliam o professor-educador em seu planejamento. O planejamento é fundamental para que se obtenha êxito no alcance do objetivo estabelecido.

O professor-educador tem que, gradualmente, possibilitar a aquisição do conhecimento por parte do aluno, tendo sempre em mente que tem que direcionar as ações/atividades em sala de aula, virtual ou presencial, para que uma seja a base para facilitar a aquisição do conhecimento seguinte. As atividades vão se sequenciando, com elementos de gancho, e o aluno vai se envolvendo e, ao final da aula, percebe o quanto aprendeu. Assim, gradualmente, ele faz substituições no paradigma e produz mais e mais sintagmas complexos.

Por isso, é muito importante que o professor-educador tenha um olhar adaptador e flexível para todo material didático que empregar em suas aulas, seja ele comercial, autêntico ou personalizado, incluindo jogos linguísticos. Adotamos, para cada nível, cadernos de exercícios próprios, que nos permitem escolher qual página utilizar e em qual momento e com qual aluno. Além disso, produzimos material personalizado para cada aluno. Muitas vezes, fazemos uso só desse material personalizado, ou só de materiais autênticos, mas sempre com gradação e respeitando a estratégia individual de aprendizagem. Cabe a nós, professores-educadores, empregarmos essa estratégia para que a aprendizagem ocorra mais efetivamente. Nós temos que escolher não só conteúdos adequados, mas as estratégias adequadas ao aluno. Também é importante, dependendo do perfil do aluno adulto, que ele entenda qual é o objetivo da atividade, já que o adulto só aprende o que quer aprender.

Emprego imediato do conteúdo aprendido em aula

Ensinar uma língua estrangeira é ensinar a se comunicar, naturalmente, nessa língua-alvo, fazendo uso dessa língua em situações reais de fala.

Nossos alunos saem da aula sempre podendo empregar imediatamente o conteúdo aprendido e nossa experiência permitiu selecionar conteúdos linguísticos de acordo com o seu aparecimento mais frequente no dia a dia do estrangeiro no Brasil, principalmente do estrangeiro com aquelas características que são levantadas naquele encontro citado. Por isso, muitas vezes, nossos alunos dizem: “Ouvi hoje a frase de ontem!”

Outro exemplo é o do executivo que tem competência linguística de A2 para B1 e que mostra que tem a necessidade de formular subordinadas com *quando* e condicionais com *se* no futuro, em suas reuniões. Por que não ensinar a ele essas construções já nesse momento? A necessidade real de uso permite uma aquisição rápida de um conteúdo.

Só com flexibilidade se consegue isso. Por isso destaquei, no resumo, que *“Flexibilidade era a chave demandada naturalmente pela realidade do período que em pouco antecede o Pós-Método de Kumaravadivelu”*. E que segue importante até hoje.

A abordagem que empregamos é comunicativa-cognitiva. Fazemos uso de falas reais, naturais, situacionais e das reservas cognitivas do cérebro através de atividades que as desenvolvam. A escolha dessa abordagem se baseou nos teóricos já citados.

Quando uma pessoa adquire competência comunicativa, ela adquire tanto conhecimento quanto habilidade para usar a língua-alvo, sabendo como, quando e por que utilizá-la.

O ensino da gramática é indutivo-dedutivo. As estruturas mínimas antecedem as complexas, principalmente no nível A1.

Jogos linguísticos e brincadeiras consagradas

O emprego físico ou virtual de jogos linguísticos, possibilita a utilização completa do cérebro, permitindo uma assimilação rápida e eficiente das estruturas apresentadas. O jogo, virtual ou presencial, pode introduzir ou sedimentar um conteúdo.

E, além deles, as brincadeiras brasileiras consagradas e as parlendas, que também introduzem ou sedimentam uma estrutura e são um ótimo treino fonético, promovem a integração com a cultura brasileira.

As plataformas existentes atualmente permitem que empreguemos esses jogos virtualmente também, criando sempre um desafio para o aluno, motivando-o a se expressar livremente em português.

O emprego do subliminar

O subliminar é sempre ativado para facilitar a memorização através de cartões, físicos ou virtuais, com cores que se repetem quando o objetivo é a associação de uma regularidade, como no caso das conjugações regulares. A cor da vogal temática *A*, *E* ou *I* é mantida no presente, no perfeito e no imperfeito, assim como a terminação “mos”, de *nós*, tem sempre a mesma cor para que o aluno facilmente associe “*nós* => mos”, assim como o “m” para *eles*, *elas*, *vocês* e o “ram” no perfeito dos verbos regulares e irregulares. O importante é que os

cartões estejam sempre à vista do aluno, no mesmo lugar e posição durante todo o curso, para que seu subliminar retenha a informação e ele, aluno, possa, facilmente, conjugar, em um contexto, qualquer verbo das três conjugações regulares. Se o aluno quiser dizer uma frase, por exemplo, como “Eu não compartilhei o arquivo. Desculpe.”, e ele não souber que “to share” é “compartilhar”, o professor-educador fala/escreve o infinitivo “compartilhar” e, com a ajuda da cor da vogal temática, ele faz a associação com o modelo e, sozinho, é capaz de produzir seu enunciado. Nos cartões individuais de verbos regulares no Infinitivo, usados, por exemplo, com a formação de frases para treino de conjugação, as cores das vogais temáticas também se repetem.



O processo associativo subliminar acelera a aquisição e possibilita a produção com autoconfiança, de maneira espontânea. É o aluno que constrói a sua própria fala, mantendo seu estilo próprio.

Também podemos usar a cor e o subliminar para que o aluno deduza uma regra, por exemplo, a contração de uma preposição com um artigo ou, ainda, salientar uma irregularidade verbal. Outro exemplo: desde a primeira aula do A1, deixamos o quadro de pronomes possessivos em um mesmo lugar, acessível ao olhar do aluno. Na aula virtual, o aluno imprime ou o professor disponibiliza o quadro. Na segunda ou terceira aula, o aluno já percebe que, naquele quadro, tem *meu* e *minha* e ele já começa a fazer as associações e a empregar esses pronomes adequadamente. Em raros casos, alguns exercícios interativos em contextos são utilizados.

Preposição EM
Contrações

em + o(s)	=>	no(s)
em + a(s)	=>	na(s)
em + um(ns)	=>	num(ns) em um(ns)
em + uma(s)	=>	numa(s) em uma(s)

Aracatu
Língua e Cultura

Pronomes Possessivos

eu	=>	meu(s) / minha(s)
você	=>	seu(s) / sua(s) => de você
ele	=>	dele
ela	=>	dela
nós	=>	nosso(s) / nossa(s)
vocês	=>	seu(s) / sua(s) => de vocês
eles	=>	deles
elas	=>	delas

Aracatu
Língua e Cultura

O aluno tem um drive individual com os quadros disponibilizados para consulta, exercícios, telas de aula, vídeos com expressões como *Valeu! Combinado! Nossa!* e com explicações de tópicos que causam dúvida também.

Ainda em relação ao subliminar, não podemos deixar de lembrar da música. O ritmo e o movimento associados à repetição em 5 tempos, em voz alta, facilitam o ‘input’ e a fixação subliminar. Quantas vezes nos vemos cantando uma música de uma propaganda! É nosso subliminar falando. Aqui também podemos usar o recurso do TikTok, Youtube, Spotify, entre outros.

A criação de um ambiente relaxante, acolhedor, em sala de aula presencial ou virtual, com música e técnicas de dinâmica de grupo, permite que o aluno fique aberto ao ‘input’, eliminando-se o bloqueio de fala e permitindo o “output”. Técnicas de treinamento gerencial são empregadas quando o aluno é um executivo. As quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) são desenvolvidas sempre. O aluno é exposto aos diferentes níveis de fala (formal, informal e neutro), sendo capaz de não só diferenciá-los como produzi-los, com segurança, nas diferentes situações reais de fala.

Uma língua pluricêntrica

Por ser o português uma língua pluricêntrica, consideramos que o professor-educador tem que estar atento à sua implicação no ensino de PLE. Tem que se atentar, também, à norma e às expressões típicas de uma região em que se está ensinando PLE. É importante conhecer a variação linguística do local onde se está ensinando ou para onde se está ensinando. As realizações da linguagem popular no ensino do Português como língua não materna devem ser

empregadas quando ligadas ao contexto do aluno, principalmente no caso de iniciantes. A variação linguística confirma a língua viva.

Considerações finais

A metodologia Aracatu permite o ensino de PLE em contextos multilinguísticos e multiculturais devido à sua flexibilidade, que possibilita adequar a forma de ensinar a cada aluno e a cada contexto.

O professor-educador deve ser sensível à diversidade de seus alunos e tem que ser, ele mesmo, um elemento motivador para a aquisição da língua.

Um professor-educador-pesquisador de PLE tem que ir além do conhecimento linguístico para se tornar um real facilitador do processo ensino-aprendizagem, que é um processo de criação construtiva, com sujeitos ativos e que envolve tentativas e erros.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, Pontes, 2013.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas, Pontes, 2005.

ASHER, James J. *The Total Physical Response Approach to Second Language Learning*.

_____. *Learning Another Language Through Actions*.

BELL, D.M. *Method and Postmethod: are they really so incompatible?* TESOL Quarterly, Malden, 2003.

BORGES, Elaine F. do V. *Metodologia, Abordagem e Pedagogias de Ensino de Língua(s). Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.13, pp. 397-414, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HALL, G. *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. New York, Routledge, 2011.

KRASHEN, Stephen; TERREL, Tracy D. *The Natural Approach*. Alemany Press, 1983

KUMARAVADIVELU, B. *The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching*. In: TESOL Quarterly 28, 1994.

_____. *Language Teacher Education for a Global Society*. New York, Routledge, 2012.

LOZANOV, Georgi. *The Suggestological Theory of Communication and Instruction*. Suggestology and Suggestopaedia. Sofia, 1975.

PRABHU, N.S. *There is no best method-why?* TESOL Quarterly, Malden, 1990.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RIVERS, Wilga Marie. *A Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Pioneira, 1975.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. Paris: Payot, 2007.

O ensino de PLE e as festas populares brasileiras: aprendizagem e senso de pertencimento por meio da experiência

Laura Guesse Penido, Austrália¹
penido.laura@gmail.com

Resumo: O presente trabalho é baseado nas informações e experiências adquiridas através do projeto Portuguese for Gringos na Austrália. A maioria dos alunos são adultos nascidos na Austrália, cuja principal (se não a única) língua é o inglês. A vasta maioria estuda português por terem parceiros/as brasileiro/as e quererem através da aprendizagem da língua sentirem-se parte desta cultura que se faz presente cotidianamente por meio do convívio entre brasileiros ou das interações a distância com os familiares dos/das parceiros/as no Brasil. Assim, o que está em questão para esses alunos não é apenas a aquisição de uma nova língua, mas a sua ressignificação como sujeitos que estão sendo gradativamente incluídos em uma cultura até então totalmente alheia ou distinta a sua realidade. É a partir desta conscientização e contextualização que o *Portuguese for Gringos* tem oferecido um ensino que, acima de tudo, seja dialógico e inclusivo. A opção pela celebração das festas populares brasileiras foi baseada em seu significado sociolinguístico cultural. Especificamente neste trabalho relataremos as experiências de festa de fim de ano, carnaval e festa junina que realizamos e todo o processo de aprendizagem envolvido desde a contextualização até a vivência, sempre na tentativa de criar um ambiente familiar aos alunos. Todos esses aspectos levados em conta é o que tem garantido um ensino de PLE que seja dotado de significado experimental e proporcionador de um espaço de pertencimento que por muitas vezes o aprendizado da língua por si só não é capaz de oferecer.

Palavras-chave: senso de pertencimento; aprendizagem pela experiência; festas populares brasileiras

Tendo em vista os constantes desafios do ensino de uma língua estrangeira em um país que carece de referências cultural, linguística e histórica da mesma, este trabalho procura apresentar uma alternativa em suprir esta ausência e propor um ensino que seja construído conjuntamente, sendo os alunos sujeitos da sua própria aprendizagem.

A decisão pela introdução das festas populares brasileiras no ensino de PLE como parte constitutiva do currículo, deu-se a partir do reconhecimento das particularidades da

¹ Laura Guesse Penido é fundadora e professora de português da Portuguese for Gringos, leciona na NSW School of Language e é credenciada pela NESA (NSW Education Standards Authority). Bacharel em Antropologia e licenciada pela UNICAMP, seu objetivo é continuar ajudando seus alunos a aprenderem por meio da cultura e tornar o idioma ainda mais acessível.

audiência¹ e a necessidade de um método de ensino que satisfizesse as demandas dos alunos.

Entre brasileiros, o não-brasileiro: a busca por pertencimento

Apesar da maioria dos alunos terem algum tipo de relacionamento com brasileiros, a pouca familiaridade com a cultura e, sobretudo, a língua faz com que muitos tenham a sala de aula como um ambiente seguro onde podem questionar e/ou conversar sobre. O fato de nós, brasileiros, falarmos português e termos nascido envoltos pela cultura brasileira (em toda a sua pluralidade) não significa necessariamente que compreendamos todos os significados dos seus símbolos, mas de sabermos (ou termos uma ideia de) como usá-los.

A própria maneira como nos comunicamos, os sons que usamos para expressar concordância ou desaprovação, assim como os gestos que fazemos dependendo do contexto social que estamos, revelam que o uso não depende do entendimento da subjetividade, mas da funcionalidade dos símbolos, o que justifica a falta de contemplação que às vezes os alunos sentem fora da sala de aula.

Embora haja o constante incentivo para que pratiquem a língua e participem de agrupamentos em português para que a imersão seja maior e mais efetiva, muitos alunos não sentem-se inteiramente parte nessas ocasiões. Primeiramente porque geralmente eles são os poucos estrangeiros (ou “não-brasileiros” como é comumente usado) que só falam inglês (ou “não falam português”) e portanto são dependentes de um mediador que lhes traduzirá, ou então socializará somente com outros estrangeiros ou brasileiros que estão dispostos a se comunicarem em inglês. Segundo o que eles procuram ali, como pessoas dispostas a aprender mais sobre essa nova realidade por conta das suas relações com brasileiros, é mais do que a tradução de palavras. É claro que a tradução se faz indispensável em alguns momentos, contudo, por vezes é insuficiente, pois o que eles buscam não é uma adaptação a sua realidade, mas o contrário, oportunidades para que eles também se sintam pertencentes.

Pertencer para aprender: os desafios da inclusão

O reconhecimento da limitação do ensino de português como língua estrangeira adveio a partir dos relatos dos alunos sobre as ocasiões e interações que tiveram com brasileiros e como se sentiam. A maioria deles, apesar de saberem palavras ou frases aleatórias devido à convivência com falantes nativos, começam a aprender a língua dos níveis iniciais.

¹ Curi Moura, M. *Market Analysis: Portuguese for Gringos*. Jul. 2020

Diante desse descompasso entre a vontade de se comunicar em português para que se sintam mais parte entre os brasileiros e habilidade em fazê-la, muitos alunos se sentem frustrados com os desafios da aprendizagem de uma língua, por até então não considerarem necessário aprender uma outra língua e agora em que são constantemente expostos a uma nova, não conseguem se expressar completamente através dela.

Consequentemente, muitos alunos apesar de terem a disposição de aprender a língua por iniciativa própria, por influência dos seus parceiros ou ainda pela convivência social com falantes do português brasileiro, ao longo do processo de aquisição da língua, sentem-se muitas vezes desmotivados. Os motivos são vários: os desafios da aprendizagem; a falta de tempo e/ou organização para que haja uma rotina de prática/estudos; o desencorajamento dos mais próximos através da crença de que português é muito difícil; a dificuldade de se adaptar a um contexto que pode ser ajustável: a não necessidade de aprender uma língua em um país em que ela é dispensável e cujo novo meio em que esses alunos estão sendo inseridos pode ser adaptável a eles pois todos os brasileiros que moram aqui podem também se comunicar em inglês.

A fim de amenizar essas disparidades entre expectativa e realidade e propor alternativas para melhorar as experiências dos alunos enquanto matriculados e até mesmo diminuir os motivos de evasão, o Portuguese for Gringos tem proposto uma abordagem que dialogue e inclua os seus alunos. O filósofo John Dewey, em seu livro “Experiência e Educação”, propõe uma abordagem educativa através da experiência, “A atitude mais importante que pode ser formada é a de querer continuar aprendendo. Se o ímpeto nessa direção é enfraquecido em vez de intensificado, algo muito mais do que mera falta de preparação acontece.”¹

Assim, como muitos alunos ainda não tiveram a oportunidade de visitar o Brasil, entendeu-se que apesar das experiências em locais brasileiros (como restaurantes, bares, lojas e outros) ou a convivência com os mesmos, havia algo a mais que poderia ser feito para instigá-los a quererem aprender mais sobre o Brasil, proporcionando-os uma maior inclusão (e não apenas uma adequação) cultural: a celebração das festas populares brasileiras.

Construindo uma Experiência Educativa

A realização das festas populares brasileiras foi a maneira encontrada de proporcionar espaços onde a cultura e, conseqüentemente, a língua brasileiras são celebradas e o

¹ Dewey, J. *Criteria of Experience. Experience and Education*. Free Press, 1997. Tradução nossa. p.48.

agenciamento dos alunos é enfatizado. Todo este processo se inicia desde o momento em que as festas são apresentadas em sala de aula e conjuntamente aprendemos e construímos os seus significados de acordo com a realidade onde o conteúdo é ministrado.

Baseando-se no pensamento de Paulo Freire, não se trata de um conhecimento que é transmitido aos alunos como geralmente é feito fora da sala de aula na convivência com outros brasileiros, o que geralmente os frustram e desmotivam pela falta de identificação e autonomia com o assunto, mas conjuntamente construído e experimentado, inserindo-os no seu próprio processo de aprendizagem:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.¹

Por esse motivo, todas as aulas sobre festa de fim de ano, carnaval e festa junina, foram estruturadas da seguinte maneira:

- Reconhecimento do saber dos alunos;
- Contextualização sócio-histórica;
- Significado simbólico;
- Reflexão e discussão sobre o assunto;
- Comparação com a Austrália.

Tal estruturação é o que tem permitido o desenvolvimento dos alunos como agentes da sua aprendizagem e da sua inclusão na comunidade brasileira. A sala de aula, então, torna-se este lugar de fomentação sociolinguística cultural onde os estudantes aprendem português enquanto compartilham, fazem trocas e refletem sobre os símbolos culturais brasileiros em diálogo com os símbolos culturais australianos. A partir daí, as festas populares que fazemos adquirem uma outra conotação para os alunos na medida que não são eventos descolados do seu processo de aprendizagem, mas parte constitutiva dele.

A festa junina e a figura do caipira — Uma exemplificação da experiência educativa

¹ Freire, P Não há docência sem discência. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. p. 26. 2 Dewey, J. Criteria of Experience. Experience and Education. Free Press, 1997. Tradução nossa. p.48

Inicialmente os alunos foram questionados sobre o que sabiam sobre a festa junina. A maioria das respostas foram em torno das roupas e comidas típicas e como estavam atreladas à vida rural. A partir disso fizemos uma atividade em que os alunos tentavam contextualizar a festa junina a partir da sua origem, história, influências, símbolos e alimentos.

Neste processo de contextualização, considerei pertinente aprofundar o significado de “caipira” uma vez que no próprio dicionário o termo possui uma conotação pejorativa:

Que vive no interior, fora dos centros urbanos; que vive no campo ou na roça; caboclo, capiau, jeca-tatu, matuto, roceiro, sertanejo, sitiano. 2 Que é rude, de pouca instrução, afastado do convívio social ou que leva uma vida de hábitos e modos rústicos. ¹

Tal definição revela que não se trata simplesmente de um conceito pautado em uma questão geográfica, porém completamente imbuído de significado devido à construção sociolinguística cultural feita a partir de estereótipos como do “sertanejo” e do “jecata-tatu”, por exemplo. Apesar das diferenças regionais entre o Nordeste e o Sudeste, ambas têm representadas nessas figuras o preconceito advindo sobretudo com o êxodo rural. O próprio termo “jecata-tatu” foi dicionarizado a partir do personagem de Monteiro Lobato:

Ainda com relação à linguagem empregada por Monteiro Lobato, é interessante notar a grande influência que Urupês teve sobre a língua portuguesa falada no Brasil. A partir do livro surgiram diversas palavras e expressões que hoje são dicionarizadas, como por exemplo o termo “jecata”, que vem da personagem Jeca Tatu e passou a ser sinônimo de “caipira”, “morador da zona rural” ou ainda “pessoa de hábitos rudimentares”. ²

Tais exemplos foram contextualizados em aula juntamente com o uso de outros materiais como a canção “Asa Branca” de Luiz Gonzaga e os quadros sobre a vida campesina de Almeida Júnior a fim de demonstrar a importância do conhecimento sócio-histórico dos símbolos brasileiros para compreender melhor sobre a cultura e conscientizar-se sobre o uso da língua portuguesa. A partir daí foi possível refletirmos e discutirmos sobre as implicações de nos vestirmos de “caipiras” na festa junina, uma vez que após terem este discernimento sobre o assunto, trouxemos esta realidade distante para perto deles através das palavras em inglês que têm um sentido semelhante. Na Austrália, alguns dos nomes pejorativos dados a essas pessoas são “redneck” e “bogan” que significam respectivamente:

¹ Michaelis. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/caipira>. Acesso em 28 mai. 2021.

