



# PRODUZINDO MATERIAIS DIDÁTICOS EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Orgs. | Alexandre Ferreira Martins | Kétina Timboni | Tábata Quintana Yonaha





**PRODUZINDO MATERIAIS DIDÁTICOS EM  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

*Comissão Editorial*

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Ma. Marcelise Lima de Assis

*Conselho Editorial*

Dr. André Rezende Benatti (UEMS\*)

Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB\*)

Dra. Ayanne Larissa Almeida de Souza (UEPB)

Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE\*)

Fernando Miramontes Forattini (Doutorando/PUC-SP)

Dra. Yls Rabelo Câmara (USC, Espanha)

Me. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA\*)

Dr. Raimundo Expedito dos Santos Sousa (UFMG)

Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA\*)

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza (Doutoranda/UNICAMP)

Dr. Washington Drummond (UNEB\*)

Me. Sandro Adriano da Silva (UNESPAR\*)

\*Vínculo Institucional (docentes)

Alexandre Ferreira Martins

Tábata Quintana Yonaha

Kétina Timboni

**ORGANIZADORES**

**PRODUZINDO MATERIAIS DIDÁTICOS EM  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**



Catu, BA

2022

© 2022 by Editora Bordô-Grená  
Copyright do Texto © 2022 Os autores  
Copyright da Edição © 2022 Editora Bordô-Grená

TODOS OS DIREITOS GARANTIDOS. É PERMITIDO O DOWNLOAD DA OBRA, O COMPARTILHAMENTO E A REPRODUÇÃO DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES. NÃO É PERMITIDO ALTERÁ-LA DE NENHUMA FORMA OU UTILIZÁ-LA PARA FINS COMERCIAIS.

*Editora Bordô-Grená*  
https://www.editorabordogrena.com  
bordogrena@editorabordogrena.com

*Projeto gráfico:* Editora Bordô-Grená  
*Capa:* Keila Lima de Assis  
*Edição:* Editora Bordô-Grená  
*Revisão textual:* Anderson de Almeida Santos

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecário responsável: Roberto Gonçalves Freitas CRB-5/1549

---

P964

Produzindo materiais didáticos em português como língua adicional  
:[Recurso eletrônico] / Organizadores Alexandre Ferreira Martins, Tábata  
Quintana Yonaha, Kétina Timboni. – Catu: Bordô-Grená, 2022.

3494 kb 212fls. il: color

Livro eletrônico  
Modo de acesso: Word Wide Web <[www.editorabordogrena.com](http://www.editorabordogrena.com)>  
Incluem referências

ISBN: 978-65-87035-86-4

1. Materiais didáticos. 2. Língua portuguesa. 3. Ensino de Línguas – língua adicional. I. Título.

CDD 371.33  
CDU 371

---

Os conteúdos dos capítulos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - ENTRE A PRODUÇÃO, A APLICAÇÃO E A REFLEXÃO SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS: PERCURSOS DE PESQUISA NA ÁREA DE PLA <i>Alexandre Ferreira Martins, Kétina Timboni e Tábata Quintana Yonaha</i>	9
PRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO DO LIVRO SAMBA!: PROCESSO CRIATIVO E IDENTIDADE DOCENTE <i>Andrea Ferraz e Isabel Pinheiro</i>	16
GÊNEROS AUDIOVISUAIS E ENSINO: ENCONTROS POSSÍVEIS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE PLA <i>Joice Eloi Guimarães e Leila Beatriz Azevedo Ponciano</i>	31
O CURSO PANORAMA DA CANÇÃO POPULAR BRASILEIRA: CANÇÃO, CULTURA E LETRAMENTO LITEROMUSICAL NO ENSINO DE PLA <i>Clarissa Montiel Guedes e Margarete Schlatter</i>	46
DO BRASIL PELO BRASIL: PROPOSTA DE UM MATERIAL DIDÁTICO CULTURAL DE PLA EM PLATAFORMA DIGITAL <i>Nathan Queiroz</i>	61
OS ORIXÁS BRASILEIROS NAS AULAS DE PLA: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA SOBRE AS RELIGIÕES BRASILEIRAS DE MATRIZ AFRICANA <i>Luma da Silva Miranda e Thamis Larissa Silveira</i>	77
MATERIAIS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE PLA PARA FINS ESPECÍFICOS: TURISMO E ÁREAS AFINS <i>Davi Borges de Albuquerque</i>	94

CANÇÕES EM AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL	106
<i>Douglas Altamiro Consolo</i>	
TEM DE TUDO NESTA RUA: UMA PROPOSTA PARA DESENVOLVER A ORALIDADE NAS AULAS DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS NO ENSINO REMOTO	122
<i>Idalena Oliveira Chaves e Marina de Paulo Nascimento</i>	
REFORMULAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM UM NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS	132
<i>Camila Oliveira Macêdo, Giselle Sousa Santos Neves Machado, Isabella Oliveira, Kaisy Nunes Alves e Mariana Rodrigues Ferreira</i>	
DA DISCUSSÃO DOS ASPECTOS CULTURAIS À ELABORAÇÃO DE UMA CARTA DO LEITOR EM UM CURSO PREPARATÓRIO PARA O CELPE-BRAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	148
<i>Bruna Machado da Rosa, Adriana Floor Botelho, Amanda Luisa Arcoverde Gomes e Jorama de Quadros Stein</i>	
CONTEXTO, DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA	162
<i>Luzia Miya Tanaka e Patrícia Da Paz Veldink</i>	
O CONCEITO LÍNGUA DE HERANÇA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO ENTRE TRADIÇÃO E REINVENÇÃO	175
<i>Felicia Jennings-Winterle</i>	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	201
SOBRE OS ORGANIZADORES	209



## APRESENTAÇÃO

# PRODUZINDO MATERIAIS DIDÁTICOS, MOBILIZANDO CONHECIMENTOS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ÁREA DE PLA

Alexandre Ferreira Martins

Tábata Quintana Yonaha

Kétina Timboni

Ao nos juntarmos para organizar esta publicação, queríamos que este livro fosse uma forma de espelhar parte da pluralidade de experiências e de contextos de sala de aula de Português como Língua Adicional (PLA) ao redor do mundo que havíamos percebido ao longo de nossas experiências como professores e pesquisadores. Tal empreitada, em sua essência inesgotável, moveu-nos à delimitação aqui circunscrita em relação à produção de materiais didáticos, feita na esteira de nossos interesses de estudo e da emergência que percebemos na área pelo debate sobre a complexidade teórico-metodológica da produção - e da aplicação - de materiais didáticos, incluindo os desdobramentos disso para alunos e professores de PLA.

No Brasil, é inegável o aumento do interesse de grande parte dos nossos colegas das áreas de Linguística e Linguística Aplicada pelo desenvolvimento de pesquisas em PLA, de maneira geral, bem como de materiais didáticos ao longo das últimas duas décadas. Essa mudança, ocorrida progressivamente entre os diferentes atores e contextos, esteve intrinsecamente relacionada ao surgimento do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Celpe-Bras (Dell'Isola et al, 2003; Diniz, 2012; Schoffen; Martins, 2016; Martins; Yonaha, 2021; Celpe-Bras, 2021), instrumento de políticas linguísticas de grande importância para a consolidação da área no país. No entanto, é ainda pouco claro o percurso que se desenhou no ensino de português ao redor do mundo, notadamente no que diz respeito a) às epistemologias linguísticas imbricadas no desenvolvimento de materiais didáticos, b) às particularidades e necessidades dos contextos e dos perfis

linguísticos dos alunos e c) à relação com políticas linguísticas de referência no Brasil e fora dele para o PLA.

Esta obra surge, portanto, como uma contribuição de colegas de diferentes instituições de ensino para o debate em torno da produção de materiais didáticos em PLA dentro e fora do Brasil. Desse modo, nós, organizadores, tencionamos, com este livro, reunirmos nossos colegas, professores e pesquisadores, em um espaço de discussão sobre a situação da pesquisa, da produção e da aplicação de materiais didáticos.

Os leitores desta obra notarão a utilização de diferentes nomenclaturas pelos autores em referência aos processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa em diferentes perspectivas: Português como Língua Adicional (PLA), Português como Língua Estrangeira (PLE) e Português como Língua de Herança (PLH). Essa diversidade terminológica parece-nos refletir a complexidade e inesgotabilidade do nosso campo de atuação maior, posto que o ensino de Português é materializado a partir do reconhecimento de diferentes interesses, necessidades e objetivos dos agentes em interação. Esses termos, acreditamos, não competem entre si. Todos eles constituem parte da história da área, consistindo em percursos teórico-metodológicos singulares, os quais refletem o trabalho individual, coletivo e local.

A área de PLA não é, portanto, algo homogêneo, a partir do qual conseguiríamos definir uma única perspectiva, abordagem ou método de ensino a ser seguido. Ao contrário, temos diferentes caminhos que acolhem os agentes educacionais, atuantes em diferentes instâncias, no sentido de contemplar o que é inerente a determinados contextos de ensino. É por essa razão que nos distanciamos de qualquer percepção normativa e encapsuladora dos conhecimentos gerados pelos profissionais nela envolvidos. A título exemplificativo, podemos mencionar a presença de estudantes estrangeiros na educação básica brasileira. No caso de crianças e adolescentes imigrantes ou em situação de refúgio que não falam o português como primeira língua, seria, por exemplo, um referencial como o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas eficiente para a prática de sala de aula, considerando a situação de acolhimento? O quão efetivo seria seguir uma perspectiva de ensino pensada para o contexto europeu, levando em consideração apenas a sua hegemonia, produto de seu reconhecimento internacional como política linguística europeia? Nesse caso, a mobilização de saberes e de práticas locais acabariam

subjugadas a uma dinâmica que prioriza epistemologias outras às construídas sobre os nossos próprios pés.

Tendo apresentando algumas considerações iniciais sobre esta obra de maneira geral, discorreremos a seguir sobre a organização deste livro, composto por onze capítulos. No primeiro capítulo, “*Produção e publicação do livro Samba: processo criativo e identidade docente*”, Andrea Ferraz e Isabel Pinheiro discutem acerca da produção e publicação do livro SAMBA, relatando o processo de concepção e produção da obra. As autoras tecem importantes considerações a respeito da produção de um material didático que coaduna reflexões locais e uma perspectiva de ensino levada a cabo em contexto europeu, nomeadamente na França, considerando o local de atuação para o qual o livro é produzido. Na sequência, Joice Guimarães e Leila Ponciano abordam a utilização de materiais autênticos para o ensino de Português em contexto universitário coreano, descrevendo a utilização de gêneros audiovisuais em sala de aula no capítulo intitulado “*Gêneros audiovisuais e ensino: encontros possíveis em materiais didáticos de PLA*”. Trata-se de uma obra inédita no contexto universitário em questão, considerando a perspectiva discursiva-dialógica materializada pelas autoras.

No terceiro capítulo, “*O curso Panorama da canção popular brasileira: canção, cultura e letramento literomusical no ensino de PLA*”, Clarissa Montiel Guedes e Margarete Schlatter apresentam o planejamento de um curso elaborado para o ensino de PLA por meio canções populares brasileiras, combinando repertório constituído, portanto, de canções e, também, de outros gêneros discursivos artístico-literários, como documentários e filmes. O programa do curso em questão propicia uma oportunidade de reflexão aprofundada acerca da fluidez cultural brasileira a partir da perspectiva literomusical, que assume a pertinência do trabalho com gêneros musicais para a construção e o reconhecimento de aspectos sócio-históricos inerentes ao discurso. Nesse sentido, a fluidez por elas referida consistiria na compreensão de que não há única cultura brasileira, compreendida apenas no singular, mas, sim, uma visão plural das práticas sociais presentes no cancioneiro nacional.

O quarto capítulo, “*Do Brasil pelo Brasil: proposta de um material didático cultural de PLA em plataforma digital*”, proposto por Nathan Queiroz, aborda o desenvolvimento de um modelo de material didático cultural de PLA em plataforma digital, tendo como base metodológica o ensino de língua através de cultura. Queiroz idealiza um material didático configurado através de blocos

temáticos e produzido a partir de diferentes recursos disponibilizados em uma plataforma digital, que ficariam, segundo o autor, disponíveis para professores de PLA. A proposta apresentada parte de uma reflexão didática que coaduna língua e cultura, compreendidas como parte de um processo intrínseco a contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Em temática análoga, focalizando a produção de material didático, Luma da Silva Miranda e Thamís Larissa Silveira apresentam o processo de elaboração e utilização de uma unidade didática sobre religiões de matriz africana no capítulo intitulado “*Os orixás brasileiros nas aulas de PLA: elaboração e aplicação de uma unidade didática sobre as religiões brasileiras de matriz africana*”, compondo sua proposta com uma diversidade de gêneros discursivos que contemplam a apresentação e discussão sobre esse aspecto cultural afro-brasileiro. Tendo em vista o elenco de materiais didáticos dos quais dispomos na área de PLA, o trabalho das autoras destaca-se por priorizar uma temática pouco comum, mas que é significativa para a difusão da diversidade cultural brasileira no exterior. Desse modo, as autoras trazem um contributo que proporciona a professores e pesquisadores da área de PLA uma sensibilização em relação ao tema contemplado. No sexto capítulo, “*Materiais e sequências didáticas de PLA para fins específicos: turismo e áreas afins*”, Davi Albuquerque discute princípios teóricos do ensino de línguas para fins específicos, especialmente sua aplicação ao contexto de Português Língua Adicional no ensino de Turismo. Ressalta-se o trabalho do autor por seu propósito de debater o ensino de português para fins específicos, haja vista a ampla divulgação desta modalidade, majoritariamente em língua inglesa.

O sétimo capítulo, “*Canções em aulas de Português como Língua Adicional*”, proposto por Douglas Consolo, traz considerações sobre o uso de canções em aulas de português como língua adicional (PLA), bem como apresenta sugestões de atividades com canções que podem ser utilizadas em diferentes níveis no processo de ensino/aprendizagem dessa língua, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e do senso crítico dos alunos. As propostas de atividades indicadas pelo autor, juntamente com sua reflexão acerca delas, podem ser facilmente adotadas e aplicadas por professores de PLA interessados no uso de canções na sala de aula.

Idalena Chaves e Marina Nascimento apresentam o desenvolvimento de uma proposta didática para o trabalho com a oralidade em aulas de PLA (ou

PLE, tal como empregado pelas próprias autoras) no ensino remoto, em contexto universitário brasileiro. No capítulo, intitulado, “*Tem de tudo nesta rua: uma proposta para desenvolver a oralidade nas aulas de Português para Estrangeiros no ensino remoto*”, as autoras abordam as potencialidades de recursos tecnológicos para o desenvolvimento da oralidade em diferentes dimensões: pronúncia, ritmo, entonação etc. Além disso, cabe destacar o estímulo dado pelas autoras para que professores se distanciem de modelos de prática passivos de interação, no qual os alunos têm pouca participação e as aulas são predominantemente expositivas, e possam propiciar maior engajamento e autonomia dos estudantes.

Camila Macedo, Giselle Machado, Isabella Oliveira, Káisy Alves e Mariana Ferreira apresentam estudo referente à reformulação de material didático no contexto de extensão universitária brasileira com o capítulo “*Da discussão dos aspectos culturais à elaboração de uma carta do leitor em um curso preparatório para o Celpe-Bras: um relato de experiência*”. Esta proposta indica que o estudo de um gênero recorrente em várias edições do exame Celpe-Bras pode nortear as práticas de sala de aula, considerando o efeito retroativo do ensino por gêneros discursivos nas aulas de PLA.

Uma outra modalidade do Português é apresentada nos próximos capítulos, o Português como Língua de Herança. A discussão é iniciada com a proposta de Luzia Tanaka e Patrícia Veldink, “*Contexto, didáticas e práticas de ensino de Português como Língua de Herança*”. Neste capítulo, as autoras apresentam reflexões resultantes de suas experiências no ensino dessa modalidade no Japão e nos Estados Unidos, apontando especialmente a necessidade de produção de materiais didáticos voltados para esse público. A partir de uma perspectiva freiriana, Luzia e Patrícia compreendem que o PLH deve ser considerado mais do que uma ferramenta de expansão do repertório linguístico de expatriados, tendo em conta sua importância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e identitário desses falantes. O trabalho constitui-se uma rica contribuição para a área de PLH, desenvolvida por profissionais com larga experiência em campo, com exemplos de práticas de sucesso altamente significativas para aqueles que já atuam ou queiram atuar na área. Na sequência, o último capítulo do livro, “*O conceito Língua de Herança: Uma problematização entre tradição e reinvenção*”, de autoria de Felicia Jennings-Winterle, discute o conceito de Língua de Herança (LH). A autora apresenta

discussões sobre o surgimento desse conceito, assim como reflexões acerca da caracterização dos sujeitos envolvidos em processos de aprendizagem e aquisição de uma LH, os chamados Falantes de Língua de Herança. Na perspectiva da autora, para compreendermos pormenorizadamente esses termos é fundamental discutirmos noções como bilinguismo, políticas linguísticas, ideologia, processos de colonização e imigração, considerando-os como componentes para a reflexão e problematização proposta. O instigante convite da autora em reconhecer as bases epistemológicas do conceito de LH finaliza a série de discussões sobre materiais didáticos construída no conjunto de textos desta obra.

Os autores desta publicação vêm de lugares, percursos formativos e níveis acadêmicos distintos, trazendo-nos perspectivas de ensino e aprendizagem de PLA em movimento, isto é, formas de conhecimento em constante construção e aprimoramento. Quando optamos pelo título deste livro, queríamos atribuir a ideia de processo ao verbo produzir, pois acreditamos que isso traduz a constante reconfiguração não apenas do tema desta publicação, materiais didáticos, mas da nossa própria área de construção do saber. Tal como nos salienta Auroux (2007, p. 151, tradução nossa), “uma ciência [...] é um fenômeno social (coletivo) ao qual podemos associar três componentes principais: - uma componente teórica [...], - uma componente prática, - uma componente sociológica.”, no qual as comunidades de conhecimento, formadas pelos diferentes atores educacionais, têm a função não apenas acadêmica, mas também social de gerar a validação e a legitimação dos conhecimentos produzidos em uma determinada área. É por essa razão que acreditamos que obras como esta nos aproxima e, ao mesmo tempo, proporciona que tenhamos mais consciência da mobilização de conhecimentos sobre um mesmo tema em diferentes lugares.

## REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. *La question de l'origine des langues*. Paris: PUF, 2007.

DINIZ, L. R. (2012). *Política linguística do Estado brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. Tese de Doutorado em Linguística.

- CELPE-BRAS. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. In: *Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do Português*. Brasília: FUNAG, 2021. Disponível em: [http://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/loc\\_pdf/1143/1/panorama\\_da\\_contribuicao\\_do\\_brasil\\_para\\_a\\_difusao\\_do\\_portugues](http://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/loc_pdf/1143/1/panorama_da_contribuicao_do_brasil_para_a_difusao_do_portugues). Acesso em junho de 2021.
- DELL'ISOLA, Regina L.P.; SCARAMUCCI, Matilde V. R.; SCHLATTER, Margarete; JÖDICE, Norimar. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame celpe-bras. *Rev. Bras. Linguist. Apl.*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 153-164, 2003.
- SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.
- MARTINS, A. F.; YONAHHA, T. Q. O Celpe-Bras como marco epistemológico na área de Português como Língua Adicional: abertura a uma perspectiva discursiva/dialógica de autoria brasileira. In: ROCHA, Nildicéia Aparecida; GILENO, Rosangela Sanches da Silveira (org.). *Português Língua Estrangeira e suas interfaces*. Campinas (SP): Pontes Editores, 2021. p. 43-65.
- YONAHHA, T. Q. *Cultura e Interculturalidade em movimento no ensino de Português Língua Estrangeira: um estudo bibliográfico-documental*. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15343>.

## CAPÍTULO 1

---

### PRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO DO LIVRO *SAMBA!*: PROCESSO CRIATIVO E IDENTIDADE DOCENTE

Andrea Ferraz

Isabel M. Pinheiro

#### INTRODUÇÃO

Os materiais para o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) fizeram-se necessários muito antes da primeira publicação registrada, em meados da década de 1950. Afinal, ensinar a língua portuguesa para falantes de outras línguas sempre foi necessário para que as culturas, que no país se interagem e permeiam o idioma, se fizessem presentes. Até a década de 1990, poucas foram as publicações oferecidas, sendo que muitas destas foram feitas fora do Brasil. Nesse cenário, a tardia atenção dada às publicações no país evidencia que existem dificuldades para produzir e publicar materiais didáticos (MDs) de PLA.

Ao considerarmos a pesquisa realizada por Diniz (2010) quanto às publicações de MDs para o ensino de português para falantes de outras línguas (PFOL), percebe-se que, a partir da década de 1990, a atenção dada a esse processo de registro editorial se tornou mais efetiva, e os materiais para o ensino de português de variante brasileira assumiram um papel mais representativo da língua e da cultura do Brasil. Tal característica proporcionou não só o encorajamento de muitos professores e editoras na produção de materiais da variante brasileira, mas também publicações com direcionamentos mais específicos, como português para crianças, português como língua de herança, português para falantes de espanhol, entre outras.

As diversas especificidades abordadas por esses materiais passaram a indicar a insuficiência de um único método de ensino, ao revelar as necessidades específicas de cada abordagem, e ainda traziam inovação em produções dos materiais. Em meio a esse cenário de busca por um livro de PLA que se alinhasse às metodologias utilizadas na Aliança Francesa de Belo Horizonte (AFBH), foi concebida a produção do livro *Samba! Curso de língua*



*portuguesa para estrangeiros* (doravante *Samba!*), publicado em 2020 pela Autêntica, editora sediada em Belo Horizonte, Minas Gerais.

## **SAMBA!: UMA ABORDAGEM ALINHADA COM A REDE DAS ALIANÇAS FRANCESAS**

A Fondation Alliance Française<sup>1</sup>, maior rede de cooperação cultural do mundo, presente em 131 países, fundada em 1883, em Paris, e presente no Brasil há mais de 130 anos, possui a missão de difundir a língua francesa e as culturas francesas e francófonas, favorecer a diversidade cultural, podendo também difundir os artistas e a língua local de cada uma de suas unidades.

Fundada em 1944, a AFBH é hoje uma referência no ensino de PLA para outras Alianças Francesas e já ofereceu cursos de português para mais de 2.100 alunos estrangeiros desde a fundação do departamento de língua portuguesa em 2015.

A tradição do ensino de francês como língua estrangeira, diferentemente do que ocorre no ensino de PLA, é muito antiga. A mesma situação ocorre na evolução e no volume de produção de MDs. Essa desigualdade da produção de livros de francês para estrangeiros, comparada à produção de livros de português como língua adicional no Brasil, instaurou, no seio da AFBH, a necessidade da criação de um material didático que se harmonizasse com a metodologia do ensino de francês (*abordagem acional*), cujos parâmetros seguem as prescrições do Quadro Europeu de Referência para o Ensino de Línguas (QEER).

Os primeiros manuscritos do livro *Samba!* surgem da necessidade de ajuste e complementação das lições de diferentes livros de PLA até então existentes no mercado. Com o fortalecimento do departamento de português da AF, outros materiais começaram a ser produzidos a fim de criar lições acionais, desenvolver a competência intercultural dos estudantes, incrementar a produção oral e escrita com tarefas contextualizadas, apresentar documentos autênticos e lições adaptáveis, as quais atendessem às necessidades comunicativas dos alunos, de diferentes nacionalidades, que chegavam numerosos a cada ano à AFBH.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.fondation-alliancefr.org>. Acesso em: 10 set. 2021.

A seleção, organização e reunião das lições criadas no primeiro ano desse departamento deram origem ao *Brasil Aberto*, a primeira versão do que viria a ser o livro *Samba!*. Esse livro, tal como o conhecemos hoje, é o resultado de dezenas de revisões das lições que foram testadas, principalmente, com os alunos da SKEMA Business School, ao longo de quatro anos.

## TEORIAS E EXPERIÊNCIAS: A PROPOSTA DO AUTOR

Um livro didático é o reflexo da confluência dos subsídios teóricos e da prática docente de quem o escreve, isto é, dos fundamentos teóricos-metodológicos e da transposição didática aprimorada ao longo dos anos. Segundo Chevallard (1985) o objetivo da didática é transformar em objeto de saber os fenômenos observados pela ciência. Alinhada a tal objetivo, a *transposição didática* é também definida pelo autor como “(...) a passagem do saber científico para o saber ensinado.” (Y. Chevallard, 1985, p. 18). No contexto da produção do livro *Samba!*, criamos lições que, dentro da abordagem acional, apresentam a forma como trabalhamos a transposição de saberes.

A publicação de um material didático deve ser, portanto, o compartilhamento de uma proposta de prática docente, fundamentada no saber científico, com vistas a facilitar o trabalho do professor, maleável às necessidades de quem ensina e de quem aprende, a fim de que se expressem suas identidades. Consideram-se professores e alunos, dessa forma, como atores sociais, ambos ativos no processo de aprender, mais do que transmissores e receptores do conhecimento de outrem.

É consenso que não existe livro didático nem formação acadêmica perfeitos. Tal fato fica evidente quando o volume de aporte teórico nem sempre dialoga com a prática, com os programas de cada instituição de ensino e/ou com os diferentes objetivos de cada aprendente. Segundo Passarelli (2008):

O plano teórico oferece pistas para o conhecimento especulativo, meramente racional. Mas os conhecimentos necessários à atuação profissional são construídos como todos os demais de que o homem necessita para existir (tanto no plano profissional como no pessoal e no social) – pela experiência –, pois o adulto retém como saber de referência o que está ligado à sua experiência e à sua identidade. (PASSARELLI, 2008, p. 227)

No entanto, salientamos a importância da formação continuada de professores quando aliada à prática; cabe ao professor testar esses conhecimentos para a construção de sua identidade docente.

Na AFBH, a formação continuada de professores é perene e visa atualizar as teorias e capacitar aquele que ensina a encontrar recursos didáticos que facilitem ao aluno o desenvolvimento das competências saber fazer (*savoir-faire*), saber dizer (*savoir-dire*) e saber ser (*savoir-être*) em contexto, além de desenvolver estratégias de aprendizado autônomo (*savoir-apprendre*). Essas competências são detalhadas no capítulo 5 do QECR de título: *As competências do utilizador/aprendente* (p. 147 a 158). O incremento dessas habilidades da abordagem acional coincide com os pressupostos do exame Celpe-Bras na concepção de língua como um meio de ação no mundo, e não simplesmente de comunicação, de maneira que concebem o aprendente como ator social, sendo os atos de fala um agir com o outro. Ao participar de numerosas formações, tivemos o privilégio de entrar em contato com experientes professores do Brasil e da França, assim como com os representantes de grandes editoras de material didático francês, como, CLÉ, HACHETTE e MAISON DES LANGUES. Guardadas as diferenças entre as línguas portuguesa e francesa, aproveitamos esses conhecimentos para aplicá-los ao ensino de português como língua adicional.

Assim, o livro *Samba!* é fortemente influenciado pelo *savoir-faire* francês, e não se restringe a falantes francófonos. Muitas vezes, como autoras, passamos por decisões difíceis quando as tradições de ensino do francês como língua estrangeira e a tradição de PLA se entrecrocavam. Um exemplo de impasse, que nos demandou coragem e posicionamento, se deu na concepção de atividades de compreensão oral. Na tradição francesa, os materiais didáticos para os níveis iniciantes utilizam, até hoje, de áudios não autênticos que progressivamente evoluem para áudios autênticos. Contrariamente ao que preconizam os muitos pesquisadores de linguística aplicada ao ensino de PLA, no que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão oral, decidimos por seguir a tradição francesa.

A saída para esses impasses sempre foi o teste das metodologias em sala de aula em turmas com falantes de diferentes línguas e nacionalidades. Nos testes realizados com centenas de alunos de nível iniciante da SKEMA Business School, sempre foi grande o fracasso na compreensão oral de áudios

autênticos em sala de aula, algo que gerava nos alunos grande desmotivação e o fortalecimento da crença de que a língua portuguesa era muito difícil. É importante salientar que a língua falada é bastante distante da língua escrita no português brasileiro, o que torna o desenvolvimento da compreensão oral ainda mais complexo. Além disso, a compreensão oral de áudios autênticos exige tempo, o qual é pouco disponível no curso regular, em que todas as habilidades devem ser treinadas.

Acreditamos que o aspecto afetivo imanente à relação com a língua-alvo influencia muito no aprendizado. Sendo assim, para o primeiro volume do livro *Samba!*, escolhemos utilizar áudios não autênticos nas primeiras lições e mesclá-los com áudios autênticos ao longo das unidades.

Uma forma de não negligenciar o contato dos alunos com documentos orais autênticos foi selecionar, desde a Unidade 0 do livro, músicas brasileiras de artistas diversos que, independentemente da compreensão total da letra da canção, apresentam ritmos do Brasil e permitem o contato com a pronúncia do português de diferentes regiões, além de enriquecerem o repertório cultural e linguístico. Essa saída alegre e afetiva para o contato com os documentos orais autênticos mostrou-se eficiente, uma vez que identificamos um grande interesse pela música brasileira na maior parte dos estudantes. Partimos também do pressuposto de que, se a tradição francesa desenvolve bem a competência de compreensão oral dos aprendentes de francês como língua estrangeira, a mesma situação poderia ocorrer no ensino de PLA.

## A CONCEPÇÃO DAS UNIDADES NO LIVRO *SAMBA!*

Trabalhamos sob a orientação da proposta do QECR, no entanto, não nos restringimos a ele por considerar particularidades do contexto brasileiro. No livro *Samba! A1/A2*, selecionamos os temas fundamentais ao desenvolvimento das ações relacionadas às práticas do dia a dia, para os estudantes que já estão no país, ou com vistas a chegar ao Brasil.

Na concepção das unidades, partimos sempre da seleção de documentos (textos autênticos, imagens, áudios, vídeos, infográficos etc.) que possibilitassem variados percursos de desenvolvimento de lições sempre adaptáveis. A seleção desses documentos inspirou os pontos culturais, lexicais e gramaticais propostos nas lições com intuito de oportunizar as trocas entre os

alunos, o compartilhamento de reflexões e o desenvolvimento de diferentes formas de agir com a língua.

Essa concepção dialoga com o que afirma Mendes (2012):

[...] os materiais servirão melhor a esse processo enquanto fontes de recurso para ativar o conhecimento e as capacidades comunicativas iniciais do aprendiz, encorajando-o a se comunicar desde o início e, assim, desenvolver competência através e com a nova língua. (MENDES, 2012, p. 365 apud BREEN; CANDLIN; WATERS, 1998, p. 43)

Esse percurso, embora menos previsível para o professor, é mais aberto para que o aprendente interaja com os documentos, explicitando seus conhecimentos de língua, de mundo e suas necessidades de aprendizagem. Dessa forma, o professor, sensível às necessidades de seus alunos, pode usar os recursos do livro e complementar com os conteúdos que se fizerem necessários.

A concepção de nossa unidade seguiu o seguinte modelo (Fig. 1):

*Figura 1: Esquema de concepção de unidade didática no livro Samba!*



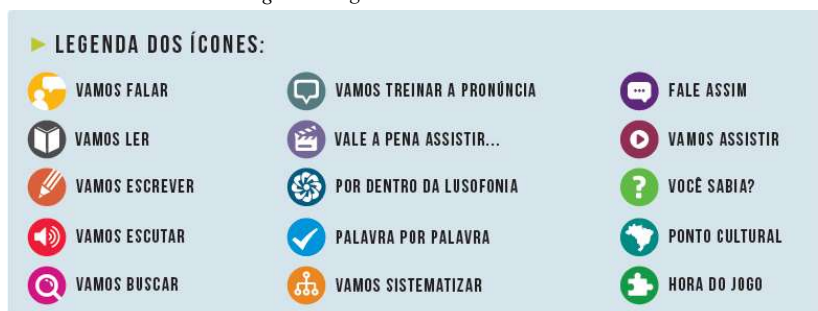
*Fonte: Elaboração das autoras.*

Escolhemos a temática, selecionamos os documentos autênticos que a ela se relacionam, identificamos que experiências (ações) podem ser vivenciadas dentro desse tema/contexto e, por fim, buscamos apresentar recursos que permitam ao estudante agir linguisticamente. A escolha do tema deve ser determinada de acordo com as necessidades comunicativas do aprendente e seu desenvolvimento na língua-alvo. No livro *Samba!*, propomos uma sequência de temas que pode ser alterada a critério do professor a partir das necessidades comunicativas do aluno.

Em sua estrutura, cada unidade apresenta uma dupla página de abertura, treze páginas de lições e atividades, um mapa mental e quatro páginas de exercícios para treino e consolidação dos conhecimentos. Uma única

atividade pode combinar mais de uma habilidade, que será sempre sinalizada por meio de ícones para conscientizar aluno e professor do foco da ação.

Figura 2: Legenda dos ícones da unidade.



Fonte: Ferraz e Pinheiro (2020, p. 5).

## O TRABALHO COM AS QUATRO COMPETÊNCIAS

O desenvolvimento da *produção oral* no livro *Samba!* é privilegiado na maior parte das lições, pois interagir oralmente é o principal objetivo do aprendiz.

Trabalhamos a produção oral dentro da teoria da lingualização (PAIVA, 2014, p. 121 apud SWAIN, 2006) que considera a própria produção oral e escrita (*output*) como uma hipótese para testar estruturas linguísticas que podem ser adquiridas e aperfeiçoadas em um diálogo colaborativo. Dentro dessa teoria, falar ou escrever, por si só, já é parte do processo de aprendizagem, porque permite ao aprendiz conscientizar-se do que sabe e/ou necessita aprender durante seu processo de produção e, por meio dessa experiência, ele pode explicitar suas dúvidas para o professor.

Nessa perspectiva, as lições partem sempre de um documento autêntico ou semiautêntico relacionado a um tema significativo para o aluno, propondo uma interação inicial que acione seus conhecimentos prévios. Tal estratégia de ensino/aprendizagem mobiliza a formulação de hipóteses sobre o documento, que funciona como um elemento provocador, a fim de que o aluno seja motivado a interagir na língua-alvo com os recursos linguísticos que domina.

Visamos sempre motivar a interação entre o professor e os demais colegas do grupo. Essa maneira de trabalhar os conteúdos ensina o estudante a

sempre analisar o texto verbal e/ou não verbal e desenvolver estratégias de compreensão e interação, habilidades que são exigidas no dia a dia e na interação face a face do exame Celpe-Bras.

No trabalho com a *compreensão oral*, partimos de documentos não autênticos que apresentam situações comunicativas autênticas. Mesmo conscientes de que o estudante deve ter *inputs* autênticos na língua-alvo desde o nível iniciante, e que a utilização de diálogos artificiais são uma crítica recorrente aos livros de língua estrangeira, optamos por introduzir os documentos de áudio autênticos mesclados aos demais ao longo do livro. Sabemos que a dificuldade ou facilidade de aprendizagem para falantes de línguas distantes e de línguas próximas do português manifesta-se, principalmente, nos níveis iniciantes. Por essa razão, consideramos que de nada serve um documento oral que, embora autêntico, seja incompreensível para os estudantes. Sendo assim, optamos por aumentar o nível de dificuldade progressivamente, tal como fazemos com os documentos escritos.