² “Urupês” – resumo e análise da obra de Monteiro Lobato. Guia do Estudante. 12 abr. 2018. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/urupes-resumo-e-analise-da-obra-de-monteiro-lobato/>. Acesso em: 30 mai. 2021.

“Uma pessoa branca pobre sem educação, especialmente uma que vive no interior do sul dos Estados Unidos, que tem ideias e crenças preconceituosas (= injustas e irracionais).”¹

“Uma palavra insultuosa para uma pessoa cuja maneira de se vestir, falar e se comportar mostra sua falta de educação e classe social baixa.”²

Ambas as palavras têm um sentido que não se limita ao campo espacial (rural/urbano) mas perpassa as diferentes esferas social, histórica, cultural e linguística na compreensão do seu verdadeiro significado. Assim, ao compararem e perceberam em sua própria língua o peso daquelas palavras que não apenas estavam aprendendo em português, como também se apropriariam simbolicamente ao participarem do evento, fez com que houvesse nos estudantes um maior reconhecimento e conseqüentemente apreciação por aquilo e quem são celebrados.

A resignificação das festas populares brasileiras

Indubitavelmente todas essas experiências em sala de aula contribuem para um novo sentido de interação e pertencimento para esses alunos e conseqüentemente seus parceiros. Esses são convidados em todas as festas, pois o nosso objetivo é que o aprendizado seja integrado e dotado de sentido de modo que as experiências compartilhadas por meio do Portuguese for Gringos sejam diferentes das que eles estão acostumados entre brasileiros, exatamente por serem educativas. Nossa intenção é proporcionar um espaço onde os alunos e seus parceiros estejam numa posição de troca perante a língua e cultura brasileira e ambos possam aprender e ensinar uns aos outros.

Diferentemente das outras ocasiões brasileiras que os alunos participam como convidados e se adequam para fazerem parte (o que não significa necessariamente se sentem como tal), nas nossas celebrações são exatamente eles, os “não-brasileiros”, o motivo por estarmos reunidos ali. Cada detalhe de cada evento é pensado para eles. Desde o local onde realizamos esses eventos, até a sua organização, escolha do cardápio, decoração, música e apresentação dos pratos são planejados de maneira que a experiência seja a mais familiar e rica possível.

¹ Cambridge Dictionary. Tradução nossa. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/redneck>. Acesso em: 30 mai. 2021.

² Cambridge Dictionary. Tradução nossa. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bogan>. Acesso em: 30 mai. 2021.



Fotos das lembrancinhas, comidas e decoração do ano novo, do carnaval e da festa junina respectivamente.

De acordo com Dewey, são exatamente esses aspectos planejados, chamados por ele de “condições objetivas”, que qualificam a experiência como educativa e portanto, compensadora no processo de desenvolvimento dos alunos:

Quando se diz que as condições objetivas são aquelas que estão ao alcance do educador para regular, isso significa, naturalmente, que sua capacidade de influenciar diretamente a experiência de outros e, assim, a educação que obtêm, coloca sobre ele o dever de determinar aquele ambiente que irá interagir com as capacidades e necessidades existentes daqueles ensinados a criar uma experiência que valha a pena.¹

Portanto, a ideia de ressignificar as festas populares brasileiras é a ideia de legitimar o pertencimento daqueles que a despeito da nacionalidade não-brasileira, buscam espaços onde possam sentir-se mais pertencentes. Aprender português definitivamente é um passo significativo, porém entendê-lo através da cultura brasileira e experimentá-la por meio de algumas das festividades mais celebradas e símbolos da nossa identidade nacional é o que tem tornado a aquisição de PLE muito mais significativa e inclusiva.

Conclusão

A partir da escuta das demandas dos estudantes e da percepção de que a convivência entre brasileiros não era necessariamente sinônimo de pertencimento, mas muitas vezes de adequação, o projeto Portuguese for Gringos atentou-se para a necessidade de promover uma metodologia que fosse dialógica e inclusiva através da proposição de espaços de acolhimento.

¹ Dewey, J, *op. cit.*, p.48.

As celebrações das festas populares brasileiras definitivamente são parte das experiências educativas dos alunos, mas o seu significado transpõe o seu valor educacional. Elas são espaços de identificação, aproximação e pertencimento dos alunos com a língua portuguesa, a cultura brasileira e os seus amados. Através do empoderamento contínuo proposto na sala de aula por meio do diálogo entre saberes, símbolos e línguas sem o descuido de constantemente considerar em todas essas trocas as pessoas que as fazem, os eventos são mais do que o resultado da construção de um saber (a aquisição da língua portuguesa), eles são parte do processo de ressignificação desses estudantes como sujeitos.

Referências bibliográficas

CURI MOURA, M. *Market Analysis: Portuguese for Gringos*. Jul. 2020.

DEWRY, J. *Criteria of Experience. Experience and Education*. Free Press, 1997.

FREIRE, P. *Não há docência sem discência. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/caipira>. Acesso em 28 mai. 2021.

“Urupês” – resumo e análise da obra de Monteiro Lobato. Guia do Estudante. 12 abr. 2018. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/urupes-resumo-e-analise-da-obra-de-monteiro-lo-bato/>. Acesso em: 30 mai. 2021.

Cambridge Dictionary. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/redneck>. Acesso em: 30 mai. 2021. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bogan>. Acesso em: 30 mai. 2021.

Variedade culinária e cultural no Brasil por meio de vídeos do *Youtube* e da plataforma *Edpuzzle*: um relato de experiência

Lizandra Belarmino de Moura, Brasil¹
proflizandrab@gmail.com

Resumo: No ensino de línguas, sobretudo a Língua Portuguesa do Brasil, a cultura e a língua não podem ser dissociadas, uma vez que ambas compartilham limites indefinidos e complementares. No Brasil existe uma variedade imensa da sua própria língua e cultura, tal fato que, muitas vezes, é pouco levado em consideração devido aos estereótipos existentes. E é sobre isso o presente relato de experiência: uma proposta didática de aula para adultos que apresente as variedades fonológicas (sotaques, diferenciação dos sons) e morfológicas (vocabulário, gírias, léxico) do português brasileiro de uma maneira lúdica. A partir de vídeos do *Youtube*, mais especificamente do canal do youtuber Mohamad Hindi, foram trabalhados tais aspectos no contexto culinário da região de Belém, no Pará. A aula foi preparada com o auxílio da plataforma *Edpuzzle*, que transforma vídeos em atividades para serem usadas em contexto educacional. Para um estudante de língua, é importante estar em contato com textos autênticos da língua-alvo, pois dessa forma, ele poderá compreender os contextos de cultura por meio das cargas culturais que muitas palavras carregam, como defendido por Galisson (1970), em seu conceito de lexicultura. Portanto, ao unir teoria e prática, foi possível concluir que a apresentação desse material audiovisual em aula, unido a uma plataforma criada para um fim educativo, ao trazer uma atividade que reflete o uso da língua em seus aspectos fonológicos e morfológicos, é amplamente benéfico para o aluno que aprende de maneira eficaz e contextualizada sobre as variedades da língua.

Palavras-chave: língua, cultura, plataformas digitais, ensino, PLE.

O ensino/aprendizado de língua estrangeira passou por diversas mudanças ao longo do tempo. Passando por métodos que focaram a tradução, a resolução exaustiva de exercícios, até a memorização das estruturas gramaticais e vocabulário. No século XXI, por sua vez, as abordagens privilegiam as novas necessidades dos cidadãos de um mundo globalizado. Nessa conjuntura atual, a comunicação efetiva é valorizada; e foi nessa mudança de paradigma, juntamente aos resultados de estudos linguísticos recentes, que a noção de língua ganhou robustez. A linguagem, como já observada por Saussure (1999), é composta por um material coletivo e social — língua — como também por um “conjunto de convenções necessárias” para exercer a comunicação por meio da fala. A cultura, desde então, foi percebida como elemento

Lizandra Belarmino de Moura é professora de Português com ênfase em ensino de Língua Portuguesa para falantes de outras línguas e ensino de Redação para vestibulandos, focadas em exames como ENEM, Fuvest, Unicamp e Unesp. Possui experiência com estrangeiros nativos de língua espanhola e inglesa, ou estrangeiros que tenham o inglês como segunda língua. Ministra aulas desde o básico até o avançado, aulas de conversação, português para negócios e preparatório para o exame Celpe-Bras.

necessário tanto para a compreensão e descrição de uma língua quanto para o próprio contexto comunicativo.

Já Bakhtin (2006) considera a língua viva e compreensível por seus signos em contextos reais de uso. Existe, para ele, uma mobilidade e flexibilidade dentro de contextos possíveis que são permeados pelo social, pelo ideológico e pelo político. Nesse sentido, a língua é concedida pela interação e diálogo entre seus sujeitos participantes. Portanto, a visão do filósofo da linguagem russa abrange outras questões mais sociológicas, e até filosóficas em outras de suas obras, e enfatiza a relevância de um olhar cultural para a língua.

Na sociedade contemporânea, altamente globalizada e conectada pelas tecnologias de informação e comunicação, o intercâmbio de cultura foi facilitado e ganhou destaque, pois implica, dentre outros fatores, em boas práticas com o outro, como também em um olhar empático para com a visão de mundo de outras sociedades.

Esse contexto condiz diretamente com o ensino de línguas estrangeiras — essencialmente, o ensino de Português como Segunda Língua (doravante L2) — uma vez que o Brasil é um país que possui certa relevância no âmbito internacional, é diverso e rico em características regionais acentuadas. Logo, uma abordagem que apresente a língua de forma contextualizada e plural é altamente relevante para formar aprendizes falantes de Português que sejam cientes da cultura brasileira como de fato ela é, ou seja, evitando reproduzir e reforçar estereótipos.

Ainda, na contemporaneidade, a tecnologia é grande aliada de tarefas que perpassam quase todas as esferas da vida. A Terceira Revolução, iniciada a partir da segunda metade do século XX, é marcada pelo surgimento do computador e da rede de internet, os quais são responsáveis por gerar mudanças significativas no comportamento humano. Dentre todos os âmbitos que essa revolução tecnológica teve influência, a educação, certamente, foi um deles. Com a consolidação das tecnologias, diversas ferramentas foram criadas com o objetivo de aprimorar a atividade docente, de aumentar a motivação dos alunos e, também, de facilitar a aprendizagem.

Nesse contexto, o presente trabalho busca, por meio do relato de um caso de ensino de Português para adultos estrangeiros, refletir sobre essas ações docentes que envolvem o uso de plataformas educacionais, como a *Edpuzzle*, a partir de uma abordagem cultural do ensino de

língua. Tal experiência docente buscou, a partir do tema de culinária regional de Belém, Pará, apresentar essa mesma diversidade e os aspectos linguísticos em torno dela.

Descrição do caso

O presente relato de experiência trata de uma aula ministrada por mim, de maneira *on-line*, para dois alunos paraguaios residentes no Brasil. O estudante A e o estudante B são casados e vivem no país há 2 anos. Eles tiveram algumas aulas iniciais em uma escola de idiomas quando chegaram aqui, mas logo aprenderam a linguagem oral e abandonaram o curso. Com o tempo, eles sentiram necessidade de aprimorar a fala e ter aulas focadas em conversação, trabalhando, em segundo plano, aspectos gramaticais, uma vez que a demanda pela variante mais formal da língua foi requerida no ambiente profissional.

Acerca da aula ministrada em questão, os próprios alunos levantaram diversos questionamentos acerca dos estereótipos que eles conheciam, seja pela mídia, seja por materiais didáticos que eles tiveram contato. Além disso, quando perguntados sobre os temas das aulas, eles tinham interesse em aprender sobre as influências das culturas indígenas e africanas na formação da Língua Portuguesa falada no Brasil e, conseqüentemente, na própria cultura do país. Dessa forma, considerando tais observações, propus um curso de conversação com temas sobre a diversidade linguística e cultural do Brasil, saindo do eixo Rio-São Paulo e da exposição de uma cultura que apaga as contribuições africanas e indígenas. Além disso, foram privilegiados temas que me são familiares (porque já estive em viagem nesses locais), pois eles queriam ver relatos mais reais nas aulas, mesmo que de uma pessoa só. Foram, então, criadas 8 aulas com as seguintes temáticas: 1) Raízes do Brasil I: culturas africanas; 2) Raízes do Brasil II: culturas indígenas; 3) Raízes do Brasil: outros povos à vista I; 4) Raízes do Brasil: outros povos à vista II; Raízes do Brasil: outros povos à vista III; 5) Amazonas, o coração do Brasil; 6) Minas Gerais: culturas mineiras; 7) Belém do Pará: muito mais que açaí e 8) O pequi do Goiás.

A aula escolhida para este relato foi uma das mais marcantes para os alunos, pois eles não conheciam muito do Norte do país. Conforme explicitado no plano de aula¹, a aula teve como alguns objetivos específicos: “observar o estilo e filosofias de vida expressos pelas pessoas entrevistadas e como isso expressa a cultura; identificar as diferenças na linguagem, seja sotaque e vocabulário”. Além disso, como metodologia, foi usada a exposição e a

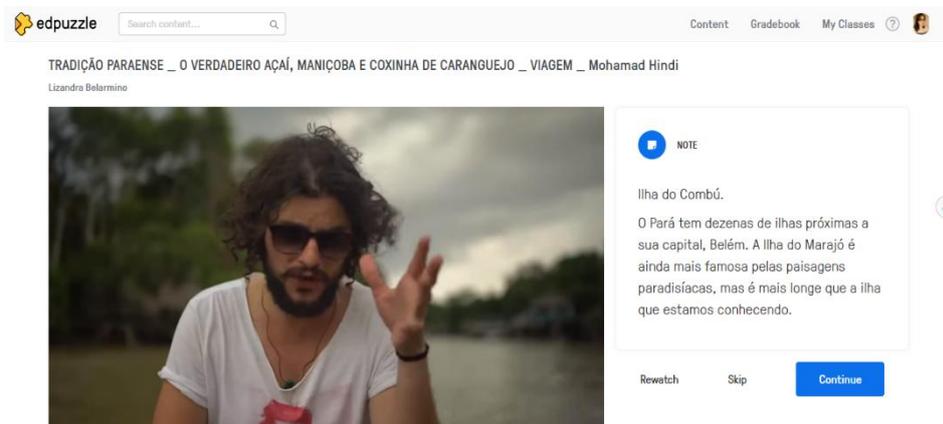
¹ Anexo I.

comunicação como meios para atingir os objetivos. A parte expositiva teve como materiais uma apresentação *PowerPoint* com informações gerais sobre o estado do Pará e sua capital, Belém; já para a parte comunicativa, uma apresentação em vídeo, por meio da plataforma *Edpuzzle*, foi reproduzida.

Essa plataforma foi criada com o objetivo de facilitar o uso de mídias, como vídeo e áudio em aulas, especialmente aulas de língua estrangeira. É possível, por exemplo, fazer *uploads* de vídeos criados pelo professor ou fazer *uploads* de vídeos do *Youtube* ou outras plataformas de vídeos. Assim, feito o *upload*, o professor pode usar algumas ferramentas de edição, como corte, adicionar áudios em que o professor explica o conteúdo, podem ser feitas anotações, perguntas abertas e perguntas de múltipla escolha, selecionando a parte do vídeo a qual o professor deseja trabalhar com os alunos. No vídeo apresentado, foram usados os recursos de corte, anotações e perguntas abertas.

O vídeo apresentado tem como título: “TRADIÇÃO PARAENSE | O VERDADEIRO AÇAÍ, MANIÇOBA E COXINHA DE CARANGUEJO | VIAGEM”¹. Nele, o youtuber Mohamad Hindi, cozinheiro, em uma viagem a Belém, opta por mostrar ao seu público mais sobre a cultura da cidade, fugindo de pontos turísticos e adentrando a cultura nativa da região.

Figura 1 — tela da plataforma *Edpuzzle*.



Fonte: Elaborado pela autora.

¹ Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=WzUxbq5wQHM&list=PLpUs89aC5iYQHqBLJFKhZzpjoi6GpkjsY&index=2>>.

É possível visualizar na figura acima como a plataforma funciona. Ao longo do vídeo, aparecem notas ou atividades relacionadas àquela parte do vídeo (criadas pelo professor-editor), pois há uma pausa automática na reprodução. O professor pode incluir informações que julgue relevantes, como perguntas para discussão/reflexão, dicas de vocabulário ou alguma atividade de múltipla escolha. Exceto pelas atividades, as demais opções foram usadas nessa aula.

Como avaliação, ao final da aula, os alunos responderam a uma questão aberta reflexiva, como consta no documento intitulado “Feedback dos alunos”¹, em que foi possível perceber a relevância de apresentar a alunos aprendizes de língua estrangeira um material autêntico, contextualizado e crítico, abordando a cultura que é a língua, uma vez que expressa a visão de mundo dos sujeitos de uma dada comunidade.

Discussão com revisão da literatura

Dado os resultados das aulas, algumas observações e constatações são necessárias no âmbito de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. A língua não é composta somente por seu vocabulário, sons e regras gramaticais, para além disso, a língua configura como um material cultural por excelência, que carrega e expressa as singularidades de um dado grupo. Gass (2008, p. 280) afirma, ainda, que “Language is not an isolated phenomenon that can be understood out of its social context. [...] It is linked to social and local ecology; it is adaptive to an emergent set of resources, resources that are embodied in social interaction”. Tal citação reafirma que, ora, se a língua é um material cultural, seu ensino/aprendizagem não pode ocorrer de outra forma que não seja aquela que enfatize essa relação intrínseca. O entendimento da língua estrangeira vai além de dominar aspectos puramente gramaticais; é necessário conhecimento que possibilite uma compreensão contextualizada do universo do outro, ou seja, da língua-alvo.

Além disso, no âmbito do ensino de léxico, segundo algumas pesquisas na área, (BAIÃO, 2018; GIL, 2016) a aprendizagem lexical não é trabalhada satisfatoriamente em alguns livros didáticos (muito usados como apoio por professores), uma vez que foram notadas preferências, em materiais didáticos, por exercícios gramaticais e presença de exercícios descontextualizados. Segundo Gil, no entanto, (2016, p. 447):

Um estudo completo do léxico inclui regras fonológicas, de formação e de flexão das palavras, construções sintagmáticas tradicionais, relações paradigmáticas que o item

¹ Anexo II.

lexical estabelece no nível da língua, formando campos semânticos, tanto na língua quanto na atualização discursiva, e as relações semântico-discursivas que estabelece no contexto linguístico e extralinguístico.

Então, além do problema de falta de contextualização e prioridade por exercícios gramaticais, percebe-se que um estudo e ensino mais dedicados a esses aspectos do léxico não têm tido espaço. Assim, com essa proposta de aula relatada, buscou-se prestigiar o léxico em suas várias facetas.

Na contemporaneidade, ainda, o uso das plataformas digitais educacionais vem transformando o ensino. Essas ferramentas proporcionam um novo modo de preparar e ministrar aulas no contexto digital — familiar para muitos alunos. Isso tem relação direta com a conjuntura tecnológica atual que trouxe mudanças significativas na vida humana e foi bem explicitada por SILVA (2016, p. 56):

O paradigma da contemporaneidade se fundamenta num aumento da capacidade humana no que se refere ao processamento e ao ato de comunicar, devido a sociedade está baseada nas revoluções tecnológicas. As tecnologias podem ser consideradas como instrumentos que auxiliam a prática pedagógica na realização de atividades, que constroem novos aprendizados ao pensar na fundamentação interligada com a instrumentação.

Silva (2016) demonstra que a interação ganhou destaque dado o aumento da capacidade de comunicação a nível global e facilitado pela internet. Sendo assim, a inserção dessa realidade em contexto educacional não poderia ter sido evitada, ou melhor, deve ser incentivada, pois fomenta o uso de outras mídias ricas em conteúdo que podem e devem ser usadas para inserir o aluno na língua-alvo a partir de textos — verbais e não-verbais — autênticos.

Assim, ficou claro que o uso da plataforma *Edpuzzle* propiciou, de fato, interação entre os participantes do processo de ensino, professora e alunos e o conteúdo exposto. Como material, foi usado um vídeo do *Youtube* que contém o uso autêntico da língua e trata de temas culturais e culinários de uma região do Brasil. Além disso, com os recursos disponibilizados pela plataforma, foi possível refletir mais a fundo sobre tópicos que passariam despercebidos se assistidos sem a intenção e o olhar pedagógico do professor e dos alunos.