No que diz respeito ao desenvolvimento da *compreensão escrita*, esta ocorre desde a dupla página de abertura da unidade quando o professor solicita ao aluno a interpretação das imagens associadas ao título. Consideramos interessante que o aprendente formule hipóteses sobre a temática da unidade, manifeste suas expectativas e se sensibilize ao tema que será abordado. Esse percurso inicial depende da atuação do professor, que não deve negligenciar essa etapa de introdução à unidade, pois as perguntas propostas para a exploração dos documentos autênticos visam sempre ensinar o aluno a desenvolver estratégias de compreensão, tais como a associação de imagens e textos. Ao longo da unidade, a compreensão escrita aparece de forma mais explícita, quando é demandada ao estudante a interpretação dos documentos que abrem as lições e a realização de tarefas e atividades.

A *produção escrita* no livro *Samba!* é desenvolvida desde a escrita das respostas das atividades até a execução de tarefas que solicitam ao aprendente reinvestir, de forma autônoma, os recursos linguísticos adquiridos. Esse tipo de trabalho com a escrita é considerado, por Puren (2006, p. 39) como um agir de aprendizagem/escolar (*agir d'apprentissage/scolaire*). Em seu texto, esse autor diferencia a *ação de aprendizagem* da *ação social* para caracterizar o agir com a língua em contexto escolar e fora dele. Essas atividades de produção escrita, ainda que sejam produções escolares, têm por objetivo preparar o aluno para

agir real na sociedade, que seria, ainda segundo o autor, “*l’action sociale*” (PUREN, 2006, p. 39).

Assim como nas atividades de compreensão e produção oral, a complexidade das produções escritas aumenta à medida que cresce a complexidade dos gêneros textuais e dos recursos linguísticos aos qual o aprendiz é exposto.

## TRABALHO COM A GRAMÁTICA E O LÉXICO

O léxico está relacionado com o tema, ou seja, o eixo principal que conduz a escolha dos documentos, dos gêneros textuais e dos recursos gramaticais. Palavras novas aparecem em todos os documentos que desencadeiam as lições, e, por sua vez, a compreensão de seus sentidos se dá em contexto, na exploração desses documentos. No entanto, o vocabulário novo também aparece explicitamente na seção “Palavra por palavra”, na qual o vocabulário-chave é selecionado e organizado para facilitar a melhor visualização e o uso em contexto pelo aluno.

A gramática, por sua vez, é apresentada de forma contextualizada nos documentos, e sistematizada, geralmente, ao final de cada lição. A fim de consolidar esse conhecimento, a seção “Vamos sistematizar” apresenta as regras gramaticais que intencionamos compartilhar. A escolha dos conteúdos segue, sempre que possível, a prescrição do QECR para o nível proposto; no entanto, esses tópicos são apresentados, priorizando o tipo de recurso linguístico que constitui os documentos e os objetivos comunicativos da lição. Em alguns momentos, foi possível propor atividades epilinguísticas para a sistematização, porém questões editoriais muitas vezes limitaram o desenvolvimento dessas atividades. Cada unidade segue uma progressão de conteúdos que possui estreita relação com as ações que se pretende realizar em cada contexto.

## A CULTURA NO LIVRO *SAMBA!*

O lugar da cultura nos MDs tem sido um ponto de discussão recorrente na literatura consagrada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pois envolve conceitos de língua, cultura, multiculturalidade, interculturalidade entre outros temas afins e seus reflexos na didática.



No livro *Samba!*, partimos do pressuposto de que língua e cultura são indissociáveis, sendo a cultura considerada, tal como cita Puren (2005) ao tratar da Declaração Universal da Unesco sobre a diversidade cultural, de 1998:

Conjunto de traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que engloba, além das artes e das letras, os modos de vida, as formas de viver junto, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (PUREN, 2008, p. 492, tradução nossa)

O livro *Samba!* apresenta a cultura brasileira de maneira implícita em todas as lições, como, por exemplo, em dados estatísticos apresentados nos infográficos, na apresentação dos hábitos dos brasileiros, na música, nas diversas formas de expressão da língua e da arte e, de maneira mais explícita, nas seções “Ponto Cultural” e “Você sabia?”, que tratam de dados históricos, culturais e sociais sobre o Brasil, convidando o aluno a um diálogo intercultural. Também consideramos como pontos culturais os gêneros textuais, orais e escritos, os diferentes registros e formas de expressão da língua, toda a variante linguística existente no Brasil, as imagens e os elementos que elas apresentam, entre outros.

Buscamos desenvolver, no livro *Samba!*, a abordagem da didática intercultural. De acordo com Costa (2002):

O enfoque intercultural vai mais além da coexistência de culturas distintas e se centra no diálogo e na interação cultural em um plano de igualdade real, o que implica uma reflexão e ação, também real, sobre os fatores ideológicos e estruturais que levam à desigualdade e ao racismo. (COSTA, 2002, p. 66, tradução nossa)

Mesmo considerando essa abordagem mais enriquecedora para a aula, não podemos esquecer que um material didático é uma proposta de ensino mediada por um professor, portanto cabe a ele aderir à perspectiva de educação intercultural, sendo ativo interculturalmente para que possamos atingir os fins propostos.

No entanto, para o engajamento do professor, é necessário que haja a conscientização de algumas vantagens dessa abordagem, que reconhece e valoriza as diferenças, estimula o diálogo entre culturas, propicia a integração dos alunos e sua inter-relação, remove preconceitos, favorece a didática (seja

linguística, seja cultural), desfaz mitos, desconstrói estereótipos, acolhe alunos sem preconceitos, coloca-os em condições de igualdade, valoriza a atitude colaborativa e educa para uma sociedade que respeita os direitos humanos (FERRAZ, 2012).

O livro *Samba!* é rico em oportunidades para a exploração dos aspectos culturais do Brasil e dos países lusófonos; no entanto, o nível de aprofundamento de cada ponto cultural nas unidades iniciais do livro dependerá do desenvolvimento do aprendiz na língua-alvo, da existência ou não de uma língua comum entre professor e aluno, da gestão do tempo de aula e do estabelecimento de prioridades. É importante salientar que os pontos culturais não devem ser negligenciados e/ou considerados menos importantes do que a instrumentalização linguística, pois, como afirma Mendes (2012), “é necessário compreender que a cultura é a língua e, vice-versa, e não apenas uma parte dela” (MENDES, 2012, p. 375).

## ENTRE A PRODUÇÃO E A PUBLICAÇÃO OU ENTRE O IDEAL E O REAL

No domínio editorial, publicar um livro didático no Brasil é trabalhoso e caro, haja vista o ainda baixo volume de publicações de MDs de PLA, quando comparado ao volume de publicação de MDs de outros idiomas em outros países. Logo, quem deseja publicar um MD deve estar disposto a ceder e negociar.

A distância entre o livro didático ideal e o livro didático real pode ser grande. Da concepção à materialização, são inúmeras as etapas que compõem um livro: cada etapa envolve decisões de autores e editores, além das longas negociações entre as partes, sendo o produto final resultado não apenas dos autores, mas também de todos os envolvidos.

No caso do livro *Samba!*, partimos de uma demanda específica: criar um material didático alinhado à metodologia de trabalho dos livros franceses, isto é, de abordagem acional, que seguisse as orientações do QECR, propusesse uma didática intercultural, o ensino por projetos e tarefas, com intuito de harmonizar o ensino de francês e português na AFBH.

Para realizar esse trabalho, partimos do estudo da forma como os professores de francês da AFBH trabalhavam, da análise de livros franceses e

seus guias pedagógicos lançados mais recentemente e fizemos adaptações nas lições que havíamos criado para o ensino de português; fizemos também formações continuadas e tivemos o privilégio de testar quase todas as lições em sala de aula e aperfeiçoá-las. O livro *Brasil Aberto*, que mencionamos anteriormente, ao final desse processo, mereceu ser apresentado a uma grande editora, que aceitou editá-lo sob o nome *Samba!: Curso de língua portuguesa para estrangeiros*.

A realidade apareceu no momento de negociar a parceria com a editora, isto é, negociar as condições de publicação do livro. Foi necessário considerar todo o projeto editorial: número de volumes, limitação de páginas totais e por seção, conteúdos a serem contemplados, produção do manual do professor, orientação curricular e até mesmo número/tamanho de imagens e espaço para exercícios e suas respostas. Todas essas determinações afetaram a concepção de cada unidade do livro e demandaram de nós, autoras, a redução ou supressão de atividades, imagens e seções que puderam, em alguns casos, serem recuperadas e/ou expandidas nas sugestões do manual do professor.

## A IMPORTÂNCIA DO MANUAL DO PROFESSOR: DIÁLOGOS ENTRE PROFESSOR E AUTOR

A tradição de publicação e utilização do manual do professor dos MDs de PLA ainda é pouco expressiva. E há quem pense que o manual pode ser limitador na atuação do professor.

Para nós, como professores de outras línguas estrangeiras, o manual sempre foi fonte de inspiração e ampliação dos potenciais da lição. Um professor não nativo nem sempre tem a oportunidade de vivenciar uma experiência de imersão no país da língua objeto de ensino. Por essa razão, consultar o autor do MD que explicita detalhes da lição sempre enriquece e complementa o plano da aula.

Diante das limitações editoriais que mencionamos, o manual do professor foi, primeiramente, uma oportunidade de ampliar recursos didáticos que haviam sido propostos na versão original do *Samba!* e que foram reduzidos ou suprimidos. Além disso, nossa experiência de consulta aos manuais nos fez desejar oferecer detalhes que também fossem enriquecedores e complementares aos docentes.

A disponibilidade de formação acadêmica na área de PLA é muito limitada no Brasil. Essa carência de formação faz com que muitos profissionais atuem como professores de português, mesmo sem formação específica.

A fim de contribuir para uma melhor atuação em sala de aula, escrevemos o manual do professor (MP) do livro *Samba!* para oferecer nossa proposta didática de forma detalhada, assim como contribuir para a ampliação das lições. Vemos essa contribuição como uma oportunidade de dialogar com professores, oferecer dicas e facilitar o trabalho de colegas em formação inicial.

A concepção do MP seguiu um modelo de plano de aula para oferecer percursos didáticos e o panorama de cada lição. Buscamos recuperar conteúdos suprimidos, indicar fontes de pesquisa para que os professores possam conhecer mais de algum tema que não lhe é familiar, ou mesmo disponibilizar materiais que possam ser usados como fonte para criar exercícios complementares (especialmente vídeos). Oferecemos fontes e mais recursos visando ampliar a maleabilidade das lições que devem ser adaptadas às necessidades de professores e alunos.

## CONCLUSÃO

Em nossa trajetória como professoras, formadoras e autoras, queríamos compartilhar, em um material didático, o resultado de muitas experiências que forjaram nossa identidade docente. Essa identidade é ladrilhada de forma pragmática, pois, o professor aprende e aperfeiçoa a forma de trabalho por meio da prática. Para além da transposição de conhecimentos existe o papel criador de cada docente ao reconhecer a individualidade da experiência em cada sala de aula.

Na concepção do livro *Samba!* buscamos oferecer lições e recursos para tonar a aula dinâmica e maleável para as diferentes necessidades que um curso de português possa demandar. Tínhamos a visão de que cada um de nossos colegas professores, ainda que tivessem o mesmo livro, jamais atuariam em sala de aula da mesma forma, pois, suas identidades docentes carregam históricos únicos e enriquecem de maneira singular o material didático que oferecemos.

Outro objetivo do artigo foi explicitar desafios que a publicação de um livro didático impõe e que são pouco visíveis quando estamos fora do processo de publicação. Existe uma distância entre produzir e publicar um material. Além do desafio de vender para uma editora, são inúmeras as restrições e

adequações a serem cumpridas para viabilizar a publicação. Devemos, portanto, reconhecer o esforço de muitos autores que ao longo da história contribuíram para o aprimoramento dos livros didáticos de PLA.

Certas da existência de potenciais escritores em meio aos nossos colegas, esperamos encorajar novos autores, partilhar uma visão panorâmica do processo de escrever e inspirar novas produções.

## REFERÊNCIAS

CHEVALLARD, Y. *La transposition didatique*, La Pensée Sauvage Editions, 1985.

COSTA, X. B. *Diversidad cultural y educación*. Madrid. Editorial Síntesis, 2002.

DINIZ, L. R. A. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Campinas: RG, 2010.

FERRAZ, A. *Mestiçagem cultural em sala de aula de português*. In: DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). *Português Língua Adicional: ensino e pesquisa*. Recife: Ed. UFPE, 2012. p. 120-121.

FERRAZ, A.; PINHEIRO, I. M. *Samba! Curso de língua portuguesa para estrangeiros A1/A2*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MENDES, E. *Aprender a ser a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2*. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 355-378.

PAIVA, V. L. M. de O. *Aquisição de Segunda Língua*. São Paulo: Parábola, 2014.

PASSARELLI, L. G. *Da formação iniciada à formação continuada: reflexões a partir da experiência da PUCSP*. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 219-237.

PUREN, C. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, Paris, n. 347, p. 37-40, sept./oct. 2006.

PUREN, C. Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, n. 140, p. 491-512, oct./déc. 2005.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001 disponível em: [https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf) - acesso em 15/11/2021.

## CAPÍTULO 2

---

# GÊNEROS AUDIOVISUAIS E ENSINO: ENCONTROS POSSÍVEIS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE PLA

Joice Eloi Guimarães

Leila Beatriz Azevedo Ponciano

### INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, é notável o crescente interesse pela aprendizagem da língua portuguesa em países em que essa língua não é correntemente utilizada. Impulsionado pela expansão da internacionalização do português no mundo globalizado (OLIVEIRA, 2013), o português brasileiro tem se destacado nesse processo de expansão, sobretudo por conta de iniciativas estatais para sua valorização e divulgação, as quais colocam o Brasil em posição de destaque nesse processo de capitalização linguística (ZOPPI-FONTANA, 2009).

Afora os dez países que a têm como língua oficial<sup>1</sup>, em distintos contextos é possível observar a demanda pela aprendizagem da língua portuguesa, em alguns casos especificamente pelo português brasileiro – como ocorre no Departamento de Estudos Brasileiros da Hankuk University of Foreign Studies, na Coreia do Sul. Na Coreia, país geograficamente, culturalmente e linguisticamente distante do Brasil, a maioria dos alunos que ingressam nesse Departamento desconhece por completo o sistema linguístico do português. No entanto, não raro observamos estudantes que tiveram contato prévio com essa língua, como aqueles que viveram períodos da infância e/ou adolescência no Brasil.

Esse cenário linguístico atesta, a nosso ver, a impossibilidade de definirmos homogeneamente a relação que os estudantes coreanos têm com a língua portuguesa e ratifica nosso entendimento de que os sujeitos têm seu repertório linguístico em condição de constante inacabamento. A esse

---

<sup>1</sup> A língua portuguesa é língua oficial (ou cooficial) nos nove países que fazem parte da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP): Brasil, Portugal, Angola, Cabo Verde, Timor-Leste, Moçambique, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, São Tomé e Príncipe e, também, na RAEM, Região Administrativa Especial de Macau.

repertório são adicionadas outras línguas, em um fluxo por vezes difícil de precisar critérios como a ordem em que tal acréscimo ocorre ou a relação que os sujeitos em aprendizagem têm com essa língua (RIO GRANDE DO SUL, 2009), entendimento que nos leva a assumir, neste trabalho, o ensino de português como língua adicional, doravante PLA.

Tendo como base a constatação de que no processo de ensino de PLA estão circunscritos aspectos concernentes a cultura em que essa língua é utilizada, desenvolvemos um material didático no qual essas duas dimensões, indissociáveis na prática, são trabalhadas conjuntamente a partir de materiais autênticos. Nosso objetivo, neste trabalho, é a apresentação desse material, intitulado *Português em cena! Audiovisual na sala de aula*. O embasamento teórico utilizado se assenta nos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011), presentes no livro na forma de materiais autênticos – gêneros audiovisuais de circulação no Brasil. Para a elaboração didática com base nesses gêneros utilizamos a metodologia das Sequências Didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

Este trabalho está organizado da seguinte forma: na primeira seção, contextualizamos brevemente o ensino de português no Departamento de Estudos Brasileiros da Hankuk University of Foreign Studies. Em seguida, discorremos sobre a orientação teórica que norteia nosso olhar no ensino de PLA e a utilização de materiais autênticos nesse contexto de ensino. Após, descrevemos o material produzido e apresentamos algumas reflexões sobre esse processo. Por fim, tecemos algumas considerações sobre este estudo.

## ENSINO DE PORTUGUÊS NA COREIA DO SUL

O contexto em que desenvolvemos o material didático apresentado neste trabalho é o de ensino de português no Departamento de Estudos Brasileiros da Hankuk University of Foreign Studies (HUFS), na Coreia do Sul. A graduação ofertada nesse departamento está dividida em oito semestres letivos. As disciplinas destinadas à aquisição e ao desenvolvimento do português na variedade brasileira (Conversação, Audiovisual, Gramática e Composição) concentram-se, principalmente, nos quatro primeiros semestres do curso. Nos dois anos subsequentes, os estudos voltam-se para aspectos culturais, políticos e econômicos do Brasil, além do aprofundamento da língua portuguesa.



Como se pode observar pela nomenclatura utilizada nas disciplinas concernentes ao estudo de português, essas estão organizadas de forma a contemplar de maneira específica as práticas de linguagem. Por exemplo, a disciplina de Conversação tem como foco a prática da oralidade em português; em Gramática e Composição, a ênfase é dada aos aspectos gramaticais da língua e a prática da escrita e, na disciplina de Audiovisual, o foco são as habilidades de compreensão oral e visual de informações em português. Reconhecemos que, na prática, no uso que fazemos da língua, colocamos em ação, ao mesmo tempo, nossos conhecimentos em diferentes habilidades a fim de realizarmos nosso projeto comunicativo. Assim, apesar de enfoques específicos, o ensino nessas disciplinas engloba tais habilidades de forma integrada.

Tendo em vista esse entendimento, nossa experiência docente na disciplina de Audiovisual (nível intermediário) e a ausência de um material didático específico para essa disciplina, produzimos um material didático com o objetivo de desenvolver a compreensão oral em língua portuguesa, de forma a integrar nesse processo também habilidades relacionadas à oralidade em português, à escrita e à utilização de recursos linguísticos. Consideramos que, no processo de aquisição de uma língua, estão contidos elementos outros que fazem parte da cultura em que essa língua está inserida, por isso optamos por inserir nas aulas de Audiovisual, como recursos para o ensino de português, materiais autênticos de circulação no contexto brasileiro. A utilização desses materiais como objeto de ensino, bem como os procedimentos didáticos realizados com esse fim, são o foco de discussão da próxima seção.

## MATERIAIS AUTÊNTICOS NO ENSINO DE PLA

No ensino e aprendizagem de línguas adicionais, o termo autenticidade é utilizado de forma abrangente e emerge em pesquisas na área da Linguística Aplicada. É possível observar, nesse contexto, que existem diversas noções de autenticidade, podendo, por exemplo, referir-se aos materiais didáticos utilizados, às atividades propostas a partir deles e às situações de aprendizagem em sala de aula (VIEIRA, 2012; MAURO, 2013; ANDRADE E SILVA, 2017).

Neste trabalho, cujo propósito é a descrição de um material didático desenvolvido a partir de recursos audiovisuais autênticos, torna-se pertinente

discutir a autenticidade em relação a esse aspecto. Nesse sentido, a acepção comumente utilizada remete a materiais produzidos em contextos externos ao ensino, *por* e *para* falantes nativos e que circulam em uma comunidade linguística. Dentro dessa perspectiva, Vieira (2012, p. 14) define materiais autênticos como “textos (orais, escritos, visuais) que os falantes de uma determinada língua utilizam para se expressar e se comunicar com os outros”.

Assim, vemos que esses materiais são produzidos e circulam em situações reais de comunicação, orientados por interlocutores e fins específicos. Ou seja, são criados e recriados, sempre, em um gênero discursivo. Na tese sustentada por Bakhtin (2011, p. 262, grifos do autor), os gêneros do discurso são tidos como “*tipos relativamente estáveis* de enunciados”, que possibilitam a comunicação humana. Nas palavras desse autor: “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.” (BAKHTIN, 2011, p. 283). Nessa perspectiva, a ordem metodológica para o estudo da linguagem deve partir de sua relação intrínseca com a vida, dos usos que os sujeitos fazem da linguagem nas situações de comunicação.

Esse entendimento reforça, a nosso ver, a proposição de utilizar materiais autênticos em contextos de ensino de línguas. Consideramos que, nesse novo “lugar”, esses materiais podem trazer novos significados e contribuir para as práticas de linguagem na medida em que apresentam situações reais de uso da língua, possibilitando, ainda, discutir temas pertinentes e atuais, que fazem parte de uma sociedade e cultura<sup>2</sup>.

Tendo em vista o nosso contexto de práticas de ensino, torna-se relevante discorrer sobre o uso de materiais audiovisuais autênticos, tecendo algumas considerações sobre esses materiais – vídeos e áudios – em sala de aula. Ao optar pelo uso de vídeos e áudios autênticos, nos alinhamos a Andrighetti (2009, p. 73) quando afirma que “em se tratando de materiais autênticos, selecionar textos autênticos em si, não basta. É preciso pensar em como esse texto será trabalhado, que perguntas serão feitas a partir dele para guiar o aluno

---

<sup>2</sup> Reconhecemos que ao utilizar esses materiais como objeto de ensino procedemos um processo de didatização, no qual são elegidas dimensões ensináveis desse gênero. Ou seja, o gênero trabalhado na sala de aula “é sempre uma variação do gênero de referência” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2011, p. 69), pois, às suas finalidades comunicativas são adicionadas aquelas voltadas ao ensino e à aprendizagem.

na compreensão”. Em consonância com tal afirmação, entendemos que a escolha por materiais autênticos é apenas o início do processo de pensar em como esses materiais serão utilizados nas aulas, quais propostas didáticas serão elaboradas e com que fins pedagógicos.

Ainda ressaltando o papel dos materiais autênticos no ensino de línguas adicionais, mencionamos Vieira (2012) que adota o termo didatização para se referir ao processo de tornar esses materiais acessíveis aos aprendizes, enfatizando que didatizar um texto autêntico não significa alterá-lo ou adaptá-lo, mas, apresentar “atividades elaboradas com base nele e que possam ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos” (VIEIRA, 2012, p. 20).

Para dar conta dessa tarefa, recorremos à elaboração didática das Sequências Didáticas, SDs, formulada pelos professores Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2011)<sup>3</sup>. A SD consiste em um conjunto de atividades desenvolvidas em torno de um gênero visando, ao final da sequência, à produção do gênero proposto. Para essa produção são necessárias etapas de reconhecimento do gênero (função social e interlocutores presumidos) e estudo dessa dimensão discursiva e dos aspectos linguísticos que caracterizam e viabilizam o projeto comunicativo nesse gênero. Assim, em cada SD, é necessário que o aluno tenha contato com diferentes materiais do gênero em estudo.

O livro didático que elaboramos nessa perspectiva, *Português em cena! Audiovisual na sala de aula*, contém SDs que foram construídas com base em gêneros audiovisuais. Na próxima seção, descrevemos esse material e exemplificamos a maneira como as SDs estão organizadas.

## “PORTUGUÊS EM CENA! AUDIOVISUAL NA SALA DE AULA”

Como explicitado no início deste trabalho, o material didático intitulado *Português em cena! Audiovisual na sala de aula* tem como objetivo apresentar propostas didáticas que visam ao desenvolvimento da compreensão oral em português dos aprendizes por meio de recursos audiovisuais. O livro

---

<sup>3</sup> Na elaboração didática que desenvolvem, ao se apropriarem do conceito de gênero, esses autores optam pela nomenclatura “gêneros textuais”, opção terminológica que permite entrever a corrente teórica que orienta suas reflexões, o Interacionismo Sociodiscursivo. Tal opção não será alvo de discussão neste trabalho, pois, apesar de sua relevância, foge do escopo desta nossa proposta.

está organizado em oito unidades didáticas. Cada unidade corresponde a uma sequência didática e cada SD é composta por três materiais distintos, assim agrupados por apresentarem aspectos composicionais de um mesmo gênero. Os gêneros presentes nesse livro são: programa de culinária, entrevista, comercial de TV, programa de rádio, reportagem, cinema, podcast e canal do YouTube.

Os materiais audiovisuais, distribuídos ao longo de cada unidade, sucedem uma parte introdutória que se propõe a apresentar o gênero que será abordado, seus aspectos linguísticos e discursivos. Essa introdução apresenta subseções intituladas *Para início de conversa*, *Uso da língua*, *Verbos geralmente utilizados* e *Vocabulário básico da unidade*. Para ilustrar, selecionamos uma atividade da subseção *Para início de conversa* que é o ponto de partida para a interação com o gênero. Nessa atividade, há imagens – linguagem não verbal – que remetem ao gênero proposto e, também, perguntas gerais acerca do gênero e dos temas que serão discutidos na unidade. Na Figura 1, apresentamos a atividade inicial presente na primeira unidade do livro, que propõe o trabalho com o gênero programa de culinária.

Figura 1: Ilustração da subseção “Para início de conversa”.

**UNIDADE 1 - PROGRAMA DE CULINÁRIA**

**PARA INÍCIO DE CONVERSA...**



**Observe a imagem acima:**

- Onde essas pessoas estão e o que elas estão fazendo?
- Onde nós podemos assistir a programas como esse?
- Fale um pouco sobre como são esses programas no seu país.

**Com seus colegas, responda às perguntas:**

- Quem você acha que mais assiste a programas de culinária? Por quê?
- Em sua opinião, por que as pessoas assistem a esse tipo de programa?
- Você tem o hábito de assistir programas de culinária?
- Você já tentou fazer uma receita de algum programa de culinária? Como foi essa experiência?

ILU

Fonte: PONCIANO; GUIMARAES, 2021, p. 8.

Após a seção destinada ao reconhecimento do gênero, são apresentadas as três propostas didáticas que compõem a unidade. Essas propostas estão distribuídas em seções que contemplam atividades específicas para cada momento da interação, como consta na apresentação do livro.

As propostas didáticas apresentam atividades de introdução ao tema (pré-vídeo) e de compreensão do vídeo, que são divididas em seções específicas: Entrando no assunto, Conhecendo o vídeo, Aprofundando a compreensão e Concluindo o assunto. Ao final de cada unidade há uma seção, denominada de “Projeto”, cuja proposta é a produção do gênero estudado. (PONCIANO; GUIMARÃES, 2021, p. 5)

Assim, em cada uma dessas seções estão presentes atividades com propósitos específicos, quais sejam: atividades que possibilitam a sondagem do conhecimento prévio dos/as alunos/as acerca dos temas presentes no material audiovisual em estudo, exercícios de compreensão oral das informações transmitidas (geral e específicas) e, por fim, a produção do gênero. Em seguida, apresentamos de maneira mais detalhada essas seções.

A seção *Entrando no assunto* introduz o tema através de atividades preparatórias à compreensão oral. As atividades propostas buscam ativar o conhecimento prévio dos/das estudantes, apresentando situações que dialogam com questões abordadas através do material audiovisual. Sobre esse aspecto, concordamos com Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009, p. 281) ao pontuarem que “atividades que visem à preparação do aluno para o material que vai escutar – mobilizando, por exemplo, seus conhecimentos prévios em relação ao assunto – são essenciais para o desenvolvimento dessa habilidade”. Exemplificamos tal estratégia com a atividade pertencente à unidade 4 do livro, que aborda o gênero Comercial de TV, no caso da SD aqui destacada, um comercial das sandálias Havaianas.

Figura 2: Ilustração da subseção “Entrando no assunto”.

**PORTUGUÊS EM CENA: AUDIOVISUAL NA**

**42**

**ENTRANDO NO ASSUNTO**

- Você já assistiu a algum comercial das havaianas?
- Você conhece a marca havaianas, ela é vendida no seu país?
- Você acha que esse produto é um bom presente para dar as pessoas que não são do Brasil? Por quê?
- No seu país, como são os comerciais de calçados?

**PARA ASSISTIR AO VÍDEO:**

Imagem de cinco pares de sandálias havaianas em cores diferentes: vermelho, verde, vermelho, verde e amarelo.

Fonte: PONCIANO; GUIMARAES, 2021, p. 42.

As seções subsequentes *Conhecendo o vídeo/áudio* e *Aprofundando a compreensão* são voltadas, especialmente, para o desenvolvimento da compreensão oral através da interação com o material audiovisual. Propomos, nessas duas seções, um movimento que tem início na compreensão global do material em estudo – primeiro contato com o vídeo ou áudio, em que é possível ter algumas impressões e observar, através das atividades propostas, aspectos mais gerais. Em seguida, o foco recai sobre aspectos mais específicos desse material, com atividades de compreensão audiovisual que requerem dos/das estudantes atenção a determinados elementos presentes no vídeo ou áudio estudado.

Já em *Concluindo o assunto* são retomadas questões retratadas nos vídeos e áudios. Há, nessa etapa, uma tarefa específica cujo propósito é fomentar reflexões e discussões acerca dos temas abordados. Os/as aprendizes realizam ações que se desenvolvem através de práticas da oralidade e/ou de produção escrita, tendo a possibilidade de expressar os seus pontos de vista, compartilhar suas visões de mundo e experiências vivenciadas e, ainda, de refletir sobre aspectos que fazem parte da sua própria cultura e da cultura da língua-alvo.


Para exemplificar, demonstramos, a seguir, uma tarefa dessa seção presente na unidade destinada ao trabalho com o gênero programa de rádio.

Figura 3: Ilustração da subseção “Concluindo o assunto” | Fonte: PONCIANO; GUIMARÃES, 2021, p. 54.

**CONCLUINDO O ASSUNTO**

Nas décadas mais recentes surgiram novas invenções que se tornaram cada vez mais presentes e essenciais no nosso dia a dia. Pense em uma invenção do mundo contemporâneo que você acha interessante e necessária na sua vida cotidiana e pesquise sobre ela. Depois, escreva um texto para apresentar a seus/suas colegas, contendo as seguintes informações:

- quando essa invenção surgiu e quem a inventou;
- suas características e utilidade(s);
- de que forma ela contribui para sua vida;
- você conseguiria viver, hoje em dia, sem essa invenção?
- como você imagina essa invenção no futuro (ela ainda será utilizada ou lembrada?).



Fonte: Blog Lucrecia Filáxia. Disponível em: <http://lucrafilaxia.blogspot.com/2015/07/lucrecia-santos-dumont.html>.

Por fim, no que tange à seção intitulada de *Projeto*, esclarecemos que essa seção – diferentemente daquelas explicitadas anteriormente – está presente somente após o desenvolvimento do conjunto das três SDs, portanto, como fechamento da unidade didática. O seu propósito, de produzir o gênero estudado, possibilita que durante o planejamento e o processo de produção do referido gênero, os estudantes tenham a possibilidade de desenvolver habilidades comunicacionais e de interagir entre si, visto que a maioria das atividades são realizadas em grupos. O *Projeto* apresenta primeiramente um “roteiro” ou dicas para auxiliar nas etapas de criação e organização da atividade.

Apresentamos, a seguir, a proposta de projeto presente na unidade 8 do livro, voltada ao estudo do gênero canal do YouTube.

Figura 4: Ilustração da subseção “Projeto”.

**Projeto**

Agora que você já assistiu a canais do YouTube com temas, estilos e conteúdos diversos, chegou a hora de produzir o seu próprio conteúdo!

Essa atividade pode ser feita individualmente ou em duplas.

Crie uma tag e produza o conteúdo para o “seu canal” do YouTube.

Pense em como seu canal será apresentado, dê um nome para ele e escolha o tema do qual você quer falar.

Você pode:

- ensinar a fazer alguma coisa que você sabe (tocar um instrumento, fazer uma maquiagem, preparar uma comida etc.);
- dar dicas de algum filme ou série que você já assistiu;
- contar alguma coisa engraçada ou inusitada que aconteceu com você.

Na hora da gravação, lembre-se que você está conversando com seus/suas seguidores/as. Procure utilizar as expressões estudadas nesta unidade.

Seja criativo/a e bom trabalho!

CANAL DE YOUTUBE

A ilustração mostra uma mulher com óculos e cabelo em um bun, vestindo uma blusa vermelha, interagindo com um canal no YouTube. Ela está apontando para o ícone de um vídeo no topo da página. O vídeo em exibição mostra um coração amarelo e o nome 'SUSY'. Ao redor dela há ícones de corações, estrelas e mensagens, representando engajamento e interação com o canal.

Fonte: PONCIANO; GUIMARÃES, 2021, p. 109.

Além do que foi explicitado em relação à organização e estruturação de *Português em Cena! Audiovisual na sala de aula*, cabe, ainda, acrescentar que todas as SDs presentes no livro apresentam elementos hipertextuais, tais como *QR codes* e *links* que dão acesso aos vídeos e áudios no ambiente on-line. Esses elementos aparecem no início de cada proposta de atividade.

Encerrando as SDs, ao final de cada unidade, há uma seção destinada à *Leitura complementar*, cujos textos autênticos – disponíveis na internet e adaptados para utilização no material – remetem ao gênero abordado na unidade e trazem curiosidades e informações sobre aspectos que fazem parte da sociedade e cultura brasileira.

## INTERATIVIDADE EM CENA: REFLEXÕES SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO

Constituindo-se como um material didático que engloba uma materialidade híbrida, o livro *Português em cena! Audiovisual na sala de aula* articula duas formas de interação. Isso porque, no material impresso elementos interativos dão acesso ao ambiente virtual, através de *links* e *QR codes*. Sendo assim, o espaço do livro se estende a um outro ambiente, possibilitando a construção de novas comunicações e sentidos.

Além dos elementos virtuais supracitados, outros recursos hipertextuais presentes no material são as ilustrações – recorrentes ao longo das SDs – que interagem com os elementos verbais contribuindo para a compreensão do material. Ressaltamos a importância dos elementos não verbais no livro, haja vista que se trata de um material didático composto por gêneros audiovisuais. Nesse sentido, os vídeos, especificamente, apresentam um relevante elemento não verbal, pois, “é através da imagem que interpretamos os gestos, expressões e o ambiente da cena. Desse modo, o leitor/ouvinte é capaz de relacioná-los aos elementos verbais, valendo-se dos mecanismos fornecidos por esse recurso audiovisual” (VANZELLI; PONCIANO, 2019, p. 99). Assim, é possível perceber em materiais – impressos e audiovisuais – que a imagem contribui para a compreensão, pois dialoga com os elementos verbais, e, ainda, traz pistas de interpretações e apresenta elementos extralinguísticos que podem ser explorados pelo/a professor/a, direcionando o olhar para características e/ou particularidades da sociedade e cultura em que circula a língua em estudo.

*Português em Cena! Audiovisual na sala de aula*, como se pôde observar na descrição que apresentamos anteriormente, não parte de um direcionamento específico no que diz respeito ao público mais imediato a que se destina e ao contexto em que primeiramente será utilizado. Reconhecemos a carência de materiais didáticos de PLA com essas características, tal como apontado por



Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009), no entanto, compreendemos que a nossa prática docente está inserida no contexto de ensino em que desenvolvemos esse material didático e, de algum modo, esse contexto impacta a nossa percepção em relação a esse “lugar” de aprendizagem, orientando, por assim dizer, nossas escolhas e caminhos pedagógicos.