Por meio da plataforma, ainda, é possível expor o aluno aos sons da língua, por exemplo. No vídeo apresentado em aula, foi possível ouvir a variedade dos sons do Português falado pelos belenenses enquanto eles eram entrevistados pelo youtuber Mohamed. Os alunos

perceberam a diferença do som da letra “s” que é feita com o fonema [x], que é mais “chiado” em relação ao som produzido por outra parte da população brasileira, como moradores de São Paulo. Essa é outra variedade cultural presente e expressa na e pela língua, uma vez que esse som (BENTES e SAMSON, 2017) é de origem portuguesa, ou seja, carrega a história da região com a chegada e dominação portuguesa.

Um outro exemplo dessa situação foi algo observado pelos alunos durante a escrita da avaliação final (ver anexo II), e diz respeito ao aprendizado da palavra “matapi”, que é palavra que designa uma armadilha cilíndrica usada por povos moradores de áreas próximas a rios que precisam pescar alimentos, como camarão. Esse objeto não poderia ser conhecido por pessoas que não vivem em locais como a Ilha do Combú, Pará, pois faz parte da vida cotidiana daquele grupo.

Por fim, ainda acerca desse caso específico, é possível afirmar que “matapi” carrega uma carga cultural mais intensa do que outras palavras. Essa observação pode ser fundamentada pelo conceito de “lexicultura”, de Galisson, e citado por Barbosa (2009, p. 36), que diz que:

a lexicultura mostra-nos a singularidade e a diversidade dos lugares onde a cultura pode ser encontrada em uma língua, pois, sabemos que o léxico é o nível de descrição lingüística mais diretamente ligado à realidade extralingüística. O estudo da lexicultura tem como foco não o significado da expressão ou da palavra em si – tarefa empreendida pelos dicionários – mas o dado cultural – coletivo – evocado pelo signo, uma vez que ele vai revelar as escolhas feitas por aquela coletividade.

É especialmente por meio do léxico da língua que temos acesso ao universo de um dado grupo social, pois esse material reflete as especificidades e visão de mundo, ou seja, é o material cultural por excelência. E esse ensino é benéfico para os alunos, principalmente, para os alunos estrangeiros que aprendem o Português, pois é sabido que há um enfoque nas cidades do sudeste e uma visão estereotipada de outras regiões do país. Língua e cultura não podem ser dissociadas, pois uma é refletida na outra:

Without language and other symbolic systems, the habits, beliefs, institutions and monuments that we call culture would be just observable realities, not cultural phenomena. To become a culture, they have to have meaning. It's the meaning that we give to foods, gardens and ways of life that constitute culture (KRAMSCH, 2013, p. 62).

Conclusão

Na prática docente, muitos são os desafios acerca da aula a ser ministrada, dos modos, meios e objetos a serem usados para atingir o objetivo de ensino esperado. Além desses desafios, tratar da língua em sala de aula implica tratar de questões extralinguísticas, uma vez que a língua também é coletiva, social, cheia de discursos, vozes, ideologias etc., e que são fundamentais para um ensino contextualizado.

Na contemporaneidade, a inclusão de recursos digitais na aula intensifica as interações entre os agentes do processo educacional, facilitando o uso de outros textos disponíveis em outras mídias digitais.

Logo, com o relato de uma aula/experiência de ensino/aprendizagem que teve como foco a variedade cultural/linguística/culinária brasileira, mais especificamente da cidade de Belém, no Pará, foi possível apresentar e discutir acerca da multiplicidade de culturas existentes em um país como o Brasil e de como essas diferenças estão refletidas na e pela linguagem. Isso faz parte da educação crítica que deve ser empregada, a fim de, ao conhecer o outro, também se (re)conhecer, ressignificando as próprias experiências e perspectivas acerca do mundo e de quem somos.

Dar ênfase nessa variedade como parte constituinte do processo de ensino de língua é esperar dos alunos mais do que resultados meramente mensuráveis por atividades, mas sim, extrapola para a formação de sujeitos conscientes da diversidade humana e da própria individualidade, pois, segundo Ellis (1997, p. 42), “successful learners are those who reflect critically on how they engage with native speakers and who are prepared to challenge the accepted social order by constructing and asserting social identities of their own choice”.

Por fim, este trabalho também buscou apresentar processos e resultados da prática docente no âmbito de ensino de Português como L2, e também colaborar com propostas diferentes de temas para aulas. Nós, professores, temos uma tarefa de extrema relevância no contexto atual e pensar essa prática é sempre útil e enriquecedora, como elucida com maestria, Kramersch (2013, p. 71-72):

The teaching of culture will always experience a tension between, on the one hand, the need to identify, explain, classify and categorize people and events according to modern objective criteria and, on the other hand, the desire to take into account the post-modern subjectivities and historicities of living speakers and writers who occupy

changing subject positions in a decentered, globalized world. Both needs are reflected in language, which makes the task of the language teacher both more complex and more relevant than ever.

Referências bibliográficas

BAIÃO, Fernanda Silva. *Ensino do léxico em material didático de Português Língua Estrangeira*. 2017. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/D.8.2018.tde-12062018-122208. Acesso em: 2021-06-22.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, L. M. de A. O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino — aprendizagem de português língua estrangeira. *Filologia e Linguística Portuguesa*, [S. l.], n. 10-11, p. 31-41, 2009. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i10-11p31-41. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59812>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BENTES, P. F.; SAMSON, M. C. A V. *Da corte Portuguesa à terra do açaí: o “s” chiado na fala paraense*. In: VI Seminário Regional de Geossociolinguística: Pesquisa variacionista, educação e informática: ampliando as fronteiras da formação em Letras na Amazônia, 2017, Belém. *Anais*. Belém: UFPA/Faculdade de Letras, 2017. p. 148-159.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

GIL, Beatriz Daruj. *Ensino de vocabulário e competência lexical*. Gragoatá, Niterói, v. 21, n. ja/ju 2016, p. 445-464, 2016.

HINDI, Mohamad. *Tradição paraense: o verdadeiro açaí, maniçoba e coxinha de caranguejo, viagem* 2019. (19min06s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WzUxbq5wQHM&list=PLpUs89aC5iYQHqbLJFKhZzpjoi6GpkjsY&index=2>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

GASS, S. M. *Second language acquisition: an introductory course*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates, 1994.

JÚDICE, N. *O ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros: pesquisas e ações*. Niterói: Intertexto, 2005.

KRAMSCH, C. *Culture in foreign language teaching*. Iranian Journal of Language Teaching Research, 1(1), p. 57-78, Jan., 2013.

_____. *Language and Culture*. Oxford: OUP, 1998.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SILVA, E. M. R. Plataformas digitais: benefícios para a educação do século XXI. *Internet Latent Corpus Journal*. Aveiro-São Paulo, v. 6, n. 2, p. 52-64, jan. 2016.

ANEXO I — PLANO DE AULA “DIVERSIDADE CULTURAL DA LÍNGUA PORTUGUESA FALADA NO BRASIL: AULA 7 — BÉLEM, PA: MUITO MAIS QUE AÇAÍ”

**DIVERSIDADE CULTURAL DA LÍNGUA PORTUGUESA FALADA NO BRASIL:
AULA 7 — BÉLEM, PA: MUITO MAIS QUE AÇAÍ**

Profa. Lizandra Belarmino

Plano de aula

Dados
Curso: Português para estrangeiros — conversação
Professora: Lizandra Belarmino de Moura
Duração da atividade: 2 horas-aula
Conteúdos: língua, diversidade cultural, linguagem oral, Brasil, Belém (PA).

Objetivos
Objetivo geral: <ul style="list-style-type: none">● Reconhecer a diversidade cultural e linguística presente em outros estados brasileiros, fugindo do eixo São Paulo-Rio. Nesta aula, o foco é a cidade de Belém, no estado nortista Pará.
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none">● Observar o estilo e filosofias de vida expressos pelas pessoas entrevistadas e como isso expressa a cultura;● Identificar as diferenças na linguagem, seja sotaque e vocabulário;● Refletir sobre como a cultura também está presente na culinária.

Metodologia
Aula expositivo-comunicativa acerca de temas culturais e linguísticos da cidade de Belém, no Pará, a partir de mídias e plataformas digitais de educação.
1. Será exposta uma apresentação PowerPoint com informações básicas sobre Belém e o estado do Pará.
2. Após isso, iniciaremos a apresentação do vídeo do youtuber Mohamad Hindi via plataforma <i>Edpuzzle</i> ¹ .
3. Durante a apresentação, algumas perguntas e observações serão feitas para aprofundar algum tema ou tirar possíveis dúvidas.
4. Terminada a aula, os alunos escreverão um pequeno relato do tema abordado.

¹ Acesso em <https://edpuzzle.com/media/60c53b7127d8664166764c4c>.

Recursos

- Apresentação *Power Point*;
- *Edpuzzle*;
- Google Docs;
- Notebook.

Avaliação

Como critério serão considerados os índices de envolvimento do aluno na atividade, seu empenho em participar das atividades de expressão oral e suas atitudes de reconhecimento da importância da diversidade cultural, refletindo sobre a importância de ser um aluno consciente dos estereótipos os quais foram expostos para analisar criticamente a diversidade cultural de outros estados brasileiros e de como isso enriquece o estudo da língua.

Bibliografia

- GALISSON, R. *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International, 1991.
- HINDI, Mohamad. *Tradição paraense: o verdadeiro açaí, maniçoba e coxinha de caranguejo, viagem*. 2019. (19min06s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WzUxbq5wQHM&list=PLpUs89aC5iYQHqbLJFKhZzpjoI6GpkjsY&index=2>>. Acesso em: 14 mar. 2021.
- JÚDICE, N. *O ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros: pesquisas e ações*. Niterói: Intertexto, 2005.
- SILVA, E. M. R. Plataformas digitais: benefícios para a educação do século XXI. *Internet Latent Corpus Journal*. Aveiro-São Paulo, v. 6, n. 2, p. 52-64, jan. 2016.

ANEXO II — AVALIAÇÃO FINAL DOS ALUNOS**DIVERSIDADE CULTURAL DA LÍNGUA PORTUGUESA FALADA NO BRASIL:
AULA 7 — BÉLEM, PA: MUITO MAIS QUE AÇAÍ**

Profa. Lizandra Belarmino

Feedback dos alunos

- Agora que você conhece a diversidade cultural e linguística de Belém do Pará, sua perspectiva sobre o Brasil mudou? Como? Em seguida, cite as diferenças linguísticas que você mais gostou.

Aluno 1

Brasil é um país imenso, mas sabemos pouco de outras partes como o Norte, exceto pela Floresta Amazônica e seus problemas com o desmatamento. Agora que conheço mais sobre o Pará sinto muito mais vontade de conhecer a cidade, mais do que o Rio de Janeiro. Os sotaques e expressões que aprendi me fizeram pensar em como a linguagem tem haver com o mundo que nos cerca.

O jeito que eles “puxam” o “s” é muito simpático e gostei de aprender palavras ligadas ao cotidiano deles, como “matapi”, que é um objeto usado para conseguir alimentos da água. Também estou curioso para saborear o açaí do Pará. É o mesmo que comemos aqui mas lá eles comem da forma mais tradicional.

Aluno 2

A cidade e o estado são fascinantes, desde a sua história até as características culturais e da língua portuguesa que eles falam, que é a mesma, mas única, porque é um povo bastante único. A minha visão mudou sim, eu esperava isso mas me surpreendi pelos próprios brasileiros, porque não os vejo falando muito sobre esses outros estados. Questionei um vizinho se ele sabia algo do Pará e ele me falou de uma banda Calypso, só isso. A cultura paraense é muito autêntica e forte.

Eu gostei de como eles falam de forma alegre e como usam o “tu”, e de expressões como “égua”, “ai papai” e “arreda”. Vou usar essas expressões agora.

Aplicativos de chat de áudio em tempo real: a experiência com o Clubhouse

Luciana Lousada, Alemanha¹
l.lousada@linguaffin.com

Resumo: Há pouco mais de um ano, entrava no concorrido mercado das redes sociais um aplicativo que trazia apenas a voz como a única forma de interação: o Clubhouse. Ainda que não seja o único no mercado, o aplicativo tem conectado de forma síncrona pessoas de diferentes partes do mundo, mostrando-se uma potente ferramenta para o ensino e aprendizagem de idiomas, que vai além daquilo que um programa de rádio e um podcast podem oferecer. Diante de tantas plataformas que privilegiam a imagem e até mesmo seu domínio sobre o som, cabe questionar o que tem atraído os usuários para um aplicativo que privilegia a voz/áudio e averiguar quais são seus benefícios e vantagens no contexto de aprendizagem de idiomas. Por se tratar de um aplicativo novo e ainda em fase beta – apesar dos mais de 10 milhões de usuários, pouco foi publicado sobre o Clubhouse e, em geral, são artigos que abordam apenas os detalhes técnicos. O presente trabalho, por sua vez, relata a experiência realizada nos meses de fevereiro a maio de 2021 nas salas criadas dentro do aplicativo, tendo como objetivo um ensino não-formal para o público-alvo: estrangeiros que querem aprender português e/ou aperfeiçoar seu nível de proficiência no idioma.

Palavras-chave: bate-papo de áudio, áudio em tempo real, variações linguísticas, produção e compreensão oral

O presente trabalho tem por objetivo apresentar o Clubhouse, um aplicativo de chat de áudio em tempo real e as experiências realizadas na plataforma para a promoção da Língua Portuguesa, junto a falantes de outros idiomas.

Apesar do Clubhouse ser, no momento, um dos aplicativos mais famosos de chat de áudio em tempo real, a oferta vem crescendo e concorrentes criados tanto por empresas já estabelecidas no mercado, como Greenroom do Spotify e Spaces do Twitter, quanto por empresas novas, como o Diveee, da firma Dive Platform, brigam para garantir suas fatias de mercado.

O Clubhouse foi lançado em março de 2020, como um aplicativo para a plataforma iOS e de acesso apenas através de convites². Desde o início de maio de 2021, o aplicativo está disponível também para a plataforma Android.

¹ Luciana Lousada é Professora de Português como Língua Estrangeira com interesse ativo em EdTech, aprendizagem ao longo da vida e consciência cultural.

² Em 21 de julho de 2021, o aplicativo Clubhouse saiu da fase Beta (fase de testes de usabilidade) e abriu oficialmente para todos os usuários, inclusive dispensando a necessidade de convites.

Chat de áudio: como funciona

O produto principal dos aplicativos de chat de áudio em tempo real são as salas de conversa, o que pode parecer um pouco antigo e conhecido, mas o que esses aplicativos trazem como novidade é a conversa em tempo real, resguardadas uma ou outra função disponível somente em um ou outro determinado aplicativo.

No caso do Clubhouse, deve ser acrescentado aqui o fato de não ser possível fazer gravação das conversas através do próprio aplicativo. Quem deseja gravar a conversa deve recorrer a recursos externos que, por vezes, demandam conhecimento de detalhes técnicos para garantir a qualidade do áudio. Consequentemente, muitas conversas desaparecem sem nenhum registro quando a sala é encerrada. Vale lembrar ainda que os participantes de uma sala devem ser informados que a conversa será gravada, verbalmente ou por simples adição da palavra “gravação” no título, caso contrário configura-se uma violação das regras do aplicativo.

Além das questões que rondam a gravação das conversas, o Clubhouse não oferece nenhuma possibilidade de comunicação entre as pessoas dentro da própria plataforma, a não ser pelo uso da voz¹ durante e dentro de uma sala de conversa.

O aplicativo permite a realização simultânea de tarefas, com ou sem o uso do aparelho telefônico. Portanto, é possível participar de uma sala de conversa, escrever uma mensagem em outro aplicativo e ainda curtir uma foto em um terceiro aplicativo, sem sair da sala. Apenas chamadas telefônicas bloqueiam o áudio do aplicativo.

O aplicativo por dentro

O Clubhouse está estruturado em clubes. Qualquer usuário, se assim desejar, pode criar um clube. Esses clubes tratam dos mais variados assuntos. Ainda que não seja necessário ter um clube para abrir uma sala de conversa, os clubes são uma orientação para os tópicos de conversas que acontecem e agregam pessoas que compartilham os mesmos interesses.

A tela inicial quando o usuário abre o aplicativo, também chamada de *Hallway*, é dividida em 2 partes e caso o usuário esteja participando de uma sala, em 3 (imagem 1):

- Salas agendadas;
- Salas em andamento;

¹ Em 14 de julho de 2021, foi lançada a função chamada “Backchannel”, que possibilita o envio de mensagens escritas entre os usuários do aplicativo.

- Sala aberta (minimizada).

A seção “salas agendadas” mostra as salas cujo sistema de notificação foi ativado pelo usuário para receber um lembrete quando elas acontecerem. Funciona como uma agenda pessoal dentro do aplicativo. As salas em andamento são mostradas no *hallway* pelos algoritmos de acordo com as informações fornecidas no momento de criação do perfil, da atividade do usuário na plataforma e da atividade da própria sala e/ou clube. Caso o usuário esteja participando de uma sala, ele pode deixar a sala minimizada na base do *hallway* enquanto navega por outras áreas do aplicativo (imagem 1).

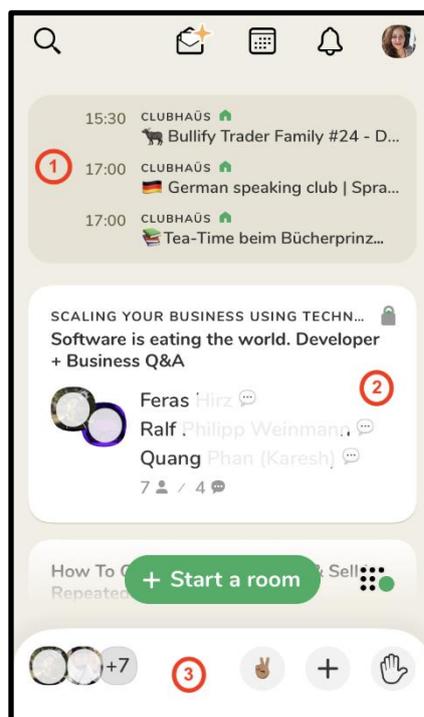


Imagem 1: Hallway

As salas de conversa são divididas em duas partes: palco e audiência. No palco, ficam os anfitriões, aqueles que criaram a sala. Toda sala tem pelo menos um moderador, que pela configuração do aplicativo, é o primeiro anfitrião a entrar na sala. O moderador pode nomear outros moderadores, entre outras funções que serão detalhadas adiante. Os moderadores são identificados pela estrelinha verde ao lado do nome (imagem 2). As salas apresentam três funções (imagem 1), que estão disponíveis para quem entra como ouvinte:

- *Leave quietly* (sinal de paz e amor) — sair da sala sem alarde;

- “Pingar”¹ (sinal de adição) — chamar/convidar outros usuários para participar da sala;
- *Raise hand* (ícone da mão) — pedir para falar.

O ícone da mão some para quem foi autorizado a falar, ou seja, para quem “subiu ao palco” e dá lugar ao microfone (imagem 2).

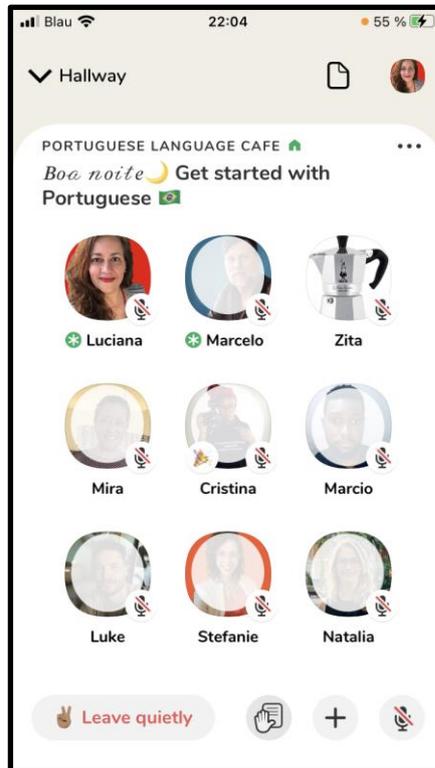


Imagem 2: moderadores e participantes, todos com o microfone ao lado da foto indicando que podem falar

A tela do moderador tem o ícone da mão com uma folha de papel. É por aí que ele autoriza e organiza quem vai falar. O moderador pode ainda fechar o microfone de um participante, voltar com uma pessoa para a audiência ou até mesmo retirá-la da sala. Dessa forma é possível garantir o andamento da conversa.

O que é o Clubhouse afinal?

É um programa de rádio? Um podcast? Uma conferência? Talvez a melhor resposta seja: é uma mistura de tudo isso.