Tal orientação se mostra, por exemplo, na seleção dos gêneros audiovisuais autênticos que figuram no livro e dos temas presentes nesses materiais. Nesse processo inicial da produção do material didático no horizonte de nossas escolhas esteve presente o público-alvo a que se destina o livro e aquilo que, apesar da heterogeneidade desse público, os aproxima: o português se configurar para eles como uma língua adicional. Sobretudo em casos em que o contato com a língua fora do ambiente de aprendizagem é mais restrito, como, por exemplo, em contextos de não imersão em que os aprendizes estão geograficamente e/ou linguisticamente distantes da comunidade falante da língua alvo, o uso desses materiais pode trazer novos significados. (ANDRADE E SILVA, 2017).

Apesar de tratarem de temas gerais – passíveis de serem observados em diferentes culturas – elegemos, para o desenvolvimento de algumas propostas didáticas – materiais que retratam situações e/ou ambientes que fazem parte da sociedade e cultura coreanas, como, por exemplo, na unidade Reportagem, em que uma das três propostas mostra um mercado de peixes de uma cidade no sul da Coreia. Na unidade destinada ao estudo do gênero Podcast, a última proposta didática aborda o estilo musical K-pop. E, ainda, um dos materiais da unidade Canal de YouTube fala sobre turismo histórico em uma montanha coreana.

Além disso, no processo de produção desse material, buscamos, selecionar gêneros e temas que remetessem a elementos da cultura brasileira ou que estão presentes nesse contexto. Essa opção se assenta no entendimento de que o ensino e aprendizagem de PLA ocorre mediado pelo diálogo intercultural. Ou seja, é um processo que coloca em diálogo, no sentido amplo que Volóchinov (2018) atribui a esse termo, não apenas línguas, mas também culturas. Como apontam Andrighetti e Schoffen (2012, p. 19), a importância da cultura nesse processo se justifica, pois, a aprendizagem de uma língua adicional está relacionada “com a compreensão de estruturas de organização em uma determinada comunidade e com o que é considerado como

esperado/adequado em determinadas situações de fala pelos participantes desta comunidade”.

Assim, a aprendizagem da língua por meio do seu uso em situações reais de comunicação, gêneros discursivos, possibilita aos estudantes vislumbrar a maneira como se dão as relações dos falantes da língua-alvo nesse gênero e, principalmente, como orientam suas escolhas linguísticas nessa situação comunicacional. Nesse sentido, ao entrarem em contato com os materiais audiovisuais presentes em *Português em Cena! Audiovisual na sala de aula*, os/as aprendizes de PLA realizam um movimento de reconhecimento do gênero, dos aspectos composicionais que o particularizam em sua língua-cultura – o propósito comunicativo (ensinar uma receita, apresentar um produto ou ideia, contar uma história etc.), os interlocutores presumidos, a maneira como se utilizam dos recursos linguísticos, passando a vislumbrar a maneira como a língua-cultura em estudo é utilizada nessa situação.

As atividades presentes no material que elaboramos tem como norte esse entendimento. Em todas as unidades partimos da reflexão do gênero em estudo, buscando levar os/as aprendizes a reconhecerem a função social desse gênero, como exemplificado na Figura 1, que apresenta a introdução da unidade dedicada ao estudo de vídeos de Programa de culinária. Em seguida, o foco é voltado para o estudo de alguns modos de utilização da língua portuguesa nessas situações (linguagem formal ou informal, expressões e vocabulário recorrentes e verbos geralmente utilizados). A partir desse estudo, ênfase é dada, nas atividades, à compreensão oral das informações transmitidas em português nos materiais audiovisuais.

Sobre essa compreensão, é importante mencionar que não visamos, com as atividades propostas, ao reconhecimento, pelo/a estudante, de palavras isoladas em língua portuguesa, mas sim de enunciados concretos carregados de significação na relação que estabelecem com o contexto em que são proferidos. Acreditamos que esse seja uma alternativa viável para quem se propõe a “desbravar e abrir caminho em um mundo desconhecido de uma língua alheia” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 185).

## CONSIDERAÇÕES

Diante do que foi exposto neste capítulo, reafirmamos a relevância do uso de materiais autênticos no ensino e aprendizagem de línguas adicionais, e

especificamente, no contexto de ensino de PLA. Consideramos que esses materiais se constituem como o ponto de partida para elaborar atividades que contribuam para o desenvolvimento das competências comunicacionais, visando motivar e despertar o interesse dos/das estudantes, visto que neles estão intrínsecos elementos que fazem parte de uma determinada cultura e, por isso, possuem características específicas que os/as aproximam de amostras variadas da língua-alvo.

No que tange especificamente ao material didático elaborado e descrito neste trabalho, cujo objetivo é o ensino de PLA com a utilização de recursos audiovisuais, acreditamos que o uso das atividades nele propostas proporciona a ampliação de olhares não apenas dos/das estudantes, mas também dos/das professores. Nossa afirmação se baseia no entendimento de que esse material possibilita às/aos estudantes vivenciar situações comunicativas, permitindo-os/as adentrar a língua e a cultura do outro e, às/aos professores, refletir e ressignificar suas práticas.

Dessa forma, o processo de ensino de PLA a partir de gêneros – no caso aqui descrito, de gêneros audiovisuais autênticos – pode ser uma via eficaz para a promoção de reflexões a partir da língua. Essas reflexões, no entanto, não estão circunscritas ao campo linguístico, ao contrário, possibilitam a ampliação do “como” utilizamos a língua em determinado contexto, para “de que forma” esse contexto orienta e determina, por assim dizer, o uso dessa língua. Tal reflexão é cara, no processo de ensino e aprendizagem, a professores/as e aprendizes, visto que a competência linguística se constrói no uso da língua em situações reais de comunicação, como aquelas que se realizam na sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE E SILVA, Mariana Kuntz de. *Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras*. Pandaemonium, 20(31), 2017, 1-29.

ANDRIGHETTI, Graziela. Hoerbe. *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Dissertação de Mestrado.

- ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe; SCHOFFEN, Juliana Roquele.  
Vivenciando língua e cultura: sugestões para práticas pedagógicas em Português como Língua Adicional. In: *Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente*. (Org.) SHOFFEN, Juliana Roquele *et al.* Porto Alegre: Bem Brasil, 2002, p. 17-38.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; STRADIOTTI, Lúcia Mantovani; SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. Uma análise panorâmica dos livros didáticos de Português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 265-304.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard.  
Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3º ed. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 81-108.
- MAURO, Luciana Rita. *Material autêntico e tarefas no ensino-aprendizagem do italiano como língua estrangeira: entre teoria e prática didática*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013. Dissertação de Mestrado.
- OLIVEIRA, Gilvan Muller. Política Linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. (52.2), p. 409-433, jul./dez. 2013.
- PONCIANO, Leila Beatriz A.; GUIMARÃES, Joice Eloi. *Português em cena! Audiovisual na sala de aula*. 1º ed. Paju: Hyundai, 2021.
- RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3º ed. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 61-78.
- VANZELLI, José Carvalho; PONCIANO, Leila Beatriz A. O uso de material autêntico em sala de aula de PLA na Coreia do Sul. In: OSÓRIO, P.; GONÇALVES, L. (Orgs.). *O ensino de Português como Língua não Materna: Metodologias, estratégias e Abordagens de Sucesso*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019, pp.87 a 112.
- VIEIRA, Daniela Aparecida. *A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012. Dissertação de Mestrado.
- VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2º ed. Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.
- ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Editora RG, 2009.

## CAPÍTULO 3

---

### O CURSO *PANORAMA DA CANÇÃO POPULAR BRASILEIRA*: CANÇÃO, CULTURA E LETRAMENTO LITEROMUSICAL NO ENSINO DE PLA

Clarissa Montiel Guedes

Margarete Schlatter

#### INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar o planejamento do curso *Panorama da Canção Popular Brasileira*, elaborado para o ensino de Português como Língua Adicional (PLA)<sup>1</sup>. O programa do curso é composto por uma coletânea de canções combinadas com textos de outros gêneros artístico-literários que, trabalhados a partir de audições comentadas, análise e discussão das canções, visam a sensibilizar os alunos para aspectos sócio-históricos e culturais que compõem a identidade brasileira na sua pluralidade e ampliar o seu repertório linguístico-discursivo, musical e cultural para participar de modo mais confiante em práticas sociais construídas em torno de canções em língua portuguesa.

O programa foi organizado em torno de movimentos e gêneros musicais matrizes na canção popular brasileira: *o Samba, a Bossa Nova, a Tropicália, a MPB e o Baião*. A partir desse repertório, pretende-se abordar um Brasil plural, que se constrói na diversidade: um Brasil tropical, um Brasil do sertão, do campo e da floresta, um Brasil de excessos, de culto ao corpo, de culto à dança, de espontaneidade, de violência, de lutas e desigualdades sociais,

---

<sup>1</sup> Este trabalho é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Clarissa Montiel Guedes (GUEDES, 2019), orientado por Margarete Schlatter, intitulado “Proposta de material didático de português como língua adicional: ‘Panorama da canção popular brasileira’”. O curso foi elaborado e ministrado em 2019 por Clarissa Montiel Guedes inspirado na proposta original do curso de ‘Canção Brasileira’, criado para o Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS, em 2009, por Coelho de Souza (COELHO DE SOUZA, 2009). O TCC inclui, além da proposta do programa de ensino apresentada aqui, a discussão detalhada da unidade didática “TROPICALIA E MPB - A resistência cultural ao Golpe, a vanguarda musical e o resgate da música popular brasileira”.

de emoções à flor da pele, de matrizes afro, indígena, lusófonas, dentre outras. As canções são produtos culturais, mas são também produtoras de valores humanos e comportamentais, identidades e perspectivas históricas, que podem ser conhecidos, questionados e (re)dimensionados a partir de relações com outros textos e com as práticas sociais das quais fazem parte.

Por meio de um planejamento que propõe um repertório de canções de gêneros musicais matrizes da cultura brasileira e de outros textos artístico-culturais e históricos e de sugestões de atividades que envolvem a prática de audições comentadas das canções, a reflexão sobre suas relações com os outros textos, de análise de efeitos de sentido de aspectos linguísticos e de produções escritas, visa-se propiciar a compreensão de e a vivência em diferentes práticas sociais das quais canções fazem parte, ampliando para os estudantes, possibilidades de participação na língua portuguesa. Para tal, na seção seguinte, abordamos a canção como artefato cultural e estético. A seção 3 aborda os objetivos de ensino que consideramos pertinentes para um curso que aborda o gênero canção. Na seção 4, apresentamos e discutimos o programa do curso e, por fim, nas considerações finais, concluimos com algumas indicações para outras abordagens que poderiam ampliar as propostas de ensino da canção em aulas de línguas adicionais.

## CANÇÃO E CULTURA: A FORÇA CULTURAL E ESTÉTICA DA CANÇÃO POPULAR BRASILEIRA

A canção popular tornou-se bastante presente no dia a dia dos brasileiros, a partir da segunda década do início do século XX, tendo como meios de transmissão massivos, primeiramente, o rádio e, a partir dos anos 50, a televisão. Desempenhou diferentes papéis nas gerações onde se projetou tendo por instantes ora a qualidade de divertir, ora a de interpretar e comentar os amplos acontecimentos do mundo ocidental, como as secas e a fome do sertão nordestino, fenômenos da globalização ou o cerceamento dos direitos civis durante a ditadura militar no Brasil. Pode-se dizer que cancionistas que fizeram história nos últimos cem anos, como a geração de Noel Rosa e Ary Barroso (sucessos da Era de Ouro do Rádio), não sejam mais tão ouvidos pelas gerações atuais, mas é preciso considerar as conquistas culturais acumuladas e os valores associados a elas para participar das práticas culturais vigentes,

considerando que a compreensão da contemporaneidade também passa pelo compartilhamento de sentidos construídos ao longo das gerações anteriores.

“A canção, como qualquer forma artística, vive na história, nasce, se desenvolve e perde a força (e eventualmente recupera a força, eventualmente morre) conforme demandas e possibilidades da vida prática” (FISCHER, 2016, p. 21). O próprio passar do tempo, as transformações tecnológicas na cadeia produtiva da música e os novos modelos de difusão descentralizados que participam na disseminação instantânea de novos talentos musicais (como as plataformas digitais de *streaming Spotify, Apple Music, Deezer, Tidal*, entre outras) têm influência direta nesse processo. Nesse sentido, estudar a canção a partir de repertórios de canções mais recentes, abordando o hibridismo dos gêneros musicais na atualidade, refletindo e refratando a arte praticada segundo o gosto da sociedade de massas e da indústria cultural pode ser bem interessante. Porém, considero, assim como Fischer (2016), que, para um olhar crítico e robusto de canções recentes, é importante ter em conta a apreciação das canções mais antigas ou das que formam o patrimônio da canção. O objeto do gosto ou do investimento atual “não pode nem deve servir de critério de aproximação crítica ao amplo universo da canção, muito menos de critério de apreciação do patrimônio da canção” (FISCHER, 2016, p. 23), entendendo como patrimônio as canções que acumulam significados e memórias da cultura brasileira, participando das referências identitárias e culturais que nos constroem, disseminando hábitos e validando ou questionando costumes.

Para o curso de canção aqui apresentado, buscou-se trabalhar o caráter formativo da canção, isto é, a canção que comenta e simboliza questões da vida cotidiana, que pode formar opiniões e sensibilidades. A noção de pensamento “formativo”, nesse âmbito, diz respeito a ter em mente a abordagem da canção enquanto uma tradição crítica produtiva e interpretativa do país, como aponta Fischer:

A noção de formação depende de (a) uma perspectiva de conjunto, que pensa o país como um todo, o país como uma unidade, (b) um certo otimismo reformista, um certo reformismo otimista, numa conjuntura favorável ao pensamento crítico, e (c) uma visão prospectiva, que relê o passado orientada por um problema tomado como vivo, no presente e no futuro. Poderíamos dizer o mesmo de outra forma: o pensamento formativo é sempre empenhado:



interpreta o passado porque quer intervir no presente com vistas ao futuro. (FISCHER, 2011, p. 42-72)

Assim, “muitas canções compõem [...] uma agenda afetiva e pessoal que surpreende e inscreve, em cada instância coletiva, a marca de uma experiência vertical irreduzível” (WISNIK, 2004, p. 243), podendo ser consideradas artefatos que, ao mesmo tempo em que refletem, refratam modos de viver e valores em perspectivas diversas e relacionadas a vários tempos e espaços ao longo da história. O músico e escritor Chico Buarque, por exemplo, soube de maneira ímpar, através de suas canções, gravar na memória coletiva traços da experiência de uma época. Sua canção *Roda Viva* (1967), entrou para a história como a representação de um mapeamento dos posicionamentos políticos do ideário esquerdista, quase que hegemônico na arte brasileira daqueles anos, entre 1964 e 1968.

Como afirma Schwarz (1992), na obra “O pai de família e outros estudos”, a presença da produção cultural da esquerda era de qualidade notável em alguns campos e era também dominante. Assim, como Chico Buarque, também outros artistas contribuíram massivamente na circulação artística ideologicamente anti-imperialista. Representantes das *canções de protesto*, como Edu Lobo e Capinam, ou os porta-vozes do *movimento estético tropicalista*, como Gilberto Gil, Caetano Veloso, Torquato Neto, Gal Costa, Mutantes e Tom Zé, entre tantos outros, souberam fazer o panorama cultural brasileiro florescer de forma extraordinária, tendo a canção popular brasileira como sua maior aliada, na segunda metade dos anos 60.

Nesse sentido, conhecer o contexto histórico artístico-cultural relacionado às canções e a quais discursos responderam e respondem, as práticas sociais das quais fizeram e fazem parte são aspectos que acrescentam camadas de compreensão que podem ser relevantes para a participação dos estudantes de língua portuguesa em contextos que pressupõem ou que mobilizam aspectos culturais e identitários brasileiros.

No contexto de ensino de PLA (e na educação em geral), é fundamental “causar o estranhamento e fazer refletir sobre os modos de compreender o mundo construído pelas gerações anteriores, como esses valores se materializam no cotidiano” e nas interações entre as pessoas (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 31). Conforme Schlatter e Garcez (2012, p. 31), cabe também “refletir sobre a natureza fluida, flexível e dinâmica

das identidades negociadas a cada momento e de novo” pelos participantes e “sobre como os estereótipos, o estigma e o preconceito são (des)construídos e/ou mantidos nas interações cotidianas com o outro”. Portanto, compreender a canção popular brasileira como um gênero que reflete e refrata valores historicamente construídos, que podem ser negociados a cada nova interação e a cada novo encontro com manifestações artístico-culturais de comunidades de prática socializadas em tempos e espaços identificados com o Brasil, pode propiciar compreensões sobre as culturas e a identidade brasileiras; são registros que, junto com outros registros, em uma cadeia de enunciados, podem construir uma memória compartilhada que pode ser relevante para a participação em diversas práticas sociais em língua portuguesa.

## O ENSINO DE PLA POR MEIO DA CANÇÃO

O curso proposto e apresentado aqui é orientado por uma perspectiva teórica que concebe a língua como meio de (re)construção de sentidos na interação com o outro, em práticas sócio-históricas e situadas, organizadas por gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). Para tanto, promover a experiência com e o entendimento da canção enquanto gênero discursivo significa lidar com suas materialidades musical e verbal e com os aspectos que a constituem socialmente: por que, para/com quem, onde e quando são parte das práticas sociais, abordando, desse modo, questões sobre seus contextos de produção, circulação e recepção.

O estudo da canção envolve a apreciação e a análise da interação entre letra e música, para discutir possíveis atribuições de sentido dependendo das articulações que se estabelecem entre elas. Entendendo também que a articulação de letra e música nos diferentes gêneros musicais trabalhados projeta-se em diferentes redes enunciativas, segundo suas tradições e estilos próprios<sup>2</sup>, a compreensão de sentidos demanda associá-la aos seus contextos de

---

<sup>2</sup> Embora, segundo Costa (2003, p. 14), o campo discursivo da produção literomusical brasileira seja, “de natureza intersemiótica e de definição ainda inconsistente, dilacerado que é por hierarquias instáveis (MPB, “brega”, folclore...), posicionamentos (mineiros, “vanguardas”, “Rock Brasileiro”...), movimentos estéticos (Bossa Nova, Jovem Guarda, Tropicalismo...), entendemos que possíveis inconsistências ou instabilidades fazem parte da constituição de gêneros do discurso. A experiência de interagir com os gêneros e a reflexão sobre como se constituem envolve tanto o que historicamente foi construído como relativamente estável em cada gênero como também suas variações, intersecções e hibridismos.

produção, circulação e recepção. Nesse sentido, podemos dizer, concordando com Coelho de Souza (2014), que ensinar canção nas aulas de PLA se trata de formar ouvintes críticos, que saibam reconhecer canções de um dado gênero musical, relacioná-las às práticas sociais em que se inserem e participar de modo crítico e autoral nessas práticas e nos discursos que se constroem mediados por e a partir delas.

Coelho de Souza (2014) defende que, em aulas de línguas, a canção seja abordada combinando o estudo da letra com os aspectos musicais, como materialidades que se combinam para gerar efeitos de sentido: preparar o aluno para participar dos discursos que se constroem a partir da canção, posicionar-se criticamente em relação a esses discursos e compreender a interlocução projetada e os valores a ela associados é o que o autor denomina *letramento literomusical*. Segundo o autor, nos efeitos de sentido do encontro entre letra e música, podemos observar na materialidade verbal, aspectos relativos à letra, o que envolve tratar da temática da canção, da identificação do “eu poético” e seus possíveis interlocutores, do desenvolvimento da narrativa, das imagens poéticas utilizadas, do léxico e da sintaxe predominantes, da ocorrência ou não de figuras de linguagens, da ocorrência de intertextualidade literária, enfim, os possíveis efeitos de sentidos culturais e estéticos instaurados pela letra da canção. Já em sua materialidade musical, podemos observar aspectos da *melodia*, como pontos de tensão/repouso melódico, o “clima” predominante (alegre, triste, perturbador etc.); instrumentos presentes na canção (*arranjo* musical); *andamento* da canção (rápida, lenta); *vocalização* (tipos e efeitos de interpretação vocal). Mesmo que se observe esses dois parâmetros separadamente, para uma melhor compreensão dos efeitos estéticos e dos sentidos da canção, eles deverão ser pensados em conjunto e de forma complementar.

Como uma maneira de experienciar a dimensão literomusical da canção pode-se propor, por exemplo, a releitura na voz suave de Nico Nicolaiewsky, do hit internacional de Michel Teló, *Ai se eu te pego*, ou ainda *Panela Velha*, sucesso de Sérgio Reis, ou *Coração de luto*, de Teixeira, tocadas no piano de

maneira clássica, no repertório escolhido para seu show *Música de Camelô*<sup>3</sup> (COELHO DE SOUZA, 2019). Nele, Nicolaiewsky faz releituras de grandes sucessos da música popular, subvertendo o sentido original dessas canções e criando arranjos intimistas ao piano, que transformam os sentidos das palavras, adquirem novos sentidos, ganhando cores românticas e ora dramáticas, ora cômicas, para surpresa geral da plateia. Assim, os possíveis reordenamentos infinitos dessas duas materialidades da canção (letra e música), acarretam inegavelmente novas relações dialógicas, oferecendo ricas e variadas possibilidades de novas leituras e interpretações para uma mesma canção.

## O CURSO PANORAMA DA CANÇÃO POPULAR BRASILEIRA

O curso foi planejado para quatro encontros, de quatro horas cada, e mais uma saída de campo, visita em roda de samba, totalizando 20 horas. Considerando essa carga horária, o objetivo geral é oferecer um olhar panorâmico sobre os gêneros musicais escolhidos e criar a oportunidade, dentro do possível, de entrar em contato com práticas sociais associadas aos gêneros musicais. O planejamento das unidades didáticas iniciou com a seleção de gêneros musicais e temáticas levando em conta momentos históricos sociais, culturais e políticos que se destacam nos últimos 100 anos no Brasil, buscando trazer, a partir da autenticidade das canções e de outros textos relacionados, um convite para refletir sobre a musicalidade brasileira e os aspectos sócio-históricos que poderiam contribuir para a compreensão de nossa cultura.

A partir de um recorte de três gêneros musicais matrizes da cultura brasileira (Samba, Bossa Nova e Baião) e do movimento estético da Tropicália, propõe-se a discussão de aspectos identitários e culturais brasileiras, as relações entre letra e música e entre as canções e seus contextos de produção, recepção e circulação social, e a análise do efeito de determinados recursos expressivos, linguístico-discursivos e artístico-literários relevantes para a compreensão das canções e a produção de textos orais e escritos.

---

<sup>3</sup> <https://www.niconicolaiewsky.com.br/work#/musica-de-camel/>, acessado em 29/09/2021. A audição de *Ai se eu te pego* (Michel Teló) revisitada por Nico Nicolaiewsky neste CD foi um dos exemplos sugeridos por Coelho de Souza, em oficina ministrada na UFRGS em 2019, intitulada “Materiais Didáticos com Base em Canções na Perspectiva do Letramento Literomusical”.

Na tabela a seguir apresentamos o programa elaborado para o Curso *Panorama da Canção Popular Brasileira* e, para cada uma das quatro unidades didáticas preparadas, são listados os gêneros musicais focalizados, as temáticas propostas, os objetivos gerais de cada aula, o repertório de canções, compositores e textos artístico-literários selecionados, as reflexões linguístico-discursivas propostas e as produções escritas indicadas.

*Tabela 1:* Programa do curso Panorama da Canção Popular Brasileira.

Unidade Didática	UD 1	UD2	UD3	UD4
<b>Gênero musical</b>	Samba	Bossa Nova	MPB/Tropicália	Baão
<b>Temáticas abordadas (relações entre canções, contextos sócio-históricos e a construção identitária e cultural brasileira)</b>	A vida no morro, lugar de surgimento do samba. O Carnaval como produto de exportação. O samba como uma manifestação cultural que remete ao imaginário de um brasileiro que valoriza a vivência comunitária.	O cotidiano da classe média carioca. A sonoridade intimista e a harmonia sofisticada da Bossa Nova. O imaginário de um brasileiro sentimental na poética romântica das letras das canções de Bossa Nova.	A vanguarda musical poética e subversiva. A Ditadura Militar no Brasil. O imaginário de um brasileiro ambivalente e a polarização da sociedade que, de um lado, aponta para o tradicionalismo, a religião, o moralismo, o autoritarismo e, de outro lado, revela uma posição de crítica e resistência a esses primeiros valores.	Variantes regionais do português, o cangaço, os retirantes e o Sertão Nordestino. O imaginário de um brasileiro que vive um mosaico de tradições e crenças ancoradas na estrutura rural da sociedade nordestina, um brasileiro migrante, que vivencia o deslocamento no êxodo rural, em busca de melhores condições de vida longe da seca.
<b>Objetivos Gerais</b>	Preparar-se para a prática social da roda de samba. Relacionar a construção identitária e cultural brasileira com o samba enquanto herança de múltiplos universos tradicionais africanos.	Reconhecer os contextos de surgimento e interlocução da Bossa Nova. Relacionar a Bossa Nova com a construção identitária e cultural de um brasileiro representado pela cultura praieira carioca, pela cordialidade e pelo bem viver. Refletir sobre a Bossa Nova como produto de exportação.	Reconhecer o conteúdo político nas letras das canções e as referências ao mundo globalizado da época. Relacionar a MPB e a Tropicália com a construção identitária e cultural de um brasileiro que tem em comum os ideais de liberdade e democracia, despertando para a resistência e luta pela liberdade.	Reconhecer particularidades centrais da cultura nordestina: o cangaço, os retirantes, o ritmo dançante característico do Baião. Relacionar o Baião com a construção identitária e cultural de um brasileiro migrante, diante das novas condições sociais enfrentadas nas grandes cidades.
<b>Repertório de canções</b>	<i>Volta; Samba do Arnesto; Último Desejo; Pais Tropical.</i>	<i>Chega de Saudade; A Felicidade; Carta ao Tom; Corcovado.</i>	<i>Opinião; Roda Viva; Bat Macumba; Domingo no Parque; Alegria, Alegria.</i>	<i>Olha pro céu; Baião; Lamento Sertanejo.</i>
<b>Compositores</b>	Manacéia - Velha Guarda da Portela; Adoniran Barbosa; Noel Rosa; Jorge Ben Jor.	Tom Jobim; Tom e Vinícius de Moraes; Vinícius e Toquinho; João Gilberto.	Zé Keti; Chico Buarque; Gilberto Gil e os Mutantes; Gilberto Gil; Caetano Veloso	Dominguinhos e Gilberto Gil; Luiz Gonzaga.
<b>Textos introdutórios (ativação do conhecimento prévio sobre o tema e sobre o gênero musical em estudo)</b>	Fotos e gravura da cultura do samba, desde o período colonial até a atualidade.	Coletânea de títulos de canções dos gêneros musicais: samba, rock ou bossa nova (sorteio das canções, audições das mesmas e reconhecimento do gênero musical ao	Charge de Bier. <i>Golpe de 64</i> , sobre a ditadura militar ("Tem gente com saudade de 1964") <a href="http://acertodecontas.blog.br/atualidades/tem-gente-que-pensa-que-estamos-em-1964/">http://acertodecontas.blog.br/atualidades/tem-gente-que-pensa-que-estamos-em-1964/</a> ).	Questionário sobre o Sertão.

		qual elas se filiam, segundo os conhecimentos prévios dos alunos).		
<b>Textos artístico-literários para aprofundamento sobre o contexto sócio-histórico</b>	Trechos dos filmes <i>O Mistério do Samba</i> (2008), de Carolina Jabor e Lula Buarque; e <i>Orfeu Negro</i> (1959), de Marcel Camus.	<p>Texto 1 - extraído do livro <i>Tropicália - A História de uma revolução musical</i>, de Carlos Calado, Editora 34 (capítulo 2, Discipulos de João, p.24)</p> <p>Texto 2 - “Um endereço, uma vida, uma história: os endereços de personalidades brasileiras ou estrangeiras que moraram na cidade do Rio de Janeiro, ao longo dos tempos”, publicado no Blog Nossos Vizinhos Históricos. (<a href="http://nossosvizinhosilustres.blogspot.com/2017/08/blog-post_5.html?m=1">http://nossosvizinhosilustres.blogspot.com/2017/08/blog-post_5.html?m=1</a>)</p>	Leitura de trechos do romance <i>Verdade Tropical</i> , de Caetano Veloso (capítulo 3 - páginas, 355, 356 e 357). Poesia concreta: canção poema <i>Bat Macumba</i> , de Gilberto Gil e os Mutantes.	Animação stop-motion sobre o canção, <i>A Morte do Rei de Barro</i> , de Plínio Uchoa ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=mvZ5JzP_jA1M">https://www.youtube.com/watch?v=mvZ5JzP_jA1M</a> ). Curta metragem <i>Até o sol raiá</i> , de Fernando Jorge e Leandro Amarin. ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xBY18HuLFbE">https://www.youtube.com/watch?v=xBY18HuLFbE</a> ) Cordel. Poema de Mariane Bigio: <i>Rei do Canção</i> . ( <a href="https://marianebigio.com/2014/05/08/lampi-ao-la-do-scrtao/">https://marianebigio.com/2014/05/08/lampi-ao-la-do-scrtao/</a> )
<b>Reflexão Linguística</b>	Efeitos de sentido de variantes linguísticas do português. A predominância de palavras quotidianas no samba. Relações entre variantes linguísticas e construções identitárias e culturais.	Efeitos de sentido do uso de linguagem poética. Relações entre linguagem poética e construções identitárias e culturais.	Efeitos de sentido do uso do tempo subjuntivo para indicar dúvidas e incertezas, relacionando o contexto sócio-histórico de cercamento de direitos, com as hipóteses levantadas pelo narrador sobre seu destino.	Efeitos de sentido de variantes linguísticas do português. Relações entre variantes linguísticas e construções identitárias e culturais.
<b>Produção Escrita</b>	<b>Gênero carta. Enunciado da tarefa:</b> São tantos os estilos de fazer samba que podemos pensá-lo como um grande ambiente sociomusical onde práticas culturais coletivas ocorrem a partir da música e através dela. Dentre as várias formas que o samba assume, escolha as que mais lhe chamaram a atenção e escreva uma carta para	<b>Gênero poema. Enunciado da tarefa:</b> O que seria o Corcovado do seu país? Inspire-se na canção de João Gilberto e escreva um mini poema sobre o lugar/monumento/cenário/natureza do seu país, para compartilhar com os colegas. Se quiser, pode dizer qual ritmo musical ou qual canção poderia ser	<b>Gênero e-mail / Gênero comentário. Enunciado da tarefa:</b> a) Imagine que você tenha presenciado os eventos acontecidos na canção de Gilberto Gil, “Domingo no Parque”. Com base nos eventos narrados na canção que acabamos de ouvir, escreva um e-mail contando para um amigo sobre o que aconteceu.	<b>Gênero diálogo. Enunciado da tarefa:</b> Baseado no poema de cordel que acabamos de ler, crie um diálogo entre I ampão e Maria Bonita, seguindo o jeito nordestino de falar. Brinque com rimas.

	um amigo próximo seu, contando sua experiência em nossa saída de campo na Roda de Samba do grupo Encruzilhada do Samba e também sobre coisas que você aprendeu sobre o samba, nesta aula de música popular.	tema desse lugar especial do seu país.	b) Escreva um comentário para o site <a href="https://analisedelettas.com.br/">https://analisedelettas.com.br/</a> , dando sua opinião sobre a canção e dizendo como você a interpreta.	
--	---	--	---	--

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como podemos observar na tabela acima, as unidades foram pensadas para trabalhar os gêneros musicais na sua compreensão global, inserindo-os num contexto sócio-histórico. Na unidade sobre o *Samba*, por exemplo, propõe-se a construção de uma linha do tempo, analisando tanto o contexto de seu surgimento quanto o tempo presente. Através de uma análise conjunta de imagens (de dança de *umbigada*; de roda de samba em um quintal; de uma capa da Revista *O Cruzeiro*, representando o malandro carioca) e uma gravura de Rugendas (de 1835), com cenas de roda de *Dança Batuque*, pode-se chamar a atenção para os participantes e as funções sociais desse gênero musical no período colonial da escravidão. Durante o século XX, a música se tornou um campo discursivo de fundamental importância para comentar temas como relações étnico raciais, questões políticas e econômicas, entre outras, e, assim, uma maneira de manifestar crenças e identidades do povo que a faz. O estereótipo do samba como um gênero musical sempre alegre, que representa todos os brasileiros como uma cultura una, jamais poderá ser entendido em sua completude se não questionarmos e respeitarmos as especificidades culturais e raciais, visto que ele é fruto de importantes trocas culturais de múltiplos universos tradicionais africanos - como o *banto*, o *jêje* e o *nagô* (NOGUEIRA, s/d, p. 23).

Por meio do documentário *O Mistério do Samba* (2008) e de um trecho do longa metragem *Orfeu Negro* (1959), pode-se aguçar o olhar para a vida no morro e o carnaval, práticas sociais associadas à cultura do samba. No percurso desse caminho, a proposta é discutir questões como: quais são as condições de produção do samba (quem canta, para quem, em que lugar, que práticas estão associadas ao samba etc.)? Que grupos sociais estão representados nessas práticas? Qual é o contexto do surgimento do samba? Como se constrói a representação de mundo, da história, do Brasil, do brasileiro pela “lente do samba”? Como finalização desta aula, propõe-se uma visita à uma roda de

samba do grupo musical *Encruzilhada do Samba*, com vistas a ampliar e aprimorar o letramento literomusical dos educandos, gerando a oportunidade de os alunos interagirem em situações de comunicação que compõem o gênero musical trabalhado e acessando não somente o somatório de sentidos advindos do discurso literomusical como também a visão da linguagem enquanto prática social, participando e percebendo, por meio da experiência vivida e refletida, aspectos que possam contribuir para a compreensão da construção identitária e cultural brasileira. A análise *literomusical* das canções *Volta* (Manacéia, Velha Guarda da Portela), *Samba do Arnesto* (Adoniran Barbosa), *Último Desejo* (Noel Rosa) e *País Tropical* (Jorge Ben) encerram a unidade um.

A unidade dois inicia com uma brincadeira de audição e adivinhação dos gêneros samba, rock ou bossa nova. Os alunos tiram aleatoriamente, de um envelope, um papel dobrado com o nome de uma canção de um dos gêneros musicais. A turma então faz a audição das canções que cada um sorteou, com vistas a adivinhar o seu gênero musical, de acordo com seu conhecimento prévio. Essa unidade solicita aos alunos que relacionem a praia de Copacabana ao contexto de surgimento do gênero musical Bossa Nova. Através de um texto publicado no blog *Nossos vizinhos históricos*, chamado *Um endereço, uma vida, uma história*<sup>4</sup>, propõe-se uma viagem de volta aos anos 60, para o famoso apartamento de Nara Leão, na Avenida Atlântica, onde passaram a se reunir os jovens que criaram o movimento da Bossa Nova. Essa unidade é entremeada pela cultura praieira carioca e outros símbolos conhecidos internacionalmente.

A letra de uma das canções abordadas, *Carta ao Tom 74*, reelabora marcas discursivas do gênero carta e faz referência à famosa garota de Ipanema e ao Cristo Redentor, cartão postal da cidade do Rio de Janeiro. Já a canção *Corcovado* representa, pelo seu título, um dos mais icônicos lugares do mundo e compõe um dos álbuns mais vendidos de todos os tempos: *Getz/Gilberto*, disco que popularizou a bossa nova no mundo todo. Para essas duas unidades, selecionou-se um repertório que, além de icônico e retrospectivo, pode dar margem à discussão sobre a variedade de grupos sociais que expandiram e difundiram as sonoridades do *samba* e da *bossa nova*: enquanto o contexto de surgimento do primeiro tem sua fonte nas rodas de batuque dos morros e subúrbios cariocas, a bossa nova tem sua origem e interlocução projetada a

---

<sup>4</sup> [https://nossosvizinhosilustres.blogspot.com/2017/08/blog-post\\_5.html?m=1](https://nossosvizinhosilustres.blogspot.com/2017/08/blog-post_5.html?m=1), acessado em 29/09/21.



partir de músicos moradores da abastada zona sul carioca. Esse olhar mais atento para as origens e as práticas sociais associadas aos gêneros musicais trabalhados possibilita um deslocamento para compreender outras camadas de sentido das canções e para discutir sobre estereótipos, estigmas e preconceitos relacionados.

O objetivo geral da unidade três, intitulada *Tropicália e MPB - A resistência cultural ao Golpe, a vanguarda musical e o resgate da música popular brasileira*, é reconhecer o conteúdo político e as referências ao mundo globalizado da época e relacionar o gênero MPB e o movimento estético da *Tropicália*, ao imaginário brasileiro ambivalente, que, de um lado, aponta para o tradicionalismo, a religião, o moralismo, o autoritarismo e, de outro lado, implica uma posição de crítica e resistência a esses valores. A charge de Bier, *Golpe de 64*, e a canção *Opinião*, de Zé Ketí e interpretada por Nara Leão para o espetáculo teatral *Opinião*, trazem à tona o tema da unidade: liberdade de expressão e de direitos.

Por fim, a última unidade convida o aluno a se deslocar para a região Nordeste e para a cadência rimada dos cordéis, que se mesclam com cantigas de roda e com a poesia para contar a vida e as histórias do povo. O glossário da unidade busca chamar a atenção para expressões e nomes da natureza de um Brasil rural (caatinga, roçado, torresmo, rês etc.) e suas relações com a cultura local do Nordeste. Na unidade são discutidos dois curta metragens: *A Morte do Rei de Barro*, de Plínio Uchoa, que usa a técnica stop-motion para animar bonecos de barro, um dos principais símbolos da cultura nordestina, e *Até o sol raiá*, de Fernando Jorge e Leandro Amorin. A leitura de poemas de cordel, uma roda com percussão corporal no ritmo da canção *Baião*, de Luiz Gonzaga, promove a vivência de práticas sociais relacionadas aos gêneros em pauta. E se mudássemos para o ritmo de samba, haveria alteração no sentido da letra da canção *Baião*? Essa pergunta busca trabalhar as relações letra e música durante a audição de uma das canções propostas na unidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi abordar o ensino de PLA por meio da canção, levando em conta o conceito de letramento literomusical (COELHO DE SOUZA, 2014) e a relação entre canção e cultura. Para tal, apresentamos o planejamento do programa elaborado para o curso *Panorama da Canção*

*Popular Brasileira*, que indica, para as quatro unidades didáticas previstas, os gêneros musicais focalizados, as temáticas e os objetivos gerais de cada aula, o repertório de canções, compositores e textos artístico-literários que as compõem, as reflexões linguístico-discursivas e as produções escritas propostas. O programa visa à compreensão de uma cadeia de enunciados relacionados às canções, buscando criar oportunidades para entendimentos mais robustos de como a canção popular brasileira reflete e refrata a vida do seu tempo.

Tendo como ponto de partida o programa do curso Canção Brasileira e os pressupostos propostos por Coelho de Souza (2009, 2014), o programa elaborado se assemelha ao original na medida em que visa formar ouvintes mais competentes, que saibam reconhecer as especificidades do discurso literomusical, participar de modo crítico e autoral nas práticas sociais e nos discursos que se constroem mediados por e a partir delas. Esta proposta, porém, busca avançar a discussão sobre ensino da canção no sentido em que propõe um repertório de canções relacionadas a um repertório mais abrangente de gêneros discursivos, como poema, cordel, (trechos de) romances e documentários, entre outros, tornando mais explícito o contexto sócio-histórico e cultural que acompanha as canções selecionadas, para, dessa forma, estimular outras camadas de leitura possíveis, sensibilizando o aluno para estabelecer relações entre canções, seus contextos sócio-históricos e a construção identitária e cultural brasileira na sua pluralidade. Busca-se, assim, promover uma imersão na intertextualidade das canções com outras fontes para que, de um lado, os alunos possam conhecer, questionar e (re)dimensionar os sentidos das canções nas práticas sociais das quais fazem parte e, por outro, desmistificar a imagem estereotipada do Brasil e do brasileiro, frequentemente vendidas ao estrangeiro.

Ao fim do mergulho em parte do vasto universo da música popular brasileira e nas práticas sociais relacionadas aos movimentos estéticos e gêneros aqui focalizados, é preciso lembrar que se tratou de apenas um pequeno recorte do cancioneiro nacional. Nesse sentido, cabe sugerir novas propostas de programas de ensino de outros movimentos estéticos e gêneros musicais com a inclusão de outros repertórios de canções no programa. Também se sugere programas que proponham o estudo de canções mais recentes, abordando as fusões e o hibridismo dos gêneros musicais na atualidade (como o Rap e o

Funk) e referências identitárias e culturais relevantes para a participação dos alunos em práticas sociais que estejam vivenciando ou desejam experimentar<sup>5</sup>.

O estudo da canção e das práticas sociais em diálogo e a relação com outras obras artístico-culturais mostra ser uma experiência vasta e rica no universo do ensino e aprendizagem de PLA e de outras línguas, capaz de gerar maior compreensão sobre os modos de ser brasileiro e de adentrar aspectos enraizados nas entranhas de nossa cultura, muitas vezes não perceptíveis ao primeiro olhar. O programa de ensino aqui proposto pretende ser uma contribuição para professores de PLA ilustrando uma maneira de organizar um planejamento de um programa de ensino que envolve canção, cultura e letramento literomusical tendo em vista uma participação mais robusta dos alunos nas práticas sociais que acontecem em língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS

COELHO DE SOUZA, José Peixoto. *Canção Brasileira: proposta de material didático para um curso Português como Língua Adicional*. Monografia (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

COELHO DE SOUZA, José Peixoto. *Canção: Letra e Música no Ensino de Português como Língua Adicional – Uma proposta de Letramento Literomusical*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

COSTA, Nelson Barros. Canção Popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. *Linguagem Em (Dis)Curso*, v.4, n.1, p. 5-18, 2003.

GUEDES, Clarissa Montiel. Proposta de material didático de português como língua adicional: 'Panorama da canção popular brasileira'. Monografia (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

---

<sup>5</sup> Ver, por exemplo, Parisotto e Schlatter (2020), para uma proposta nesse sentido.

- LEITE, Carlos Augusto Bonifácio.; FISCHER, Luís Augusto. (Org.). *O alcance da canção*. 1. ed. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2016. v. 1. 392p.
- NOGUEIRA, Nilcemar (coord.) *Dossiê das Matrizes do Samba no Rio de Janeiro: partido-alto, samba de terreiro, samba-enredo*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Cartola, s/d. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/64>, acesso em 10 dez. 2019.
- PARISOTTO, Ana Paula; SCHLATTER, Margarete. Canção brasileira em Português como Língua Adicional: uma abordagem de ensino da MPB como um gênero híbrido. *ReVEL*. vol. 18, n. 35, 2020. [www.revel.inf.br]
- SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.
- SCHWARZ, Roberto. *O pai de família e outros estudos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- WISNIK, José Miguel. *Sem Receita: ensaios e canções*. São Paulo: Publifolha, 2004.

## CAPÍTULO 4

---

# DO BRASIL PELO BRASIL: PROPOSTA DE UM MATERIAL DIDÁTICO CULTURAL DE PLA EM PLATAFORMA DIGITAL

Nathan Queiroz

### PENSAR A CULTURA É PENSAR A LÍNGUA

Existem diversos modos de pensar a cultura e, ao longo dos séculos, o significado de cultura veio se moldando, à medida que estudiosos foram se empenhando em encontrar um significado que fosse o mais esclarecedor possível para o termo. Mendes (2015, p. 204) refaz esse percurso histórico pela busca do significado e aponta a primeira concepção de cultura como conceito científico, segundo a qual a cultura seria “[...] todo o complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.” (LARAIA, 1999, p. 25). Apesar das diversas críticas e discussões que essa ideia de cultura sofreu, ela nos mostra a teia complexa de características que possui uma sociedade e se aproxima do que, hoje, é chamado de elementos culturais. Neste artigo, retomo algumas definições de cultura, mas não me aproprio exclusivamente de uma, opto por me basear no que cada uma oferece de mais simbólico para o construto da proposta do material didático que objetivo.

A prática de ensinar português enquanto língua não materna envolve diretamente o aprendizado da cultura, na medida em que “conhecer uma língua implica conhecer também o conjunto de procedimentos que envolvem seu uso social” (ANTUNES, 2009, p. 37). Antunes (2009, p. 21) define a língua como um fenômeno cultural que se caracteriza na prática de atuação interativa, um artefato de caráter político, histórico e sociocultural que vai além da noção de língua enquanto conjunto de regras ou frases gramaticais. Para além do significado de cultura, temos que refletir também sobre a noção de língua. Assim, Santana (2019, p. 55) trata a língua como espaço simbólico de identificação, no qual se está ora definindo comunidades linguísticas, ora

definindo grupos sociais. Por fim, de maneira mais sucinta, Fiorin (1997) afirma que a língua é a manifestação de uma cultura.

Partindo dessas afirmações, entende-se a língua enquanto organismo vivo e portador de características próprias que se moldam de acordo com a cultura do falante. Dessa forma, pode-se dizer que a ideia de “*língua viva*” se relaciona com a noção de “*cultura viva*” defendida por Mendes (2015, p. 218), a qual aponta que a cultura não é estática, mas trata-se de um produto histórico, um fenômeno inscrito na evolução das relações sociais que permanece em contínuo movimento no tempo e no espaço.

Entender a relação entre língua e cultura é um processo que vem perdurando na história de forma orgânica antes mesmo de se cientificizar sobre isso. Esse processo deságua em outras discussões, dentre elas a noção de identidade cultural. Como o foco deste artigo não é dissertar a respeito dos conceitos, passarei agora a relacionar a noção de língua e cultura no ensino de PLA à elaboração de material didático, utilizo das noções aqui abordadas para formação do construto teórico-metodológico.

## PENSAR A RELAÇÃO LINGUÍSTICO-CULTURAL NO MATERIAL DIDÁTICO DE PLA

O acervo cultural brasileiro resulta de um processo histórico que teve início antes mesmo do período de colonização e segue se modificando em seu curso. Pensar a cultura brasileira é perceber uma mescla histórico-cultural que se formou através de outras culturas e outras línguas, por isso, não se pode afirmar que existe uma cultura pura, tampouco uma cultura homogênea; esse fenômeno é conhecido como *Cross-cultural* e começou a ser estudado em 1989.

Antes de propor um material didático, é preciso analisar os que já existem e foi pensando nisso que, após revisar alguns trabalhos que trazem essas análises, atentei-me às lacunas que foram apontadas por esses estudos na intenção de (re)pensá-las e, assim, articular uma nova proposta que tente contemplar esses espaços. Dessa forma, apresento, aqui, duas análises, a saber, Mulon e Vargas (2014), que realizam uma análise-reflexiva quantitativa e qualitativa do material didático de PLA disponível em três sites. Nessa análise, foi verificada como os materiais didáticos (MDs) abordam a noção de linguagem, a competência comunicativa e uso de textos autênticos na produção

dos MDs. Ao final da pesquisa, verificou-se que apenas um dos sites atendia aos “princípios teóricos-metodológicos para o desenvolvimento de uma competência comunicativa” ao passo que os outros ainda utilizavam “textos como pretexto para trabalhar questões gramaticais”. Dias e Silva (2015) analisam qual é a abordagem de leitura apresentada pelo livro *Muito Prazer – Fale o Português do Brasil* (Fernandes et al., 2008; 2012). Os pesquisadores partem da perspectiva de língua como agente construtor da realidade para entender como são concebidos os materiais didáticos utilizados para ensino de Português como Língua Adicional (PLA) no contexto brasileiro. Ao fim, eles apontam a necessidade de se trazer a realidade para sala de aula de forma contextualizada, reforçando a necessidade de se realizar atividades que tenham um propósito no mundo real.

Ambos os estudos trazem a importância da utilização de textos autênticos<sup>1</sup> nos materiais didáticos, porém, noto que há uma relação muito tênue entre língua e cultura. As pesquisas deixam clara a importância de se aprender a língua em seu uso social, no entanto, não estabelecem, de forma explícita, uma relação entre o uso social e questões socioculturais. Pesquisas como essas são importantes para a construção de literatura de PLA, pois ajudam os profissionais da área a reverem equívocos quanto ao uso dos MDs, convidando-os a repensarem práticas de ensino e, conseqüentemente, servem de motivação para a elaboração de novos materiais que contemplem nossa realidade cultural para o ensino de língua.

Cabe aos professores de PLA pensarem em quais critérios serão utilizados na hora de criar um material didático, sempre levando em consideração quais as concepções teóricas que serão escolhidas e de que forma elas os orientarão no processo de elaboração do MD. Bulla, Lemos e Schlatter (2012, p. 112) definem três critérios norteadores para análise de material didático<sup>2</sup>, dentro desses critérios existem algumas perguntas que definem de maneira mais específica quais pressupostos deveriam conter em um material didático. Se já se dispõe de perguntas orientadoras para analisar um material didático existente, por que não as utilizar como fio condutor para, então, propor

---

<sup>1</sup> Por texto autêntico, optei pela abordagem feita em Ferreira, 2010, p. 192.

<sup>2</sup> Adapte a tabela apresentada em Bulla, Lemos e Schlatter (2012) para dialogar com o material que proponho.

um novo material? As perguntas que apresento abaixo guiaram a construção da proposta de MD, são elas:

*Tabela 1: de perguntas orientadoras.*

<i>Perguntas que orientam a criação do material didático</i> (Critério: adequação dos blocos didáticos aos objetivos propostos)	
1. Quais os temas de cada bloco do curso?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O tema do bloco é coerente com e relevante para os objetivos do curso?</li> </ul>
2. Quais os gêneros do discurso envolvidos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais são de recepção (oferecidos nos materiais didáticos como fonte de análise) e quais são de produção (solicitados no material didático como produto a serem criados pelos alunos)?</li> <li>• Os gêneros do discurso são coerentes com e relevantes para o tema do bloco e os objetivos do curso?</li> </ul>
3. Há sequências de tarefas integradas? (ex.: tarefa de leitura está relacionada com a tarefa de produção seguinte?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O encadeamento de tarefas favorece o alcance dos objetivos propostos no curso?</li> </ul>

*Fonte:* Bulla, Lemos e Schlatter (2012, p. 112), editada pelo autor para este estudo.

### **Pensar as questões que implicam na criação de um material didático**

Quando penso na criação de novos MDs, percebo que existe uma série de questões implicadas. No Brasil, há um enorme acervo de materiais a serem utilizados nas aulas de PLA, porém, as questões as quais me refiro precisam ser pontuadas e refletidas, são elas:

(1) O material didático impresso é limitado e tem se tornado cada vez mais obsoleto. Como mencionei anteriormente, a cultura e a língua são vivas e se reconstróem continuamente. Um material impresso perde sua validade num período de tempo muito curto e sua atualização demanda um gasto financeiro altíssimo.



(2) A língua portuguesa brasileira é composta por variações, fonemas e signos que se modificam de acordo com cada estado e região. Esses fenômenos linguísticos são abordados, geralmente, de forma superficial e, tratando-se de um material impresso, tem-se ainda um obstáculo extra, pois os estudantes não poderão ter contato com a língua aprendida em sua oralidade.

(3) O Brasil é um país continental que dispõe de uma identidade cultural muito diversa. De que forma essa cultura deve ser abordada, sem cair no trivial de samba e futebol? Se faz necessário pensar de que maneira nossos costumes e nossas diferenças são mostrados ao mundo para que não sejam reproduzidas abordagens fechadas e monolíticas que dão destaque para elementos do imaginário comum. Em sua maioria, os materiais não dão conta da diversidade cultural, sobretudo se considerarmos situações específicas de aprendizado (MENDES, 2012, p.365; 2015, p.208).

(4) O ensino de PLA se dá em contextos diversos, com ferramentas distintas e objetivos variados. Dessa forma, o material didático precisa ser flexível para que o professor possa adequá-lo à sua realidade, seja ela de sala de aula ou qualquer outro fim específico. Os materiais disponíveis atualmente possuem essa flexibilidade?

### **Pensar o modelo e a estrutura operacional do material proposto**

Após atuar alguns anos com professores em formação, ministrando aulas de PLA no Núcleo Permanente de Extensão em Letras da Universidade Federal da Bahia para estudantes de toda parte do mundo, analisei reflexivamente muitas das situações vividas nas aulas em busca de tentar compreender os maiores obstáculos no ensino/aprendizagem do PT-BR.

Uma das etapas práticas nas aulas de PLA é a criação do material didático. Atualmente, existe no mercado uma série de materiais voltados ao ensino de Português Língua Adicional que tentam suprir a necessidade que o professor de PLA tem em sala de aula. O fato é que nenhum desses materiais consegue abastecer as demandas exigidas em um ensino tão plural<sup>3</sup>. Dessa forma, o professor de PLA está sempre se reinventando numa dinâmica que permite “refletir não mais como um reproduzidor de conteúdos e de atividades

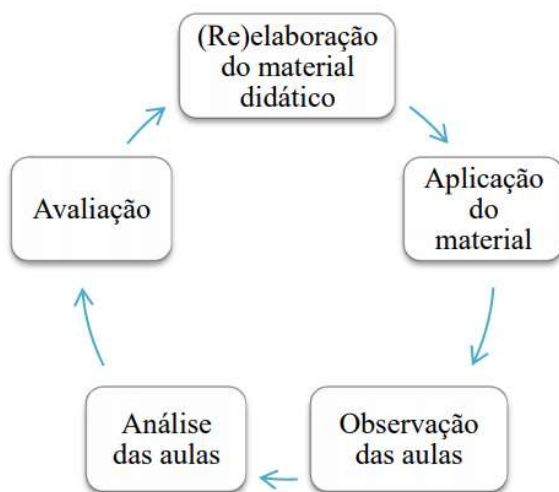
---

<sup>3</sup> Devido a esse fator, materiais didáticos específicos vêm sendo elaborados e disponibilizados no mercado, a exemplos do “Portas Abertas”, que é voltado para imigrantes.

distantes da realidade, mas como autor e, sobretudo como pesquisador dos fatos da linguagem” (SILVA e LEURQUIN, 2014, p. 6).

Assim, inserido nesse processo inicial de formação, elaborei algumas unidades didáticas que seriam interessantes aos estudantes e que permitiriam aprender através de textos, dinâmicas, oficinas e recursos audiovisuais. Após a aplicação delas, analisei os resultados e a satisfação do público-alvo, verificando se houve algum progresso na aprendizagem diante dos objetivos propostos. Com resultados satisfatórios, consultei os estudantes e os questioneei sobre possíveis conteúdos/temáticas que poderiam ser trabalhados futuramente, bem como aqueles que não foram tão úteis no processo de aprendizado. Dessa forma, utilizei novamente do estudo de Silva e Leurquin (2014, p. 6) para pensar no processo de elaboração de um material didático.

Figura 1: Dinâmica de elaboração do material didático.



Fonte: Silva e Leurquin, 2014.

Baseado nesse processo de experiência em sala de aula com a análise e re(elaboração) do material didático no ensino de PLA e fundamentando meu objetivo em pressupostos teóricos da área, cheguei à ideia de um material que se configura a partir de blocos, e o nomeei de “Do Brasil pelo Brasil”. Esses blocos não apresentam uma ordem rígida, são flexíveis e podem ser reestruturados para atender situações específicas de aprendizagem, eles podem

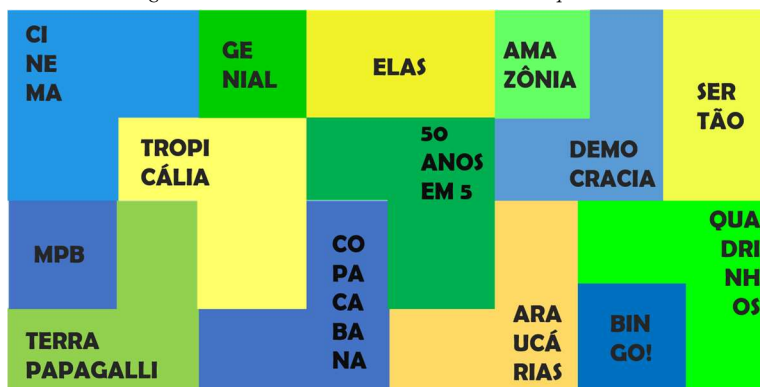
ser adaptados, adequados, explorados e expandidos para sala de aula. Um único bloco pode conter diversas unidades didáticas e se desdobrar em várias aulas a depender do tempo e dos recursos disponíveis. Dessa forma, os professores serão capazes de ampliar as possibilidades de ensino com a língua e a cultura.

Esse material terá seu suporte em plataforma digital - site, haja vista a facilidade de atualizar, ajustar e modificar através das inúmeras possibilidades que o meio digital proporciona. Dentro dessa plataforma será possível trazer vídeos, músicas, áudios, jogos, imagens, links, reportagens e mais uma séria infinita de arquivos. Tudo isso atualizado e dinâmico, dialogando com os objetivos, desejos, interesses e necessidades de aprendizado para que o estudante possa compreender os conteúdos de maneira fluída e perspicaz, seria como proporcionar uma imersão na cultura brasileira.

O material didático *Do Brasil pelo Brasil* não é um curso *on line* ou um site onde o aprendiz pode visitar e aprender de maneira autônoma. Minha proposta busca oferecer ao professor uma estrutura que funcione, primeiramente, como suporte, apoio, como um acervo que seja fonte de recursos para que se construam, nas aulas de PLA, ambientes propícios à criação de experiências e interação entres os estudantes na\com a língua-cultura alvo (MENDES, 2012, p. 367). Mas, então, qual seria a abordagem teórico-metodológica que fundamentaria este material? Baseado na concepção do uso da linguagem como prática social e também na perspectiva bakhtiniana do gênero do discurso, Clark (2000) e Bakhtin (2010) figuram a base teórica para o desenvolvimento desse material didático.

Obviamente, os elementos mais famosos da cultura brasileira serão trabalhados, porém, minha intenção é ir além da culinária, dos dados históricos, folclóricos etc. Busco uma rede simbólica de interpretação do mundo em que vivemos. Pretendo abordar nossas falhas, nossos processos políticos, nossa geografia e, acima de tudo, nosso dia a dia. Sendo assim, relacionando as considerações feitas até agora sobre o significado de cultura e atrelando às perguntas orientadoras desenvolvidas por Bulla, Lemos e Schlatter (2012, p. 12), apresento aqui o rascunho da estrutura que idealizei para o material *Do Brasil pelo Brasil*.

Figura 2: Interface do material didático 'Do Brasil pelo Brasil'.



Fonte: elaborado pelo autor.

## PENSAR E EXPLORAR OS BLOCOS DIDÁTICOS

O material se configura através de blocos didáticos (BDs), no qual cada bloco é composto por uma série de unidades didáticas, e por se tratar de uma proposta, não seria possível apresentar aqui todas as tarefas e conteúdo de cada bloco, pois isso demandaria um estudo longo, ao qual pretendo me debruçar num futuro próximo. Porém, trago um rascunho do que poderia ser abordado em cada um dos blocos, tendo em mente que todos poderão conter sequências didáticas com materiais diversos (vídeos, links, áudios, imagens etc.) com o auxílio do suporte digital. Abaixo, explico as características principais de cada bloco.

*Terra Papagalli* – Estudo do Brasil antes e depois da colonização. É composto por textos autênticos sobre o Brasil Indígena, os costumes desses povos e a chegada dos portugueses, relacionando-os com o cinema, a música, a literatura e o estilo de vida do povo brasileiro. Identifica os contatos linguísticos na formação do PT-BR e as palavras que surgiram desse processo de colonização. Esse bloco também trata do português no mundo, quais países falam a língua e as diferenças entre a variante portuguesa e a variante brasileira. Por fim, trata do período de escravidão e suas influências na poesia, na literatura, na culinária e, sobretudo, na estrutura social atual.

*Ser Tão* – Estudo da região nordeste e suas características que vão além do sertão ou das praias. Entender como o clima da região influenciou a literatura,

utilizando nomes como Graciliano Ramos e Rachel de Queiroz, também suas influências na música (forró, maracatu, frevo, capoeira), na culinária e na cultura de forma geral (festejos, danças, etc.). Atividades de oficina de cordel, elaboração de receitas e jogos de expressões linguísticas nordestinas. O bloco também apresenta as influências da religião africana na Bahia, textos sobre o litoral nordestino e o estudo de algumas obras de Jorge Amado e Ariano Suassuna.

*Amazônia* – Estudo da região Norte voltado à cultura indígena e à Amazônia, pulmão brasileiro. Composto também por textos e matérias sobre a floresta Amazônica e sua importância para o mundo. Este bloco mostra os costumes do povo nortenho, as diferenças linguísticas, a cultura e a culinária rica em pratos naturais. Oferece oficinas de leitura e produção de textos baseados nas lendas que configuram o folclore e a cultura dos povos do Norte. Também traz suas relações com os países de fronteira e como isso influencia na língua. Por fim, este bloco apresenta diversas curiosidades sobre o Nheengatu e outras línguas cooficiais brasileiras faladas em partes da Amazônia.

*Copacabana* – Estudo da região sudeste e suas características. Materiais que falam sobre São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Com destaque para o processo histórico de formação dessa zona. O turismo carioca e a cultura/culinária mineira. A presença marcante da música também é estudada neste bloco, desde a bossa nova, o funk, o samba até os festejos carnavalescos. Também são analisados filmes, poemas e trechos de livros que falam sobre a vida na região. É necessário falar sobre os fatores políticos desses locais, a importância desses estados na economia brasileira e suas populações (as favelas etc.). Com atividades de produção de textos e descrição de imagens, esse bloco ainda retoma Machado de Assis, Artur de Azevedo e outros nomes da literatura.

*50 anos em 5* – Estudo das características de região Centro-Oeste com enfoque na capital brasileira – Brasília e sua construção. Esse bloco busca apresentar ao aluno a forte influência da música regional sertaneja. Também ressalta a geografia do cerrado e do pantanal mato-grossense.

*Araucárias* – Estudo da região Sul com ênfase nas diferenças linguísticas apresentadas nesses estados, como o uso dos pronomes pessoais e as expressões fonéticas. Este bloco busca falar da imigração europeia nesses locais, como isso contribuiu para formação cultural apresentada atualmente e

suas fronteiras internacionais. Também apresenta textos sobre a geografia e a vegetação do Sul, não esquecendo do jardim botânico e as araucárias, bem como a diferença climática e culinária da região. A literatura marcada por Êrico Veríssimo, os poemas de Mário Quintana e a influência política de Getúlio Vargas que marcou o Brasil. Esse bloco ainda traz curiosidades sobre aviação brasileira que teve início no Sul.

*Bingo!* – Estudo dos números e sua utilização no Brasil, como por ex.: CPF, parcelamento em 12x, endereços etc. Os números são os mesmos na maior parte do mundo, mas este bloco explica como eles são utilizados no Brasil e como isso influencia no comportamento dos brasileiros. Traz também atividades com números cardinais, ordinais, bingo, horários, e textos sobre o significado de meia (6, 30, metade).

*Tropicália* – Estudo dos movimentos culturais que marcaram a cultura brasileira e influenciaram diretamente na música e na literatura. As vanguardas, o modernismo, a tropicália e outras diversas manifestações artísticas são trazidas neste bloco de maneira lúdica, com vídeos, fotos, textos e músicas. Nomes como Caetano Veloso, Paulo Leminski, Tarsila do Amaral e Elis Regina figuram os conteúdos que compõem este bloco.

*Quadrinhos* – Estudo de obras infantis e da literatura que compõem a infância brasileira. Nomes como Ziraldo, Monteiro Lobato e Maurício de Sousa trazem o aporte básico para compor este bloco. Também são estudadas obras de Vinícius de Moraes e a relação filme/livro em “Meu Pé de Laranja Lima”. Oficinas de brincadeira, cirandas, cantigas de roda e fábulas auxiliarão ainda mais na compreensão do infanto-juvenil no Brasil.

*Elas* – Estudo das mulheres brasileiras que fizeram história, seja na literatura, no esporte, na TV ou em qualquer outro meio. Este bloco traz um apanhado de mudanças culturais que ocorreram no Brasil graças a intermédio feminino. Obras de Clarice Lispector, Carolina Maria de Jesus, Cecília Meireles, Cora Coralina e Lygia Fagundes Telles figuram a literatura estudada neste bloco. Outras figuras que compõem os estudos femininos são Zélia Gattai, Marta, Maria Quitéria e Carmem Miranda. Nesse bloco também é feito um apanhado atual com nomes de personalidades contemporâneas, tanto da mídia quanto fora dela.

*Democracia* – Estudo sobre a política brasileira, um apanhado histórico até os dias atuais. Este bloco faz com que o estudante analise criticamente os

cenários políticos brasileiros e compreenda através de reportagens, documentários e notícias como a nossa política tem influenciado nosso modo de viver. É importante ressaltar também como a língua é moldada pela política e as consequências disso no PT-BR.

*Cinema* – Estudo da história do cinema nacional. Análises de filmes, roteiros etc.: uma forma de aprender com diferentes gêneros e através de diferentes formas, seja linguística, visual e auditiva. Pensar como nossa cultura é retratada nos cinemas e qual o local do cinema brasileiro no mundo. Para esse bloco, os estudos de Bulegon (2017; 2018) colaboram imensamente na construção de um material enriquecedor e coerente para o ensino de PLA através do cinema.

*MPB* – Estudo da música brasileira que tem conquistado o mundo, cada vez mais, nos últimos anos. Os gêneros musicais nacionais, as letras, a melodia e, principalmente, a linguagem empregada nas músicas. Para esse bloco, os estudos de Souza (2009; 2019), servirão como aporte teórico para se pensar ensino e aprendizagem de línguas através da música.

*Genial* – Estudo e investigação de todos os inventos brasileiros (ou produzidos no Brasil) ao longo da história, como ex.: chuveiro elétrico, escorredor de arroz, urna eletrônica, câmbio automático, relógio de pulso, entre outros. O interessante dessa proposta é incentivar a pesquisa e a curiosidade, fazendo com que o estudante repense tudo que está a sua volta, tanto no Brasil quanto fora dele. Esse bloco conta com vídeos, documentários, textos e pode se expandir para atividades de oficinas e projetos.

### **Criar é um processo de (re)pensar**

Como mencionado anteriormente, o ensino de PLA visa suprir a necessidade do público-alvo, por isso os blocos podem ser adaptados e moldados. Vale ressaltar que os títulos apresentados aqui são apenas sugestões e a quantidade de temáticas culturais que podem ser abordadas é gigante. Podemos falar ainda do sistema de transporte no Brasil, esportes, leis, cidadania, educação, políticas linguísticas etc. Outros exemplos de novos blocos que podem ser criados e inseridos no cronograma do curso são:

- (a) Bloco Didático – Celpe-Bras, que visa ao estudo de gêneros textuais, treinamento da parte oral e a preparação do estudante para o exame, uma vez que o Celpe também aborda aspectos culturais.
- (b) Bloco Didático – Saúde no Brasil, que trata do Sistema Único de Saúde (SUS) e mostra aos estudantes os pontos positivos e negativos da saúde no Brasil, bem como as formas de acesso.
- (c) Bloco Didático – Cidadão Global, que trata da relação entre o Brasil e o país onde se estuda a língua (no caso da utilização do MD em outros países), ou seja, quais as diferenças e as similaridades linguístico-culturais entre esses países. Tudo isso visa adaptar o material didático de PLA a fim de garantir uma maior variedade de temas ao processo de aprendizagem.

No que tange ao público-alvo, tomo como referencial o estudo de Mittelstadt (2013) e direciono esse material ao público avançado, afinal, quanto mais avançado o nível dos alunos, menor será a necessidade de tarefas que os ajudem a iniciar a leitura, isso irá facilitar o aprendizado através dos diversos gêneros textuais que serão abordados no material didático. Não seria recomendado utilizar esse MD em estágios iniciais da aprendizagem porque será exigido uma construção de conhecimentos prévios em relação a recursos linguísticos. Um segundo público com o qual facilmente poderia ser trabalhado esse material é o público hispano falante. Henriques (2000, p. 282) apontou que o nível de compreensão de texto (leitura e tradução) em português por falantes de espanhol e vice-versa varia de 58% a 94%, esses dados foram obtidos através de estudantes falantes do espanhol que nunca estudaram português. Existe, obviamente, o mito da aparente facilidade no aprendizado da língua portuguesa devido ao fato de ambas as línguas serem de raiz latina. Porém, reafirmo as vantagens quando se trata do hispano falante latino-americano aprender a língua portuguesa. Essas vantagens estão na sintaxe, no léxico, na fonética, na morfologia e nas semelhanças culturais, uma vez que a proximidade geográfica com o território brasileiro auxilia no alto nível de contato com a língua. Assim, o material “*Do Brasil pelo Brasil*” tem seu foco em dois públicos específicos, os hispano falantes e o público de nível avançado.



## PENSAR OS OBJETIVOS FINAIS E (RE)PENSAR A NOSSA PRÁTICA

Pretendo, em breve, me dedicar à criação desse material por completo e disponibilizá-lo gratuitamente no meio digital. Acredito que, se utilizado de forma correta, terá um efeito retroativo positivo nas aulas de PLA. Partindo dessa proposta, espero que o aluno possa usar a língua portuguesa em variadas situações e consiga resolver problemas da vida social, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita; demonstrar compreensão e capacidade de uso de diferentes normas linguísticas (normas do português popular, norma culta); bem como assistir a filmes nacionais, documentários e telenovelas, demonstrando compreensão e capacidade de discuti-los criticamente. Além de produzir textos de gêneros discursivos distintos, o aluno também será capaz de ler jornais e revistas nacionais, analisá-los e emitir seu ponto de vista fundamentado em argumentos concretos.