Pode haver uma série de salas únicas, com um convidado discursando sobre um tema, aproximando-se assim do formato de conferência. Várias conferências já aconteceram na

¹ O aplicativo está em inglês e ainda não foi traduzido. Pingar foi o nome dado pelos usuários brasileiros para o verbo *to ping*.

plataforma, reunindo pessoas de diferentes partes do mundo. Algumas delas aconteceram 24 horas direto, aproveitando os diferentes fusos horários dos participantes.

O formato de salas recorrentes sobre um determinado tópico com um moderador ou grupo de moradores fixo remete aos programas de rádio. Assim como em um programa de rádio, é necessário estar presente no momento da transmissão, no caso do Clubhouse quando a sala de conversa acontece. Isso difere do podcast, que é gravado e editado para ser disponibilizado em um momento futuro.

Cabe aqui ressaltar mais algumas diferenças. No rádio, o programa deve primeiramente estar estruturado para receber a participação dos ouvintes que entraram em contato via outros meios. O ouvinte precisa telefonar para colocar sua pergunta ou comentário, e nem sempre ele fala ao vivo com o apresentador e/ou convidado. Ainda há programas que recebem cartas dos ouvintes, o que distancia mais da comunicação em tempo real. Nos podcasts, as interações acontecem por escrito, em forma de comentários que serão posteriormente respondidos.

O grande diferencial do Clubhouse em relação aos formatos a que se assemelha é, portanto, a possibilidade de interação entre os participantes de forma síncrona, direta e descomplicada.

Atração pela voz: volta às origens?

Num primeiro momento, o Clubhouse dá a impressão de ser um aplicativo que vai na contramão de outras redes sociais. Qual seria o atrativo de um aplicativo sem fotos, mensagens, comentários, curtidas ou compartilhamentos?

Radcliffe (2021) aponta três fatores que tornam o aplicativo atraente. O primeiro é a comunicação oral. A voz é capaz de passar a emoção e a personalidade de quem fala de uma forma que sofre menos interpretações erradas se comparado ao texto escrito, por exemplo. O segundo fator é a descoberta casual de temas que talvez o usuário nunca tenha pensado antes ou não tenha tido acesso de forma tão simples ao toque na tela do telefone. O último fator é a possibilidade de executar tarefas e atividades múltiplas enquanto se ouve uma conversa.

Não podemos esquecer que o aplicativo foi lançado em fase beta num momento muito delicado para todos nós: era o início da pandemia de COVID-19 e de uma série de restrições de contato social. Poder conversar com pessoas de lugares distantes foi uma tentativa para substituir viagens, então proibidas. Participar de saraus de poesia e do show de música ajudaram a quebrar o isolamento.

Entre dezembro de 2020 e fevereiro de 2021, o Clubhouse captou o maior número de novos usuários. O cansaço do vídeo ou *Zoom burnout* (STRIELKOWSKI, 2021; SOLARIS, 2020) nesse período já era visível. Não se trata apenas das inúmeras reuniões, webinários e aulas, enfim de uma vida que passou a acontecer online através da tela, mas também o que implica ter que abrir a câmera. É preciso estar vestido com roupas adequadas ao local de trabalho ou de estudo; o local que será mostrado na tela deve estar minimamente organizado. Casos de situações embaraçosas e inesperadas durante videochamadas se multiplicaram. Um aplicativo dedicado apenas ao áudio aliviou parte dessas questões geradas pelo vídeo.

Por fim, contar e ouvir histórias é algo que fazemos desde sempre. Abrir o microfone, contar sua história, ouvir as reações e se conectar com outras pessoas a partir desses relatos cria um sentimento de pertencimento que parece estar em falta na superficialidade das curtidas e dos comentários feitos de emojis.

Portuguese Language Cafe: uma experiência no Clubhouse

Em fevereiro de 2021, recebi um convite e criei meu perfil no Clubhouse. Mesmo antes de usar a plataforma, tinha grande interesse em saber se o aplicativo seria uma ferramenta viável e útil ao ensino de idiomas. Logo após ter me tornado membro, abri as primeiras salas com o objetivo de receber pessoas que quisessem aprender e praticar a Língua Portuguesa. Nessa época, a criação de clubes era feita através de pedidos por escritos aos desenvolvedores e posteriormente eram aprovados ou não. As salas eram realizadas duas vezes ao dia – manhã e noite – de segunda a sexta-feira com a duração de 60 minutos.

Em março, quando a criação de clubes passou a ser um processo feito dentro do próprio aplicativo e sem necessidade de aprovação, as salas passaram a acontecer dentro do clube recém-criado: Portuguese Language Cafe.

O clube atraiu falantes nativos e não-nativos de português que se reuniam para conversar. As salas não tinham um tópico estabelecido e por isso tinham diferentes dinâmicas. Poderiam variar desde uma sessão de tira-dúvidas sobre algum aspecto do português até uma conversa sobre o ritmo de vacinação no país onde o participante morava.

Esse modelo de salas levantou questionamentos que fizeram parte de uma pesquisa sobre o valor do Clubhouse enquanto ferramenta de ensino de idiomas, bem como a dinâmica das salas impactava os participantes.

Pesquisa

Entre o final de março e a metade abril de 2021 foi realizada uma pesquisa junto aos participantes do clube Portuguese Language Cafe.

Foram selecionados os participantes não-nativos do português, independentemente da língua materna e do nível de proficiência no idioma (imagem 3). Isso resultou em uma população de 100 pessoas e uma amostra de 34. Destaco aqui as perguntas mais relevantes ao questionamento inicial.

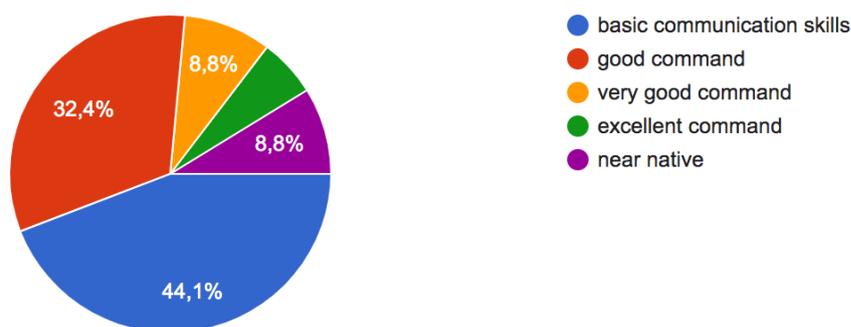


Imagem 3: autoavaliação do nível de proficiência em português

Falar com nativos online e offline foi o meio mais utilizado para aprender e praticar português (79,4%), seguido por filmes e canções (58,8%) e canais do YouTube em português, mas não especificamente sobre o aprendizado do idioma (44,1%). É interessante notar que os podcasts específicos e não-específicos para o aprendizado de português obtiveram uma média de 22%.

Levando em consideração as salas e clubes visitados no Clubhouse com o objetivo de aprender e praticar português, 61,8% dos participantes acreditam que o aplicativo ajudou muito a compreender melhor o que os falantes nativos falam. A confiança em se comunicar em português, mesmo que em poucas palavras, foi apontada por 35,3% como um importante auxílio do aplicativo para o desenvolvimento das competências linguísticas. O Clubhouse é uma boa ferramenta para a aprendizagem e prática de um idioma de acordo com 47,1% dos participantes da pesquisa.

O ambiente amigável (79,2%) e respeitoso (58,3%), a participação de falantes nativos e não-nativos (50%) e a variedade de culturas (50%) foram apontados como os fatores principais para participar das salas do Portuguese Language Cafe.

Questionados sobre o que motivaria uma maior interação nas salas do clube, o fator de maior importância foi a oferta de salas em diferentes horários (41,2%). Contudo, é um pedido

que o clube não pode atender, visto que não é possível cobrir todos os fusos horários com apenas um ou dois anfitriões. Logo em seguida, os fatores que influenciam a participação são salas com diferentes objetivos (38,2%), salas com tópicos definidos (29,4%) e menor tempo de fala para os falantes nativos (20,6%).

Ensino de línguas: o impacto de chats de áudio

A pesquisa trouxe informações que ajudam a entender como o modelo de salas adotado pelo clube Portuguese Language Cafe é recebido e ainda sobre o próprio aplicativo. Ainda que a participação de falantes nativos de português seja bem-vinda, é desejável que o tempo de fala deles seja reduzido a fim de dar a quem está aprendendo o idioma mais chances de falar.

Salas com objetivos específicos e com tópicos definidos podem orientar melhor os participantes e ajudá-los na decisão de participar ou não na sala, utilizando o tempo de forma mais efetiva ao aprendizado do idioma.

Entre aqueles que participam regularmente das salas é possível observar um rápido desenvolvimento da compreensão oral, da pronúncia e da produção oral. A conversa natural associada ao ambiente amigável das salas contribui para que as pessoas sintam-se confortáveis em subir ao palco e falar.

Dois outros pontos estimulam a participação no clube Portuguese Language Cafe: o incentivo que os participantes recebem para usar todo o repertório de línguas que possuem; a liberdade de oferecer ajuda em qualquer língua quando a comunicação em português não for possível. O espírito de comunidade entre os participantes e o apoio recebido nas salas são percebidos por todos – participantes e moderadores – como peças importantes ao utilizar o clube para aprender e praticar português.

A aprendizagem é enriquecida pelas diferentes culturas e diferentes variantes do português presentes nas salas. É uma experiência rica para todos, inclusive os falantes nativos, como durante a celebração do Dia Mundial da Língua Portuguesa.

Durante uma semana, o clube se empenhou em trazer convidados – usuários do aplicativo – originários de diferentes países lusófonos. Os convidados compartilharam informações sobre a comida, a música e a história de outros países falantes de português. Conhecemos gírias novas, comparamos as variedades da língua e celebramos a diversidade lusófona. Foi uma experiência diferente daquelas já realizadas em outras oportunidades devido à natureza da plataforma, como já foi mencionado anteriormente: sincrônica, direta, descomplicada e que permite a participação de muitos através da voz.

Ainda há muito que ser explorado no aplicativo, especialmente porque novas versões têm sido lançadas em ritmo quase quinzenal, trazendo novas funções que podem ser relevantes ao ensino de idiomas na plataforma.

Com as funções disponíveis no momento, o aplicativo tem mostrado ser uma ferramenta boa para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção orais, além de ser uma fonte variada de áudio autêntico.

O futuro do Clubhouse: veio para ficar?

A falta de imagens pode causar inicialmente um desconforto, pois estamos acostumados ao excesso de estímulos visuais: vídeos, fotos, gifs animados, entre outros. Um aplicativo que se resume a conversas de áudio é um convite a reaprender a ouvir, a prestar atenção ao que realmente está sendo dito.

O aplicativo não foi criado com fins educacionais, mas é possível que dê mais espaço para conteúdos educacionais, especialmente para clubes dedicados ao ensino de idiomas, visto a alta frequência que possuem. Percebe-se também que a plataforma abre uma possibilidade de conexão entre educadores através de salas e clubes que promovem discussões interessantes sobre diferentes temas de educação.

Se foi o momento pandêmico que fez o Clubhouse crescer, será a pós-pandemia que vai definir o futuro do aplicativo, até mesmo mais que os concorrentes. Ainda em maio de 2021, já era possível perceber uma diminuição nos números de novos usuários, o que foi em parte minimizado pela liberação para a plataforma Android.

Com o afrouxamento do *lockdown* e das regras de distanciamento, a tendência é que as pessoas voltem às atividades presenciais. O uso do Clubhouse fica condicionado à disponibilidade de redes Wi-Fi, ao uso de dados móveis, ao local apropriado para falar e à participação presencial nas atividades. Parece, portanto, que todo e qualquer aplicativo que exija a participação em tempo real terá que lidar com essas questões.

Apesar das atualizações frequentes, algumas funções ainda são aguardadas com ansiedade. Uma delas é a possibilidade de gerar legendas automaticamente enquanto as pessoas conversam. É uma função que gera impacto no ensino e prática de idiomas, como já aconteceu em outras plataformas que disponibilizam legendas. A outra função é um bloco de notas nativo do aplicativo, onde seria possível deixar um resumo dos pontos abordados durante uma conversa para que fosse acessado por aqueles que não puderam participar, por exemplo.

É certo que o uso do aplicativo mudará – muito ou pouco – a cada atualização e isso afetará a forma como ele vem sendo usado na área da educação. Enquanto houver a estrutura atual de salas e clubes, o aplicativo mantém sua relevância como ferramenta de ensino de idiomas.

Referências bibliográficas

WALKER, G. *An Addictive Social Medium for Live Conversation*. Emergency Medicine News. 43(5):16, May 2021. Disponível em <https://journals.lww.com/em-news/toc/2021/05000#-1959724523>. Acesso: 25 Maio 2021.

SOLARIS, J. *The Rise of Audio in Virtual Events to Combat Zoom Burnout*. Event Manager Blog. (September 29, 2020). Disponível em: <https://www.eventmanagerblog.com/rise-of-audio-events>. Acesso: 15 Maio 2021.

RADCLIFFE, D. *Audio Chatrooms like Clubhouse Have Become the Hot New Media by Tapping into the Age-Old Appeal of the Human Voice* (February 25, 2021). The Conversation 2021. Disponível em: SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3796686>. Acesso: 10 maio 2021.

STRIELKOWSKI, W., *Clubhouse: Yet Another Social Network?* (March 08, 2021). Disponível em: SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3832599>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

Questões étnico-raciais na sala de aula de PLE

Mariana Santos Canuto Vieira, Brasil¹
Mari.scvieira@hotmail.com

Resumo: Presente no cotidiano da sociedade brasileira, o racismo é altamente prejudicial para as minorias sociais do Brasil em suas relações como família, escola, bairro, trabalho tanto quanto para os meios de comunicação. Os estereótipos da cultura brasileira são fios condutores de propagação de preconceito. Pode-se dizer que tem a função de simplificar problemas, uma vez que evitam a necessidade de se pensar sobre os efeitos das condições socioeconômicas de exclusão social. Logo, impede-se a reflexão crítica do mundo real, onde manter o *status quo* de um determinado segmento social são mecanismos repetitivos. A democracia racial de Gilberto Freyre, apresentada neste trabalho, representa esse mecanismo que encobre as práticas racistas existentes no território nacional e retira do grupo branco uma reflexão sobre si mesmo. A partir dos estudos da autora sobre questões étnico-raciais na sociedade brasileira, o presente trabalho objetiva problematizar a (in)visibilidade da raça a partir da perspectiva das temáticas identitárias do português língua estrangeira atuais.

Palavra-chave: Português Língua Estrangeira, raça, cultura.

A língua portuguesa é o quinto idioma mais falado no mundo, ocupa a terceira posição no mundo ocidental, estando atrás somente do inglês e do espanhol. Assim, a língua portuguesa está prestes a preencher as condições de língua internacional, impondo-se como língua de ciência, expressão sociocultural e de forte atuação política. Nesse sentido, a dimensão cultural em sala de aula deve ser integrada com os outros saberes para que os aprendentes possam utilizar essas competências em outros contextos. Para que isso aconteça, o professor de PLE deve ter a consciência de que somente ensinar a língua não é suficiente, mas sim associá-la sempre ao mundo multicultural, político e global. É de suma relevância abordar temas como política, sociedade, geografia, migração. A integração crítica nas aulas de Português Língua Estrangeira (PLE) é importante para combater a discriminação, o racismo, os estereótipos e preconceitos.

¹ Mariana Santos Canuto Vieira tem experiência em lecionar para estrangeiros dentro e fora do Brasil. Além disso, fez estágios e acompanha cursos de Português como língua estrangeira no Brasil, com pessoas de várias partes do mundo. Acompanha os novos tópicos acadêmicos e didáticos, sempre para o enriquecimento de sua formação e dos lugares em que trabalha. Atualmente, trabalha em escolas especializadas em português para estrangeiros e em Consulados em São Paulo. Também leciona em empresas multinacionais.

Como pesquisadora, educadora, mulher negra e periférica, tratar das questões sociais dentro da sala de aula é essencial e parte importante do papel do professor. A rigidez da posição do professor diante de complexas construções sociais dentro e fora de sala de aula acaba por negar a própria educação e o conhecimento como processos de criação, transformação de si e do Outro. Para Freire (1970, p. 45), “a educação como prática da liberdade, ao contrário naquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

Mulher negra e periférica: Trânsitos e espaços ocupados no social – meu ponto de vista da pesquisa endo-etnográfica: Minha história na cultura e na música começa cedo, por volta dos 8 anos. Eu não fazia ideia do que escolheria tocar, visto que entraria para aulas de música pela vontade que meu irmão tinha em tocar guitarra e meus pais não queriam me deixar de lado. Minha vizinha era professora de piano, e pela grande influência dos meus pais, eu disse sim àquele instrumento que enxergava ser maior que eu. Ao longo dos anos, entre aulas de música, shows em que eu era levada pelo meu irmão e os encontros que ele tinha com as diversas bandas em que tocava, me vi com 16 anos no curso de Produção Musical. Entrar para a universidade, do outro lado da cidade de São Paulo, foi um *turn point* para uma garota periférica e negra do bairro de Itaquera, zona leste da cidade. Digamos que saí da “bolha” pela primeira vez. Apesar de meus pais terem certa condição financeira para pagar uma universidade privada, me vi muito diferente dos meus colegas de classe. Brancos, majoritariamente homens, de classe média alta e classe alta. Ainda assim, foram anos de amizades verdadeiras e ótimas experiências. Depois de trabalhar alguns poucos anos como assistente técnica de áudio e shows em eventos e estúdios de música, resolvi mudar de área por causa de assédios que passei diversas vezes no trabalho. A transição dos estúdios de música para a sala de aula durou cerca de um ano, quando comecei a faculdade de Letras. Foram muitos anos lecionando português para estrangeiros, dentro e fora do Brasil, até que senti uma forte necessidade de mergulhar na afro-brasilidade cultural do Brasil, que conhecia pouco apesar de sempre acompanhar os Movimentos Negros no Brasil. A partir da perspectiva da negritude e de todas as complexidades que o tema raça propõe, iniciei o mestrado em Português Língua Não Materna, muitos anos depois de começar a lecionar. Dentro desses diversos aprendizados e vivências, entendi a importância de se posicionar, se colocar a campo como presença marcante nos espaços que ocupa.

Ribeiro (2008) *apud* VALLE (2019) surge com o termo *endo-etnografia*, que é “o uso do termo endo-etnografia para a pesquisa etnográfica realizada dentro da cultura da qual o pesquisador compartilha o conceito de experiência próxima”. Desse modo, carrego aqui meu lugar de fala neste estudo e minhas subjetividades. Penso ser extremamente importante, pelo

caráter principal desta pesquisa, colocar o lugar de outras mulheres negras, que como eu, traçam seus caminhos por meio de resistências.

Nesse sentido, meu relato de experiência se inicia em meados de 2018, porém o que minhas subjetividades, e mais ainda, minhas pesquisas, revelaram é que essa experiência se vive até os dias de hoje.

O estopim para que eu pesquisasse profundamente a raça dentro do Português Língua Estrangeira (PLE) atualmente aconteceu em meados de 2018, no primeiro semestre. Eu lecionava PLE para um aluno asiático de nível avançado. Morando no Brasil a trabalho, a empresa exigia que ele fizesse provas regulares de português algumas vezes no ano, no seu próprio país. As provas continham temas diversos, nas quais o foco da avaliação era a oralidade. Sempre que esse aluno voltava para o Brasil após a prova, conversávamos sobre a viagem e, conseqüentemente, sobre a prova. Ele me contou que uma das temáticas da prova foi sobre o racismo. Pedi que me dissesse o que lhe foi perguntado, e prontamente meu aluno relatou que o avaliador havia perguntado o que ele achava do racismo. Muito curiosa, pedi rapidamente para ouvir a resposta do meu aluno sobre o assunto. Bem, nesse momento, lembro-me em questão de segundos que, apesar de já termos falado brevemente sobre o assunto, surgia certa angústia da resposta. E assim foi, meu aluno respondeu simplesmente ao avaliador: “Eu não sei, eu não sou negro”.

Mais algumas perguntas foram feitas ao meu aluno na época, e em nenhuma delas havia minimamente o rastro de entendimento sobre o assunto como penso que seria correto. Foi uma conversa rápida sobre a prova, porém muito esclarecedora para mim e que coloca em maior evidência o quanto necessitamos avançar nos estudos identitários e de raça na área de PLE. Depois desse acontecido em sala de aula, comecei a questionar-me sobre as lacunas socioculturais do PLE, em que os estudos sobre as questões étnico-raciais se encaixavam.

O que aconteceu no processo de aprendizagem desse aluno para que ele não fosse capaz de ter uma resposta mais profunda e crítica do assunto? Qual é o tamanho do distanciamento sócio-racial que ainda existe no Brasil para que o assunto “raça” ainda seja um tabu? Por que o aluno não se interessou em saber o motivo daquela pergunta na prova oral?

Se como professores de língua sabemos que a cultura é parte essencial do processo de aprendizagem da língua, o que nos falta para tratar as identidades não brancas do Brasil com a profundidade e a seriedade que merecem?

Dentro da minha pesquisa de mestrado, através de dados qualitativos, concluí que, assim como nos processos e currículos educacionais do ensino básico ao universitário, a questão da

raça era e ainda é negligenciada, mas que na sua negligência consiste em uma ideia de democracia racial enraizada, que vende um Brasil multifacetado e racialmente civilizado.

O racismo, ainda que ilegal, se perpetua em todas as camadas da sociedade brasileira independentemente da classe social e se apresenta também na área cultural e educacional a tal ponto que a legislação não é suficiente para contribuir para uma aplicação efetiva e inibir comportamentos preconceituosos e discriminatórios.

A teoria do sociólogo Gilberto Freyre admite as diferentes culturas na formação cultural nacional do Brasil, ao mesmo tempo em que se distancia do racismo, criando, assim, uma imagem idílica do Brasil colonial.

A democracia racial freyriana, desse modo, seria uma reconstrução fantasiosa do passado nacional, uma ideologia de falsa ilusão definida pela “ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, pela existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para negros e brancos” (HASENBALG *apud* SILVA, sem data, p. 15).

Para Freyre, a escravidão é uma ação industrial e também uma escravização familiar e sexual. A leitura freyriana da questão sexual e familiar é referida em *Novo Mundo nos trópicos* (1971), no qual engendra a forma de sociabilidade entre desiguais que mistura ódio reprimido, afeto, sedução e inveja em diversas nuances da emoção humana. Nesse ponto, há a necessidade de pontuar o conceito de racismo. Para Almeida (2018,) o racismo pode ser visto como a totalidade da concepção de raça e suas raízes na economia, política e história, visto que se impõe como um sistema de condições objetivas e subjetivas. É exatamente no campo da subjetividade que a educação tem a sua maior força. Ou seja, é necessário um sistema educacional racista para a reprodução dessas objetividades e subjetividades do racismo. A necessidade de aprofundar o estudo da questão étnico-racial é indispensável no processo de globalização. A globalização trouxe diversos processos tecnológicos, econômicos, culturais e históricos. Ao mesmo tempo, potencializou desigualdades existentes e uma delas é a exclusão social, marcada no Brasil pela cor. Outro processo da globalização modalizou a questão do racismo, preconceito e discriminação, mais especificamente em sociedades diversas, como a brasileira.

O silêncio que envolve essa temática nas instituições sociais mostra a diferença como desigualdade e a população negra como sinônimo de inferior, na qual a ausência disso no planejamento escolar impede a promoção de boas relações étnicas.

[...] é a sociedade que determina quanta atenção deve ser dada para essas variações, e dá à criança a noção da identidade étnica que é limitada pela consistência das atitudes físicas e do comportamento; é a sociedade que ensina

como aquela identidade deve ser valorizada. Isto quer dizer, crianças aprendem suas identidades fazendo discriminações e distinguindo elas próprias dos outros no contexto social no qual aquele modelo da categorização funciona e é validado completamente (Davey *apud* Cavalleiro, 2010).

As questões étnico-raciais no Português Língua Não Materna

Sílvio Almeida relata na palestra “História da Discriminação Racial na Educação Brasileira” que ao preparar-se para a palestra sobre educação, buscou em livros dos maiores educadores do Brasil a palavra raça, que, segundo seu relato, não apareceu nenhuma vez nos textos em questão. Ao buscar a palavra negro, apenas duas ou três vezes. Diante desse relato, podemos observar que, ou não é um assunto relevante socialmente ou não se dá a importância devida no âmbito educacional. O professor aponta para uma terceira teoria. Nela, a questão racial, e todo o debate sobre isso é “estranho” à educação brasileira. Como educadores, para Almeida, a educação “seria uma espécie de antídoto contra o racismo e os males do mundo”. Desse modo, como professores, temos o ideal de formar cidadãos para o mundo, a ideia da escola e da sala de aula como transformadora do indivíduo e da escola sempre com um papel emancipador. Observando mais profundamente, isso nem sempre é real. É preciso olhar além e enxergar como educadores as lacunas da própria profissão.

No contexto do ensino de línguas e mais precisamente no contexto do português como língua estrangeira, questiona-se: por que os alunos querem aprender uma língua estrangeira? De um modo geral, durante vastos anos pensou-se no fato de haver um motivo único, ou senão, o principal para alguém aprender uma língua: o prestígio e o acesso a um mundo melhor. Falar várias línguas sempre representou prestígio e respeito. Subir na vida falando uma língua estrangeira é uma tarefa em que as pessoas se dedicam até hoje. Afinal, quem domina uma língua estrangeira é admirado como uma pessoa intelectual, culta e de alta eloquência. A palavra “estrangeiro” carrega consigo um sentido forte de respeitabilidade e, falando de línguas, serve para qualificar outra língua que popularmente chamamos de “maior nível” do que a língua materna de quem fala. Tanto isso é verdadeiro, que comumente, se uma língua é considerada inferior, pouco conhecida e desprestigiada, é nomeada como “exótica”, e até mesmo como um dialeto. Trata-se, então, de uma questão de valores com conotações ideológicas e não objetivas, tendo sempre uma dimensão colonialista. Entretanto, podemos considerar a principal diferença dos termos exótico e estrangeiro no que se refere à língua é que o interesse em estudá-la tem um viés de curiosidade, ao passo que estudar uma segunda língua – em termos gerais –, uma língua estrangeira, tem-se o desejo de encarar o desconhecido, ampliar horizontes e conseguir um melhor patamar de vida.

Logo, integrar a dimensão cultural, política e social é essencial para o combate ao racismo, de modo a evitar estereótipos. A abordagem multicultural da CCI forma cidadãos do mundo, capazes de analisar as problemáticas de maneira aberta, não preconceituosa e respeitosa às diferenças. As identidades de cada comunidade são construídas e desconstruídas; para, além disso, estão sempre em transformação. Assim, ao invés do suporte meramente comunicativo, deve existir uma conscientização das semelhanças e diferenças interculturais.

Faz-se necessário, então, o estudo dos estereótipos em sala de aula em PLE, manifestados na nossa sociedade moderna, tantas vezes naturalizados ou reforçados no cotidiano das pessoas. Esse reforço acontece nas ações, falas, atos, expressões artísticas e culturais, científicas e até mesmo intelectuais. Dessa maneira, o preconceito com essas minorias – negros, religiosos e indígenas se sustentam, sendo reproduzidos pela língua e linguagem. As estruturas de poder instaladas sobre a sociedade reforçam invisibilidade dessas minorias e tentamos apontar essa estrutura representada nas aulas de PLE e em livros didáticos.

Na maioria dos livros didáticos de PLE, o Brasil é representado por brancos, negros e índios. Os negros e índios são responsáveis, segundo esses materiais, por influenciarem a cultura brasileira na culinária, religião, música, raça, língua etc. Normalmente não são mostrados como habitantes nativos do Brasil, mas como uma das influências culturais. Diante de conflitos e grupos diversos que formaram e formam o que hoje chamamos de Brasil, os negros que vieram da África e os índios – habitantes originais são construção da história e cultura brasileira.

Neste momento, como parte de um processo de apagamento das formas de representação da cultura do índio, se observa uma divisão entre o que é “do índio/do africano” e o que é brasileiro de modo que tudo aquilo que pertence ao primeiro passa pelo caráter de rudimentar e primitivo (MARIN *apud* BIZARON, 2010).

Pensar a educação antirracista no PLE é, primeiramente, eliminar o pensamento etnocêntrico do ensinar a gramática, o léxico, a cultura e a história do Brasil. Incorporar a pluralidade cultural e racial brasileira mais próxima do real e menos racializada, onde cada escolha didático-pedagógica tenha, consciente e inconscientemente, a contemplação e reflexão das questões étnico-raciais da sociedade para ser também tratada no ensino/aprendizagem do PLE. No que tange o ambiente institucional escolar, o processo educativo tanto na academia quanto no ensino/aprendizagem de PLE deve ser *sine qua non* à preocupação com a diversidade e suas relações, uma vez que os professores de PLE são, em sua maioria, brancos, denuncia

uma desigualdade racial no campo das oportunidades de acesso a uma educação profissional tanto quanto no mercado de trabalho.

É grande a tentação, em situações de diversidade cultural como a do Brasil, de uma cultura se erigir em cultura dominante e procurar assimilar as outras. Antropólogos positivistas, vítimas e/ou cúmplices da ideologia oficial e da tradição assimilacionista lusa herdada dos latinos, gostam de falar da contribuição africana para o enriquecimento da cultura nacional brasileira, como se esta fosse anterior à chegada de elementos culturais africanos adventícios. Depara-se aí com uma atitude que Robert Janlin tão bem denominou de “o direito de vida concedido a outrem, sob a condição de que se torne o que somos” (Olabiyi Babalola Yai *apud* Nascimento, p. 95, 1987).

Pode-se concluir que o nacionalismo como sentimento de pertencimento e identidade coletiva acaba por afastar a percepção acerca dos conflitos raciais e sociais das minorias. É nesse ponto em que coloco em xeque a interculturalidade dos livros didáticos como modelo de atuação ao combate do racismo no PLE. A visão desses discursos parte da premissa em que as culturas precisam ser vistas e analisadas de maneira igual, espontaneamente, sem dar conta do imaginário social que acaba por vincular identidades diferentes, comunidades e práticas institucionalizadas de poder. Tais elementos, a cultura do Brasil materializada em etnias, na língua, na religião etc., tecem uma relação estrutural e histórica entre racismo, cultura e Estado. Como estudado anteriormente, a ideia de democracia racial e seus discursos pós-raciais na sociedade são afirmados a todo momento, quando na realidade enxergam-se situações de racismo, preconceito e discriminação na educação deflagradamente.

A educação institucional produzida pelo Estado não está separada da prática social. Ao contrário, reforça ajustes sociais, culturais e históricos das pautas dos meios de produção capitalista que apenas aciona mecanismos de adaptação que evitem uma transformação escolar. Nos dias de hoje, não é possível esperar de uma sociedade mercantil, capitalista uma ação ativa de modo que a Instituição Educação (pública e privada, formal e informal, básica ou universitária, e principalmente o PLE) abrace a história do nosso tempo, ou seja, rompa com a lógica do capital nas questões-étnico raciais para um interesse maior da humanidade. Assim, a concepção de um pensamento anticapitalista na educação e no PLE nos provoca a tentar entender outros projetos educacionais, na ideia de construção de outros sujeitos educacionais e do processo de confronto interno de si e da sociedade, em todas as dimensões, visíveis e ocultas.

Referência bibliográfica

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estatísticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 123 p.

ADÃO, Roseli. *A presença/ausência dos negros e negras nos conteúdos do livro didático com acesso digital de História do estado do Paraná*. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado) — Curso de Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Educacional, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/89>. Acesso em: 05 out. 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é Racismo Estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. 3. ed. Lisboa: Biblioteca Universal Presença, 1980.

APPLE, Michael W.. *Política cultural e Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 216 p.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. 12. ed. Sem Local: Hucitec, 2006. 192 p. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

BARIZON, Talita. *Faces do Brasil e dos brasileiros em imagens de livros didáticos de português para estrangeiros*. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado) — Curso de Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5697?show=full>. Acesso em: 10 set. 2019.

CAMPOS, Fernanda Ricardo; COURA SOBRINHO, Jeronimo; SILVA, Rose Mara. A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM AMBIENTE DE IMERSÃO: um estudo de caso. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, [S.L.], v. 2016, n. 2, p. 1-20, 15 dez. 2016. Faculdades Católicas. <http://dx.doi.org/10.17771/pucrio.pdpe.28270>.

CARVALHO, Ana Maria Mascarenhas Gomes Leite de. *Representações do trabalho em textos de materiais didáticos de português para estrangeiros publicados no Brasil do século XX*. 2015. 243 f. Tese (Doutorado) — Curso de Estudos da Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/9459>. Acesso em: 13 jul. 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e antiracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994. .

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017. 151 p.

KERN, Gustavo da Silva. *Educar é eugenzar: racialismo, eugenia e educação no Brasil (1870-1940)*. 2016. 207 f. Tese (Doutorado) — Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/148600>. Acesso em: 03 set. 2020.

LACOWICZ FILHO, Estanislau; LAVERDI, Robson. *Raça e racismo: notas sobre o debate do "racismo a brasileira" (dos anos 1930 aos nossos dias)*. -, Cascavel, v. -, n. -, p. 1-20.

MASIERO, André Luís. A Psicologia racial no Brasil (1918-1929). *Estudos de Psicologia (Natal)*, [S.L.], v. 10, n. 2, p. 199-206, ago. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-294x2005000200006>.

SANTOS, Marcelo Sousa. *A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira: uma perspectiva crítica*. 2013. 238 f. Dissertação (Mestrado) — Curso de Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14065>. Acesso em: 10 out. 2019.

SANTOS, Nadia Farias dos. *Entre saberes e fazeres docentes: o ensino das relações étnico-raciais no cotidiano escolar*. Curitiba: Appris, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. *Dicionário da Escravidão e Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ILVA, Paula de Almeida. *Reflexões sobre raça e racismo em sala de aula: uma pesquisa com duas professoras de inglês negras*. 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado) — Curso de Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: REFLEXÕES SOBRE RAÇA E RACISMO EM SALA DE AULA. Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA, Paulo V. B.. Personagens negros e brancos em livros didáticos de Língua Portuguesa. *Afro-Brasileiros e Educação*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 1-17, jan. 2005. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-1808--Int.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SILVA, Daniel Lucas Alves da. *Racismo antinegro no português brasileiro e uma proposta de avaliação para professores de PLE*. 2018. 72 f. Dissertação (Mestrado) — Curso de Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153687>. Acesso em: 09 out. 2020.

SILVA, Francisca Cordelia Oliveira da. *A construção social de identidades étnico-raciais: uma análise discursiva do racismo no Brasil*. 2009. 267 f. Tese (Doutorado) — Curso de Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VALLE, Miriane Borges. *Ensino de Percussão para Mulheres: Uma Perspectiva Feminista*. Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", São Paulo, 2019.

Uma proposta para o estudo da linguagem neutra nas aulas de PLE

Robert Fritz Moses, Estados Unidos¹
rfritz2@murraystate.edu

Resumo: Embora os gramáticos defendam que os pronomes *ele* e *eles* funcionam como pronomes neutros para se referir a sujeitos gramaticais de gênero indefinido ou grupos compostos de homens e mulheres, muitas vezes esses pronomes não funcionam assim na prática, sobretudo com respeito à questão de expressões de gênero que não se conformam com as identidades binárias tradicionais de homem e mulher. Dada a crescente consciência pública das identidades LGBTQIA+, várias propostas para uma linguagem neutra que emprega pronomes pessoais neutros ou não-binários têm gerado tanto interesse como controvérsia nos últimos anos. Além dos debates político-culturais a favor e contra a adoção da linguagem neutra, o estudo do tema nas aulas apresenta oportunidades para incorporar mais diversidade e inclusão ao ensino do português como língua estrangeira, uma meta importante considerando que, em geral, os materiais de ensino de português só apresentam paradigmas heteronormativos e cisgêneros, sem considerarem outras possibilidades. Partindo do princípio pedagógico que a inclusão e reconhecimento da diversidade das expressões de gênero contribuem para o sucesso acadêmico de estudantes LGBTQIA+, o presente artigo propõe uma abordagem cultural ao tema da linguagem neutra com o intuito de criar um espaço de inclusão e apoio que facilita a aprendizagem da língua.

Palavras-chave: linguagem neutra, pronomes pessoais não-binários, LGBTQIA+, diversidade de gênero

Nos últimos anos, os temas da linguagem neutra e o uso de pronomes pessoais neutros para se referir a pessoas cuja expressão de gênero não cabe dentro do binário masculino-feminino tradicional têm gerado muita controvérsia. Ainda assim, o estudo do tema e o uso opcional dos pronomes pessoais neutros nas aulas apresentam oportunidades para incorporar mais diversidade e inclusão ao ensino do português. É uma meta importante porque, em geral, os materiais de ensino de português só apresentam paradigmas heteronormativos e cisgêneros. Como consequência, muitas vezes os estudantes que se identificam como LGBTQIA+ não aprendem a falar de si mesmos em português e, pior ainda, ao não representarem essas identidades, os professores de PLE podem contribuir à exclusão social de seus próprios estudantes. Assim, o presente artigo propõe uma abordagem cultural ao tema dos pronomes

¹ Robert Fritz Moses é Professor Associado da Universidade de Hartford, em West Hartford, no estado de Connecticut, nos Estados Unidos.

peçoais neutros com o intuito de criar um espaço de inclusão nas aulas que facilite a aprendizagem da língua, partindo do princípio pedagógico que a inclusão e o reconhecimento da diversidade das identidades de gênero contribuem para o sucesso acadêmico de estudantes LGBTQIA+.

Para abordar o tema, é fundamental definir o termo *linguagem neutra*. Num artigo publicado no *Brazilian Journal of Development* em junho de 2021, Fabíola Sucasas Negrão Covas, membra do Ministério Público de São Paulo, e seu colega Lucas Martins Bergamini, também do Ministério Público paulista, escrevem que a *linguagem neutra* é “uma linguagem que abarca pessoas cujas identidades de gênero não são designadas pelos compostos binários homem ou mulher, partindo-se do pressuposto que a diversidade de identidade compõe múltiplas performatividades de gênero” (Covas, 2021, p. 54900). Em termos práticos, a adoção da linguagem neutra que os autores promovem supõe a criação de estruturas gramaticais que não atribuem um gênero gramatical aos seres humanos no discurso. No contexto brasileiro, tais propostas parecem ter surgido como fruto dos esforços para diversificar as vozes e a representação na comunidade LGBTQIA+ nos últimos anos, uma tendência que começou há décadas. Segundo o antropólogo Sérgio Carrara (2016), a primeira fase do ativismo LGBTQIA+ nas últimas décadas do século XX tinha a ver com a liberação homossexual e a desmedicalização da homossexualidade, que foi considerada uma doença mental até 1985. Apesar dos sucessos do movimento durante essa fase, a linguagem apresentava problemas relacionados com a representatividade porque, segundo Carrara (idem), “sob a genérica categoria ‘homossexual’, havia como referente implícito um homem homossexual” que invisibilizava outras pessoas cujas identidades de gênero e sexualidade não conformavam com esse padrão, como lésbicas ou travestis. O antropólogo acrescenta que o termo *homossexual* também estava “vinculado ao discurso médico . . . [e] o estigma da doença ou da degeneração” (idem). Por conseguinte, a comunidade trocou o termo homossexual pela denominação LGBT, siglas que abrangem uma variedade de identidades e sexualidades. Nos anos subsequentes, as siglas foram expandidas conforme novas identidades de gênero fossem reconhecidas.

Se a falta de uma linguagem inclusiva caracterizou a primeira fase do movimento LGBTQIA+ no Brasil, na fase atual a pluralidade de termos e a complexidade dos conceitos apresentam novos desafios terminológicos. Assim, antes de falar de elementos da linguagem neutra como os pronomes não-binários, é importante esclarecer algumas definições relacionadas com o tema da sexualidade e gênero que aparecem na definição citada, como “identidade de gênero” e “não binário.” Segundo a cartilha *Diversidade sexual e a cidadania*

LGBT, publicada pelo Governo do Estado de São Paulo em 2014, “a sexualidade humana (...) é composta por três elementos: sexo biológico, orientação sexual e identidade de gênero” (p. 10). O sexo biológico é o conjunto de atributos genéticos e fisiológicos que distinguem os machos e as fêmeas da espécie humana. Também existe a categoria de intersexo, um termo que descreve pessoas que “nascem com uma combinação diferente destes fatores, e que podem apresentar características de ambos os sexos” (p. 10). A orientação sexual “é a atração afetiva e/ou sexual que uma pessoa manifesta em relação à outra, para quem se direciona, involuntariamente, o seu desejo” (p. 10). Nessa categoria, cabem os termos *heterossexual*, *homossexual* e *bissexual*. O terceiro fator, o gênero, é, talvez, o mais importante para entendermos a linguagem neutra e os pronomes pessoais não-binários. A cartilha explica que o conceito do gênero serve para “distinguir a dimensão biológica da dimensão social” porque “a maneira de ser homem e de ser mulher é expressa pela cultura” (p. 11). Adiciona que o gênero compreende “o comportamento social, culturalmente determinado e historicamente circunscrito, esperado para homens e mulheres” e que esses comportamentos “variam de acordo com a sociedade e não são ‘naturais’” (p. 12). Conseqüentemente, são independentes do sexo biológico. A identidade de gênero é o termo que se refere à “percepção íntima que uma pessoa tem de si como sendo do gênero masculino, feminino ou de alguma combinação dos dois, independente do sexo biológico” (p. 13). O termo para descrever “uma pessoa cuja identidade de gênero coincide com o sexo biológico” é *cisgênero* (p. 16), enquanto o termo *transsexual* descreve uma “pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo biológico” (p. 13). Uma mulher transsexual, por exemplo, é uma pessoa que nasceu com sexo biológico masculino, mas se reconhece como mulher, enquanto um homem trans é uma pessoa que nasceu com sexo biológico feminino, mas se reconhece como homem. Com respeito aos pronomes pessoais, é importante observar que as mulheres trans usam os pronomes pessoais e adjetivos femininos e que os homens trans usam os pronomes pessoais e adjetivos masculinos.