Para finalizar, retomo as ideias abordadas no início dessa discussão sobre o que é cultura para pensarmos, a partir do que foi proposto, se a cultura se dá através da linguagem ou a cultura é a linguagem em si. A forma de estudar língua e cultura vem se modificando desde a década de 70, quando o estudo da cultura sai do campo antropológico para adentrar ao campo linguístico (KRAMSCH, 2011, p. 309). Paralelamente, pesquisadores se dedicam a elaborar ferramentas que auxiliem no ensino linguístico-cultural partindo do Eu e do Outro. Após os anos 2000, essa relação se intensifica de maneira mais tecnológica e subjetiva, devido ao avanço do mundo digital, o que me leva a acreditar que a educação e a tecnologia precisam andar lado a lado, sempre se complementando e contribuindo para a construção de um mundo com menos barreiras. Convido, então, os professores em formação e aqueles 'já formados' a sempre (re)pensarem suas práticas metodológicas e o reflexo do ensino no Outro. Portanto, deixo algumas questões pessoais que surgiram ao longo deste estudo e que até então me levam a refletir, são elas: (1) Estou preparado para ensinar cultura? (2) Como ensinar? (3) Qual cultura ensinar? (4) Qual a cultura do outro? E qual a minha? (5) Qual o papel da cultura no futuro?

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. Língua, texto e ensino: outra escola possível. *Série estratégias de ensino 10*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a, p. 261 – 306.
- BULEGON, M. *Luz, câmera, ação!:* prática cinematográfica em aula de português como língua adicional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação. Curso de Letras: Licenciatura. Instituto de Letras. 2017.
- BULEGON, M. BULLA, Gabriela da Silva; HILGERT, Ananda Vargas;. Prática Cinematográfica: o cinema como potencial ético-estético e transdisciplinar na aula de Português como Língua Adicional. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 1832-1850, 2018.
- BULLA, G. da S.; LEMOS, F. C. de; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. *Horizontes de linguística aplicada. Brasília, DF. Vol. 11, n. 1 (jan./jun. 2012), f. 103-135*, 2012.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Documento-base do exame Celpe-Bras* [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. In: GARCEZ, P. M. (Org.). *Cadernos de Tradução*. Reimpressão. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p. 55-80, n.9, jan-mar.
- DE OLIVEIRA DIAS, R.; DA SILVA, L. Atividades de Leitura no Ensino de PLA: uma análise do material didático Muito Prazer. *BELT- Brazilian English Language Teaching Journal*, v. 6, n. 2, p. 162-171, 2015.

- FERNANDES, G. R. R.; FERREIRA, T. L. S. B.; RAMOS, V. L. Muito Prazer- Fale o português do Brasil. Barueri, SP: Disal, 2008.
- FERREIRA, T. de L.S. B. *Linguística de corpus e autenticidade de livros didáticos: o caso do português como língua estrangeira (PLE)*. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010, p. 192.
- FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1997.
- HENRIQUES, E. R. *Interpretação de Texto Escrito por Falantes Nativos de Português e de Espanhol*. D.E.L.T.A., Vol. 16, Nº. 2, 2000 (263-295).
- KRAMSCH, C. *Language and culture*. Routledge, 2011.
- LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Propostas curriculares para ensino de português no exterior (5 volumes)*. Brasília: FUNAG, 2020. Disponível em: < <http://funag.gov.br/biblioteca-nova/categoria/cat/58>>. Acesso em 15 de maio de 2021.
- MITTELSTADT, D. D. Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras.
- MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, p. 355-378, 2012.
- MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista EntreLínguas*, p. 203-222, 2015.

- MULON, K.; VARGAS, S. Materiais didáticos na internet para ensino de português como língua estrangeira. *Revista Ao pé da Letra*, v. 16, n. 1, p. 67-81, 2014.
- SANTANA, J. D. de. *Língua, Cultura e Identidade*. UFPB, 2019.
- SILVA, M. C. da; LEURQUIN, E. V. L. F. *Experiência de formação docente e de elaboração de material didático para o ensino de Português como língua estrangeira*. 2014.
- SOUZA, J. P. C. de. *Canção Brasileira: proposta de material didático para um curso de Português como Língua Adicional*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação. Curso de Letras: Licenciatura. Instituto de Letras. 2009.
- SOUZA, J. P. C. de. A elaboração de materiais didáticos com base em canções na perspectiva do letramento literomusical. In: BULLA, Gabriela da Silva; UFLACKER, Cristina Marques; SCHLATTER, Margarete (Orgs.). *Práticas Pedagógicas e Materiais Didáticos para o ensino de português como língua adicional*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

## CAPÍTULO 5

---

### OS ORIXÁS BRASILEIROS NAS AULAS DE PLA: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA SOBRE AS RELIGIÕES BRASILEIRAS DE MATRIZ AFRICANA

Luma da Silva Miranda

Thamis Larissa Silveira

#### INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se uma experiência didática de sala de aula com alunos adultos que são aprendizes de Português Língua Adicional (PLA) no curso de graduação em Português da Universidade Eötvös Loránd (ELTE), localizada em Budapeste, capital da Hungria. Uma unidade didática (doravante, UD) foi elaborada para introduzir o tema “Religiões brasileiras de matriz africana”, com ênfase no candomblé e na umbanda, incluindo as divindades cultuadas nessas religiões: os orixás, que são ancestrais africanos provenientes da cultura iorubá<sup>1</sup> que foram divinizados após à morte. Essa escolha foi feita pelo fato dessas duas religiões serem as mais populares e mais difundidas na literatura e nas canções brasileiras dentre todas as religiões de matriz africana no Brasil. Em seguida, relata-se a aplicação desta UD com os aprendizes húngaros da ELTE e, por fim, é feita uma reflexão sobre o ensino de cultura afro-brasileira nas aulas de PLA.

A motivação deste trabalho surgiu da experiência em sala de aula da primeira autora que percebeu que seus alunos húngaros não conheciam as manifestações culturais brasileiras relacionadas com as religiões de matriz africana e com os orixás. Foi constatado que o conhecimento dos aprendizes de PLA sobre a cultura afro-brasileira estava restrito às manifestações culturais pelas quais o Brasil é mundialmente famoso como o samba e o carnaval.

---

<sup>1</sup> A cultura iorubá, no continente africano, se estende pelo sudoeste da Nigéria, Benin e Togo (BRAGA, 1995).

O objetivo deste artigo é descrever a elaboração e a aplicação de uma unidade didática criada para que sejam abordadas as religiões brasileiras de matriz africana (o candomblé e a umbanda), com enfoque nos orixás. Também faremos uma reflexão sobre o ensino de cultura afro-brasileira nas aulas de PLA, em contexto de não-imersão. Convém ressaltar que o ensino sobre a história e a cultura africana está respaldado pela Lei 10.639/2003, o que faz com que professores de diferentes segmentos tenham que incluir aspectos culturais afro-brasileiros em suas disciplinas, inclusive nas aulas de PLA. Este artigo se organiza da seguinte maneira: após esta breve introdução, há seções sobre os pressupostos teóricos deste estudo, a elaboração do material didático, sua aplicação na sala de aula e as considerações finais deste estudo.

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### **Material didático de PLA e gêneros do discurso**

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que utilizamos a linguagem para realizar ações no mundo em cenários falados e escritos (CLARK, 2000, p. 60). A partir dessa concepção de língua(gem), compreendemos que falar uma língua é saber usá-la quando se está em interação com o outro em uma esfera de comunicação compartilhada. Além disso, concebemos a aula de língua adicional como um espaço em que há encontros com a diversidade (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 38), tanto nas relações entre alunos, quanto nas relações que são criadas com o universo da língua adicional. Por este motivo, torna-se indissociável pensar em um ensino de língua que não torne relevante os aspectos culturais, uma vez que a sala de aula de PLA é um espaço privilegiado para o intercâmbio cultural. Cabe, portanto, ao professor de língua promover oportunidades de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento da consciência intercultural de seus estudantes (FIGUEIRA-CARDOSO, 2020).

Tal interlocução será feita por meio do material didático (MD), em nosso caso, elaborado pela primeira professora autora deste artigo. Partindo da ideia de que material didático é “um conjunto de orientações didáticas, em formato de apostila, livro ou curso, que envolvem um repertório de conteúdos e propostas de prática desses conteúdos” (SILVEIRA, 2021, p. 27),

compreendemos que todos os textos que são utilizados na aula para auxiliar no ensino e no aprendizado dos alunos são materiais didáticos, não se limitando ao entendimento de apenas livros didáticos serem MDs, apesar de serem comumente usados. Deste modo, considerando que a presença do material didático na aula funciona como mediador do aprendizado dos alunos, fica a cargo do professor oportunizar momentos em que exista um intercâmbio cultural entre o aprendiz e a língua adicional, o que será materializado na forma de tarefas pedagógicas.

Utilizamos o termo tarefa pedagógica, ou apenas tarefa neste trabalho, para se referir às propostas que são feitas para os alunos ao longo do MD, sendo “um direcionamento de atividades que queremos ver realizadas pelos participantes do evento educacional [...] incluindo a explicitação, completa ou parcial, do contexto de uso da linguagem ao qual a tarefa alude” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 95). Andrighetti (2009) defende que “ao elaborar tarefas de ensino de PLA, tenhamos refletido previamente sobre como, na posição de interlocutores, interagimos com o gênero em questão” (ANDRIGHETTI, 2009, p. 104). Isto significa que refletir atentamente sobre o modo como apresentamos uma tarefa no material didático e o que desejamos com esta tarefa por parte de interação dos alunos com o que está sendo proposto gera um aprofundamento nos usos da língua nos diversos cenários em que ela ocorre.

Aliadas a este entendimento de tarefa, e da nossa perspectiva de língua, orientamo-nos pela noção de gêneros de discurso, tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2016, p. 12), em que tudo que escrevemos e falamos apresenta-se de acordo com a situação comunicativa, adequação ao interlocutor e com um propósito comunicativo específico. Esses enunciados apresentarão um conteúdo temático, um estilo linguístico e uma composição historicamente construída cuja existência está no meio social. Ao ter, portanto, uma concepção dialógica da linguagem amparada pelos gêneros discursivos de Bakhtin, entendemos que é importante que os estudantes tenham acesso a diferentes gêneros que materializam os diversos enunciados existentes em uma cultura, em uma comunidade linguística e compreendam essa intrínseca relação entre a organização da sociedade e a língua/linguagem (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 64).

Seguindo esta perspectiva, na realização de aulas de PLA, não enxergamos ensino de língua como um objeto separado do ensino intercultural, pois podemos utilizar diversos textos que promovam a troca de conhecimentos e instiguem a participação crítica do aluno nesse espaço de aprendizagem. Espaço que será criado com auxílio da mediação do professor e do auxílio do material didático que foi elaborado para um determinado fim e com uma determinada abordagem. Buscando refletir e colocar em prática tais pressupostos, na próxima subseção, apresentamos as duas principais religiões de matriz africana no Brasil que são tema do MD.

### Religiões afro-brasileiras

As religiões brasileiras de matriz africana surgiram a partir da interação de diferentes povos negros escravizados que foram trazidos do continente africano para o Brasil desde o início da colonização. É importante ressaltar que os escravizados vieram de diversas regiões de África e traziam consigo as cosmogonias de suas culturas, formando, assim, as bases para o surgimento das religiões afro-brasileiras<sup>2</sup>. Há, portanto, uma diversidade de religiões no Brasil que receberam influências de tradições de origem africana, tais como “o *candomblé* da Bahia, *xangô* em Pernambuco e Alagoas, *tambor de mina* no Maranhão e Pará, *batuque* no Rio Grande do Sul e *macumba* no Rio de Janeiro” (PANDRI, 1996, p. 65).

O candomblé tem origem na Bahia<sup>3</sup>, mais especificamente em Salvador e no Recôncavo. Seus rituais incluem danças ao som de tambores e comidas oferecidas aos orixás, as chamadas oferendas. O candomblé se caracteriza por apresentar uma diversidade de cultos<sup>4</sup>. A vertente do candomblé “nação queto”,

---

<sup>2</sup> Convém ressaltar que a formação das religiões afro-brasileiras inclui o sincretismo religioso com o catolicismo. Isso ocorreu porque naquela sociedade de brancos dominadores, o catolicismo era a única maneira dos escravizados se integrarem no mundo branco. Além disso, o culto aos santos católicos foi incluído sem obstáculos no panteão africano devido a sua dimensão popular politeísta (PANDRI, 1996, p. 67).

<sup>3</sup> No nordeste do Brasil, também surgiram outras religiões que eram mais próximas das religiões indígenas, dentre elas o catimbó, uma religião com entidades como caboclos e mestres (PANDRI, 1996, p. 66).

<sup>4</sup> A nação de candomblé jeje-mahin da Bahia e jeje-mina do Maranhão possuem influências das tradições e língua ritual do ewê-fon, ou jejes, e suas entidades centrais são os voduns (PANDRI, 1996, p. 66).



por exemplo, é aquela em que “predominam os orixás e ritos de iniciação de origem iorubá” (PANDRI, 1996, p. 66) e a língua usada nas cantigas sagradas dos rituais do candomblé vem do iorubá. O candomblé de “nação Angola”, embora seja de origem banto, também cultua os orixás iorubás, utilizando nomes de divindades bantos, os inquices<sup>5</sup>, em vez dos nomes das divindades em iorubá. A linguagem dos rituais desta vertente do candomblé, por sua vez, deriva das línguas quimbundo e quicongo. Há também o chamado “candomblé de caboclo”, que se define como “uma modalidade do angola centrado no culto exclusivo dos antepassados indígenas” (PANDRI, 1996, p. 66) e é provável que o candomblé de caboclo, juntamente com o candomblé de angola, tenha dado origem à umbanda.

No início do século XX, a umbanda surge no Rio de Janeiro como uma religião universal, isto é, voltada para todas as pessoas, independentemente de origem, classe social, cor etc. Esta religião é considerada a religião brasileira por excelência pelo fato de receber influências não só de religiões africanas e indígenas, mas também do espiritismo kardecista<sup>6</sup> e do catolicismo (PANDRI, 1996). Além do culto aos orixás, nesta religião também estão incluídas entidades como o preto-velho e a pomba-gira, que não fazem parte do candomblé.

Embora essas duas religiões tenham diferenças no tocante às suas concepções de mundo (no candomblé, não há a divisão maniqueísta entre bem e mal) e práticas rituais (na umbanda, há a incorporação de entidades), pode-se afirmar que tanto a umbanda quanto o candomblé são duas religiões de matriz africana que representam a vitalidade da cultura afro-brasileira e fazem parte da cultura popular brasileira em diversos aspectos. De acordo com Braga (1995), mesmo diante de inúmeras adversidades, o negro no Brasil sempre foi um elemento ativo e construiu bases sólidas para a formação de sua identidade cultural afro-brasileira. Diante do que foi exposto nesta seção, pretendemos elaborar uma unidade didática sobre esta temática, baseando-nos na relação

---

<sup>5</sup> Os inquices são divindades da mitologia bantu (PANDRI, 1996). Os mais cultuados nos terreiros de candomblé no Brasil são a Pombajira, Incoce, Dandalunda, entre outros.

<sup>6</sup> “O kardecismo é uma religião de transe, de experiência religiosa pessoal, e ao mesmo tempo, uma religião de palavra, da pregação doutrinária codificada em livros religiosos de autoridade incontestável.” (PANDRI, 1996, p. 72).

entre língua e cultura em aulas de PLA através do uso de uma diversidade de gêneros discursivos.

## ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

O curso “Interpretação de textos” ministrado na ELTE pela primeira autora deste artigo foi oferecido em 2021.1 e tinha uma carga horária total de 26 horas (13 aulas com duração de 2 horas cada uma). O objetivo deste curso era fazer os alunos praticarem as habilidades de leitura e escrita através do contato com diversos gêneros discursivos<sup>7</sup>. Participaram do curso alunos do segundo e do terceiro ano da graduação em Português da ELTE que tinham um nível intermediário de proficiência na língua portuguesa. Além disso, foram incluídas em todas as aulas deste curso temas relacionados à cultura brasileira. A unidade didática (UD) intitulada “2 de fevereiro, dia de festa no mar” volta-se para a religiosidade brasileira, enfocando o tema das religiões brasileiras de matriz africana. Como já foi mencionado na introdução deste capítulo, decidiu-se abordar tanto o candomblé quanto a umbanda.

A UD foi estruturada para ser trabalhada em três aulas com duração de 2 horas cada uma (ou seja, 6 horas no total). Estão incluídos nos objetivos desta UD o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural, bem como a ampliação da habilidade de compreensão/produção oral e de compreensão/produção escrita baseada em gêneros discursivos. Em relação aos recursos linguísticos trabalhados na UD, foram escolhidos os recursos coesivos, nomeadamente os conectivos, por serem importantes para a compreensão e a produção textual dos alunos.

Para cumprir tal objetivo, a estrutura da UD baseia-se em uma variedade de gêneros discursivos que compartilham a mesma temática sobre as religiões afro-brasileiras, a saber: reportagem, poema, entrevista, canção e artigo de opinião. Todavia, neste trabalho, há uma necessidade de nos determos aos gêneros que fazem parte da esfera jornalística, isto é, a reportagem

---

<sup>7</sup> O conceito de gênero discursivo também foi apresentado aos alunos no início do curso. Em algumas aulas, foram estudadas as estruturas composicionais dos seguintes gêneros discursivos jornalísticos: notícia, reportagem, artigo de opinião e carta do leitor. Desse modo, para a maioria dos textos lidos, era feita a pergunta: “Qual é o gênero discursivo?”. Apesar de os gêneros discursivos da esfera jornalística terem sido priorizados, os alunos também leram outros gêneros ao longo do curso como contos e poemas.

e o artigo de opinião, já que a produção textual final desta UD será o gênero discursivo “carta do leitor”, que faz parte desta esfera sociocomunicativa. Em relação à estrutura composicional da reportagem e do artigo de opinião, os textos apresentam características em sua forma que possibilitam ao leitor o seu reconhecimento, como a presença de título, subtítulo etc. Quanto ao estilo dos textos, os autores escolheram utilizar a linguagem mais formal por estarem se dirigindo a um interlocutor que representa o público em geral. Esses três elementos (temática, estrutura composicional e estilo) constituem o gênero discursivo (BAKHTIN, 2016).

Como a elaboração da UD tinha por objetivo apresentar diferentes aspectos das religiões de matriz africana no Brasil, o título “2 de fevereiro, dia de festa no mar” foi pensado para ambientar os alunos nas festas populares brasileiras que estão ligadas ao universo religioso dos orixás. Com base no título, também foram levantadas as seguintes questões: “O que se comemora nessa festa?” ou ainda “Quem são as divindades celebradas nesse dia?”. De um modo geral, pretende-se fazer, através do título e das tarefas propostas na UD, uma reflexão sobre a cultura afro-brasileira, começando por um aprofundamento sobre as características da umbanda e do candomblé, bem como as entidades que fazem parte de seus cultos, ou seja, os orixás. Em seguida, passa-se a uma discussão sobre como essas duas religiões são vistas dentro do Brasil. A seguir, as atividades propostas na UD foram esquematizadas no Quadro 1.

Quadro 1: Planejamento da UD “2 de fevereiro, dia de festa no mar”.

Habilidade	Descrição	Gêneros discursivos	Objetivo
<b>Aula 1</b>			
Leitura e compreensão textual	Ler um trecho da reportagem “ <i>Conheça as diferenças e semelhanças do Candomblé e da Umbanda</i> ”; Atividade de identificação da compreensão textual sobre o conteúdo da reportagem; Identificar o gênero discursivo lido; Fazer um resumo do texto.	Reportagem	Introduzir o tema através da definição sobre o que é a umbanda e o candomblé e sobre quais são as características de cada religião; Aprender novo vocabulário relacionado ao tema.

Leitura e compreensão textual	Ler o poema “ <i>D. Janáína</i> ” de Manuel Bandeira; Fazer exercício de interpretação do poema; Discutir em grupo os sentidos do poema.	Poema	Perceber características relacionadas ao orixá Iemanjá; Sensibilizar os alunos para a linguagem poética; Compreender os efeitos de sentido de expressões e estruturas usadas no poema.
Leitura	Ler uma pequena biografia do poeta Manuel Bandeira.	Biografia	Apresentar dados biográficos do poeta Manuel Bandeira para aumentar o conhecimento sobre os escritores brasileiros.
Compreensão oral	Assistir ao vídeo “ <i>Cecília Meireles Batuque, Samba e Macumbá</i> ” com os desenhos da poetisa Cecília Meireles intitulados “ <i>Batuque, samba e macumbá</i> ” ao som de tambores africanos; Responder perguntas sobre festas brasileiras (carnaval) e ritmos que contam com a presença dos tambores africanos (o samba).	Vídeo do Youtube	Identificar a musicalidade de tambores africanos que estão presentes nos terreiros de umbanda e candomblé.
Leitura e compreensão textual	Ler um trecho de reportagem “ <i>Samba - história: Ritmo é o mais famoso do Brasil</i> ” que fala sobre a história de criação do samba e como ele foi perseguido pelo Estado brasileiro.	Reportagem	Refletir sobre como as manifestações culturais afro-brasileiras foram perseguidas.
<b>Aula 2</b>			
Leitura e compreensão textual	Ler a descrição de um vídeo do Youtube “ <i>Festa de Iemanjá em Salvador: Agradecer, flores e axé</i> ” que convida o leitor a participar da festa	Descrição de vídeo do Youtube	Instigar conhecimentos prévios sobre festas populares da cultura brasileira;

	do dia 2 de fevereiro em Salvador da Bahia.		Reconhecer vocabulário relacionado ao tema e denominações referentes ao orixá Iemanjá;
Compreensão oral	Assistir ao vídeo do Youtube “ <i>Festa de Iemanjá em Salvador: Agradecer, flores e axé</i> ” que mostra pessoas homenageando o orixá Iemanjá.	Vídeo do Youtube	Identificar as características do orixá Iemanjá. Perceber como é feita a comemoração do dia do orixá Iemanjá.
Produção oral	Expor oralmente as respostas para perguntas feitas sobre o vídeo.	Exposição oral	Estabelecer eventuais relações entre celebrações brasileiras com as do seu país de origem; Discutir a cultura nordestina brasileira.
Compreensão oral	Assistir a uma entrevista no Youtube “ <i>Quais são os principais Orixás? - Todo Seu (21/06/18)</i> ” que trata dos orixás brasileiros; Responder questões de compreensão sobre o conteúdo do vídeo.	Entrevista	Conhecer os orixás mais cultuados na umbanda e no candomblé.
Leitura e compreensão textual	Relacionar a imagem com o nome do orixá.	Ilustração	Identificar os orixás mencionados no vídeo através de ilustrações.
Compreensão oral	Ouvir quatro canções de diferentes artistas da MPB (Música Popular Brasileira) que fazem referência ao orixá Iemanjá: “ <i>Lendas das sereias</i> ” de Marisa Monte; “ <i>Canto de Iemanjá</i> ” de Vinicius de Moraes e Baden Powell; “ <i>Dois de fevereiro</i> ” de Dorival Caymmi e “ <i>Oferendas</i> ” de Arlindo Cruz”.	Canção	Praticar a compreensão oral e comentar a maneira como o orixá foi representado na canção.

	Relacionar o conteúdo de uma dessas canções com o poema de Manuel Bandeira lido na aula 1.		
<b>Aula 3</b>			
Leitura e compreensão textual	Ler o artigo de opinião “ <i>Macumbá</i> ” de Luiz Antônio Simas para discutir a polêmica em relação à palavra “macumbá”. Responder perguntas de compreensão sobre o texto e perguntas de opinião sobre a problemática apresentada.	Artigo de opinião	Desenvolver a habilidade de compreensão textual; Refletir sobre a problemática que envolve a palavra “macumbá” no Brasil.
Reflexão linguística	Refletir sobre o uso de conjunções nas orações subordinadas adverbiais.		Usar as conjunções aprendidas no exercício.
Produção textual	Escrever uma carta do leitor dirigida à revista <i>Serrote</i> , na qual o artigo de opinião de Luiz Antônio Simas foi publicado, apresentando a sua opinião sobre a relação entre o racismo e a intolerância religiosa no Brasil.	Carta do leitor	Refletir sobre a intolerância religiosa que existe no Brasil; Usar o vocabulário e as conjunções aprendidas ao longo da UD.

*Fonte:* Elaborado pelas autoras.

Como visto no Quadro 1, da aula 1 à aula 3, que correspondem às três etapas da UD, buscou-se apresentar textos que evidenciem a presença das religiões de matriz africana no cotidiano brasileiro, a qual pode ser vista desde festas tradicionais populares a circulação em grandes veículos de mídia. Após a elaboração da UD, passou-se à aplicação desta proposta que será descrita na próxima seção deste capítulo.

## APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

No primeiro semestre de 2021, este material foi aplicado com uma turma de cinco estudantes húngaros, que, naquela altura, faziam o curso de graduação em Bacharelado em Língua Portuguesa da ELTE e que estavam cursando a disciplina de “Interpretação de Textos” ministrada pela primeira autora. Devido à pandemia do covid-19, as aulas na universidade ocorreram na modalidade online, através da plataforma Microsoft Teams, durante todo o primeiro semestre de 2021. No intuito de fazer as aulas online síncronas de um

modo mais dinâmico, toda tarefa ou atividade<sup>8</sup> que incluísse textos escritos longos foi passada como dever de casa, a fim de que, na aula, os alunos pudessem desenvolver a habilidade de produção oral, a qual incluía momentos de expansão de vocabulário, conversa sobre as dúvidas do texto e aprofundamento da temática. Nesta seção, a aplicação da unidade didática intitulada “*2 de fevereiro, dia de festa no mar*” que foi dividida em três aulas será descrita a seguir.

### Primeira aula – Umbanda e Candomblé

As tarefas e atividades previstas para a aula 1 desta unidade didática (cf. Quadro 1) foram passadas antecipadamente como dever de casa, para que, na primeira aula, os alunos já tivessem um conhecimento básico sobre o tema. No dia da primeira aula, a primeira autora deste artigo iniciou uma discussão com os alunos para saber se as informações que eles leram na reportagem sobre as religiões afro-brasileiras eram novas, antes de dar início à correção das tarefas e atividades que haviam sido feitas em casa. No geral, os alunos disseram que nunca tinham ouvido falar nem da umbanda nem do candomblé. O novo vocabulário presente na primeira reportagem (babalorixá, pai/mãe-de-santo, orixá, gira etc.) foi repassado neste momento da aula. Além de responder as dúvidas sobre trechos da reportagem, a professora também fez perguntas sobre os principais elementos do candomblé e da umbanda que estavam no texto e os alunos responderam-nas oralmente.

Após a correção das tarefas e atividades da etapa 1 da UD, ainda havia 45 minutos de aula. Por isso, a etapa 2 da UD foi iniciada ainda na primeira aula. No início dessa etapa, a professora fez a pergunta “*Vocês já ouviram falar da festa do dia 2 de fevereiro?*” para iniciar uma conversa com os estudantes. Uma aluna disse que já conhecia a festa por ter apresentado um seminário sobre “festas populares brasileiras” na disciplina “História da Cultura Brasileira”. Outra aluna falou que já conhecia apenas a cidade de Salvador, mas não a festa dedicada ao orixá Iemanjá. Em seguida, os alunos assistiram a um vídeo sobre

---

<sup>8</sup> Diferenciamos tarefas pedagógicas de atividades por entendermos tarefas como “um convite para que ações sejam realizadas conforme uma sugestão de enquadramentos de atividades futuras e sustentada por objetivos educacionais” e atividades como um “conjunto de ações com o objetivo de realizar o que foi proposto na tarefa pedagógica” (BULLA et al., 2012).

a festa popular brasileira do dia 2 de fevereiro, dia de Iemanjá, que ocorre no Rio Vermelho, na cidade de Salvador da Bahia. Este vídeo foi selecionado não só para mostrar como a existência das divindades das religiões afro-brasileiras fazem parte da cultura brasileira, mas também para despertar ainda mais o interesse nos cultos religiosos da umbanda e do candomblé. Antes de o vídeo ser iniciado, foi feita a leitura da descrição do vídeo. Depois de assistir ao vídeo com duração de quatro minutos, os alunos tiveram que responder oralmente às perguntas exibidas no Quadro 2.

*Quadro 2:* Excerto da primeira tarefa de compreensão oral da etapa 2 da UD.

- a) Descreva o que as pessoas estavam fazendo no vídeo.
- b) Você já tinha ouvido falar das religiões de matriz africana e dos deuses cultuados nelas?
- c) No seu país, é comum haver celebrações religiosas das quais o povo participa? Cite um exemplo.
- d) Você conhece outras celebrações religiosas que são praticadas na natureza?
- e) Você participaria da celebração do dia 2 de fevereiro em Salvador? Justifique sua resposta.

*Fonte:* Trecho da UD elaborado pela primeira autora do artigo.

Em seguida, a professora fez as seguintes questões: *“Vocês já ouviram falar dos orixás?”* e *“Conhecem o mito de cada um deles?”*. Apenas uma aluna disse que conhecia o nome de alguns orixás por já ter escutado algumas canções brasileiras de MPB e por ter lido um romance do escritor Jorge Amado. Outros alunos mencionaram que só tinham escutado falar sobre os orixás no curso de “História da Cultura Brasileira” também oferecido na ELTE pela primeira autora deste artigo. Na segunda tarefa de compreensão oral da etapa 2 da UD, introduziu-se a definição de orixá através da exibição de um vídeo com duração de 15 minutos, no qual um babalorixá/pai-de-santo falava sobre essas entidades. Desse modo, os alunos puderam ter contato com uma fala autêntica sobre o assunto, já que o entrevistado é um praticante e líder religioso do candomblé. Após assistirem ao vídeo e responderem às perguntas: *“O que são os orixás?”* e *“Como a fé é praticada nessas religiões?”*, a correção foi feita em grupo. Nesse momento, foram retomadas não só algumas informações do vídeo relacionadas aos orixás, mas também o tema do “sincretismo religioso”. Por isso, foi necessário abordar esse conceito e contextualizar como esse processo ocorreu nas religiões brasileiras de matriz africana.



Na tarefa de compreensão oral sobre as canções da MPB da etapa 2 da UD, os alunos tinham que escutar quatro canções para relacionar o conteúdo delas com o poema de Manuel Bandeira que já havia sido lido na tarefa de leitura e compreensão textual incluída na etapa 1 da UD. Como o tempo da primeira aula já havia acabado, esta tarefa foi passada como dever de casa e, na aula seguinte, cada aluno comentaria suas impressões. Neste momento, a professora que ministrava o curso notou que o conhecimento sobre os orixás a que os alunos tiveram acesso ainda era básico. Por isso, foi preciso aprofundar mais o tema dos orixás. Uma nova tarefa de seminário foi incluída na UD, na qual cada aluno teria que contar o mito de um orixá, falar das suas características e explicar como é feito o culto a esse orixá dentro da umbanda e do candomblé. Os alunos tinham sete dias para fazer essa pesquisa sobre o seu orixá e preparar o seminário sobre ele.

## Segunda aula – Orixás

A segunda aula foi dedicada à apresentação de seminários sobre os orixás. Na mitologia iorubá, os mitos dos orixás estão relacionados com a criação do mundo e os orixás são divindades cuja função é governar o mundo, sendo responsáveis por certos aspectos da natureza, dimensões da vida em sociedade e da condição humana (PANDRI, 2001). Ainda segundo o autor, na sociedade tradicional iorubá, os mitos eram transmitidos oralmente, já que não se conhecia a escrita e, no contexto da diáspora africana, era comum encontrar diferentes versões do mesmo mito de um orixá no Brasil.

Cada aluno ficou responsável por fazer uma apresentação de 20 minutos sobre o orixá que foi escolhido pela professora. Como a turma tinha cinco alunos, os orixás escolhidos<sup>9</sup> foram: Iemanjá, Xangô, Iansã, Oxum e Ogum. Nesta tarefa de produção oral, os alunos tinham que narrar o mito que conta a história do orixá, como este orixá é cultuado nas religiões afro-brasileiras, em que dia ele é celebrado e de que maneira se faz a celebração (comida, vestimentas etc.). Todos os alunos fizeram uma apresentação em PowerPoint para falar do seu orixá. Também foi pedido que eles trouxessem informações sobre quais santos do catolicismo são sincretizados com o orixá da

---

<sup>9</sup> Alguns dos orixás mais cultuados no Brasil são: Exu, Iemanjá, Xangô, Iansã, Oxóssi, Ogum, Oxum, Nanã e Oxalá (PANDRI, 2001).

sua apresentação. Por exemplo, Iansã é sincretizada com Santa Bárbara e Ogum com São Jorge.

Após a apresentação de cada aluno, a professora escolheu uma canção da MPB que faz referência aos orixás para que os alunos pudessem reconhecer na canção características deste orixá. Por exemplo, na canção “*Iansã*” de Rita Beneditto, a letra faz referência a este orixá como “rainha dos raios” e a canção “*Iemanjá, rainha do mar*” de Maria Bethânia faz referência ao orixá Iemanjá como “rainha do mar”. As outras canções trabalhadas foram: “*Canto de Xangô*” de Vinicius de Moraes e Baden Powell, “*É D’Oxum*” de Rita Beneditto e “*Ogum*” de Zeca Pagodinho. Esta atividade não havia sido planejada previamente para compor a UD. No entanto, foi percebida a necessidade de haver maior exploração sobre o tema a partir de outros gêneros discursivos como o gênero canção<sup>10</sup>.

### Terceira aula – Intolerância religiosa

Na etapa 3 da UD, as tarefas foram feitas novamente em casa. Na tarefa de leitura e compreensão textual, os alunos responderam, por exemplo, as seguintes perguntas: “*De acordo com o texto, podemos afirmar que o autor defende que a palavra “macumba” seja utilizada apenas com o sentido de instrumento musical? Justifique sua resposta*” e “*Quais são os adjetivos utilizados para qualificar as religiões não cristãs e qual seria a razão disso?*”. Os alunos demonstraram nas respostas das perguntas sobre o artigo de opinião “Macumba” que não haviam compreendido muito bem a complexa discussão em torno dos usos da palavra “macumba” na sociedade brasileira que o texto trazia. Por causa dessa observação, uma nova atividade com vídeo foi acrescentada nessa aula para mostrar os casos de intolerância religiosa que ocorrem ainda hoje no Brasil, como a palavra “macumbeiro” usada com sentido pejorativo. Após essa atividade, a proposta do artigo de opinião tornou-se mais compreensível.

Como produção textual final da UD, foi solicitada a escrita de uma carta do leitor sobre a intolerância religiosa e o racismo no Brasil através do

---

<sup>10</sup> Convém ressaltar que compreendemos canção como um gênero discursivo oral que permite trabalhar os efeitos sonoros e a linguagem verbal e musical, bem como os efeitos no interlocutor, uma vez que “que “letra e música estão em relação dialógica, visto que esta pode reforçar, atenuar ou até mesmo subverter o(s) significado(s) daquela.” (SOUZA, 2014, p. 78).

seguinte enunciado: “*Após ter lido o texto ‘Macumba’ de Luiz Antônio Simas, escreva uma carta do leitor para a revista Serrote, apresentando o seu ponto de vista sobre a relação entre o racismo e as religiões de matriz africana no Brasil*”. Antes da produção textual, foi desenvolvido um estudo do texto, no qual foi apresentado e debatido o gênero discursivo “carta do leitor”. A produção escrita dos alunos demonstrou uma boa compreensão do problema social, envolvendo a palavra “macumba”, e uma boa adequação ao gênero discursivo. Como constatação final, a reação dos alunos, no que se refere à existência do preconceito religioso no Brasil, foi de surpresa, sendo presente em suas falas a opinião de que as religiões afro-brasileiras deveriam ser mais valorizadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, foi relatada uma experiência de elaboração e aplicação de uma unidade didática sobre as religiões brasileiras de matriz africana com alunos húngaros de PLA. Mostramos a necessidade de se apresentar e discutir as características da umbanda e do candomblé nas aulas de PLA para expandir o conhecimento do aluno estrangeiro sobre a cultura afro-brasileira. O objetivo desta UD era não só apresentar as religiões afro-brasileiras, como a umbanda e o candomblé, aumentando, assim, a habilidade intercultural dos alunos, mas também proporcionar práticas de língua em situações comunicativas através de gêneros discursivos.

Também enfatizamos, ao longo deste artigo, tanto a importância da elaboração de material didático feito pelo professor que deve estar devidamente preparado para trabalhar com a temática de religiões afro-brasileiras, quanto o uso de gêneros discursivos no ensino de PLA. Além disso, após a aplicação da UD, consideramos que é necessário incluir o seminário que trata dos orixás nas tarefas da UD, explorar a complexidade da discussão que está no texto “*Macumba*” de Luiz Antônio Simas através de atividades de pré-leitura e expandir os momentos de trocas interculturais nas tarefas propostas nesta UD.

Reiteramos aqui a necessidade de se explorar mais profunda e detalhadamente o universo das religiões afro-brasileiras em aulas de PLA, contribuindo, assim, para a formação intercultural dos aprendizes e para o cumprimento da Lei 10.639/2003. A religiosidade brasileira é composta por uma diversidade de cultos afro-brasileiros e ameríndios. Na UD apresentada neste artigo, foram trabalhados apenas os orixás do candomblé e da umbanda,

porém muitas outras divindades de religiões afro-brasileiras ou ameríndias também podem ser abordadas nas aulas de PLA como os caboclos da Jurema do catimbó ou os voduns do tambor de mina. Desse modo, os aprendizes de PLA terão uma compreensão mais aprofundada da cultura brasileira e das relações sociais que existem no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe. *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de Português como Língua Adicional em níveis iniciais*. 196f. Dissertação de Mestrado. UFRGS: Porto Alegre, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.
- BRAGA, Júlio San. *Na gamela do feitiço: repressão e resistência nos candomblés da Bahia*. Bahia: EDUFBA, 1995. 201p.
- BULLA, Gabriela da Silva; LEMOS, Fernanda Cardoso; SCHLATTER, Margarete. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. *Revista Horizonte de Linguística Aplicada*, nº 1, vol. 11, p. 103-135, 2012.
- CLARK, Herbert. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, nº 9, Porto Alegre, UFRGS, p. 1-72, 2000.
- FIGUEIRA-CARDOSO, Samuel. Ensino de Português Língua Estrangeira: discutindo a elaboração de unidades didáticas numa perspectiva intercultural. In: DIAZ-SZMIDT, R.; DZIAŁAK-SZUBIŃSKA, A.; FIGUEIRA-CARDOSO, S.; JANKOWSKI, J. *Interseções transdisciplinares: ensaios críticos sobre o universo da língua portuguesa*. Varsóvia: Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia, 2020, p. 43-55.
- PANDRI, Reginaldo. *As religiões negras do Brasil: para uma sociologia dos cultos afro-brasileiros*. *Revista USP*, nº 28, p. 64-83, 1995/1996.

- PANDRI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 591p.
- ROJO, Roxane Helena; BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros Discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 168p.
- SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.
- SILVEIRA, Thamis Larissa dos Santos. *Português como Língua Adicional e saúde: Análise de Materiais Didáticos*. 210f. Dissertação de Mestrado. UFRGS: Porto Alegre, 2021.
- SOUZA, José Peixoto Coelho. *Letra e música: uma proposta para o ensino da canção na aula de português como língua adicional*. 202f. Tese de Doutorado. UFRGS: Porto Alegre, 2014.

## CAPÍTULO 6

---

# MATERIAIS E UNIDADES DIDÁTICAS DE PLA PARA FINS ESPECÍFICOS: TURISMO E ÁREAS AFINS

Davi Borges de Albuquerque

### INTRODUÇÃO

O Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) surge durante a Segunda Guerra Mundial (HOWATT, 1984), chegando ao Brasil no final da década de 1970 por meio do *Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras* (CELANI et al., 1988), também chamado de *Projeto ESP* (ing. *English for Specific Purposes*), que durou até o final da década de 1980.

O ensino de inglês para fins específicos no Brasil vem se desenvolvendo nos últimos anos, bem como o de outras línguas estrangeiras, principalmente o espanhol e o francês, porém, apesar de alguns trabalhos significativos e o alcance de resultados positivos, a área do ensino de Português Língua Adicional (PLA) para fins específicos ainda apresenta muito a ser feito, tanto em pesquisas e materiais didáticos, quanto na atuação em áreas ou profissões específicas.

O presente trabalho procura preencher esse hiato ao apresentar uma contribuição para o ensino de PLA para fins específicos. Desta maneira, discutimos o aporte teórico de ELFE enfatizando a análise de necessidades, as quatro habilidades (ing. *speaking, listening, reading e writing*) e a importância da elaboração de *corpora* (em 1), seguido por uma exposição de materiais didáticos de PLA para fins específicos confeccionados por nós e voltados para o Turismo e áreas afins (em 2). Após esta seção, apresentamos nossas considerações finais.

### O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FINS ESPECÍFICOS (PFE)

Atualmente, o foco das pesquisas e práticas para o ELFE está no ensino de língua inglesa e na escrita acadêmica, tanto no Brasil, como no mundo. O que consideramos fundamental para professores de PFE é utilizar esse suporte teórico e adaptá-lo para os diferentes contextos do ensino de PLA com base na

experiência de sala de aula e planejamento de cursos, bem como no perfil das turmas e objetivos dos cursos e instituições de ensino. Ademais, apontamos três pontos importantes do ELFE e falaremos brevemente deles, que são: a análise de necessidades, ELFE e as quatro habilidades, e o uso de corpora de para o ensino.

A análise de necessidades é considerada como a etapa inicial para diversas ações referentes ao ELFE, desde seu planejamento até sua avaliação final (FLOWERDEW, 2013). Uma definição mais completa é a de Hyland (2006), na qual o autor chama atenção para os seguintes fatores: a análise de necessidades ser um conjunto de técnicas para o levantamento de informações para o planejamento do curso; tratar-se de um processo em andamento, pois o professor no decorrer do curso acaba por conhecer mais a respeito dos aprendizes; e o termo "necessidade" ter como centro o aprendiz, o que ele sabe, o que ele não sabe e o que ele deseja aprender.

Por ser um ponto-chave no ELFE, a análise de necessidades já foi definida e discutida por diversos autores, destacamos aqui: Hutchinson e Waters (1987), Robinson (1991) e Dudley-Evans e St. John (1998), e, no Brasil, Ramos (2005) e Augusto-Navarro (2008).

Os métodos para se realizar a análise de necessidades são elencados e discutidos em Berwick (1989), Robinson (1991), Long (2005) e Flowerdew (2013), porém podem ser resumidos da seguinte maneira:

(...) os instrumentos mais frequentes são questionários, entrevistas, observação, textos, consultas informais com empregadores, alunos e outros (HUTCHINSON e WATERS, *op. cit.*). Existe, também, a análise documental, que considera o que é produzido na área específica, como as publicações, seminários, correspondências, fóruns de discussão, etc.; e a análise da situação-alvo, em que se examinam os ambientes nos quais a língua-alvo é usada. (ROBINSON, 1991 *apud* AUGUSTO-NAVARRO, 2008) (GUIMARÃES, 2015, p. 55)

Em nossa experiência e para nossos cursos de PLA, fazemos usos dos seguintes instrumentos previamente: dois questionários (um de natureza biográfica, outro de natureza sociolinguística), leitura de textos diversos e análise documental (sobre a área específica e sobre os empregadores). No decorrer do curso, consideramos mais importante a observação em sala de aula

e a separação de momentos específicos de entrevistas individuais com os alunos, as quais servem também como avaliação oral, além de ter a função de auxiliar na análise de necessidades.

As quatro habilidades apresentam distinções entre os graus de importância dentro do ELFE e de pesquisas dedicadas a cada uma delas. Contudo, mesmo o ensino de inglês para fins específicos sendo uma área bem desenvolvida (PALTRIDGE; STARFIELD, 2013), ainda assim apresenta uma série de problemas, lacunas, desafios e questões em aberto para professores e pesquisadores. Desta maneira, o conhecimento desse tópico e das limitações existentes, mesmo em um campo profícuo, auxilia o professor de PLA que pode aprender com o que já foi feito, adaptando certos conceitos e práticas existentes à sua realidade.

O que é possível afirmar para o contexto brasileiro e do ensino de PLA é que há muito para fazer; o debate teórico deve ser desenvolvido; materiais devem ser produzidos para carreiras e atividades profissionais específicas; a ênfase deve ser dada à prática, à produção textual (oral e escrita) e aos diferentes gêneros textuais e suas respectivas práticas sociais; devem ser levados em consideração a cultura e o conhecimento prévio do aprendiz, bem como sua noção cultural do que é aprender (a cultura de aprender).

"Corpus" pode ser definido de maneira mais geral como um conjunto de textos, ou de amostras de textos, que pode ser eletrônico ou não (THOMPSON, 2006). Uma definição mais específica é a de Sinclair (2004), que concorda com a de Thompson (2006), mas acrescenta que o armazenamento do corpus deve ser eletrônico, que deve haver critérios específicos da escolha dos textos para representar uma amostra de um registro ou variedade linguística específica e ter como objetivo a pesquisa linguística.

A importância dos corpora para o ensino de ELFE é variada, sendo que Feak (2013) considera como uma ferramenta fundamental no ensino das quatro habilidades e Nesi (2013) aponta que o uso de corpus tem um grande valor na elaboração de materiais didáticos e nas atividades de sala de aula.

Em relação à língua portuguesa, há alguns corpora disponíveis, conforme Pinheiro *et al.* (2003) apontam, destacamos e acrescentamos aqui: *Lácio-Web*, *Corpus Histórico do Português/ Tycho Brahe*, *Corpus do Português (diacrônico)*, *Corpus de Referência do Português Contemporâneo*, *Corpus de Araraquara* (BORBA, 2004) e os corpora disponíveis do CELGA-UC (Centro



de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra): *Corpus de Português Académico*, *Corpus de Português Escrito em Periódicos*, *PEAPL2- Recolha de Corpora de PL2*, *COraLCo - corpus PL2 oral*, *Corpus Eletrónico do CELGA - Português do Período Clássico*, *TEDIPORESouro Dialectal do Português* e *REDIP*. Para o ensino de PLA para fins específicos consideramos que os seguintes podem auxiliar o professor: *Corpus de Português Académico*, *Corpus de Português Escrito em Periódicos*, *PEAPL2- Recolha de Corpora de PL2* e *COraLCo - corpus PL2 oral*.

Aplicando esse conhecimento ao ensino de PLA para fins específicos, os pontos que consideramos de atenção aos professores são:

- A utilização dos dados existentes nos corpora disponíveis, principalmente naqueles voltados para o português acadêmico e como segunda língua, conforme apontamos anteriormente;
- A quantidade de amostras utilizadas dos corpora e a seleção dos corpora pelo professor deverão ser baseadas na análise de necessidades conduzida previamente e no nível de proficiência dos alunos;
- Recomendamos o uso moderado desses corpora em atividades e tarefas em sala de aula, bem como apenas uma das fontes de textos para os materiais e/ou unidades didáticas para que o aluno não fique sobrecarregado ou exposto somente a uma única fonte de textos e de tarefas.

## MATERIAIS DE PLA PARA FINS ESPECÍFICOS: EXEMPLOS PRÁTICOS PARA O TURISMO

Até a atualidade, cursos e materiais para fins específicos em PLA ainda são escassos, já que encontramos apenas um ou outro disponíveis, como: *Português para Restauración y Servicio de Bar* e *Português para Dependiente de Comercio* (BENITO; GONZÁLEZ, 2011); *Português para o Turismo, Nível 1*, com seu respectivo material, da Universidad Nacional de La Plata (UNLP)<sup>1</sup>; o

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/30302>.

projeto já encerrado, intitulado *Português pela Cidade*, que foi realizado no Museu da Imigração<sup>2</sup>, entre outros.

Nossos cursos e materiais não seguiram o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), pois não se tratava de se ensinar as áreas de Turismo e afins junto com o português, mas o contrário, nossos cursos foram para ensinar PLA para futuros profissionais do Turismo. Os cursos que ministramos eram divididos em duas partes: turmas A1-A2 e turmas B1-B2. Sobre o perfil dos alunos, além do nível de proficiência já estar especificado, o público era de alunos de origem asiática e em situação de não imersão.

Quando oferecemos esse curso, percebemos a carência de materiais didáticos e de subsídios teóricos de PLA para fins específicos, por isso nos baseamos na bibliografia existente do ensino de inglês para fins específicos, conforme discutido na seção anterior, e decidimos elaborar nosso próprio planejamento e materiais originais.

Assim, seguindo o que já comentamos sobre a análise de necessidades, elaboramos previamente, antes do começo do curso, um questionário biográfico para o aluno com questões pessoais, familiares, culturais, geográficas e econômicas, e um questionário sociolinguístico, com perguntas sobre escolaridade, conhecimentos prévios e linguísticos, e as opiniões a respeito de aprendizado em geral, de línguas estrangeiras e do português. Ademais, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o Turismo e áreas afins (hotelaria, culinária, guias, viagens etc.).

Neste momento prévio, o que se destacou mais foram as respostas dos aprendizes pelo fato de eles estarem mais preocupados com o aprendizado de tópicos gramaticais da norma culta e do vocabulário específico em português da área do Turismo.

Dessa maneira, essas duas constâncias no resultado das necessidades iniciais guiaram nosso planejamento, assim organizamos as sequências didáticas em diferentes tópicos relacionados ao Turismo ou a alguns campos semânticos específicos. Cada sequência didática tem apenas um desses tópicos como tema e os textos, as atividades, as tarefas e o ensino das quatro habilidades estão relacionados com o tema da sequência. Os textos, conforme antecipamos, são do Turismo ou de assuntos relacionados à área, bem como as atividades e

---

<sup>2</sup> Informações em: <https://istoe.com.br/unindo-turismo-com-aulas-de-portugues/>.

tarefas têm um foco em tópicos gramaticais e no vocabulário, que é ensinado e praticado por meio da produção de textos escritos e orais.

Durante o curso, nossa observação em sala de aula constatou que as atividades voltadas para a conversação não eram bem-vistas pelos alunos, tinham pouca participação e baixos rendimentos por parte dos aprendizes. Verificamos por meio de entrevistas, as quais adiantamos aos alunos que seria uma maneira de avaliá-los, que eles apresentavam bons resultados na modalidade oral do português quando solicitados pelo professor como avaliação, ambiente mais formal ou individualizado, mas que ao realizar tais atividades em grupo em sala de aula (as entrevistas eram realizadas individualmente em locais separados), de maneira espontânea e descontraída, os alunos não se sentiam preparados, devido à ansiedade e insegurança linguísticas. Encontramos duas maneiras simples para solucionar tal problema: deixávamos claro aos aprendizes que as atividades de oralidade e demais participações nas atividades faziam parte da avaliação do curso e eram atribuídas notas individuais; e explicávamos que as atividades orais deveriam ser encaradas como simulações da realidade nas quais eles se encontrariam a utilizar a língua portuguesa como futuros profissionais atuantes na área do Turismo. Percebemos que essas duas medidas tiveram um impacto positivo no decorrer das aulas e, assim, mantivemo-las.

Como exemplo, mostramos a seguir uma sequência didática que tem como tema "ruas" e suas relações com o Turismo. Antes de explicá-la, trazemos no quadro (1) um quadro-síntese que funciona como um guia, ou planejamento, desta sequência:

*Quadro 1: Quadro-síntese da sequência didática sobre "ruas" para o Turismo*

<b>1 – Leitura e compreensão textual:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Atividade quebra-gelo (o professor mostra algumas imagens de ruas, casas e prédios, perguntando aos alunos se eles conseguem adivinhar em qual delas ele já morou. Depois, pergunta aos alunos onde eles moram e se é parecido com algumas das fotos mostradas);</li><li>• Texto 1: <i>A cidade de Lisboa</i>;</li><li>• Diálogo sobre a opinião dos alunos a respeito do texto 1;</li><li>• Perguntas motivadoras como preparação para a leitura dos textos seguintes;</li><li>• Textos 2 e 3: <i>As ruas mais icônicas de Lisboa</i> e <i>O que fazer nas ruas do Rio de Janeiro</i>;</li></ul>

- Navegar no site *Homepage das Ruas de Macau* (<https://macaostreets.iam.gov.mo>), no qual há uma série de fotos, explicações, informações históricas e folhetos para baixar das ruas de Macau;
- Observar as fotos de pontos turísticos de Díli, capital de Timor-Leste, mostradas pelo professor;
- Outro diálogo após a leitura, a navegação e observação das imagens.

## 2 – Oralidade:

- Vídeos, vlogs e reportagens disponíveis no youtube:
  - *Ruas de Lisboa mais amigas das pessoas* (<https://youtu.be/-D0K3YghGuE>);
  - Reportagem do jornalista Francisco Frederico - 'Vozes de Macau' (<https://www.youtube.com/watch?v=bqZ6fU6--IM>);
  - *O que fazer em Santa Teresa/ RJ* ([https://www.youtube.com/watch?v=ooNMtYDnhqE&ab\\_channel=ArrumaEssaMalaArrumaEssaMala](https://www.youtube.com/watch?v=ooNMtYDnhqE&ab_channel=ArrumaEssaMalaArrumaEssaMala));
- Os vídeos são vistos em sala de aula, com o professor instigando debate sobre a compreensão, questões gramaticais e interculturais;
- Temas secundários em destaque: acessibilidade e interculturalidade.

## 3 – Gramática:

- Preposições;
- *Ser x Estar*;
- Pretérito Perfeito x Pretérito Imperfeito.

## 4 – Produção Textual:

- Textos 4, 5 e 6: exemplos de panfletos de turismo de Lisboa, Rio de Janeiro e Macau;
- Atividades de compreensão e produção textual com base nos textos lidos;
- Retomada do texto 6 (panfleto atual de Macau) e comparar com o texto 7 (panfleto antigo de turismo de Macau);
- Outras atividades de produção textual.

#### 5 – Avaliação de aprendizagem:

- Como não há um turismo significativo em Timor-Leste, o professor fornecerá as fotos apresentadas e solicitará que os alunos elaborem um panfleto turístico do país;
- O panfleto deve conter os principais pontos turísticos, possíveis rotas de turismo interno e os diferentes tipos de visitas e públicos, cronogramas, itinerários, horários de funcionamento, preços, entre outros;
- Após a elaboração, cada grupo deve apresentar seu panfleto à turma e ao professor.

*Fonte:* Elaboração nossa.

Nossas sequências didáticas para esses cursos apresentam uma estrutura fixa de cinco partes, são elas: leitura e compreensão textual; oralidade; gramática; produção textual; e avaliação de aprendizagem. Assim, com a primeira parte, leitura e compreensão textual, procuramos partir de dinâmicas e atividades lúdicas que estão relacionadas com os textos, depois fazemos as leituras dos diferentes textos, bem como uma série de debates, diálogos e reflexões a respeito deles para verificar a compreensão e interpretação. Vale lembrar que esses textos são escritos, multimodais e multissemióticos (excertos de obras, páginas e blogs de internet, exemplos de redes sociais, fotos, imagens etc.). Os textos selecionados têm como temas ruas de Lisboa (Rua do Vale, Rua da Bica de Duarte Belo), Rio de Janeiro (Escadaria Selarón, Mural Etnias), Macau (Travessa da Paixão, Largo do Senado) e Timor-Leste (Rua José Maria Marques, Av. dos Direitos Humanos), sendo os dois últimos de grande importância por se tratar dos principais locais lusófonos no Oriente.

Na parte seguinte, oralidade, é que dedicamos aos textos orais, explorando seus diferentes gêneros e suportes (vídeos, reportagens, vlogs, podcasts etc.) e, também, trabalhando a compreensão oral do português e das variedades existentes. Nesta parte também podem ser inseridos novos temas para debate em sala, ou retomar os da etapa anterior. Inserimos nesta sequência os temas de acessibilidade nas ruas do mundo e a discussão de temas de interculturalidade, procurando um diálogo a respeito da configuração e significação do espaço e das ruas em diferentes culturas.

Na terceira etapa, gramática, de acordo com as necessidades dos alunos, dedicamos um momento para aspectos específicos da norma culta, principalmente aqueles presentes nos textos trabalhados na sequência didática. Por isso, selecionamos os tópicos de preposição, principalmente as preposições

de lugar, os verbos de ligação (ser x estar) e os tempos pretérito perfeito e imperfeito pelo fato de surgirem com frequência nos textos da sequência, bem como auxiliarem bastante o aprendiz em sua produção textual.

Na parte quatro, produção textual, trouxemos panfletos turísticos, antigos e novos, das cidades de Lisboa, Rio de Janeiro e Macau, e elaboramos uma série de atividades de interpretação e produção textual que procura verificar a compreensão dos textos pelos alunos e, também, trabalhar com a criatividade e o pensamento crítico ao trazer algumas questões de comparações entre as culturas, as diferentes épocas e os locais distintos trabalhados.

Finalmente, na quinta parte, avaliação de aprendizagem, solicitamos uma atividade que entrelaça a interação em língua portuguesa e a produção textual oral e escrita, pois os alunos devem formar grupos, compreender a estrutura e a função do panfleto, pesquisar informações para o panfleto a ser avaliado, produzir seu panfleto e apresentar aos demais colegas da turma. Apenas o tema é que foi fixado pelo professor, sendo a elaboração de um panfleto turístico de Timor-Leste, já que não existem panfletos do país disponíveis online. Vale lembrar que nesta sequência didática o professor não conduziu entrevistas como instrumento de avaliação oral com os alunos.

De acordo com o que foi exposto nesta seção e na figura (1), não separamos uma parte dedicada ao vocabulário na sequência didática apresentada, tampouco nos materiais de nossos cursos. Isso ocorreu porque optamos por inserir o vocabulário por meio dos textos, os quais foram selecionados com base em vários critérios, sendo um destes a existência de um vocabulário específico a ser trabalhado em sala de aula<sup>3</sup>. Seguindo os estudos empíricos sobre aquisição de vocabulário no ensino de língua estrangeira, escolhemos trabalhar tanto o significado, como também os diferentes usos e empregos em diversos tipos de tarefas com o intuito de o aprendiz memorizar esse vocabulário que cada lição traz, já que Gu (2003) apresenta uma série de pesquisas em que se destaca o fato de que ao aprender um novo vocábulo, o aprendiz deve ser a expostos diversas ocorrências deste, sendo essas ocorrências em um número superior a oito, bem como devem aparecer surgir em diferentes contextos e o aluno ser exposto a atividades distintas com o mesmo item lexical.

---

<sup>3</sup> Ainda são poucos os estudos dedicados ao ensino de vocabulário em PLA, destacamos os recentes de Albuquerque (2020a, 2020b, 2021), no qual aborda diferentes técnicas para o ensino, a aquisição e a expansão do vocabulário para o aprendiz de PLA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme abordamos na introdução deste artigo, há uma carência de textos teóricos e propostas de práticas para o ensino de PLA para fins específicos e a maioria do que se produz no Brasil acaba por ter como base a bibliografia do ensino de língua inglesa para fins específicos. Há um quadro diferenciado apenas para o ensino do inglês para fins específicos em nosso país, o qual apresenta um histórico e pesquisas significativas.

Nosso trabalho procurou discutir alguns aspectos teóricos, enfatizando a análise de necessidades, as quatro habilidades e o uso de corpora como pontos fundamentais no planejamento do ensino, na prática e na pesquisa em PLA para fins específicos. Ademais, outro objetivo deste texto foi o de contribuir nessa área, apresentando uma proposta de material e sequência didáticas de PLA para profissionais de Turismo.

Finalmente, a partir deste trabalho, esperamos que outros possam vir a se desenvolver, tanto por meio do debate teórico sobre o ensino de PLA para fins específicos, como também diferentes propostas, práticas e relatos de experiências que surjam com o intuito de auxiliar o profissional de PLA na ativa em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, D. O léxico individual e o ensino de vocabulário na aula de PLE. In: MAXIMO, E. L. (Org.). *O léxico em diferentes perspectivas*. Catu: Editora Bordô Grená, 2020a. p. 106-119.
- ALBUQUERQUE, D. A aula de PLNM com enfoque comunicativo: o ensino de vocabulário e o lugar do dicionário. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, v. 39, p. 33-54, 2020b.
- ALBUQUERQUE, D. O Vocabulário Ortográfico Comum (VOC) e sua contribuição para o ensino de PLE. *Revista de Estudos de Português Língua Internacional*, v.1, n.2, 2021.
- AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Necessidades e Interesses Contemporâneos no Ensino-Aprendizagem de Inglês para Propósitos Específicos. In:

- SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (orgs.). *Perspectivas de Investigação em LA*. Campinas: Pontes, 2008.
- BENITO, A. B.; GONZÁLEZ, I. Bicas, pacotes e outros embrulhos. Materiais para o ensino de português com fins específicos. *Da Investigação às Práticas*, v. 1, n. 2, p. 80-108, 2011.
- BERWICK, R. Needs assessment in language programming: From theory to practice. In: JOHNSON, R. K. (ed.). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 48-62.
- BORBA, F. Dicionário UNESP do Português contemporâneo. São Paulo: EDUNESP, 2004.
- CELANI, M. A. et al. (eds.). *The Brazilian ESP Project: An Evaluation*. São Paulo: EDUC, 1988.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. *Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- FEAK, C. B. ESP and Speaking. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (eds.). *The handbook of English for specific purposes*. New Jersey: Wiley & Sons, 2013. p. 34-53.
- FLOWERDEW, L. Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (eds.). *The handbook of English for specific purposes*. New Jersey: Wiley & Sons, 2013. p. 326-346.
- GUIMARÃES, R. M. *Planejamento CLIL por tarefas: integrando temas e língua para fins específicos na educação profissional*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- GU, Y. Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies. *Tesl-Ej*, v. 7, 2003. Disponível em: <https://www.tesl-ej.org/ej26/a4.html>. Acesso em 02 mai. 2021.



- HYLAND, K. *English for Academic Purposes*. Londres: Routledge, 2006.
- HOWATT, A. P. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- LONG, M. (ed.). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- NESI, H. ESP and Corpus Studies. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (eds.). *The handbook of English for specific purposes*. New Jersey: Wiley & Sons, 2013. p. 406-426.
- PINHEIRO, G. M. et al. Mapeamento de projetos de corpora no Brasil. Comunicação apresentada ao *III Encontro de Corpora*. Unicamp: Campinas, 2003.
- RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In FREIRE, M; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.
- ROBINSON, P. *ESP Today: a practitioner's guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1991.
- SINCLAIR, J. Corpus and Text – Basic Principles. In: WYNNE, M. (ed.), *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice*, 2004.
- THOMPSON, P. Assessing the contribution of corpora to EAP practice. In KANTARIDOU, Z.; PAPADOPOULOU, I.; MAHILI, I. (eds.). *Motivation in Learning Language for Specific and Academic Purposes*. Macedonia: University of Macedonia, 2006.

## CAPÍTULO 7

---

# CANÇÕES EM AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Douglas Altamiro Consolo

A utilização de canções tem sido uma prática bastante conhecida em aulas de línguas estrangeiras. Utilizadas desde níveis básicos até níveis avançados de aprendizagem, e com alunos de diversas faixas etárias, canções constituem elemento lúdico e motivador, e alternativa para outros gêneros de textos e materiais didáticos.

Canções oferecem insumo de natureza linguística – estruturas, vocabulário e modelos de pronúncia, bem como conteúdos temáticos relacionados à sociedade, e às culturas de cantores, de compositores, e de países onde são produzidas, gravadas e divulgadas. Assim sendo, prestam-se como exemplos de conteúdos e de usos linguísticos das línguas, além de combinarem linguagem textual (letra), oral (canto), musical (melodia) e, muitas vezes, corporal e imagética, em apresentações disponibilizadas em vídeo. Muitos alunos de línguas estrangeiras, possivelmente a maioria deles, de várias idades e vários perfis, apreciam ouvir canções nas línguas que estudam.

Professores podem, por exemplo, ao iniciar o trabalho docente com novos alunos, conduzir uma pesquisa sobre os gostos e as preferências musicais desses alunos, de modo a auxiliá-los nas escolhas de canções para suas aulas. Desta maneira, quando utilizar canções para fins didáticos, despertará interesse e maior participação dos alunos nas aulas. Como exemplo, menciono uma classe de alunos de PLA, de nível intermediário, que acompanhei recentemente, cujos alunos, todos adultos, demonstraram interesse pelo “funk” e pelo “rap”. Dado esse interesse, os docentes da referida classe incluíram mais atividades sobre “funk” e “rap”, no contexto brasileiro, e canções desses gêneros, em suas aulas. Os alunos gostaram bastante e alguns alunos, inclusive, trataram de temas relacionados a essas canções em apresentações na última aula do referido curso.

Dadas às propriedades supracitadas de conteúdos temáticos e linguísticos de canções, professores podem escolher utilizá-las para diversas finalidades didáticas, dentre as quais a linguagem e sua relação com o tema de

uma canção, ensino de gramática e vocabulário, ou atividades de compreensão e produção oral.

Interessante mencionar que, no caso de alunos que já conhecem estruturas básicas da língua que aprendem, e de acordo com Casimiro, Gonçalves e Nascimento (2019, p. 361-362),

Ensinar uma língua adicional (LA) é um processo um tanto quanto desafiador, se pensarmos, por exemplo, na complexidade recaída sobre os esforços cognitivos requeridos do aprendiz que já dispõe de uma gramática consolidada e, por conseguinte, na necessidade de aplicações metodológicas funcionais. Isso pressupõe que o professor de LA, seja ela uma segunda língua (L2) ou uma língua estrangeira (LE), desenvolva uma didática polivalente, capaz de elevar o ensino de língua a um contexto sociocomunicativo não limitado ao paradigma linguístico estrutural que pouco reflete aspectos do uso linguístico real em detrimento de demandas comunicativas e de adaptações aos mais variados gêneros discursivos que circulam em sociedade.

Ao mencionar “aplicações metodológicas funcionais”, “elevar o ensino de língua a um contexto sociocomunicativo” e “adaptações aos mais variados gêneros discursivos que circulam na sociedade”, os autores inspiram uma reflexão sobre o uso de canções em atividades didáticas direcionadas tanto para o conhecimento de insumos linguísticos autênticos, como para a reflexão e a prática da língua-alvo vinculada a suas ocorrências em contextos sociais.

Segundo Santos e Pauluk (s/d, p. 6),

Um dos objetivos da LE (...) é que o aluno use a língua que está aprendendo em situações significativas e relevantes. Esta meta pode ser naturalmente alcançada com o uso da música na sala de aula. Através de atividades com música é possível propiciar a percepção dos alunos como integrantes da sociedade e agentes do mundo na medida em que ele é estimulado a analisar criticamente o conteúdo das canções, tanto no seu aspecto linguístico como de interpretação e reflexão.

Os mesmos autores ainda apontam que

O uso de música nas aulas de Língua Estrangeira é capaz de fazer com que o aluno desenvolva a sua sensibilidade, suas experiências e habilidades criativas. (SANTOS; PAULUK, s/d, p. 8)

Entende-se, assim, que a utilização de canções como material didático em aulas de línguas pode favorecer não somente o desenvolvimento linguístico dos alunos, mas também de outras competências, entre as quais a criatividade e o senso crítico.

Após estas considerações sobre algumas características e vantagens da utilização de canções em aulas de línguas, apresento, nas duas seções seguintes, sugestões para o uso de canções em aulas de PLA/E<sup>1</sup>, a partir de níveis básicos e intermediários de ensino/aprendizagem, trazendo exemplos de atividades e tarefas com objetivos didáticos. Na última seção, denominada “Considerações finais”, reflito sobre os assuntos tratados neste capítulo.

## SOBRE CANÇÕES E ATIVIDADES DIDÁTICAS

Uma atividade didática amplamente conhecida e bastante utilizada para canções é o preenchimento de lacunas na letra da canção. As lacunas podem ser produzidas para palavras-chave, para categorias gramaticais – por exemplo, preposições ou verbos, ou para vocabulário considerado novo para os alunos. Consiste na escuta da canção e preenchimento das lacunas, e posterior discussão da letra e de eventuais dúvidas de gramática e/ou de vocabulário.

O preenchimento de lacunas pode ser “facilitado” ou direcionado por meio do fornecimento de alternativas, como ilustrado a seguir, na primeira parte da letra da canção “Quero que vá tudo pro inferno”, gravada pelo cantor brasileiro Roberto Carlos, considerado o “Rei da Jovem Guarda”, nos anos sessenta. (Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GJ6aDjVAeJL>):

## OUÇA A CANÇÃO E ESCOLHA AS ALTERNATIVAS CORRETAS:

De que vale o céu azul e o sol sempre a brilhar

---

<sup>1</sup> Utilizo, neste capítulo, a sigla PLA/E para referência ao português como língua adicional e, também, como língua estrangeira, bem como as siglas PLA (português como língua adicional) e PLE (português como língua estrangeira).

Se você não vem e eu estou a lhe (1) *esperar / espiar*  
Só tenho você no meu (2) *pensamento / planejamento*  
E a sua ausência é todo o meu (3) *alento / tormento*  
Quero que você me aqueça nesse (4) *inferno / inverno*  
E que (5) *o mundo / tudo* mais vá pro inferno.

Alternativas corretas:

(1) esperar; (2) pensamento; (3) tormento; (4) inverno; (5) tudo.

Segundo as ponderações de Vicky Bos, uma professora experiente no ensino de línguas e na formação de professores, no vídeo sobre o uso de canções em aulas de línguas intitulado “Beyond the gap fill: Activities for using songs in the language classroom”, tarefas de preenchimento de lacunas nas letras das músicas, ou de colocação dos versos da letra de uma música na sequência correta, apesar de bastante utilizadas, podem tornar-se repetitivas e, conseqüentemente, menos motivadoras, principalmente se o único desafio for o preenchimento das lacunas. Tais tarefas podem ser otimizadas se, por exemplo, aos alunos for solicitado não apenas que preencham as lacunas com formas verbais, mas também que categorizem os verbos de acordo com tempos verbais, formas verbais e os sujeitos aos quais os verbos se referem. No caso de colocação dos versos na sequência correta, solicitar aos alunos que expliquem por que um verso ocorre antes de outro, ou seja, tratar, por exemplo, de elementos de coesão, de coerência e de rimas presentes na letra da música. Outra sugestão, no mesmo vídeo, se refere aos alunos anotarem eventos, fatos apresentados na canção, em uma sequência temporal – passado, presente e futuro. E quando uma canção for apresentada aos alunos no formato de um vídeo, solicitar que descrevam as imagens do vídeo, relacionando-as com a letra da canção.

Apresento, a seguir, algumas sugestões de atividades com canções, baseadas na página da internet “10 Easy ESL Song Activities + Song Recommendations for All Levels”.