Então, ao falarmos do binário masculino-feminino, o gênero gramatical dos pronomes pessoais e a concordância dos adjetivos não cria problemas: simplesmente se usa o gênero gramatical que concorda com a identidade de gênero de uma pessoa. Mas o tema se torna mais complexo ao considerar o fenômeno do gênero não-binário, ou seja, uma expressão de gênero que não corresponde com o binário masculino-feminino. As pessoas não-binárias não se identificam nem como homem nem como mulher, uma circunstância que testa os limites da gramática portuguesa e exige novas ferramentas expressivas. Na atualidade, a questão ainda está evoluindo e segue sendo debatida na mídia e na internet. Logo no ano 2015, Andrea Zanella

e Pri Bertucci publicaram o *Manifesto ile para uma comunicação radicalmente inclusiva* na internet para promover o uso do pronome *ile* como uma alternativa não-binária aos pronomes portugueses *ele* e *ela*. Explicam no manifesto que a língua portuguesa “não é flexível o suficiente pra designar alguém que não se sente nem homem nem mulher” e que o “novo pronome de gênero ‘ile’ é uma tentativa de questionar a ‘norma’, a cisheteronormatividade, aquele conceito que diz que ‘o certo é homem, macho e masculino e mulher, fêmea e feminina”. Para demonstrar como a linguagem neutra funciona na prática, Rosa Laura, ativista LGBTQIA+, publicou um guia de uso no YouTube em 2018. Laura explica, por exemplo, que no lugar de dizer *dela* ou *dele*, prefere dizer *dile*. No lugar de dizer *minha* ou *meu*, diz *minhe*. Do mesmo modo, a frase “Eles são amigos” ficaria “Iles são amigues.” Uma outra proposta de uma linguagem neutra é o “sistema elu,” que Ophélia Cassiano descreve no site *Guia para “Linguagem Neutra”* (2019). No lugar dos pronomes pessoais *ele* e *ela*, Cassiano emprega o pronome *elu*, que pode ser pronunciado como *êlu* ou *élu*, dependendo da preferência das pessoas. Exemplos das contrações são *delu*, *nelu* e *aquelu*. Como o sistema *ile*, no sistema *elu* a letra *e* é usada ao final das palavras para neutralizar o gênero gramatical ao falar de pessoas, como Cassiano demonstra com os exemplos seguintes: “Elus são amigues” ou “Aquelu menine é minhe filhe”.

Sem dúvida, essa maneira de falar pode parecer esquisita para pessoas não acostumadas ao uso do pronome *ile*, *elu* ou outros sistemas de linguagem neutra. Ainda assim, segundo os ativistas, a linguagem neutra é uma maneira de enfrentar a discriminação contra pessoas não-binárias, contribuindo para uma representação mais igualitária dos gêneros. Enquanto os gramáticos¹ defendem a noção que os pronomes *ele* e *eles* funcionam como pronomes neutros para se referir a sujeitos gramaticais de gênero indefinido ou grupos compostos por homens e mulheres, ativistas feministas e LGBTQIA+ rebatem que muitas vezes a linguagem não funciona assim na prática. Os autores do *Manual para o uso não sexista da linguagem*, publicado pelo Governo do Rio Grande do Sul em 2014, por exemplo, criticam o chamado “androcentrismo” inerente ao uso “do masculino como genérico para ambos os sexos” porque subordina e invisibiliza as mulheres (2014, p. 24). Nos últimos anos, a consciência crescente da diversidade de gêneros tem gerado apelos por uma linguagem neutra que afirme também as

¹ Veja, por exemplo, o artigo de Ana Lucia Pessotto (2019).

identidades das pessoas não-binárias, contribuindo para sua inclusão e autoconfiança, e respeitando a diversidade humana.¹

Por outro lado, muitas pessoas se opõem à adoção de pronomes pessoais neutros e a linguagem neutra em geral. Cíntia Chagas, uma professora de língua e autora de livros populares sobre a gramática portuguesa, argumenta que as mudanças na língua devem ser naturais e não impostas artificialmente. Além disso, rejeita a ideia de que a linguagem neutra contribui para a inclusão social porque, segundo ela, é uma tendência elitista que se originou nas universidades e que exclui as pessoas necessitadas e analfabetas que não têm acesso à educação formal.² Embora expresse apoio pelo movimento LGBTQIA+, o professor de português Pablo Jamilk afirma num vídeo no YouTube que a desinência masculina não existe na gramática portuguesa, ou seja, a forma geralmente entendida como masculina não é, na verdade, marcada para gênero. Segundo essa lógica, o gênero gramatical masculino não existe à parte do neutro, enquanto a forma feminina é a única forma marcada para gênero. Assim, Jamilk conclui que não há necessidade de palavras como *alune* ou *amigue* porque as palavras *aluno* e *amigo* são inerentemente neutras.

Embora as várias propostas para uma linguagem neutra não sejam aceitas como a gramática normativa, abordá-las nas aulas de português como tema cultural é uma medida que pode contribuir para o sucesso acadêmico dos alunos LGBTQIA+. É importante considerar que muitos alunos de português são de países onde as pessoas não-binárias já usam alguma espécie de linguagem neutra ou pronomes pessoais neutros para se referir a si mesmos. Em julho de 2021, o governo argentino reconheceu oficialmente os cidadãos não-binários ao criar a opção “x” no campo de gênero de documentos de identidade e no mundo anglófono, Canadá, Austrália e Nova Zelândia já adotaram medidas análogas (Argentina, 2021). Embora não seja a norma nacional nos EUA, vários governos estaduais admitem a indicação do gênero não-binário nas carteiras de motorista e certidões de nascimento (Graf, 2019). Dadas essas tendências, é cada vez mais provável que alunos acostumados a usarem pronomes pessoais neutros em suas línguas maternas se inscrevam nas aulas de PLE.

Portanto, os professores de PLE terão que entender e responder a essas expectativas para poderem ensinar eficazmente os alunos estrangeiros não-binários. Tais expectativas já

¹ Para aprender mais sobre essas motivações, veja o *Manifesto* de Zanella e Bertucci e a *Guia* de Cassiano. Fernanda Soares e Herbet Castro também oferecem uma explicação breve e descomplicada no vídeo “Gênero Não-binário — Guia Básico #7” no Canal das Bee no YouTube.

² Resumo aqui os argumentos que Chagas adiantou numa entrevista no programa *Opinião no Ar*, em 19 de fevereiro de 2021 (disponível no YouTube), e um vídeo que postou no YouTube em setembro de 2020.

chegaram a ser a norma nos Estados Unidos, onde a presença dos alunos transexuais e não-binários é cada vez mais pronunciada nas universidades. Como consequência, um número crescente de universidades estadunidenses já permite os estudantes registrarem gêneros e pronomes pessoais não-binários nos cadastros oficiais (Chak, 2015). Essa tendência é o resultado dos esforços dos ativistas LGBTQIA+ ao longo dos anos para conscientizar o público estadunidense sobre a diversidade de gênero. Embora os estudantes LGBTQIA+ estadunidenses se beneficiem de mais inclusão do que nunca, ainda enfrentam desafios relacionados à discriminação, marginalização e, em alguns casos, a violência, fatores que impedem o sucesso acadêmico (Beattie et al., 2021, p. 13). Assim, a inclusão social tem uma dimensão pedagógica porque o sucesso dos estudantes LGBTQIA+ depende em grande parte da aceitação e do apoio no ambiente de aprendizagem.

Nos últimos anos, as pesquisas sobre as experiências dos estudantes LGBTQIA+ nas universidades dos Estados Unidos têm produzido resultados que ajudam os professores a entenderem e apoiarem as necessidades dos alunos não-binários. Uma meta-análise das pesquisas sobre as experiências dos estudantes LGBTQIA+ realizada em 2019 por Irene R. Beattie et al. (2015) conclui que os estudantes não-binários ou transgêneros tendem a experimentar resultados acadêmicos diferentes dos de seus pares cisgêneros, como níveis mais baixos de desenvolvimento cognitivo (2015, p. 4). Os autores apontam que um fator que pode contribuir para esse problema é que estudantes transgêneros geralmente vivenciam ambientes mais negativos nas universidades que os estudantes cisgêneros (2015, p. 7). Informam, por exemplo, que estudantes não-binários e transgêneros relatam falta de respeito dos professores pelo uso de nomes e prenomes, bem como respostas ineficazes dos professores aos casos de desrespeito por parte dos outros estudantes (2015, p. 4). Beattie e seus colegas salientam que esses problemas são ainda mais acentuados para estudantes trans negros e aqueles que são economicamente desfavorecidos (2015, p. 4). Não deveria ser surpresa, então, a sua observação que estudantes LGBTQIA+ também lutem contra a depressão mais do que os estudantes cisgêneros heterossexuais (2015, p. 5). Assim, afirmam que as interações sociais podem ser decisivas para o sucesso acadêmico desses estudantes, porque a exposição ao heterossexismo, ou seja, a noção de que ser atraído pelo sexo oposto é normal e ideal, assim como a homofobia ou transfobia, influenciam negativamente nos resultados acadêmicos (2015, p. 6). Por outro lado, os autores apresentam evidência que o apoio do corpo docente pode ter um impacto positivo, especialmente quando os professores usam uma linguagem inclusiva, confrontam comentários homofóbicos e incluem materiais relacionados à diversidade do gênero e a

sexualidade nas aulas (2015, p. 6). Assim, os professores de PLE podem contribuir para o sucesso acadêmico de seus estudantes LGBTQIA+ através da inclusão de conteúdo curricular que aborda a diversidade de gênero no mundo lusófono.

Infelizmente, os recursos de ensino de línguas estrangeiras disponíveis nos Estados Unidos são geralmente heterossexistas e excluem os pontos de vista das pessoas LGBTQIA+. João Nemi Neto (2018), um professor de português na Universidade de Columbia em Nova Iorque, escreve que o ensino de línguas nos Estados Unidos precisa de uma pedagogia *queer* que desafie esses pressupostos heteronormativos dos livros escolares e das práticas didáticas na sala de aula. Segundo o autor, tal pedagogia deveria envolver o reconhecimento das possíveis expressões de sexualidade sem a necessidade de aplicarmos rótulos ou identidades fixas às pessoas.

Neto baseia suas propostas na análise de vários livros didáticos, incluindo o livro-texto universitário de português mais usado nos Estados Unidos, *Ponto de Encontro*, e observa que “questões de gênero e sexualidade são descaradamente silenciadas na maioria” dos livros (2018, p. 596).¹ O autor conclui que *Ponto de Encontro* é heterossexista porque a lição sobre a família e os relacionamentos amorosos carecem de termos como lésbica, gay, bissexual, trans ou não-binário. Como consequência, os estudantes LGBTQIA+ que usam esse livro não têm a oportunidade de aprender como expressar suas identidades de gênero ou suas sexualidades. Por isso, Neto conclui que é a responsabilidade dos professores compensarem a falta de conteúdos relacionados à sexualidade através da criação de materiais que abordem a diversidade de gênero.

Uma estratégia para suprir a carência desses conteúdos é incorporar temas relacionados à linguagem neutra aos materiais de ensino. As informações sobre as identidades de gênero e os debates que geram comentados acima podem servir como recursos para familiarizar todos os estudantes de PLE com questões sociais contemporâneas no mundo lusófono ao mesmo tempo que contribuem para a criação de um ambiente inclusivo para os estudantes LGBTQIA+. Textos como a cartilha paulista *Diversidade sexual e a cidadania LGBT* e o *Manifesto ile para uma comunicação radicalmente inclusiva* são documentos autênticos do mundo lusófono que abordam a diversidade de gênero ao mesmo tempo que fornecem oportunidades para os estudantes melhorarem a compreensão de leitura e expandirem seu vocabulário. Além disso, professores podem incorporar vozes LGBTQIA+ aos exercícios de compreensão auditiva

¹ Todas as traduções são minhas.

através da criação de exercícios baseados nos vídeos de Rosa Laura e os de Fernanda Soares e Herbet Castro, integrantes do Canal das Bee no YouTube, que abordam vários aspectos da diversidade de gênero. Outro recurso na internet que é útil para praticar a pedagogia *queer* é o site que se chama “The Gender Spectrum Collection”. O site tem imagens de pessoas trans, *queer* e não-binárias que o público pode usar sem pagar direitos autorais. Finalmente, encorajar o uso opcional dos pronomes pessoais neutros como *ile* ou *elu* nas aulas de PLE é uma boa maneira de apoiar estudantes estrangeiros não-binários que já costumam usar pronomes pessoais neutros em suas línguas maternas. Claro, é necessário explicar que os pronomes neutros não são considerados parte da gramática normativa e que muitos falantes nativos até se opõem à língua neutra. Para sinalizar a abertura para pronomes pessoais neutros, é recomendável incluir os pronomes preferidos na assinatura dos e-mails e mencionar nas comunicações com os alunos que podem usar pronomes pessoais neutros nas aulas se quiserem.

Para concluir, é importante lembrar que questões de sexualidade e gênero são tão complexas que em algum momento todos vão cometer um erro. Ophélia Cassiano oferece o seguinte conselho para tais situações: “Você vai errar, acertar, errar de novo, e ir acertando um pouco de cada vez. (É de ‘cada vez’ e não de ‘uma vez só’). É um treino absolutamente necessário. Por ‘treino’ significa que você vai repetir as tentativas. Com o tempo, fica fácil. É prática”. Apesar dos desafios inerentes ao processo de tentar e errar, vale a pena adotar elementos da pedagogia *queer*, assim como o ensino da linguagem neutra e o uso dos pronomes pessoais neutros nas aulas, porque são ferramentas pedagógicas que podem ajudar os estudantes LGBTQIA+ a conseguirem suas metas de aprendizagem.

Referências bibliográficas

ARGENTINA cria registro de identidade para pessoas não binárias. *Deutsche Welle*, Berlin, 22 jul. 2021. Disponível em: <https://p.dw.com/p/3xpxK>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BEATTIE, I.; VAN DYKE, N.; HAGAMAN, N. What do we know about LGBTQ+ college student academic experiences and outcomes? *Sociology Compass*. [S.l.], v. 15, n. 3, mar. 2021.

Paginação irregular. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/soc4.12862>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BERTUCCI, P.; ZANELLA, A. Manifesto ile para uma comunicação radicalmente inclusiva. *Diversity BBox Consultoria de diversidade*, [s.l., s.n.], 2015. Disponível em: <https://diversitybbox.com/pt/manifesto-ile-para-uma-comunicacao-radicalmente-inclusiva/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CARRARA, S. A antropologia e o processo de cidadanização da homossexualidade no Brasil. *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 47, 2016. Não paginado. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/i/2016.n47/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CASSIANO, O. *Guia para “Linguagem Neutra.”* 29 sep. 2019. Atualizado 22 dez. 2020. Disponível em: <https://medium.com/guia-para-linguagem-neutra-pt-br/guia-para-linguagem-neutra-pt-br-f6d88311f92b>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CASTRO, H.; SOARES, F. Gênero Não-binário — Guia Básico #7. [S.l., s.n.], 15 aug. 2019. 1 vídeo (6:34). Publicado pelo canal Canal das Bee. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HwmWqtAyj2E&t=382s>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CHAGAS, C. Amigue? Professora crítica uso da linguagem neutra: “Desnecessário.” Entrevista concedida ao programa televisivo *Opinião no Ar*. [S.l.] 19 fev. 2019. 1 vídeo (5:34). Publicado pelo canal RedeTV! Jornalismo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ohShw-jV1wA&t=78s>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CHAGAS, C. Professora de Português Detona o Pessoal do “Pronome neutro.” [S.l.] 23 sep. 2020. 1 vídeo (4:12). Publicado pelo canal TUDO SOBRE POLÍTICA E CULTURA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NW6MVVL5B24&t=2s>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CHAK, A. Beyond ‘he’ and ‘she’: The rise of non-binary pronouns. *BBC News*. [S.l.], 7 dez. 2015. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/magazine-34901704>. Acesso em: 30 jul. 2021.

COVAS, F.S.N.; BERGAMINI, L.M. Análise crítica da linguagem neutra como instrumento de reconhecimento de direitos das pessoas LGBTQIA+. *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, v. 7, n. 6, p. 54892-54913, jun. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/30768/0>. Acesso em: 30 jul. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Diversidade sexual e a cidadania LGBT*. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://justica.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/CARTILHA-DIVERSIDADE-SEXUAL-1%C2%AA-EDI%C3%87%C3%83O-2014.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Manual para o uso não sexista da linguagem*. [s.l.], [s.n.], 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/>

[mod_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf](#). Acesso em: 30 jul. 2021.

GRAF, N. About four-in-ten U.S. adults say forms should offer more than two gender options. *Pew Research Center*. Washington, D.C., 18 dez. 2019. Disponível em: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/12/18/gender-options-on-forms-or-online-profiles/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

JAMILK, P. *Linguagem de gênero, todxs, tod@s*. [S.l., s.n.], 9 sep. 2020. 1 vídeo (33:33). Publicado pelo canal Pablo Jamilk. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yA8bZ380_XQ&t=1235s. Acesso em 30 jul. 2021.

LAURA, R. *Linguagem neutra — Versão ILE (íntegra)*. [S.l., s.n.], 2015. 1 vídeo (5:28). Publicado pelo canal LeNe GiS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sXxxhDa0u3E>. Acesso em: 30 jul. 2021.

NETO, J.N. Queer pedagogy: Approaches to inclusive teaching. *Policy Futures in Education*. [S.l.], v. 16., n. 5, p. 589-604, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1478210317751273>. Acesso em: 30 jul. 2021.

PESSOTTO, A.L. Língua para todes: um olhar formal sobre a expressão do gênero gramatical no português e a demanda pela língua(gem) inclusiva. *Revista Ártemis*. João Pessoa, v. 28, n. 1, p. 160-178, jul.-dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/41827>. Acesso em: 30 jul. 2021.

The Gender Spectrum Collection. *Vice Media*. [S.l.], 2020. Disponível em: <https://genderphotos.vice.com/?sfns=mo>. Acesso em: 30 jul. 2021.

Resumos

Convidado**Abubacar Mendes, Guiné-Bissau****Português na Guiné-Bissau**

Enquanto professor de português na Guiné-Bissau, faço questão de adaptar os conteúdos ao contexto e à realidade dos alunos/aprendentes. Com o intuito de gerar maior interesse, adequo os materiais, em particular os textos, à realidade social, política, econômica, geográfica e ao dia a dia deles. Assim, facilita a compreensão e cria maior eficácia na interação. Isso porque a grande maioria dos guineenses não tem o português como língua materna. Pelo que, além da pedagogia e das metodologias usadas serem tradicionalistas e estruturalistas, os materiais são inadequados ao contexto cotidiano do aluno. Além disso, nas minhas aulas, para além de o aluno ser o centro das atenções, aplico sempre as metodologias de abordagem comunicativa, permitindo interação nas aulas, professor–aluno, aluno–professor e aluno–aluno. O ensino de qualquer língua deve se basear no interesse do aluno, principalmente quando se trata de uma língua não materna.

Adriana Garzón Mozo, Colômbia**A fonética do português brasileiro está juntando as três Américas**

E sem pensar, sem intenção nenhuma e sem calcular o sucesso de uma ideia, o português brasileiro está indo além das fronteiras das Américas, mas como isso está acontecendo? Por meio das aulas de fonética! A pandemia, a internet, as redes sociais, tudo esteve e está a favor de hispanofalantes com nível intermediário de português que buscam aprimorar a pronúncia e estão participando do curso “Fonética do português brasileiro para falantes do espanhol”. Portanto, nesta apresentação, abordarei a minha experiência como professora e idealizadora desse curso, e mostrarei exemplos de exercícios práticos focados especialmente em pontos de contraste entre os dois idiomas, entre eles: vogais orais; vogais nasais; V e B; R; S e Z; L; T e D; G e J; X. Esse projeto nasceu quando duas professoras, eu (uma professora colombiana) e uma professora brasileira, percebermos que ao decodificar os sons do português para os sons do espanhol se facilitava o processo de aprendizado para os estudantes hispanofalantes, o que permitia e permite melhorar a pronúncia deles com o objetivo de deixar aos poucos o portunhol. É importante falar que em menos de um ano esse curso está próximo de abrir a sua turma número 4 e já teve participação de pessoas de países como: Estados Unidos, Costa Rica, Chile, Venezuela, Peru, Argentina, Colômbia, México e uma estudante da Polônia que fala espanhol e português. Em minha fala para o congresso, irei expor as dinâmicas e possibilidades para ensinar português em um curso focado na fonética. Também irei mostrar os grandes desafios de praticar a pronúncia diante de um país tão diverso como o Brasil, com inúmeras variações linguísticas, para alunos da América Latina que também fazem parte de países com realidades, variações e sotaques diferentes. Ademais, apresentarei também todos os caminhos que a virtualidade abre, porque além das aulas, os estudantes trabalham em ferramentas interativas e didáticas para praticar e levar o registro das aulas e o seu progresso, uma metodologia com diversas possibilidades, entre elas, juntar pessoas motivadas a aprender bem o português brasileiro.

Convidada

Adriana Nascimento Bodolay, Brasil

Não confundam prosódia com pronúncia

A partir de uma seleção de atividades a serem trabalhadas em aulas de português para estrangeiros, vamos revisar alguns conceitos e ampliar a reflexão sobre as possibilidades de se criar um método de ensino prático, objetivo e atraente tanto para professores como seus alunos. Prosódia é uma área investigada por dois campos da Linguística: a Fonética e a Fonologia. Ambas se ocupam do estudo da cadeia sonora e todos os fenômenos a ela ligados. O termo vem do grego e significa “melodia que acompanha o discurso”. No surgimento dessa área, fazia-se referência apenas aos aspectos musicais da fala, separando-os do texto recitado pelos poetas, por isso a restrição à ideia de melodia. Até hoje esse fundamento é válido, pois é possível observar separadamente os segmentos (consoantes e vogais) dos suprasegmentos (acento, melodia, tom, ritmo etc.). Portanto, não existe fala sem elementos prosódicos. Grosso modo, a prosódia nos serve para ressaltar itens lexicais dentro dos enunciados, demarcar estruturas sintáticas, acrescentar significados, dentre outras possibilidades. Mas para o que mais a utilizamos? Fónagy (2003) elenca 14 funções, contudo apenas a função modal (que diferencia enunciados do tipo Maria chegou./Maria chegou?) vinha sendo explorada em alguns poucos materiais didáticos de PLE.

Ana Carolina Montecinos, Brasil

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

Durante o aprendizado de um novo idioma, são apresentados elementos que vão além dos aspectos linguísticos, já que a língua está diretamente vinculada à cultura. Qual cultura está sendo apresentada? No contexto do ensino de PLE, muitas vezes as questões como identidade das minorias, migração e colonialismo são ignoradas ou abordadas de maneira equivocada. Por um lado, a internacionalização da Língua Portuguesa ganha força e importância como uma das línguas mais faladas no mundo, contribuindo também para a manutenção e estudos da paz e operações humanitárias em âmbito internacional. Por outro lado, no ensino ainda são ignoradas características regionais e culturais profundamente ligadas à história do próprio país. Dado o exposto, importantes pesquisas vêm indicando a necessidade de se aplicar, no ensino de Português como Língua não Materna, uma abordagem que rompa com conceitos coloniais assimilados cotidianamente, traço fortemente presente na História Moderna da América Latina. A língua portuguesa precisa ser, portanto, descolonizada e desprendida da lógica capitalista moderna. Assim, seria capaz de enxergar a diferença como algo positivo e essencial ao enriquecimento da experiência do aprendizado. A descolonialidade perpassa a desconstrução discursiva de modelos tidos como ideais, a restauração de histórias dos subalternos e dos considerados periféricos (como as mulheres, os negros), o rompimento da invisibilidade de conhecimentos populares como os das comunidades afro-brasileiras e indígenas. Nesse sentido, analisar e pormenorizar políticas de língua é papel de nós, educadores. É essencial abrir espaço para a discussão do tema entre profissionais da área e dar-lhes um novo olhar diante desse quadro tão complexo.

Convidada**Ana Luiza Gabatteli, Brasil****Promoção de vivências criativas que estimulam a comunicação inclusiva e diversa**

De um curso especializado no ensino de português para estrangeiros a uma comunidade de línguas e saberes. Ao longo de quase 10 anos, a Vila Brasil se reinventou algumas vezes e, em 2020, com a pandemia, encontramos finalmente um posicionamento que une os valores do capitalismo consciente – a sensibilidade, a afetividade e a criatividade – e o desejo de aproximar, acolher e transformar a sociedade por meio da linguagem. Além dos cursos de línguas estrangeiras que oferecemos, encontramos nos professores e futuros professores nossa força de transformação social, pois por meio de cursos de capacitações e de formação desses profissionais estamos criando uma comunidade de pessoas de diversas áreas do conhecimento que se preocupam e trabalham em prol da inclusão e da diversidade por meio da linguagem. Nessa apresentação, mostrarei como tudo começou e como fazemos para promover vivências criativas que estimulam a comunicação inclusiva e diversa, passando pelos cursos de idiomas, de capacitação, de formação inicial e criação de material didático que oferecemos.

Andrea Elena Gai Luz, Brasil-Portugal**Português de Portugal e do Brasil: diferenças e semelhanças**

A proposta desta comunicação é apresentar, brevemente, as diferenças e semelhanças entre o português europeu e o português do Brasil por meio do projeto Dois Dedos de Conversa, um livro de exercícios recém-lançado, focado no desenvolvimento de competências orais e dirigido, sobretudo, a aprendentes do português europeu. Adotando uma perspectiva contrastiva, a comparação será baseada no livro Batendo Papo-Fale e aprenda de maneira interativa, que esteve na origem do projeto acima mencionado e se centra no português do Brasil. Assim, serão comparadas duas a três atividades equivalentes de ambos os livros, nas quais serão salientados os contrastes culturais, lexicais e sintáticos. Além disso, haverá a discussão do processo de criação dessa segunda obra, incluindo as descobertas das autoras em relação a essas diferenças.

Antônio Lobato Junior, Colômbia**Análise lexicométrica do erro na escrita do português: um painel gerador de decisões didáticas**

O erro na escrita do português é uma oportunidade e uma orientação para quem aprende e para quem ensina. Tratá-lo de forma adequada significa também analisá-lo a partir de sua dimensão quantitativa. O objetivo desta apresentação é colocar sob avaliação de todos a experiência da montagem e uso de um painel onde se caracterizaram e quantificaram erros em 468 redações e a partir do qual se tomaram decisões relacionadas a temas a serem estudados com maior atenção, formas de avaliar e focos centrais na montagem de material de apoio. A conclusão é que esse tipo de caracterização mostra-se necessária tanto para iluminar nossas ações como professores, como para fazer-nos conhecer mais os estudantes que tempo conosco.

Bárbara do Vale Reis de Sousa, Portugal**O português falado em Minas: da teoria para a sala de aula**

Através da identidade, grupos estabelecem seus membros, identificando indivíduos com as mesmas características e, conseqüentemente, excluindo aqueles que consideram diferentes. “Isso ocorre porque culturalmente são estabelecidas regras, condutas e costumes, passados de geração em geração”. A aprendizagem da língua é um fator importante de integração social, da simplificação de problemas cotidianos e da interação profissional. Entretanto, não só fatores linguísticos devem ser considerados na sala de aula de PLE. Não se pode desvincular a aprendizagem da língua portuguesa da área cultural, social e econômica do país. Quando há uma maior conscientização das semelhanças e diferenças interculturais ao invés de um suporte somente comunicativo, o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural passa a ser o objetivo principal. Nesse sentido, a interculturalidade e a diversidade são processos de interação entre as pessoas de diferentes comportamentos afetivos e cognitivos, por vezes divergentes no mundo. Entretanto, a educação como ação política dentro da lógica do desenvolvimento do capitalismo assume uma aparente autonomia, separada das relações sociais. Acompanhando essa corrente de pensamento, embaixo da superfície teórica, o que encontramos é uma intocada crença na inferioridade das comunidades e identidades minorizadas. Diante do exposto, é imprescindível salientar que a luta por uma escola democrática não é suficiente para garantir a igualdade de tratamento para todos. Em certo ponto, práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam por discriminar alguns, e não outros. Dependendo do discurso e da prática, pode acabar acontecendo o contrário, correndo no erro da homogeneização em detrimento da reflexão das diferenças. Nesse sentido, a interculturalidade e a diversidade em PLE tendem a assimilar as culturas diversas do Brasil como forma de criar uma “cultura comum”, buscando a unidade e o consenso na diversidade. A educação em geral privilegia um padrão de ensino. Que padrão é esse? Ao entendermos as diferenças raciais, por exemplo, não queremos dar ênfase ao aspecto biológico e nem à suposta superioridade de uma em detrimento da outra, mas sim, realçar o caráter político que essas diferenças tomaram corpo ao longo da história da humanidade.

Bianca Sacchitelli Riascos, Colômbia**Projeto Blog: estratégia para o ensino/aprendizagem de PLE no contexto universitário colombiano**

O processo de ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira em uma destacada universidade colombiana está profundamente marcado pela diversidade. Apesar do público predominantemente universitário, as diferentes áreas de formação da qual proveem os e as estudantes requerem um amplo leque de recursos e estratégias que atendam aos diferentes interesses e necessidades do público-alvo. Nesse contexto, desenvolveu-se o projeto Blog: experiências e reflexões entre o pessoal e o profissional, no qual se utiliza o português como fonte de pesquisa, reflexão e registro escrito e oral. A presente proposta visa, portanto, compartilhar as motivações para a criação do projeto, as dificuldades identificadas ao longo do caminho, os primeiros resultados obtidos e possíveis ajustes metodológicos que permitiriam ampliar o interesse dos(as) estudantes e aumentar seus níveis de aprendizagem.

Convidada**Carolina Coelho Aragón, Brasil****O ensino de PLE entrelaçado aos saberes etnolinguísticos**

Transmitir os valores do ensino de PLA/PLE significa transferir a realidade social e política, requer promover uma educação linguística, formando cidadãos críticos e responsáveis, preparados para enfrentar os desafios do ensino atual dentro de uma abrangência global. Conforme Ferreira (1998), a aquisição de uma LA/LE abarca a aquisição de hábitos linguísticos como também a assimilação da nova cultura. Dessa forma, compreende-se que o ensino de português para estrangeiros está atrelado à educação etnolinguística, nas relações entre os saberes linguísticos e culturais que se voltam para um Brasil ou melhor para os “Brasilis/Brasis” marcado por uma diversidade de línguas e culturas indígenas. Percorreremos a história do Brasil para compreender não apenas a sua diversidade como também o silenciamento de línguas e a formação do povo brasileiro em um processo sociocultural de segregação e assimilação. Com isso, discutiremos valores e conceitos relacionados ao multilinguismo e suas distintas extensões de funcionamento no ensino de PLA/PLE.

Dulcineia Alves dos Santos, Itália**Diversidade metodológica no ensino de PLE para itálofonos**

O português apresenta muitas semelhanças com o italiano em diferentes níveis linguísticos, o que tendencialmente facilita o processo de ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) para itálofonos nativos. Esse aspecto pode ser considerado um fator motivacional para a aprendizagem da língua, além de fatores como a relevância do potencial econômico, metas turísticas e a produção cultural dos países lusófonos. Nesse sentido – considerando a origem comum de ambas as línguas e a finalidade do estudo de PLE por parte de estudantes itálofonos nativos – essa breve exposição pretenderá compartilhar algumas metodologias de ensino, já experimentadas, com estudantes de PLE itálofonos nativos. Ressalta-se particularmente os seguintes itens: 1) elementos utilizados para estabelecer as estratégias de ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) para itálofonos nativos; 2) metodologia tradicional (com foco na produção e interação escritas, usos da língua, gramática e vocabulário), método direto (a “não tradução”), método áudio-oral (com foco na compreensão, produção e interação orais); 3) metodologias bem/mal sucedidas com estudantes itálofonos nativos; 4) importância da língua veicular no processo de ensino/aprendizagem para estudantes itálofonos nativos.

Eliana Barbosa dos Santos, Brasil**O livro como conector de aprendizagem híbrida**

Este estudo apresenta uma abordagem híbrida de ensino e aprendizagem de português para falantes de outras línguas, estudantes do Convênio de Graduação do Ministério da Educação – PEC-G. Fundamenta-se em pressupostos referentes ao ensino híbrido de RELVAS (2021), OLIVEIRA & SEPARAS (2016) e MORAN (2016), às tecnologias digitais como recursos pedagógicos de ROJO (2013), KENSKI (2006) e PAIVA (2001) e às formas textuais digitais (PAIVA, 2008) ao professor mediador de STOLLER (2005) e PRADO (2005). A metodologia é de caráter qualitativo (STAKE, 1994), interpretativista MOITA LOPES (1994), de cunho etnográfico, GEGEO (1995) e de base etnográfica virtual (SANTOS & GOMES, 2013). Tem

por objetivo possibilitar o uso da língua como uma entidade dinâmica capaz de construir novos sentidos e poder minimizar a artificialidade nas práticas pedagógicas (de fala e de escrita), possibilitando o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Espera-se poder contribuir com professores na posição de instigadores do engajamento de aprendizes em interações na língua portuguesa.

Convidado

Fernando Nonohay, Inglaterra

Como diversificar o ensino de PLE com TikTok e Reels

Veremos as razões pelas quais eu decidi deixar para trás posts mais convencionais na mídia social, passando pelo YouTube até chegar ao TikTok e Reels no ensino de PLE:

- Superando o preconceito em relação ao TikTok e o medo de se expor.
- Exemplos específicos de diferentes formatos e ferramentas do TikTok e Reels: criação de áudio original, efeitos sonoros, música, dublagem, dança, duetos/remixes, stitches, filtros.
- Como utilizar TikTok e Reels para a autopromoção, marketing para atrair alunos, aumento e engajamento de seguidores.
- Atividades de sala de aula com o uso do TikTok e Reels, e como incentivar a participação de alunos.
- Promoção da diversidade cultural e linguística do Brasil através do TikTok e Reels.
- Comparação entre TikTok e Reels: vantagens e desvantagens de cada plataforma: ferramentas disponíveis, algoritmo, tipos de seguidores, direitos autorais.
- Equipamento básico e dicas de como usar as duas plataformas de forma eficiente a fim de economizar tempo.

Convidado

Fernando dos Santos Pedretti, Brasil

Como a proficiência em língua portuguesa virou empecilho para naturalização de migrantes

Essa apresentação tem por objetivo apresentar e discutir os principais marcos na legislação brasileira concernentes ao processo de naturalização para imigrantes no que diz respeito à comprovação de proficiência em língua portuguesa. Para tal, é de extrema importância definir o termo proficiência, trazer iniciativas de instituições que trabalham com o Português como Língua de Acolhimento, bem como discutir o efeito retroativo do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros — Celpe-Bras como comprovação da referida proficiência para fins de naturalização, um exame longe da realidade dos solicitantes ao processo. Para contribuir com esse debate, será apresentado um projeto desenvolvido no estado de Santa Catarina: uma avaliação da capacidade de comunicação em língua portuguesa aplicada por instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação, que visa não só fortalecer a política linguística e educacional desenvolvida por instituições catarinenses, mas também trazer uma opção para imigrantes comprovarem sua proficiência em língua portuguesa. Vale ressaltar que acreditamos ser necessário certificar a capacidade em se comunicar em língua portuguesa. Porém, essa comprovação deve compreender a realidade das comunidades imigrantes, adequar-se aos seus cotidianos e encorajá-los a quererem aprender o português não somente para passarem em uma prova que garanta a sua naturalização, mas sim, acima de tudo, para aprenderem a se comunicarem e se integrarem na sociedade brasileira.

Gerardo Martinez, México

Português para pessoas idosas: desafios no ensino e aprendizagem na era digital

A aprendizagem de uma segunda língua estrangeira tem o seu processo de aplicação de habilidades técnicas e cognoscitivas em toda etapa de vida. As crianças se encontram numa etapa de desenvolvimento de percepções da língua materna, os adolescentes passam por uma etapa de sistematização e fixação dos elementos estruturais da língua, o adulto passa a utilizar sua língua de maneira cotidiana, em muitos momentos de maneira inconsciente com a liberdade que ela oferece para se comunicar e interagir com a sociedade. Já os idosos têm um processo de aquisição de conhecimento diferente, precisa ser de maneira gradual e com um ritmo de percepção e aplicação muito mais lento do que em outras etapas. Esse processo é muito importante para levar em conta a forma que podem desenvolver novamente as capacidades de percepção e de interação com o mundo. O processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua para pessoas idosas abrange técnicas, metodologias e contextos para os novos educandos do século XXI na era digital.

Convidada

Géssica Nunes (Guarani Nhandewa), Brasil

Universidade território indígena

Discutirei minha atuação como pesquisadora, ativista e professora que leciona na comunidade indígena Pinhalzinho, desde março deste ano, como professora de língua portuguesa. Minhas ações consistem na defesa e no fortalecimento das presenças indígenas no ensino superior, um resultado que surge a partir de seis anos de silenciamento na universidade, no curso de Letras, onde sofri com o racismo. Para realizar essas ações que realmente consideram os seres inferiorizados, assim como eu, faço parte de um grupo de estudos (GEMTI) formado só por pessoas indígenas, o que possibilita a criatividade para construir textos e artes nas mídias sociais. Uso esse espaço porque consigo alcançar mais pessoas do que publicar artigos na academia, que é direcionado a um público específico. Abordo estratégias de resistência para acesso e permanência no ensino superior, especificamente no estado do Paraná.

Hanna Ferreira da Silva, Brasil

Aspectos culturais brasileiros no material didático "Samba!" para o ensino de Português para Estrangeiros

Com o avanço de pesquisas no campo de Linguística Aplicada (LA) acerca da área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE), entendemos que, atualmente, o estudo de língua não é mais visto como o entendimento de estruturas gramaticais e vocábulos soltos, mas é compreendido a partir de uma perspectiva cultural. Assim, neste trabalho, teremos como objeto de estudo o livro didático (LD) "SAMBA! Curso de língua portuguesa para estrangeiros", das autoras Andrea Ferraz e Isabel M. Pinheiro, da Autêntica Editora, publicado em 2020. Particularmente, por se tratar da primeira publicação de um material tão atual, partiremos da investigação se a perspectiva pluricultural brasileira realmente norteia o trabalho ao longo das unidades do livro didático em questão. Este trabalho se justifica pela necessidade de salientar o papel indissociável que a cultura tem na construção e no entendimento de uma língua e como a desconsideração de tal perspectiva pode oferecer impactos contraproducentes no aprendizado de uma língua estrangeira. Partimos da hipótese de que "SAMBA! Curso de língua portuguesa para estrangeiros" pode ser um livro diferenciado no mercado de materiais didáticos para ensino

da língua portuguesa brasileira para estrangeiros por apresentar, sempre que possível, aspectos culturais por entre suas páginas. Assim, objetivamos, a partir da análise do *corpus*, investigar se aspectos culturais foram levados em consideração na preparação do LD e, em caso afirmativo, como esses aspectos são apresentados aos estudantes dentro do material. Para tanto, pautamos a nossa investigação, prioritariamente, em Risager (1991), Cunningsworth (1995) e Leffa (2016). Buscamos, portanto, contribuir para uma maior reflexão sobre o aperfeiçoamento linguístico que pode ser proporcionado ao estudante quando esse aprende uma língua estrangeira a partir do estudo de aspectos culturais evidenciados nos materiais didáticos que serão utilizados em sala de aula.

Convidada

Helena Noto, Finlândia

As políticas e práticas linguísticas: um panorama sobre o ensino do português na Finlândia

A globalização e os avanços tecnológicos impulsionaram a comunicação sem fronteiras e, com isso, o diálogo e as trocas entre diferentes culturas. Essa demanda assenta para um ensino de línguas voltado cada vez mais para contextos multilinguísticos e multiculturais. Esse paradigma envolve mudanças quer nas propostas curriculares de língua estrangeira, como referência para que os aprendizes desenvolvam suas competências linguísticas na língua-alvo e sua visão do mundo, quer na atuação do professor em sala de aula, como agente motivador e sensível às características dos seus aprendizes face à diversidade. Nesse sentido, pretendo apresentar um panorama do ensino do português e sua abrangência na Finlândia, incluindo as políticas, estratégias, materiais didáticos de língua portuguesa produzidos na Finlândia, bem como o perfil, as motivações e as dificuldades mais recorrentes que têm os aprendizes finlandeses na aprendizagem da língua portuguesa.