### Atividades de compreensão oral

(a) Solicitar aos alunos que, ao ouvirem uma canção, escrevam:

- palavras ou frases compreensíveis;
- palavras desconhecidas;
- um breve texto sobre o que entenderam da letra da canção.

Nesta etapa, pode ser necessário que os alunos ouçam a canção mais de uma vez.

Posteriormente, (b) os alunos ouvem novamente a canção, acompanhando toda a letra, e depois comparam a letra da canção com as anotações feitas na etapa (a). Em uma terceira etapa, (c) discutem-se dúvidas de compreensão, de vocabulário, e a letra da canção mais detalhadamente.

### Atividades de prática oral

(d) Seleccione palavras e frases da letra de uma canção cuja pronúncia deva ser ensinada e praticada. Ensine aos alunos a pronúncia das palavras e frases por meio de técnicas de imitação e repetição.

(e) Toque a canção para os alunos ouvirem, e reconhecerem as palavras e frases cuja pronúncia foi praticada na etapa (d).

(f) Peça aos alunos para lerem a letra da música em voz alta, em grupo(s) e individualmente.

(g) Se oportuno, convide os alunos a cantarem a canção, acompanhando o áudio ou vídeo.

## TRÊS SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES DIDÁTICAS COM CANÇÕES

Apresentam-se, a seguir, sugestões de atividades com três canções brasileiras: “Gente Humilde”, “Sonho Meu” e “Pra não dizer que não falei das flores”. Estas atividades foram utilizadas com alunos de PLE em cursos de

níveis básicos e intermediários, em um centro de ensino de línguas e formação de professores de uma universidade pública do estado de São Paulo, no Brasil.<sup>2</sup>

Canção 1: “Gente Humilde”

(Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=prKcbA0vxu4>.)

Tem certos dias em que eu penso em minha gente  
E sinto assim todo o meu peito se apertar  
Porque parece que acontece de repente  
Feito um desejo de eu viver sem me notar  
Igual a como quando eu passo no subúrbio  
Eu muito bem-vindo de trem de algum lugar  
E aí me dá como uma inveja dessa gente  
Que vai em frente sem nem ter com quem contar.

São casas simples com cadeiras na calçada  
E na fachada escrito em cima que é um lar  
Pela varanda flores tristes e baldias  
Como a alegria que não tem onde encostar  
E aí me dá uma tristeza no meu peito  
Feito um despeito de eu não ter como lutar  
E eu que não creio peço a Deus por minha gente  
É gente humilde, que vontade de chorar.

A canção “Gente Humilde”, de Chico Buarque de Holanda, trata de brasileiros, geralmente de menor poder aquisitivo, residentes de cidades pequenas, interioranas, que têm (ou tinham, antigamente) o hábito de levar cadeiras das casas para as calçadas, geralmente nos finais de tarde ou no início da noite, após o jantar, para conversarem entre os membros da família ou com os vizinhos próximos. Um hábito que vem desaparecendo nas cidades grandes e na época atual.

As atividades desenvolvidas para esta canção objetivam a prática de compreensão oral, e aprendizagem/revisão de vocabulário e prática oral por meio da descrição de imagens. Adequam-se a alunos desde níveis básicos de ensino/aprendizagem de PLA/E (A1-A2).

---

<sup>2</sup> Agradeço a Guilherme Sonsino Soares, Gustavo Adami Corrêa e Luca Barreiro Lopes, pela colaboração na elaboração das atividades com canções aqui apresentadas, e pela atuação docente nos cursos de PLE, sob minha orientação.

Na primeira etapa da atividade, são expostas aos alunos quatro imagens, para serem descritas oralmente. Em seguida, os alunos ouvem a canção e associam a letra com uma das figuras descritas, e espera-se que associem a terceira imagem à canção. Na sequência, pode-se conversar sobre o compositor e cantor, Chico Buarque de Holanda, e depois ouvir novamente a canção, acompanhando a letra, e concluir com uma discussão sobre itens linguísticos porventura desconhecidos dos alunos. Para orientar o trabalho com esta canção, pode-se utilizar a apresentação ilustrada na figura 1, seguir:

Figura 1: Apresentação (em Power Point) para a sequência de atividades com a canção “Gente Humilde”.

**GENTE HUMILDE**  
[Atividade de Compreensão Oral]

**VOCABULÁRIO**

- calçada
- caméliazinho da
- brinquedo
- crianças
- flares
- fone de ouvido
- fio
- neve
- relação celular
- um casaco de inverno
- um gato
- uma senhora

**QUATRO FIGURAS...**

Você vai ver quatro figuras diferentes.  
Descreva o que cada figura mostra (= o que se vê em cada figura).

**GENTE HUMILDE**

Agora você vai ouvir uma canção, interpretada por um cantor brasileiro famoso, o Chico Buarque de Holanda. Você conhece o Chico Buarque?

Qual das quatro figuras que você viu pode ser relacionada a esta canção? Por quê?

**GENTE HUMILDE**

Agora você vai ouvir a canção.  
Qual das quatro figuras que você viu pode ser relacionada a esta canção? Por quê?

<https://www.youtube.com/watch?v=prKcbADkxw4>

**"GENTE HUMILDE" ( 1 )**

Tem certas dias  
Em que eu gosto de sentir gente  
E gosto assim  
Tudo o que passa ao meu lado  
Respiro a vida  
Que acontece de repente  
Porque eu esqueço de eu viver  
Sem me importar  
Qual é o sentido  
Quando eu passo no subúrbio  
Vendo de repente tanta gente  
E eu me deixo  
Como uma lâmpada acesa  
Que vai em frente  
Sem saber lá com quem contar

**"GENTE HUMILDE" ( 2 )**

Eu sou humilde  
Com vontade de estudar  
E eu trabalho  
Sendo um pouco mais do que eu  
Sou humilde  
Porque gosto de estudar  
Como eu gosto  
Que não tem nada a ver  
E não dá pra contar  
Eu sou humilde  
E não dá pra contar  
Eu sou humilde  
E não dá pra contar  
Eu sou humilde  
E não dá pra contar  
Eu sou humilde  
E não dá pra contar

Fonte: o autor.



## CANÇÃO 2: “SONHO MEU”

As atividades sugeridas para este samba-canção podem ser utilizadas desde níveis básicos (A1 – A2) de ensino/aprendizagem de PLA/E.

Iniciam-se as atividades perguntando aos alunos:

- Você conhece a música “Sonho Meu”?
- Sabe quem fez / quem canta / quem gravou essa música?

Em seguida, os alunos fazem uma tarefa de assistir ao vídeo e completar as lacunas na letra da canção. (Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=93yoi6HhPVs>).

### OUÇA A MÚSICA E COMPLETE OS VERSOS:

Sonho meu, sonho meu  
Vai buscar (1) \_\_\_\_\_  
Sonho meu  
Sonho meu, sonho meu  
Vai buscar (1) \_\_\_\_\_  
Sonho meu  
Vai mostrar (2) \_\_\_\_\_  
Sonho meu  
Com a (3) \_\_\_\_\_  
Sonho meu  
No meu céu a estrela guia (4) \_\_\_\_\_  
A madrugada fria só (5) \_\_\_\_\_ melancolia  
Sonho meu  
Sinto o (6) \_\_\_\_\_  
Na boca do vento  
Fazer a dança (7) \_\_\_\_\_  
No (8) \_\_\_\_\_  
Traz a pureza (9) \_\_\_\_\_  
Sentido, marcado de mágoas (10) \_\_\_\_\_  
Um samba que mexe (11) \_\_\_\_\_  
E um vento vadio embalando (12) \_\_\_\_\_  
Sonho meu.  
Sonho meu, sonho meu (etc.)

## RESPOSTAS:

Sonho meu, sonho meu

Vai buscar (1) quem mora longe

Sonho meu

Sonho meu, sonho meu

Vai buscar (1) quem mora longe

Sonho meu

Vai mostrar (2) esta saudade

Sonho meu

Com a (3) sua liberdade

Sonho meu

No meu céu a estrela guia (4) se perdeu

A madrugada fria só (5) me traz melancolia

Sonho meu

Sinto o (6) canto da noite

Na boca do vento

Fazer a dança (7) das flores

No (8) meu pensamento

Traz a pureza (9) de um samba

Sentido, marcado de mágoas (10) de amor

Um samba que mexe (11) o corpo da gente

E um vento vadio embalando (12) a flor

Sonho meu.

Sonho meu, sonho meu (etc.)

Após discutir a letra da canção, pergunta-se:

- Vocês sabem quem são os cantores no vídeo da música?

Os alunos assistem ao vídeo novamente, e pode-se parar em cada cena para que os alunos digam os nomes cantores. E pode-se também conversar sobre informações a respeito dos cantores, suas origens e suas canções mais conhecidas.

Como atividade opcional, em aula ou extra-classe, os alunos podem assistir aos vídeos “Bastidores do Sambabook Dona Ivone Lara – Episódio 1 (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oZnUXrl6oSI>), “Bastidores do Sambabook Dona Ivone Lara – Episódio 2” (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=nMhh3AETr4o>), e “Bastidores do Sambabook Dona Ivone Lara – Episódio 3” (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NF3b7WXXcpQ>), nos quais os cantores que

interpretam a canção no vídeo prestam declarações interessantes sobre Dona Ivone Lara, autora e uma das intérpretes de “Sonho Meu”.

#### RESPOSTAS:

1. Ivone Lara
2. Zélia Duncan
3. Criolo
4. Caetano Veloso e Arlindo Cruz
5. Diogo Nogueira
6. Hamilton de Holanda e a portuguesa Carminho
7. Elba Ramalho
8. Wilson das Neves e Teresa Cristina
9. Zeca Pagodinho
10. Vanessa da Mata
11. Adriana Calcanhotto
12. Mariene de Castro
13. Bruno Castro
14. Aline Calixto
15. Aurea Martins
16. Luiza Dionízio
17. Xande de Pilares
18. Maria Bethânia
19. Reinaldo
20. Fundo de Quintal
21. Lu Carvalho e Leci Brandão
22. Martinho da Vila

Etapas adicionais podem ser percorridas na utilização da canção “Sonho Meu” em aulas de PLA, principalmente com alunos de níveis intermediários ou avançados, tais como:

- (a) Iniciar com uma discussão mais geral sobre os estilos e gêneros presentes na música brasileira, direcionando a conversa para as preferências dos alunos e para o gênero “samba”. Esta discussão pode

ser conduzida com a classe toda, em pares ou em pequenos grupos, e ser baseada em questões, por exemplo:

- Quais estilos e gêneros você (mais) gosta na música brasileira?
- Lembra-se do(s) título(s) de músicas e do/da(s) cantor(es)/a(s) que as interpretam?

(b) Mencionar as diferenças de pronúncia entre o português brasileiro e o português europeu, ilustradas pelo exemplo, no vídeo, da cantora portuguesa Carminho, em comparação com as/os cantor(es)/a(s) brasileira/o(s).

(c) Abordar a biografia de Ivone Lara, tratando tanto das informações a respeito da autora e cantora, como de aspectos linguísticos (tempos verbais e expressões referentes a fatos passados).

### CANÇÃO 3: “PRA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES”

Esta atividade, utilizando a canção “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré, cantor e compositor exilado do Brasil nos anos do regime militar, adequa-se a alunos com nível de proficiência em PLA/E a partir do nível intermediário (B1).

Sugere-se a seguinte sequência de atividades didáticas:

- (1) Apresentação, pelo professor ou por aluno(s) que tenha(m) pesquisado a respeito da época do regime militar no Brasil, sobre os fatos históricos e políticos ocorridos no país entre o início da década de 1960 e o final da década de 1980, por exemplo, a tomada do poder do presidente civil, João Goulart, em 1964 e estabelecimento do governo federal sob o comando de um militar, o marechal Humberto de Alencar Castelo Branco; os presidentes militares e fatos mais relevantes ocorridos durante seus governos (atos institucionais, censura, perseguições políticas, tortura); ações contrárias e de resistência ao regime militar; a diferença de

nomenclatura e conceito entre “Revolução de 1964” e “Golpe de 1964”.<sup>3</sup>

(2) Apresentação da letra e do vídeo da canção:

(Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1KskJDDW93k>.)

Caminhando e cantando e seguindo a canção  
Somos todos iguais, braços dados ou não  
Nas escolas, nas ruas, campos, construções  
Caminhando e cantando e seguindo a canção  
Vem, vamos embora, que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer  
Vem, vamos embora, que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer  
Pelos campos há fome em grandes plantações  
Pelas ruas marchando indecisos cordões  
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão  
E acreditam nas flores vencendo o canhão  
Vem, vamos embora, que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer  
Vem, vamos embora, que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer  
Há soldados armados, amados ou não  
Quase todos perdidos de armas na mão  
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição  
De morrer pela pátria e viver sem razão  
Vem, vamos embora, que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer  
Vem, vamos embora, que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer  
Nas escolas, nas ruas, campos, construções  
Somos todos soldados, armados ou não  
Caminhando e cantando e seguindo a canção  
Somos todos iguais, braços dados ou não

---

<sup>3</sup> O termo “Revolução de 1964” é utilizado por pessoas favoráveis à tomada do poder, no Brasil, por militares, enquanto o termo “Golpe de 1964” é preferido por pessoas contrárias aos acontecimentos e regime de ditadura estabelecido no Brasil, entre os anos sessenta e oitenta. Para maiores informações, vide: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Golpe\\_de\\_Estado\\_no\\_Brasil\\_em\\_1964](https://pt.wikipedia.org/wiki/Golpe_de_Estado_no_Brasil_em_1964).

Os amores na mente, as flores no chão  
A certeza na frente, a história na mão  
Caminhando e cantando e seguindo a canção  
Aprendendo e ensinando uma nova lição  
Vem, vamos embora, que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer  
Vem, vamos embora, que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer  
Vem, vamos embora, que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer  
Vem, vamos embora, que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer  
Vem, vamos embora (...)

- (3) Discussão sobre vocabulário desconhecido dos alunos, na letra da canção, e sobre as imagens mostradas no vídeo, associando-as às informações trazidas durante a atividade (1).
- (4) Interpretação de trechos da letra da canção: esta atividade pode ser realizada em pares ou pequenos grupos, e depois em discussão com toda a classe.

Como os seguintes versos podem ser interpretados no contexto de produção da canção?

“Somos todos iguais, braços dados ou não”  
“Vem, vamos embora, que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”  
“Pelas ruas marchando indecisos cordões”  
“Ainda fazem da flor seu mais forte refrão  
E acreditam nas flores vencendo o canhão”  
“Nas escolas, nas ruas, campos, construções  
Somos todos soldados, armados ou não”

- (5) Discussão (opcional): Vocês conhecem fatos semelhantes àqueles ocorridos durante o regime militar no Brasil, ocorridos em outros países?

Devido ao fato de ser um tema polêmico e talvez proporcione (um certo) desconforto a determinados alunos, o professor deve

decidir com cautela a abordagem do tema em relação a outros países. Por esta razão, esta atividade está indicada como opcional.

- (6) Sugestões de duas outras canções relacionadas ao regime militar no Brasil (como atividades extra-classe ou para outras aulas):

“Alegria, alegria” (Caetano Veloso)<sup>4</sup>

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WL818olaMmI>.)

“Cálice” (Chico Buarque de Holanda)<sup>5</sup>

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9y2xB90A0CY>.)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratou-se, neste capítulo, da utilização de canções em aulas de PLA/E, apontando-se que aspectos culturais, históricos, linguísticos e sociais podem ser tratados com apoio de músicas devidamente selecionadas para esses objetivos. Canções podem favorecer o desenvolvimento de habilidades linguísticas e, além dessas habilidades, a criatividade, a sensibilidade e o senso crítico dos alunos.

Salienta-se a relevância de adequar as canções a serem utilizadas às faixas etárias, gostos e preferências dos alunos, para que tais atividades sejam tanto motivadoras quanto favoráveis à aprendizagem e às práticas de uso da língua-alvo pelos alunos.

Apresentaram-se sugestões mais gerais, que podem ser adaptadas a diversas canções e, também, três canções brasileiras, com sugestões de atividades para fins didáticos. Após esta seção, são listadas as referências bibliográficas citadas no texto, e outras fontes consultadas, sobre a utilização de materiais autênticos e a utilização de canções em aulas de línguas.

Espera-se que as ideias aqui apresentadas possam auxiliar o ensino e a aprendizagem de PLA/E, em seus diversos contextos, no Brasil e no exterior.

---

<sup>4</sup> Analisando a letra – Alegria, alegria - Caetano Veloso: <https://www.youtube.com/watch?v=PTYtASVmeng>.

<sup>5</sup> Gilberto Gil explica a música “Cálice”: <https://www.youtube.com/watch?v=8CnSiaP-jL4>.

## REFERÊNCIAS

- BOS, V. *Beyond the gap fill: Activities for using songs in the language classroom*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tTFUFu65ibI>. Acesso em 31/05/2021.
- CASIMIRO, A. M.; Gabriele GONCALVES, G.; NASCIMENTO, J. P. S. Idiomas em materiais didáticos de português língua estrangeira: análise comparativa de unidades didáticas do portal para professores de português língua estrangeira. *Mosaico*, v. 18, n. 1, p. 361-376, 2019.
- SANTOS, J. F.; PAULUK, I. Proposições para o ensino de língua estrangeira por meio de músicas (s/d). Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.diaadiaeducacao.pr.gov.br%2Fportals%2Fpde%2Farquivos%2F752-4.pdf>. Acesso em 25/06/2021.
- 10 Easy ESL Song Activities + Song Recommendations for All Levels*. Disponível em: <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/esl-song-activities/>. Acesso em 25/06/2021.
- OUTRAS FONTES CONSULTADAS:
- AulasOnlineMateriaisAutênticos*. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=3BtNRV\\_\\_5RE](https://www.youtube.com/watch?v=3BtNRV__5RE). Acesso em: 31/05/2021.
- CASTELO, A.; SOUZA, J. C.; MORELO, B. Ensino de pronúncia através de canções: análise de material didático à luz de um modelo orientador. Comunicação apresentada no III SINEPLA (Simpósio Internacional sobre o Ensino de Português como Língua Adicional), Coimbra: Universidade de Coimbra, 2021.
- MENDES, M. E.; SILVA, W. R. Materiais didáticos de português para estrangeiros como objeto de pesquisa. *Revista X*, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 231-253, 2017.



OLIVEIRA, D. M. “Português – Universidades”: o material didático de português para estrangeiros em contexto universitário brasileiro. *SCRIPTA*, v. 25, n. 53, p. 145-168, 2021.

## CAPÍTULO 8

---

# TEM DE TUDO NESTA RUA: UMA PROPOSTA PARA DESENVOLVER A ORALIDADE NAS AULAS DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS NO ENSINO REMOTO

Idalena Oliveira Chaves

Marina de Paulo Nascimento

Este capítulo relata uma proposta didática realizada com o uso do celular para desenvolver a expressão oral em estudantes nigerianos que se inscreveram na Universidade Federal de Viçosa (UFV) em 2019/2021, através de uma parceria entre o Fórum para Pesquisa Agropecuária na África (Fara) e o Fundo Fiduciário de Educação Terciária (Tetfund). Em virtude da pandemia estes estudantes não puderam vir para o Brasil em 2020 e tiveram todas as aulas na modalidade remota, inclusive de português.

### INTRODUÇÃO

Aprender uma língua estrangeira pressupõe o desenvolvimento de quatro habilidades comunicativas: compreensão auditiva, expressão oral, leitura e escrita. Além disso, demanda que essas habilidades, se possível, ocorram em situações reais de comunicação, como a imersão em ambientes autênticos aos da cultura da língua estrangeira-alvo (KRASHEN,1997). Assim sendo, cumpre-nos referir que o advento da pandemia que nos acometeu na entrada de 2020 e nos levou à transposição do ensino presencial ao remoto, comprometeu o trabalho com algumas dessas habilidades comunicativas, ao passo que professores e estudantes tiveram de se adaptar às tecnologias digitais para dar continuidade ao ensino e aprendizagem (de línguas estrangeiras). Em nossa conjectura, o desenvolvimento da compreensão auditiva, da leitura e da escrita não ficaram tão comprometidos como ocorreu com a expressão oral. As aulas na modalidade on-line e a instabilidade na internet dificultaram a interação face a face, que conforme Leffa, 2005, esta interação “[...] é superior

à interação virtual. Nada substitui a presença física do professor ou do colega” (p. 6).

Para garantir o progresso do alunado a esse respeito a adoção de novas estratégias de ensino-aprendizagem foi imprescindível, uma vez que as nossas casas se tornaram as salas de aula. Sob esse contexto, ao recebermos, virtualmente, estudantes nigerianos para as aulas de Português Língua Estrangeira na pós-graduação da Universidade Federal de Viçosa, utilizamos o espaço familiar no qual essas pessoas se encontravam e os seus celulares para propor a atividade “*Tem de tudo nesta rua*”, com foco no desenvolvimento da habilidade oral.

Com isso, destacamos que a proposição da atividade em referência, além do próprio contexto epidemiológico, provém de duas perspectivas principais: a importância da contextualização dos conhecimentos linguísticos às realidades socioculturais e a importância da integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDCIs no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o que por sua vez, entrelaça-se à primeira. Relativamente à imprescindibilidade da contextualização dos conhecimentos no ensino-aprendizagem de uma língua-alvo, destacamos as palavras de Silva (2008), para quem aprender uma língua não demanda apenas a construção de um repertório linguístico, mas a associação de conhecimentos sobre esse idioma a aspectos culturais. Em resumo, para esse teórico, aprender uma nova língua significa se tornar capaz de utilizá-la em diferentes situações sociocomunicativas, em geral, culturalmente pré-estabelecidas. Em nossa concepção, esse aprendizado perpassa, justamente, a vivência de situações análogas àquelas do mundo no qual estamos inseridos.

Já acerca das TDICs, com especial destaque face às condições impostas pela Covid-19, coadunamos a Andrade e Silva (2017), tendo em vista que, muitas vezes, os recursos tecnológicos parecem estar “invisíveis” às nossas percepções. Em outros termos, esses dispositivos estão tão integrados às nossas vidas que, constantemente, já não os percebemos. Nessa mesma direção, Streb *et al* (2021, p.41) apontam que “no âmbito educacional, cada vez mais as tecnologias fazem parte do cotidiano e têm sido aplicadas em diferentes contextos”. Ademais, esses teóricos defendem que a utilização das TDICs no ensino-aprendizagem deve considerar os diferentes perfis dos estudantes e

buscar a participação ativa dos alunos, possibilitando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade.

## OBJETIVOS

Partindo do contexto epidemiológico e da fundamentação teórica supra expostas, o objetivo central da atividade “*Tem de tudo nesta rua*” era criar condições para que, mesmo fora do contato presencial com colegas e professores, os estudantes da turma em questão desenvolvessem suas habilidades orais no âmbito da Língua Portuguesa brasileira. Para além disso, por meio dessa prática, intencionamos propiciar o desenvolvimento da participação ativa, do senso de autonomia e a criatividade dos estudantes, tendo em vista que eles incorporassem essas práticas não somente à aprendizagem do português, mas também à outras áreas educacionais de suas vidas.

## METODOLOGIAS

### Contexto e Perfil dos estudantes

Em 2020, recebemos, na Universidade Federal de Viçosa, estudantes nigerianos para os programas de mestrado acadêmico (*stricto sensu*), em cooperação com as organizações africanas FARA e TETFUND. Foram 55 estudantes matriculados na disciplina de Português Língua Estrangeira. Parte significativa deles era originária da Cidade de Lagos, Nigéria e nenhum deles havia estudado a Língua Portuguesa até então. A Nigéria é o país mais populoso da África e nele coadunam mais de 500 línguas. Entre elas, a mais falada é *huasa*, seguida do *youbá* e *igbo*<sup>1</sup>. O idioma oficial do país é o inglês, que seria utilizado nas aulas da UFV.

Em relatos durante as aulas, os alunos manifestavam certa frustração em não poder vir para o Brasil. Os planos que haviam feito em 2019 foram prejudicados pela pandemia. Embora alguns se esforçassem para cumprir as tarefas propostas e tentassem se comunicar com os professores em português, outros, talvez pelo fato de não terem certeza se continuariam os estudos

---

<sup>1</sup> Durante os encontros virtuais, os alunos relataram que além do inglês, falavam alguma/s dessa/s línguas, além de outras. No grupo da UFV havia mais falantes de *Yoruba*.

presencialmente na UFV, aparentavam não se dedicar tanto para aprender essa língua-alvo. Destes 55 estudantes, 51 se matricularam nas aulas de português que foram ministradas, inicialmente, de novembro (2020) a fevereiro (2021). Como o aproveitamento, principalmente em relação à expressão oral não alcançou os objetivos pré-estabelecidos, levando-se em consideração um Curso de Português Básico<sup>2</sup>. Em função disso, os próprios alunos solicitaram a realização de uma nova turma de Português com a mesma natureza em 2021, não como um nível subsequente, mas em continuidade ao que foi desenvolvido em 2020. Desse modo, como só existe uma disciplina de Português Língua Estrangeira no Programa de Pós-graduação em Letras da UFV, colocou-se a possibilidade de oferecer um tópico especial denominado de Português II. Nesta disciplina, somente 22 estudantes nigerianos conseguiram se inscrever, devido a problemas na conciliação de horários. Na ementa deste tópico especial, deu-se ênfase a conteúdos que contemplassem a oralidade, entendida aqui conforme Marcuschi (2014) como o uso da modalidade oral da língua em práticas sociais e discursivas, envolvendo “a ação de linguagem de sujeitos ativos e responsivos em contextos interacionais diversos (públicos ou privados) e registros de linguagem variados (formais ou informais)”. Contudo, durante as aulas síncronas, como o grupo era composto por mais de 20 estudantes, não havia tantas oportunidades de fala para cada um. Em função disso, a estratégia adotada foi propor atividades assíncronas que envolvessem a oralidade.

A maioria dos estudantes assistia a aula pelo celular, a internet nem sempre era estável e, várias vezes, alguns deles saíam durante esses encontros. Sendo assim, propomos a produção de vídeos nos quais fossem realizadas narrações em português, em que pudessem se apresentar, apresentar a família e, posteriormente, o lugar onde moravam. Desse modo, além de ser uma tarefa para desenvolver a língua oral, essa também seria uma forma de conhecermos os alunos: o que faziam, como viviam, como eram suas famílias, etc.

## **A tarefa**

A atividade que descreveremos diz respeito à apresentação da rua deles. Dos 22 inscritos na disciplina, 17 enviaram um vídeo, por e-mail, apresentando

---

<sup>2</sup> Considerando o quadro Europeu de Referência, haja vista que o Exame Celpe-Bras não certifica o nível básico.

a sua rua, bairro ou cidade. Os vídeos foram colocados em um canal (não listado), criado pelo monitor do grupo, para que analisássemos e fizéssemos comentários em relação à expressão oral demonstrada por meio desses materiais.

Depois de trabalhar com temas relacionados à ruas, bairros e famílias, por exemplo, por meio de discussões sobre localidades importantes de Viçosa, propomos que os alunos gravassem um vídeo em português acerca desses mesmos temas. A tarefa objetivava oportunizar que eles falassem esse idioma-alvo por meio de temas instigantes e com o uso dos celulares. Com isso, sugerimos que os alunos escolhessem sobre quais desses tópicos gostariam de falar. Depois disso, apresentamos os respectivos direcionamentos: 1 - *Escolha o seu tema*; - *Elabore um roteiro*; 3 - *Grave um vídeo do celular e envie por e-mail ao monitor da turma*; 4 - *Neste vídeo, apresente a sua família/rua/bairro*. Para aqueles que optaram por falar sobre suas ruas, também foi dada a seguinte instrução: 5 - *Fale o que tem nela: padaria, supermercado, igreja, etc*. Para exemplificar como a tarefa poderia ser desenvolvida. Um dos monitores gravou um vídeo sobre a rua dele como modelo e neste vídeo ele dizia: “tem de tudo na minha rua: farmácia, supermercado, bares...”. Isso motivou que muitos escolhessem mostrar a rua onde moravam na Nigéria e, por isso, denominamos a atividade de “Tem de tudo nesta rua”.<sup>3</sup>

Assim que recebíamos os vídeos, enviávamos os comentários no próprio canal. Fizemos, também, uma apresentação em sala com os vídeos dos estudantes que autorizaram, para motivar os outros a também elaborarem a atividade. Nesse âmbito, discutimos alguns aspectos relacionados à pronúncia e ao vocabulário, tal como em situações nas quais eles utilizavam a língua inglesa para retratar alguma coisa nas ruas as quais se referiam.

## RESULTADOS OBSERVADOS

Passamos agora a comentar um dos vídeos enviados e as principais dificuldades que apontamos em relação à pronúncia para que a compreensão fosse mais efetiva. Ressaltamos que o tempo da disciplina não foi suficiente

---

<sup>3</sup> Este título é também uma referência a um livro do escritor mineiro Marcelo Xavier, que estão disponível em uma versão oral no Youtube: <https://youtu.be/1W3ykNx3tFQ> (acesso em 30/09/2021)

para trabalharmos as dificuldades dos estudantes no sentido de ajudá-los a ter mais fluência na fala, apenas sinalizamos alguns pontos e reforçamos a necessidade de mais prática em português para desenvolver essa habilidade.

Percebemos um esforço significativo de muitos alunos para cumprir a tarefa e tentar falar em português, mas pelo contexto em que estavam: pouco contato com a língua-alvo e as limitações do ensino on-line, muitos desafios foram impostos e alguns acabaram realizando a atividade de apresentação da rua em língua inglesa. Outros fizeram suas gravações, utilizando *slides*, como se estivessem fazendo uma palestra, em que apenas liam o que estava escrito em português. Mesmo assim, no caso das realizações em português, foi possível identificar as dificuldades relacionadas à expressão oral a partir das leituras e das falas espontâneas presentes nos materiais entregues.

Do ponto de vista do uso dos celulares, destacamos que, ao realizar a tarefa, nenhum dos estudantes apresentou dificuldades em registrar as imagens e/ou desconforto ao se comunicar por meio desse aparelho, não sendo direcionados quaisquer questionamentos a esse respeito ao monitor do grupo. Ao contrário, de forma unânime, a turma demonstrou entusiasmo e independência relativamente ao uso desse recurso. De outra parte, as dificuldades na realização da tarefa ficaram concentradas na expressão oral, haja vista a interferência da língua inglesa em suas pronúncias. Logo, a incorporação de uma ferramenta do dia a dia, já “invisível”, aliada à contextualização dos conteúdos programáticos a temáticas como a família, a rua e o bairro, nessa conjectura de ensino-aprendizagem parece ter corroborado a motivação e autonomia dos estudantes.

Uma vez que o inglês é a língua oficial e falada por todos os estudantes em discussão, aparentemente, existe na pronúncia deles uma grande interferência desta língua. Nesse sentido, estamos considerando características como: a pronúncia das vogais e os sons representados pelas letras r, l e t, sons que mais despertaram a nossa atenção por percebermos que a dificuldade, provavelmente, era oriunda da falta de prática oral com a língua. Todo som do ‘r’ era vibrante, similar ao que ocorre no inglês, a letra ‘t’ diante da vogal ‘u’

sempre palatalizada como /tch/<sup>4</sup>. Tendo estas questões em consideração, vejamos os exemplos a seguir:

Vídeo I - Aluna 1

Ôla, *tchudu* bem? Hum.. Feliz ano no'vo para você. Mio nome é ... (comentário em outra língua) Eu teho trinta i dois anos, o minha aniversário é no dia é nu dia treze de mairro de mil novecentos i noventa i oito i, i, mirra família moramos no... (comentário em outra língua) Naigiria... Essi é o mio marido, say olá... (risos) Ele tchem trinta i seis anos, i o seu aniiversatio é quatcho de feveiro de mil... novicentosi noventa i quatcho, ele é uma banqueiro, nós temos dois filhos, este é o mio primeiro filho, ... Say olá, o seu nome é ... (comentário em outra língua). Ele tem three anos e o seu aniversario é hum... vinte e six de feveiro dois mil deze..dezessete. Esti i o mi, mio bebê ok anos, su... i o su aniversario é... (comentário em outra língua) e o seu aniversário é qua... qhuatorze, dois mil e... e... dezenove, é yes; Esta é a minha família, nós somos família feliz. Obrigado! *Tchao*. Thank you!

Destacamos aqui dois momentos da atividade proposta para praticar a fala por meio de vídeos de uma mesma estudante para observarmos a evolução em relação ao uso da língua. No primeiro (vídeo 1 - apresentando a família) observa-se que ela fala muitas palavras em inglês, mesmo seguindo a orientação para fazer um roteiro escrito em português<sup>5</sup> antes de gravar o vídeo. Era a sua primeira experiência falando português sem assistência de um professor de forma síncrona. E é possível observar ainda, alguns problemas na pronúncia, quando ela tenta falar português, com interferências pautadas na língua inglesa, como “*tchudu*”, “*quatcho*”, forma que mostra como ela lia a letra t diante de u (tudo), diante de r, o (quatro) e a letra h lida com o som /R/, som da letra h no inglês “*mirra*” (minha).

Vídeo II - Aluna 1

Ôlá, *tchudu* bem? (cumprimentos em outra língua). E você, apresentado para você mirra, bairro. Esta é a mirra rua. Em mirra

---

<sup>4</sup> Optamos por utilizar a transcrição da forma como as pronúncias ocorreram em português de modo a tornar a representação mais acessível para diferentes leitores.

<sup>5</sup> Os estudantes podiam usar o Google tradutor ou dicionário para fazer os roteiros em português.



rua tem muitas ruas i lojas. Essa é a uma igreja (comentário em outra língua). É mirra rua tem muitas (comentário em outra língua). Esta é uma hospital (comentário em outra língua) escolá. Essa é uma restaurante. Esta é uma padaria (comentário em outra língua). *Tchao*.

Na transcrição anterior, percebe-se que a Aluna 1 escreveu um roteiro prévio de apresentação da rua em Língua Portuguesa. Nesse último excerto (vídeo II - apresentando a rua), a palavra *minha* também é lida como /mirra/, demonstrando que, recorrentemente, na prática oral desta pronúncia, a estudante parece recorrer ao som de |h| do inglês, análogo ao som da palavra *hospital*<sup>6</sup>.

Ainda assim, no vídeo II, mesmo aparecendo os mesmos problemas na pronúncia, constatados no vídeo I, observa-se menos uso do inglês, o que demonstra o empenho da estudante em falar em português, apresentando mais segurança. Consideramos que essa segurança tenha sido adquirida pela prática da língua nas atividades de vídeo que foram propostas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a tarefa de gravar os vídeos associada a temáticas familiares atuou como um fator motivador ao desenvolvimento da fala em PLE dos estudantes referenciados neste texto. Nesse sentido, temos em conta que todos possuíam um celular, ferramenta acessível para a execução da tarefa e pareciam habituados a essas gravações. Em alguma medida, atividades como essas desconstroem o modelo tradicional expositivo da sala de aula, pois em sala eles têm a presença do professor e dos colegas, o que pode causar um certo desconforto ao falar e não demandar papel ativo do alunado na construção de conhecimentos. Além disso, apesar das dificuldades impostas pela pandemia da Covid-19, consideramos o resultado final das apresentações produtivo, uma vez que os alunos se mostraram contentes em falar sobre eles, suas famílias, cidades, bairros e ruas. Os vídeos que eles mesmos produziram, de forma simples, com o próprio celular, demonstrou-nos as potencialidades do trabalho com foco na oralidade em LE a partir das realidades pessoais e digitais dos

---

<sup>6</sup> Pautamo-nos nas descrições fonéticas em relação ao inglês estadunidense disponibilizadas pelo Dicionário Cambridge.

alunos. Foi um trabalho desafiador e significativo, pois apesar de ser uma primeira experiência com esse tipo de atividade, apresentou-nos outras perspectivas por meio da modalidade virtual com foco no papel ativo do aluno. A atividade se vincula diretamente ao propósito da disciplina que era promover momentos em que o estudante pudesse usar a língua portuguesa, mesmo estando em contexto de não imersão.