Iracema Pereira de Queiroz Guimarães, Brasil

Uma metodologia de excelência e sua flexibilidade de uso presencial ou online com aprendizes de variadas línguas maternas, faixas etárias e contextos

Trabalhando com perfis de alunos variados, altos executivos, donas de casa, crianças, adolescentes e jovens universitários intercambistas, no início dos anos 1980, notou-se que os métodos direto e áudio-lingual não atendiam à demanda desses alunos com relação ao tempo e eficiência de aprendizagem e seu uso imediato do português. Notou-se, também, que um só método, fosse ele Natural Approach (Krashen), Suggestopedia (Lozanov) ou Total Physical Response (Asher), quando empregado separadamente, não era suficiente para que se atingissem os objetivos específicos de cada aprendiz ou grupo de aprendizes com relação à aquisição da língua-alvo. Desenvolveu-se, então, uma metodologia que contemplasse não só uma abordagem comunicativo-cognitiva, com ensino indutivo-dedutivo da gramática, mas também que propiciasse um aprendizado rápido e eficaz do português, contemplando as quatro habilidades linguísticas, levando a uma produção espontânea do aprendiz, com autoconfiança, adequando sua fala, com segurança, aos diferentes níveis pedidos pelos diferentes contextos em que se encontrasse, fossem eles orais ou escritos. Flexibilidade era a chave demandada naturalmente pela realidade do período que em pouco antecede o Pós Método de Kumaravadivelu. A metodologia contempla pontos específicos estudados por Saussure, Asher, Krashen e Lozanov e a experiência didática no ensino de PLE que, juntos, facilitam a aquisição (input x output), permitindo que o professor adeque o processo de ensino-aprendizagem ao perfil de cada aprendiz. A metodologia Aracatu faz, há 40 anos, esse processo ensino-aprendizagem de PLE

e suas especificidades ser prazeroso, eficiente e rápido, presencialmente ou online, com emprego de cores e músicas especificamente elaboradas e que ajudam a memorização dos conteúdos pelo subliminar, jogos linguísticos, brincadeiras brasileiras consagradas, materiais autênticos (áudios, vídeos e textos) somados a exercícios síncronos e assíncronos, interativos e a aspectos culturais do Brasil. Não se aprende uma língua sem que se entenda a sua cultura.

Convidada

Jacqueline Komura, Brasil

Marca pessoal e posicionamento digital: como usar a internet a seu favor?

Muitos profissionais construíram autoridade e reconhecimento ao longo de muito trabalho para além da Internet. Hoje encaram o desafio de comunicar tudo isso por meio de um posicionamento digital relevante e memorável, capaz de aliar ferramentas diversas e novas formas de se relacionar. Vamos juntas entender como usar a Internet e seus recursos a nosso favor? Neste conteúdo, vamos conversar sobre:

— Construção de uma marca.

O que torna a marca uma marca? Quais elementos ajudam neste processo? Quais são as narrativas importantes?

— Autenticidade

O mercado digital não está saturado. Encontre a sua voz e a tribo que deseja liderar.

— Ferramentas digitais

Instagram é mesmo a rede ideal para todo mundo? Como aproveitar o melhor de cada ferramenta para compor este posicionamento digital?

— Dados

Onde encontrá-los? Como utilizá-los?

Jéssica Caroline Pessoa dos Santos, Brasil

O translanguismo na aula de português adicional para refugiados: uma proposta didática com o “portuñol”

Nos últimos anos no Brasil, o número de solicitantes de refúgio aumentou consideravelmente no Brasil fazendo com que surjam projetos sociais de cunho educacional como o do “Curso de português para refugiados” que funciona sob organização da ONG Cáritas/RJ com o apoio pedagógico do projeto de extensão “Português para Refugiados no Brasil” da UERJ, que desde o ano passado atua de maneira on-line. Com um objetivo de repensar esses sujeitos latino-americanos recém inseridos na sociedade brasileira, trabalha-se com perspectivas didáticas propostas através da perspectiva translingue proposta por Cavalcanti (2013), na qual o “portuñol” vincula-se muito mais do que uma língua de “intermedio”, mas sim como um processo de “intercomprensión entre lenguas” que permite promover a reflexão entorno de um aperfeiçoamento de uma consciência plurilíngue de seus falantes buscando, dessa forma, uma sala de aula mais igualitária, mais criativa de sentidos que promovam a diversidade linguística com diferentes frentes e identidades na sala de aula de português como língua adicional para o ensino de refugiados latino-americanos.

Josiane Priscila de Macedo e Gabriela Viol Valle, Brasil**O uso dos pronomes oblíquos no ensino de Português Língua Estrangeira**

O ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), sobretudo no momento inicial do curso, muitas vezes, pauta-se no ensino dos usos da língua falada. Entretanto, promover a competência linguística é permitir que os alunos possuam acesso a diversas possibilidades de usos da língua e saibam quando, onde e por que usá-las e, portanto, possam escolher o valor que pretendem dar às suas escolhas linguísticas. Dessa forma, o professor de PLE precisa promover o conhecimento da língua como um *continuum* entre formalidade e informalidade, seja na língua falada e/ou na língua escrita. Nesse sentido, a motivação deste trabalho se deu a partir da percepção de que o ensino dos pronomes oblíquos tem se mostrado restrito nos livros didáticos (LD), visto que apresentam seus usos distantes do recorrente, limitando os alunos e os distanciando de um uso da língua mais informal. Ao longo de quatro anos no ensino de PLE, percebemos a necessidade da elaboração de materiais didáticos, sobretudo utilizando materiais autênticos e com foco nos objetivos do aluno, para alcançar resultados mais proveitosos ao promover uma interação mais intensa entre o aprendiz e o professor (LEFFA, 2007). Dessa forma, considerando que essa elaboração deve ser fruto de uma pesquisa do professor para que os exemplos escolhidos sejam reflexo da língua em uso, nosso objetivo neste trabalho é demonstrar, brevemente, como os pronomes oblíquos são apresentados nos livros didáticos Novo Avenida Brasil, Bem-Vindo e Ponto de Encontro, os quais utilizamos como material de apoio em nossa prática pedagógica. Além disso, buscaremos apresentar alguns exemplos de materiais autênticos, os quais, embora não tenham sido criados especificamente para o propósito educativo (NUNAN, 1999), podem ser utilizados nas aulas de PLE e aproximam os alunos de usos variados da língua.

Kelly Cristina Marques, Brasil**Relato de experiência como professora de português e cultura brasileira no projeto português para imigrantes e refugiados**

O curso foi oferecido no ano de 2016 em uma parceria do Governo Federal, PRONATEC, IFSULDEMINAS e Prefeitura da Cidade de São Paulo através do CRAI (Centro de Referência e Atendimento aos Imigrantes). O público-alvo era de imigrantes de qualquer nacionalidade, maiores de 18 anos, que chegavam em solo brasileiro em busca de abrigo, trabalho, estudo, validação de diploma em medicina ou em situação de refúgio, o que proporcionava uma rica diversidade, transdisciplinaridade e vivência cultural abundante, além de configurar um enorme desafio, uma vez que a turma era formada por alunos com diferentes níveis de conhecimento do idioma, em sua maioria eram recém-chegados ao Brasil (a maioria em condição bastante vulnerável), ainda encontrando redes de apoio e com motivações e necessidades muito variadas. Nesta exposição, pretende-se compartilhar as adversidades, as estratégias pedagógicas, os recursos e materiais, as soluções, os resultados alcançados, as alegrias e os vínculos de afetividade que se estabelecem a partir ensino-aprendizagem de uma língua através do acolhimento.

Laura Camila Braz de Almeida, Brasil

Cordéis sergipanos e suas unidades fraseológicas

A presente comunicação é a realização de uma análise dos fraseologismos presentes nos cordéis de autores sergipanos, fazendo relação com o processo de ensino de Português como Língua Estrangeira. Esse estudo foi realizado no estágio pós-doutoral na Universidade Federal da Bahia. A fundamentação teórica para esse estudo será pautada na teoria sobre fraseologismo construída por Gross (1996) e Mejri (1997). Além disso, serão elaboradas as sequências didáticas, baseando-se na didática da fraseologia com os seguintes autores: Zuluaga (1980), Tagnin (1989), Penadés Corpas Pastor (1996), Martínez (1999), Sevilla Muñoz (1999), Ortiz Alvarez (2010; 2011) e Monteiro-Plantin (2015). A justificativa para essa pesquisa é atrelada à carência de obras específicas que tratem do ensino da fraseologia e que apresentem propostas para o docente. Pretende-se desenvolver, assim, uma pesquisa sobre os fraseologismos presentes na literatura de cordel sergipana e construir sequências didáticas, baseadas no uso comunicativo da língua. Neste trabalho, a metodologia empregada é constituída pela realização das seguintes etapas: 1. leitura de textos teóricos referentes ao tema proposto; 2. Com o *corpus* dessa pesquisa, elaboração de sequências didáticas com usos comunicativos dos provérbios encontrados no cordel para serem aplicadas em aula de língua portuguesa. Esta pesquisa insere-se na perspectiva de investigação lexical, constituindo uma análise da variação semântico-lexical em Sergipe. Dessa forma, serão investigados os fraseologismos utilizados em cordéis de autores sergipanos para a construção de um caderno pedagógico para o ensino de português como língua estrangeira.

Laura Guesse Penido, Austrália

O ensino de PLE e as festas populares brasileiras: aprendizagem e senso de pertencimento por meio da experiência

Tendo em vista os constantes desafios do ensino de uma língua estrangeira em um país que carece de referências cultural, linguística e histórica da mesma, este trabalho procura apresentar uma alternativa em suprir essa ausência e propor um ensino que seja construído conjuntamente, sendo os alunos sujeitos da sua própria aprendizagem. O presente trabalho é baseado nas informações e experiências adquiridas através do projeto Portuguese for Gringos na Austrália. A decisão pela introdução das festas populares brasileiras no ensino de PLE, como parte constitutiva do currículo, deu-se a partir do reconhecimento das particularidades da audiência e a necessidade de um método de ensino que satisfizesse as demandas dos alunos. Todos são adultos nascidos (em sua maioria) na Austrália, cuja principal (senão a única) língua é o inglês australiano. A vasta maioria estuda português por ter parceiro/a brasileiro/a e querer, por meio da aprendizagem da língua, sentir-se parte desta cultura que se faz presente cotidianamente através do convívio entre brasileiros ou das interações a distância com os familiares do/da parceiro/a no Brasil. Assim, o que está em jogo para esses alunos não é apenas a aprendizagem de uma nova língua, mas a sua ressignificação como sujeitos que estão sendo gradativamente incluídos em uma cultura até então totalmente alheia ou distinta da sua realidade. Tal choque de realidades coloca em pauta algumas questões que estão além do âmbito linguístico, mas imprescindivelmente devem ser consideradas no ensino de PLE, uma vez que os alunos são os sujeitos da sua aprendizagem. É a partir desta contextualização e conscientização que a Portuguese for Gringos tem oferecido um ensino que, acima de tudo, seja dialogical e inclusivo. A opção pela celebração das festas populares brasileiras foi baseada em seu significado sociolinguístico cultural. Especificamente neste trabalho relataremos as experiências de carnaval, festa junina e festa de fim de ano que tivemos e todo o processo de aprendizagem envolvido desde a contextualização das festividades quanto à sua historicidade e localidade,

reverberando assim nas comidas típicas envolvidas, até a experimentação delas/destas em um ambiente familiar e fora da sala de aula. Todos esses aspectos levados em conta é o que tem garantido um ensino de PLE que seja dotado de significado experiencial e proporcionador de um espaço de pertencimento que, por muitas vezes, o aprendizado da língua por si só não é capaz de oferecer.

Lilian Adriane dos Santos Ribeiro, Espanha

O uso de metodologias ativas e das TIC nas aulas híbridas de PLE da Universidade de Sevilha

O ensino remoto e o ensino híbrido vêm ganhando espaço devido ao novo contexto atual, o da pandemia de Covid-19. A metodologia que vem sendo seguida é a aprendizagem de trabalho colaborativo (Jordano et al., 2013), também a aprendizagem baseada em jogos, ao incluir a gamificação dentro da sala de aula. Como define Mora (2013), a atividade lúdica ajuda a despertar a curiosidade, dirigir a atenção até um determinado ponto e fortalecer a memória, a qual, aplicada a um processo de aprendizagem, por exemplo, de uma língua, facilita a assimilação e processamento de léxico, de estruturas sintáticas e morfológicas. Por esse motivo, este artigo pretende mostrar quais metodologias ativas dirigidas ao enfoque comunicativo e centradas nos aprendentes, assim como as ferramentas TIC foram usados nas aulas das disciplinas Português I dos cursos de Graduação em Letras da Universidade de Sevilha-Espanha durante o ensino híbrido do ano letivo 2020-2021. A metodologia utilizada neste trabalho foi quantitativa: em primeiro lugar foi fazer a coleta e revisão bibliográfica pertinentes, depois criar e aplicar dinâmicas usando as TIC, para analisar a incidência que o uso desses recursos tiveram na aula de PLE a partir de uma experiência real nas aulas das disciplinas Português I e Iniciação à Língua e Cultura Portuguesas.

Lizandra Belarmino de Moura, Brasil-Paraguai

Variedade culinária e cultural no Brasil por meio de vídeos do Youtube e plataforma Edpuzzle: um relato de experiência

No ensino de línguas, sobretudo a Língua Portuguesa do Brasil, a cultura e a língua não podem ser dissociadas, uma vez que ambas compartilham limites indefinidos e complementares. No Brasil, existe uma variedade imensa da sua própria língua e cultura, tal fato, muitas vezes, é pouco levado em consideração devido aos estereótipos existentes. E é sobre isto o presente relato de experiência: uma proposta didática de aula para adultos que apresente as variedades fonológicas (sotaques, diferenciação dos sons) e morfológicas (vocabulário, gírias, léxico) do português brasileiro de uma maneira lúdica, ou seja, partindo de vídeos do Youtube, mais especificamente do canal do youtuber Mohamad Hindi. A aula foi preparada com o auxílio da plataforma Edpuzzle, que transforma vídeos em atividades para serem usadas em contexto educacional. Para um estudante de língua, é importante estar em contato com textos autênticos da língua-alvo, pois dessa forma, ele poderá compreender os contextos de cultura por meio das cargas culturais que muitas palavras carregam, como defendido por Galisson (1970), em seu conceito de lexicultura. Portanto, ao unir teoria e prática, foi possível concluir que a apresentação desse material audiovisual em aula, unido a uma plataforma criada para um fim educativo, trazendo uma atividade que reflete o uso da língua em seus aspectos fonológicos e

morfológicos é amplamente benéfico para o aluno que aprende de maneira eficaz e contextualizada sobre as variedades da língua.

Luciana Canonico Cruz, Brasil

Trabalhando a diversidade por meio do Youtube

O YouTube é uma rede social que nos dá a possibilidade de trabalhar muitos contextos linguísticos e de trazer aos alunos de PLE o contato com o português falado em diversos países e em diversas situações de comunicação, possibilitando ao aluno uma viagem pelos países lusófonos, assim como pelas regiões e estados do Brasil.

Luciana Lousada, Alemanha

Aplicativos de chat de áudio em tempo real: a experiência com o Clubhouse

Há pouco mais de um ano, entrava no concorrido mercado das redes sociais um aplicativo que trazia apenas a voz como a única forma de interação: o Clubhouse. Ainda que não seja o único no mercado, o aplicativo tem conectado de forma síncrona pessoas de diferentes partes do mundo, mostrando-se uma potente ferramenta para o ensino e aprendizagem de idiomas, que vai além daquilo que um programa de rádio e um podcast podem oferecer. Diante de tantas plataformas que privilegiam a imagem e até mesmo seu domínio sobre o som, cabe questionar o que tem atraído os usuários para um aplicativo que privilegia a voz/áudio e averiguar quais são seus benefícios e vantagens no contexto de aprendizagem de idiomas. Por se tratar de um aplicativo novo e ainda em fase beta – apesar dos mais de 10 milhões de usuários, pouco foi publicado sobre o Clubhouse e, em geral, são artigos que abordam apenas os detalhes técnicos. O presente trabalho, por sua vez, relata a experiência realizada nos meses de fevereiro a maio de 2021 nas salas criadas dentro do aplicativo, tendo como objetivo um ensino não-formal para o público-alvo: estrangeiros que querem aprender português e/ou aperfeiçoar seu nível de proficiência no idioma.

Mariana Santos Canuto, Brasil

Questões étnico-raciais na sala de aula de PLE

O objetivo do trabalho é integrar a dimensão cultural, política e social para o combate ao racismo através das aulas de PLE, voltado à formação de professores. É essencial o estudo dos estereótipos sociais e étnicos nas aulas de PLE, como os indígenas brasileiros, a questão das favelas e das comunidades quilombolas, manifestados na nossa sociedade, naturalizados no cotidiano das pessoas e reproduzidos pela língua e linguagem. Portanto, a pesquisa da autora como parte da sua dissertação de mestrado, atenta ao aprofundamento das diferentes etnias que compõem o Brasil e suas características físicas, bem como mostrar aos alunos as nomenclaturas corretas quanto à cor de pele, raça e racismo. Nesse sentido, o intenso fluxo migratório no Brasil nos atinge sob novos desafios, mas também a ambição de outro olhar ao mito brasileiro, o qual chamamos de “democracia racial” e de que temos “um país onde todos são bem-vindos”, sem discriminação de cor, religião, gênero etc. Diante dessas reflexões, como poderá o educador

desconsiderar a questão racial na sala de aula de PLE? As políticas linguísticas no Brasil têm determinado decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade? O ensino de língua tem sua função social para a implementação da Lei 10.639/2003 – Obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira. A proposta convoca a repensar currículos, rituais pedagógicos, formas estereotipadas da expressão oral, a relação professor/aluno, bem como o papel do educador brasileiro diante das questões étnico-raciais.

Olivia Yumi Nakaema, Brasil

Uso da plataforma Seesaw para a realização de tarefas pedagógicas no ensino de PLE e PLAC

Antes mesmo da pandemia provocada pelo Covid-19 a partir de 2020, nosso grupo de trabalho para o ensino de PLE e PLAC buscou utilizar plataformas que possibilitassem o uso de metodologias ativas nas aulas para alunos em situação de refúgio e imigrantes. Já utilizamos desde o Google Classroom até conversas pelo WhatsApp, a fim de possibilitar os aprendizes a construir o próprio conhecimento, evitando assim uma tradicional aula expositiva. A partir de 2020, deixamos de utilizar o Google Classroom e passamos a adotar, como uma das alternativas, a plataforma Seesaw. Esta mostrou-se, principalmente durante a pandemia e o ensino remoto, mais amigável para os aprendizes por diversos motivos. Em primeiro lugar, no Seesaw é possível a visualização das tarefas apresentadas por meio de vídeos, imagens, áudios etc., isto é, por meio de várias modalidades. Isso faz com que os aprendizes compreendam mais facilmente as tarefas e sintam-se mais motivados, tendo em vista que o apelo visual contribui como um atrativo. Também possibilita uma comunicação segura entre professores e alunos, sem expor dados pessoais entre os alunos, tendo em vista que as atividades e mensagens podem não ser compartilhadas entre os participantes da aula. A plataforma possibilita a construção de um portfólio de aprendizagem tanto individual quanto conjunta, possibilitando que os aprendizes realizem atividades de forma colaborativa. Esse portfólio possui o formato de uma publicação em redes sociais, o que é algo bem convidativo e familiar para os participantes. Desse modo, esse trabalho tem como objetivo apresentar como pode ocorrer a construção do conhecimento por meio da realização de tarefas pedagógicas na plataforma Seesaw. Como na plataforma facilita-se a troca de textos multimodais (vídeos, áudios, imagens, desenhos, texto verbal) entre os participantes, esta é um facilitador na interação social. Assim, como no ensino de PLE e PLAC é essencial desenvolver as quatro habilidades (escuta, fala, escrita e leitura), além da aquisição de habilidade intercultural, o Seesaw tem se mostrado uma ferramenta que apresenta bons resultados.

Convidado**Robert Moses Fritz,****Estados Unidos****O estudo do pronome neutro nas aulas de português**

Embora os gramáticos insistam que os pronomes *ele* e *eles* funcionam como pronomes neutros para se referir a sujeitos gramaticais de gênero indefinido ou grupos compostos de homens e mulheres, muitas vezes esses pronomes não funcionam assim na prática, sobretudo com respeito à questão de identidades genéricas ou expressões de gênero que não se conformam com as identidades genéricas tradicionais de homem e mulher. Dada a crescente consciência pública das identidades LGBTQI+, várias propostas para pronomes neutros ou não-binários têm gerado tanto interesse como controvérsia nos últimos anos. Além dos debates político-culturais a favor e contra a adoção de um pronome neutro, o estudo do tema nas aulas apresenta oportunidades para incorporar mais diversidade e inclusão ao ensino do português como língua estrangeira, uma meta importante considerando que, em geral, os materiais de ensino de português só apresentam paradigmas heteronormativos e cisgêneros, sem considerarem outras possibilidades. Partindo do princípio pedagógico que a inclusão e reconhecimento da diversidade das expressões de gênero contribuem para o sucesso acadêmico de estudantes LGBTQI+, esta palestra propõe uma abordagem cultural ao tema do pronome neutro ou não binário com o intuito de criar um espaço de inclusão e apoio que facilita a aprendizagem da língua. Especificamente, a palestra considera o ensino do “Sistema *elu*” como uma opção pronominal não-binária e identifica vocabulário apropriado para abordar os temas da sexualidade e gênero nas aulas de português.