É importante mencionar que os estudantes foram conscientizados de que a proposta de realização dos vídeos em português seria avaliativa, mas não com fins classificatórios e excludentes, mas sim como uma oportunidade para que, de alguma maneira, praticassem a língua que estavam aprendendo. Assim, nas aulas síncronas, explicamos os procedimentos para a realização da tarefa através de exemplos de como elaborar o roteiro em português usando dicionário, tradutor e que também poderiam solicitar a ajuda dos monitores. Todo o tempo os alunos foram estimulados a executar a tarefa como mais uma forma de aprendizagem do idioma. Essa perspectiva foi importante para o sucesso do desenvolvimento do processo e, também, para a nossa percepção da essencialidade desses esclarecimentos em tarefas análogas futuras. Mostrou-nos, também, que os recursos tecnológicos exigem um novo fazer pedagógico, desafiando-nos a repensar as nossas práticas e a sempre buscar novos caminhos, abrindo possibilidades para o ensino e procurando gerar progressos individuais no aprendizado de uma segunda língua, seja presencial ou virtualmente.

A atividade que trouxemos neste texto possibilita inúmeras intervenções acerca dos aspectos linguísticos que envolvem o aprendizado do português no que diz respeito à oralidade, como a parte gramatical, a escuta, entonação, ritmo, etc. Entretanto, por conta do limite de espaço, deixamos aberto para que outras pesquisas apresentem mais possibilidades de explorar a oralidade utilizando de aparatos tecnológicos, promovendo, mesmo que a distância, a imersão na língua alvo.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE e SILVA, M. *Authenticity of materials and foreign language teaching*. Pandaemonium Germanicum, [S.L.], v. 20, n. 31, p. 1, 12 jun. 2017. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA).

- CAMBRIDGE UNIVERSITY. *Cambridge Dictionary*. 2021. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/>. Acesso em: 29 set. 2021.
- LEFFA, V. Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo: Unisinos, agosto de 2005. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao\\_virtual\\_e\\_face.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf). Acesso em 28/09/2021.
- MARCHUSCHI, B. Oralidade In.:Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, *GLOSSÁRIO CEALE*. 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/linguagem>.
- MOITA LOPES, L. P. da. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüística aplicado. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SILVA, R. *Ensino De Italiano Língua Estrangeira: O Papel Da Contextualização*. 2008. 220 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- STREB, V; FERREIRA, M; GOMES, A; CECCHIN, A; REGINATTO, A; ROCHA, K. Teoria x Prática: panorama inicial sobre a inserção das tecnologias digitais no ensino superior presencial e a distância na ufsm/ theory x practice. *Brazilian Journal Of Development*, [S.L.], v. 7, n. 4, p. 41318-41331, 22 abr. 2021. South Florida Publishing LLC.
- Tem de tudo nesta rua... Marcelo Xavier. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1W3ykNx3tFQ>. Acesso em: 30 set. 2021.

## CAPÍTULO 9

---

# REFORMULAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM UM NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Camila Oliveira Macêdo

Giselle Sousa Santos Neves Machado

Isabella Oliveira

Kaísy Nunes Alves

Mariana Rodrigues Ferreira

### INTRODUÇÃO

A busca pela aprendizagem do idioma Português do Brasil — como língua adicional — cresceu muito nas últimas décadas e, também, as pesquisas e as produções de materiais didáticos para o ensino e a aprendizagem desse idioma. Os dados do Documento Base do Exame Celpe-Bras (2020) — referente à obtenção de certificação de Proficiência em Língua Portuguesa (LP) do Brasil — confirmam essa informação. Segundo o documento, em 1998, houve 127 participantes do exame; enquanto, em 2019, o número aumentou para 11.266. Outro exemplo de investimento em LP refere-se à iniciativa do Ministério das Relações Exteriores que lançou seis volumes da coleção “Propostas curriculares para ensino de português no exterior”, em 2020. Graças à facilidade de interação por meio da internet, a disseminação do ensino tem aumentado e gerado reflexões mais críticas quanto à qualidade, adequabilidade e eficácia dos materiais para fins didáticos. Nesse sentido, o nosso núcleo de ensino e pesquisa sentiu a necessidade de atualizar e melhorar o material utilizado, e contou com o apoio de estudantes da graduação para esse desafio.

A escolha do material didático para trabalhar línguas adicionais é parte importante no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Os materiais colaboram para que tanto o professor quanto o estudante possam ter acesso a

diversos canais de uso e aplicação da língua, seja em seus aspectos culturais, sociais, linguísticos, interculturais e outros. Os materiais devem acompanhar as mudanças da língua, pois ela é viva e mutável. Por essa razão, trabalhos de reformulações e atualizações de materiais são importantes em instituições de ensino. Além disso, é possível a adaptação desses materiais conforme as necessidades e as realidades vivenciadas dentro e fora da sala de aula, considerando-se as competências linguísticas dos estudantes diante da língua-alvo.

Essa reformulação faz-se necessária, pois proporciona a contínua adequação e inclusão de temas e conteúdos atualizados de acordo com a realidade vivenciada. O material didático tem evoluído ao longo do tempo, e percebe-se que “aluno(a)s e professore(a)s não estão mais limitado(a)s aos livros didáticos e às interações ocasionais com outro(a)s falantes. Ele(a)s têm escolhas mais amplas: o(a)s professores podem acessar livremente materiais complementares, podem acessar jornais, revistas, vídeos, jogos etc.” (FERRAZ, 2017, p. 73). Assim, os diversos usos de materiais e a reformulação destes colaboram para o ensino da língua adicional mais atualizada com as necessidades do mundo atual.

## SOBRE A INSTITUIÇÃO

O NEPPE é responsável pela promoção do português do Brasil para estrangeiros por meio dos cursos de extensão e pesquisas na Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, a equipe é composta por um coordenador geral, uma supervisora pedagógica, três professoras e dois funcionários administrativos, além de um número variável de estagiários e monitores voluntários que são estudantes da graduação na mesma universidade.

A história do núcleo iniciou-se em 1990, quando duas professoras doutoras criaram o Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPFOL), "cujo objetivo fundamental era fomentar o ensino e a pesquisa na área de português como língua adicional. Foi uma iniciativa bem-sucedida, de inquestionável importância."<sup>1</sup> Em outubro de

---

<sup>1</sup> Informações retiradas do site da instituição, disponível em: <http://www.neppe.unb.br/br/instituicao/nossa-historia>. Acesso em 12 de setembro de 2021.

2012, com o encerramento do órgão, em suas instâncias deliberativas, aprovou-se a criação de um núcleo com os seguintes objetivos:

- (1) Coordenar, supervisionar e promover o ensino por meio de oferta de cursos de Português como Língua Adicional;
- (2) Fortalecer e incentivar a pesquisa científica na produção de conhecimentos na área de Português como Língua Adicional;
- (3) Constituir-se parceiro do estágio curricular, extracurricular e de outras atividades práticas que devem ou podem ser cumpridas por estudantes da Universidade ou por grupos de professores em serviço.

O núcleo oferece cursos regulares e intensivos com duração de 48 horas que são organizados de acordo com o público-alvo: hispanofalantes e falantes de outras línguas. Além disso, há cursos corporativos em parceria com o Itamaraty e a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) direcionados a diplomatas de países africanos e, também, latino-americanos. Os cursos regulares são divididos em 4 módulos para hispanofalantes e 6 módulos para falantes de outras línguas. Já os cursos direcionados aos diplomatas têm 4 níveis para os diplomatas africanos, e 3 para os diplomatas latino-americanos.

## SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS

Os materiais didáticos utilizados no núcleo são produzidos pelos próprios professores desde janeiro de 2013, quando o núcleo de ensino iniciou suas atividades após uma mudança de coordenação e de nomenclatura. Dezenas de professores passaram pelo nosso núcleo e colaboraram com o material que utilizamos hoje, razão pela qual há uma grande dificuldade para identificar e citar todos os profissionais que contribuíram para o material atual. Nesse sentido, podemos destacar dois momentos de mudanças significativas realizadas em grupo: (1) em 2015, sob a orientação da supervisão pedagógica, tivemos uma primeira significativa reformulação nos níveis iniciais juntamente ao grupo de professores desse período; (2) em 2017, a coordenação geral organizou um grupo de Programa de Iniciação Científica com 3 graduandas que colaboraram com reformulações e atualizações para os materiais dos cursos regulares desde os níveis iniciais até os avançados.

Em 2021, a partir da demanda de novos acordos com o Itamaraty e a CPLP, surgiu, novamente, a necessidade de reformulação, atualização e adaptação dos materiais utilizados nos cursos. Assim, a primeira etapa da reformulação foi iniciada pelo curso de Português para Diplomatas Africanos que conta, atualmente, com quatro níveis: Básico 1, Básico 2, Intermediário e Intermediário Superior. Os níveis adotam a nomenclatura do exame de proficiência do Celpe-Bras para facilitar, incentivar e promover uma futura participação dos estudantes do exame.

## SOBRE A REFORMULAÇÃO

Ao longo dos últimos anos, o NEPPE oferece oportunidades de monitoria voluntária aos estudantes da graduação em Letras Português do Brasil como Segunda Língua da UnB. Em uma das reuniões pedagógicas semanais com esses monitores (que ocorreu em fevereiro de 2021), habilidades e interesses foram identificados em dois dos voluntários, quanto à elaboração, ao design de materiais didáticos e à disponibilidade destes em participar do desafio. Assim, surgiu a primeira constituição desse grupo.

Com o intuito de atender a demanda e melhorar o material existente na instituição para a consequente melhoria do ensino, definiram-se os seguintes objetivos:

- 1) caracterizar o português como uma língua pluricêntrica;
- 2) acrescentar informações da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP);
- 3) intensificar o uso de recursos audiovisuais;
- 4) desenvolver e enriquecer as tarefas propostas;
- 5) utilizar imagens que contemplem a diversidade para propiciar maior representatividade.


A partir desse momento, houve algumas reuniões para definir o curso do trabalho e a divisão das atividades a serem feitas pela equipe. Para facilitar a execução, as tarefas foram distribuídas em duplas. Nas primeiras reuniões, realizamos um debate sobre as reais necessidades para otimizar o material existente que resultou em duas mudanças importantes: aporte visual e atividades comunicativas e interculturais. As reuniões continuaram ocorrendo

semanalmente com compartilhamento, acompanhamento e avaliação do progresso do cumprimento das metas propostas para cada dupla.

Iniciamos a reformulação dos materiais didáticos pelo Básico 1 por duas razões: respeito à ordem de uso do material e maior urgência na demanda de uso, em relação à época, o que implicou a priorização do uso deste. O *software* de editoração eletrônica *Microsoft Publisher* foi utilizado por ser familiar aos voluntários do projeto, fato que garantiu maior agilidade em relação à produção do material didático e melhor qualidade visual.


A experiência dos voluntários, Káisy Alves e Daniel Franco, a respeito da produção e elaboração de materiais didáticos (consoante as unidades didáticas publicadas no Repositório de Material Discursivo Multimodal da Universidade de Brasília<sup>2</sup>), foi decisiva para a melhoria da apresentação visual do material elaborado (conforme Figura 1).

Figura 1: comparação: ANTES *versus* DEPOIS de trecho da Unidade 2 – Básico 1.

 **De olho na gramática**


**Frases afirmativas**

<u>Singular</u>	-	<u>Plural</u>
A borboleta é rosa.	-	As borboletas são rosas.
O pássaro é azul.	-	Os pássaros são azuis.




**Frases negativas**

<u>Singular</u>	-	<u>Plural</u>
O menino <b>não</b> gosta de vermelho.	-	Os meninos <b>não</b> gostam de vermelho.
A garota <b>não</b> gosta de branco.	-	As garotas <b>não</b> gostam de branco.



**Frases interrogativas**




<u>Singular</u>	-	<u>Plural</u>
Você gosta de roxo?	-	Vocês gostam de roxo?
Ele tem um carro preto?	-	Eles têm um carro preto?






<sup>2</sup> Disponível em: <https://materialdiscursivomultimodal.com/>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.






## De olho na gramática

Singular	Plural
 A borboleta <u>é</u> verde.	As borboletas <u>são</u> verdes.
 A borboleta <u>não é</u> verde.	As borboletas <u>não são</u> verdes.
 A borboleta é verde?	As borboletas são verdes?



Singular	Plural
 O menino <u>gosta</u> de vermelho.	Os meninos <u>gostam</u> de vermelho.
 O menino <u>não gosta</u> de vermelho.	Os meninos <u>não gostam</u> de vermelho.
 O menino gosta de vermelho?	Os meninos gostam de vermelho?



Singular	Plural
 Ela <u>tem</u> um carro preto.	Elas <u>têm</u> um carro preto.
 Ela <u>não tem</u> um carro preto.	Elas <u>não têm</u> um carro preto.
 Ela tem um carro preto?	Elas têm um carro preto?



Fonte: NEPPE (design de Káisy Nunes Alves e Daniel Franco) (2021).

Nessa etapa do processo, houve uma mobilização do grupo a respeito da:

- (1) aprendizagem e uso da nova ferramenta em utilização, *Microsoft Publisher*. Anteriormente, todos os materiais eram produzidos no *Microsoft Word*, o que demandava muito trabalho, e oferecia pouca estabilidade e eficiência.
- (2) ampliação das fontes de pesquisas de aporte visual (*Freepik*, *Flaticon* etc.); e
- (3) organização do material do primeiro nível a tempo de ser utilizado no semestre vigente à época.

Uma das mudanças mais significativas para a organização do material refere-se à criação de ícones que representassem as seções que compõem as unidades. Estivalet (2000, p. 36) definiu que “a função de um ícone é agir como uma representação simbólica que mostra as características essenciais de um domínio de dados ao qual o ícone se refere”, ou seja, um ícone é mais do que, apenas, uma imagem gráfica. Na versão original, algumas seções apresentavam ícones para atividades auditivas, gramaticais e práticas orais, porém de forma não padronizada, de modo que, durante a reformulação, decidimos estabelecer um padrão de acordo com a Figura 2.

Figura 2 – lista de ícones adotados

 De olho na gramática	 Saiba mais
 Cultura brasileira	 Tarefa escrita
 Hora da leitura	 Vamos assistir
 Mão na massa	 Vamos conversar
 Para conhecer	 Vamos ouvir
 Para memorizar	 Viajando pela CPLP

Fonte: elaborada pelas autoras (ícones desenhados por Isabella Oliveira) (2021).

Essa forma de organização contribuiu para que pudéssemos ter uma visão mais clara de como o material poderia ser melhor utilizado, além de padronizar as expectativas dos usuários sobre o que aconteceria em cada seção. Posteriormente à escolha dos ícones, estabelecemos, também, uma separação de conteúdos e atividades para cada parte. Por exemplo, nas seções: 1) “Hora da leitura”, apresentamos uma seção para interpretação de texto; 2) “Para memorizar” reforçamos temas já estudados; 3) “Viajando pela CPLP”, exploramos informações sobre os países que utilizam o português como língua oficial; 4) “Mão na massa”, consolidamos o assunto apresentado; 5) “Para conhecer”, apresentamos um novo tema; 6) “De olho na gramática”, sistematizamos e organizamos as formalidades gramaticais; e assim por diante.

A divisão descrita acima permitiu, também, que explorássemos conteúdos mais atuais, como a pluralidade da língua portuguesa, diversidades culturais e representações do público. Com a reformulação, criamos uma iconografia nova e mais adequada, incluindo figuras e representações que contemplam o nosso grupo de estudantes africano. Um dos primeiros desafios consistiu na busca por imagens livres e gratuitas que retratem a diversidade cultural essencial no nosso projeto. Entretanto, há inúmeras imagens de pessoas brancas em bancos de imagens, o que, às vezes, gerou necessidade de alteração dos modelos disponíveis para corresponder à realidade que desejamos retratar (seja por troca de cores em ferramentas de edição de imagem, seja por outras adaptações visuais). Na Figura 3, por exemplo, havia o texto escrito sem

nenhum elemento visual na atividade. Optamos pela representação de uma senhora negra e com roupas mais formais para compor o design, visto que o nosso público é formado por adultos mais velhos.

Figura 3: reformulação de atividade da Unidade 3 – Básico 1.

## 2. Leia o texto abaixo.

Meu nome é Caroline. Sou **de** Joanesburgo, **na** África do Sul. Sou divorciada e tenho dois filhos: o caçula, Johnny, tem 15 anos; o mais velho, David, tem 25 anos e é casado. A esposa dele é gaúcha e se chama Luísa. Eles moram **em** Addis Abada, **na** Etiópia. Eles não têm filhos. Antes do David se casar, nós três moramos por dois anos **em** Brasília, e por um ano **no** Rio Grande do Sul, **em** Porto Alegre. Desde 2013, eu e Johnny moramos **em** Medellín, **na** Colômbia.



Fonte: NEPPE (design de Kaisy Nunes Alves) (2021).

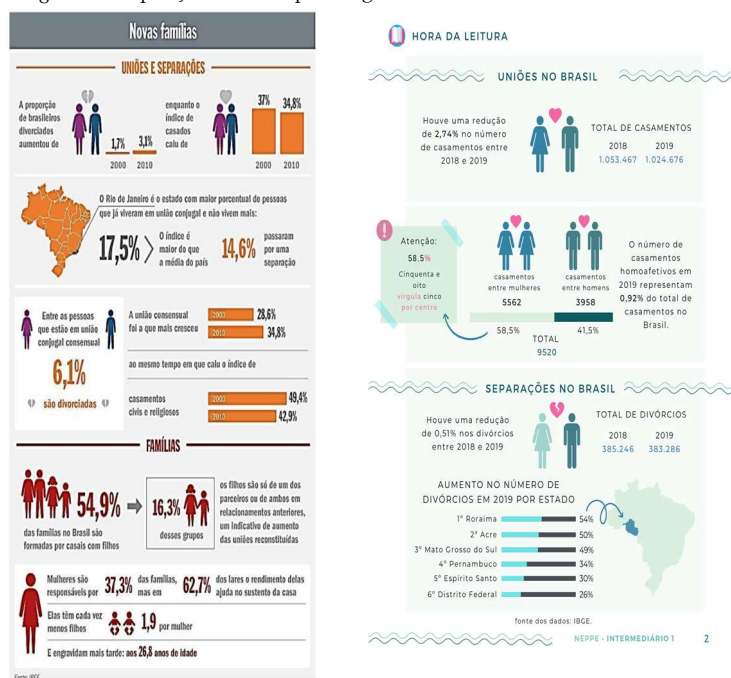
Outra importante seção, criada com o intuito de apresentar a pluralidade social, cultural e linguística é intitulada “Viajando pela CPLP”. Nela exploramos questões relacionadas aos diversos países de Língua Portuguesa, os assuntos estão relacionados ao tema já determinado em cada unidade. Por exemplo, na Unidade 1, relativa ao nível Básico 1, apresentamos, anteriormente, apenas, dois cantores brasileiros. Já em relação à reformulação do material didático, expomos uma cantora moçambicana e um cantor angolano. Na Unidade 4 do mesmo nível, cujo tema é alimentação, propomos uma atividade que compartilha um prato típico de cada um dos nove países da CPLP.

Além das mudanças temáticas e visuais, a reformulação do material, também, contou com a reestruturação e enriquecimento das tarefas de produção oral e escrita. Essas tarefas foram inspiradas pelas atividades propostas no exame para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Para tanto, foram desenvolvidas atividades de natureza comunicativa, focadas no contexto, propósito, enunciador e interlocutor, que proporcionam ao estudante o uso da língua de forma adequada, orientada e natural. As unidades reformuladas demonstram preocupação em contemplar o aprendiz por meio de atividades que avaliem a compreensão e produção oral e escrita, respeitando o nível de proficiência deste.

Atualmente, a reformulação se encontra em uma nova etapa com uma nova equipe e iniciando o nível Intermediário. Diferentemente da fase anterior, utilizando a plataforma *on-line* de design gráfico *Canva* que, apesar de não ser um software próprio de editoração, possui uma série de ferramentas úteis para a produção de material didático como recursos de edição de imagem, bancos de imagens e ícones dentro da própria ferramenta, permitindo a colaboração, em tempo real, de todos os membros do grupo.

Na análise inicial do material Intermediário para Diplomatas Africanos, diagnosticamos, mais uma vez, textos e dados que já não correspondiam à realidade brasileira. Fez-se necessário, portanto, um trabalho de pesquisa e produção de novos textos que trouxessem não apenas informações mais atualizadas, mas relevantes para um ensino além do conhecimento linguístico, engajado em trocas culturais e no respeito mútuo. Por meio da Figura 6, ilustramos uma dessas mudanças.

Figura 4: comparação antes e depois do gráfico Unidade 1 – Intermediário Afr.



Fonte: elaborada pelas autoras com base no IBGE (design de Isabella Oliveira) (2021).

As unidades referentes aos níveis Básico 1 e Básico 2 foram reformuladas e, parcialmente, aplicadas em sala de aula com resultados positivos. A cada aplicação, as professoras do núcleo compartilham sugestões e correções que estão sendo alteradas pela supervisão pedagógica.

De acordo com Macedo (2016), o ideal seria que o professor elaborasse o material de acordo com as necessidades dos estudantes, porém reconhecemos a complexidade do processo de elaboração de material didático, que é uma atividade que demanda tempo e diferentes recursos. Por isso, a melhor opção é ter materiais mais flexíveis e amplos em que o professor possa utilizá-los com base nas especificidades dos estudantes. Assim, o nosso material tem como princípio ser um suporte para o professor. É importante o estabelecimento e busca de parcerias que possam suprir tais necessidades. O nosso projeto é um exemplo que tem tido resultados satisfatórios com a parceria entre a graduação e os cursos de extensão.

## SOBRE A TEORIA

Para Vilaça (2012), o livro didático é, tradicionalmente, considerado a principal ferramenta com maior importância dentro da sala de aula, havendo, entretanto, inúmeros outros materiais didáticos utilizados no ensino-aprendizagem de línguas. É importante ressaltar que esses instrumentos complementares podem ser apresentados tanto por professores quanto por estudantes (2004, p. 2, *apud* VILAÇA, 2012, p. 52). Esses recursos utilizados para trabalhar a língua podem ser elaborados, adaptados e reformulados de forma que se adequem à realidade dos estudantes. Por exemplo, a letra de uma música ou um vídeo podem ser utilizados e adaptados para o processo de ensino e aprendizagem, pois trazem não somente elementos linguísticos, mas sociais e culturais da língua aprendida.

Como a língua está presente em todos os espaços, há uma infinidade de mecanismos que podem colaborar para o enriquecimento do processo de aquisição do conhecimento. “Ao professor cabe, portanto, a tarefa de adaptar e complementar o livro adotado com material didático para seu contexto específico” (FERRAZ, 2011, p. 129-130), com o propósito de aprofundar a experiência em sala de aula e fora dela, uma vez que os materiais didáticos devem apresentar exemplos reais da língua.

A reformulação do material didático no nosso núcleo de ensino e pesquisa gera reflexões, tanto a respeito do processo de reestruturação quanto à aplicabilidade, sobre a necessidade de multiplicidades tecnológicas e recursos semióticos, o que torna seus usuários produtores e “conhecedores das potencialidades [de] significação de outras modalidades além da escrita” (FERRAZ, 2017, p. 53). Para Belmiro (2000, p. 12, *apud* FERRAZ, 2017, p. 54), “o livro didático e [os materiais didáticos são] hoje [...] uma importante referência para o professor, para o aluno e para a família do aluno.” Dessa forma, entendemos que reformular o material é necessário tanto para o estudante quanto para o professor, visto que, ao revisá-lo e atualizá-lo com um olhar voltado à sensibilidade, diversidade e proximidade com a realidade daquele, trazemos oportunidades de uso que, inicialmente, não foram incluídas, seja pela visão tida à época, seja pela experiência de uso.

Segundo Leffa (2007), a produção de materiais didáticos precisa abranger, pelo menos, quatro etapas: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação. As etapas devem ser cíclicas em que a avaliação retome uma nova análise e assim por diante. Por meio da análise, verificam-se as necessidades dos estudantes, incluindo o nível que estão e o que eles precisam aprender. O desenvolvimento inicia-se pelos objetivos construídos após a fase da análise. Na implementação, parte-se de que o material será usado por outros professores, por isso “há necessidade de instruções de como o material deve ser apresentado e trabalhado pelos alunos” (LEFFA, 2007, p. 36). Na última etapa, a avaliação do material pode ser feita de forma informal, pelo próprio professor que o elaborou pela observação, ou por outros professores da instituição, por meio de questionário, entrevistas e observação direta (processo mais formalizado). Consideramos que as etapas apontadas por Leffa (2007) são essenciais não somente para a produção de material, mas também podem ser aproveitados para a reformulação destes. Vale ressaltar que, ainda, não foi possível fazer todas as etapas sugeridas. Iniciamos o processo com a análise e desenvolvimento da reformulação.

Na etapa de desenvolvimento com a criação dos objetivos dos materiais, notamos que não seria viável a adoção de, apenas, uma abordagem, fato que Leffa (2007, p. 26) corrobora ao afirmar que “ainda que seja possível desenvolver material de ensino rigorosamente dentro de uma única abordagem, a prática sugere a integração de duas ou mais. É também aconselhável levar em

consideração os objetivos de aprendizagem e, a partir daí, escolher a abordagem mais adequada.” O nosso público é diverso e acreditamos que é possível usar o que há de positivo em diferentes teorias para um bom aproveitamento do estudante, por isso listamos as abordagens que aparecem no material.

A Abordagem Estruturalista “contempla em seu conjunto de técnicas aquelas que conduzem ao ato mecânico de aprender a língua, como o preenchimento de lacunas, o estabelecimento de ligações entre colunas, de modo que os elementos linguísticos são os únicos abordados” (RAMOS, 2017, p. 38). Esta foi mantida nos exercícios de sistematização após a seção “De olho na gramática” e, ao final da apostila, na seção intitulada de “Pratique”, na qual há uma gama de atividades.

Por meio da reformulação, buscamos trazer aos conteúdos apresentados a Abordagem Comunicativa, visto que esta busca a comunicação por meio da interação e é significativa por ser voltada para o uso da língua, mesmo que em diálogos que representam a realidade. Nessa abordagem, o estudante tem a oportunidade de usar a língua em diferentes contextos sociais, “a pessoa que domina uma língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações” (WIDDOWSON, 2005, p. 15, *apud* MACEDO, 2016, p. 42).

Ainda conforme Ramos (2017, p. 40), por ser uma abordagem “com foco em textos que são modelos da vida cotidiana para a promoção da comunicação” tem um papel importante em relação ao letramento de uma língua adicional, uma vez que “se constitui de um conjunto metodológico relevante para a mediação e engajamento da estrutura linguística e configuração comunicativa no conjunto de práticas sociais.” Ultrapassando os aspectos linguísticos, esse modelo de abordagem é relevante para o desenvolvimento de noções socioculturais tanto “para o conhecimento de padrões de comportamento na cultura [brasileira]” (RAMOS, 2017, p. 41) quanto para a percepção da cultura do outro, advindo das diferentes nacionalidades possíveis de convivência em uma aula de português para a diversidade de estrangeiros que atendemos.

Ainda sobre as abordagens presentes em nosso projeto, é possível verificar atividades na apresentação ou na prática de conteúdo que estão de acordo com a Abordagem Sociointeracional, já que nela é dado “espaço para o aluno construir sua fala e exercer o autêntico papel de protagonista que lhe cabe

em sala de aula” (RAMOS, 2017, p. 44). Conforme a autora, “o aspecto gramatical é engajado na funcionalidade do texto, que, nessa perspectiva, é abordado, considerando-se a perspectiva do gênero (o texto em sua funcionalidade e propósito) de que se reveste, com seus respectivos discursos (o conteúdo ideológico) implícito ou explícito”.

Buscando proporcionar a relação entre as diferentes nacionalidades usuárias dos materiais, e compreendendo que é indispensável que nos desloquemos da nossa “zona de conforto para provocar mudanças que resultem na criatividade e na descoberta de novos caminhos, novas possibilidades da linguagem” (FERRAZ, 2017, p. 74), é importante destacar que houve uma busca para contemplar no material textos autênticos, porém não foi uma tarefa fácil, em especial, no nível inicial. É essencial desenvolver um

“material autêntico” que funcione como amostra de aspectos culturais do contexto social em que uma língua se realiza, de forma que [o/a estudante] possa ter o domínio crítico necessário dos vários modos semióticos que o cercam, em outras palavras, prepará-lo(a) para uma interpretação eficiente de textos multimodais em sua língua-alvo. (FERRAZ e VIEIRA, 2011, p. 138-139)

Consideramos a importância do uso de material autêntico que represente a diversidade e a pluralidade da nossa língua, bem como que propicie a interculturalidade. Sabemos da complexidade e dos desafios de abordar e conseguir incorporar a parte prática do termo e estamos trabalhando nessa etapa. Todavia não podemos deixar de mencionar a importância e um dos nossos intuítos para a reformulação. Segundo Byram (2008, p. 68), “[...] agir interculturalmente é trazer para um relacionamento duas culturas”<sup>3</sup>. Em salas de aula de português como língua adicional, lidamos com uma diversidade de nacionalidades, um ambiente riquíssimo para gerar reflexões. Nesse sentido, o

ensino de línguas (e culturas) deve ser a capacidade de ver como as diferentes culturas se relacionam - em termos de semelhanças e diferenças — e de agir como mediador entre elas, ou mais precisamente entre as pessoas nelas socializadas. Isso também inclui a “mediação” entre si mesmo e os outros, ou seja, ser capaz de ter uma perspectiva “externa” de si mesmo enquanto interage

---

<sup>3</sup> “[...] to act interculturally is to bring into a relationship two cultures.” Tradução nossa.



com os outros e para analisar e, quando desejável, adaptar seu comportamento e valores e crenças subjacentes. Assim, a qualquer momento, o indivíduo está colocando em contato, por meio de seu próprio eu, dois conjuntos de valores, crenças e comportamentos.”<sup>4</sup> (BYRAM, 2008, p. 68)

Ressaltamos, entretanto, que, em relação ao nosso contexto, devemos ter o cuidado de promover e propiciar materiais que gerem reflexões capazes de desenvolver diálogos entre as diversas culturas com respeito e empatia, em virtude da diversidade do público-alvo. Assim, naturalmente, justifica-se a interculturalidade, já que esta representa o respeito e a aceitação entre culturas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os materiais didáticos são de suma importância no ensino de línguas, e podem representar a(s) abordagem(ns) adotadas pelo professor e/ou instituição. Além de fazer uma breve análise do contexto e dos materiais já existentes, propomos uma reformulação do material existente nos níveis iniciais e começamos a reformulação do intermediário, em que observamos maior facilidade em encontrar e utilizar materiais autênticos devido ao nível do estudante.

Concluimos que, ainda que o material didático pareça estar pronto e acabado, ele nunca estará. Este implica um processo recursivo, assim como o texto o é. Sempre haverá algo a ser melhorado e modificado de acordo com o contexto e com o público ao qual se destina. Tal modificação trará consigo o vínculo entre a parte teórica e prática da prática da língua. O uso adequado do material didático propicia ao estudante um olhar mais crítico em relação à diversidade e às diferenças culturais, aproxima o estudante da língua, melhora a experiência de aprendizagem; e proporciona, também, ao professor o

---

<sup>4</sup> “[...] teaching languages (and cultures) should be the ability to see how different cultures relate to each other – in terms of similarities and differences – and to act as mediator between them, or more precisely between people socialised into them. This also includes ‘mediating’ between oneself and others, i.e. being able to take an ‘external’ perspective on oneself as one interacts with others and to analyse and, where desirable, adapt one’s behaviour and underlying values and beliefs. Thus at any given point in time, the individual is bringing into contact through their own self, two sets of values, beliefs and behaviours.”. Tradução nossa.

constante crescimento e melhoria da produtividade no seu trabalho, revelando novas estratégias de ensino.

Notamos uma preocupação não somente a respeito da melhoria do design, mas também com a identificação do estudante que utilizará o material, suas necessidades e suas representações, seja apresentando países e cidades de origens africanas ou nas escolhas das características físicas dos personagens, seja adequação de conteúdos e diálogos em situações mais voltadas ao público específico.

Diante do nosso trabalho teórico e prático, realizado até o momento, consideramos a reformulação de materiais didáticos para o ensino de PLA necessária para o desenvolvimento do nosso núcleo. Além disso, implicou uma parceria rica e produtiva com os estudantes da graduação em Letras Portugêses do Brasil como Segunda Língua. Mesmo que estejamos nas primeiras etapas, apresentadas por Leffa (2003) em relação à parte teórica, no próximo ano, pretendemos implementar a parte de avaliação do material com professores e alunos. O acompanhamento e a avaliação contínua dos materiais e do aproveitamento dos estudantes são fundamentais para a continuação do nosso projeto. Devido à dinamicidade da língua e à utilização de alguns materiais autênticos, fica evidente a importância da continuidade do processo desse projeto.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Documento base do exame Celpe-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- BYRAM, Michael. The Intercultural Speaker: Acting Interculturally or Being Bicultural. *In: From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: essays and reflections*. Clevedon, Multilingual Matters, 2008.
- ESTIVALET, Luiz Fernando. *O uso de ícones na visualização de informações*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Computação, Porto Alegre, 2000. f. 90. Disponível

em:<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1629/000353944.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 set 2021.

FERRAZ, Janaína de Aquino; VIEIRA, Josenia Antunes. Multimodalidade: contato entre diferentes semioses em livro didático de PBSL. *PAPILA 21* (Volume Especial), p. 135-150, 2011. ISSN 0103-9415.

FERRAZ, Janaína de Aquino; VIEIRA, Josenia Antunes. *A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas*. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL, UnB, 2011.

FERRAZ, Janaína de Aquino. Multimeios no Ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional: entre o analógico e o digital, parâmetros multimodais para elaboração de material didático. In: SILVA, Francisca Cordélia da.; VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira (orgs). *Diálogo em português brasileiro como língua adicional*. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017.

LEFFA, Vilson J. Produção de materiais de ensino: teoria e prática. Pelotas: Educat, 2003.

MACEDO, Camila Oliveira. *(Re)planejamento de cursos de Português como Segunda Língua: um caminho para política institucional*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2016.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de Português Brasileiro como Língua Adicional-PBSL. In: SILVA, Francisca Cordélia da.; VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira (orgs). *Diálogo em português brasileiro como língua adicional*. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. *Cadernos do CNFL*, vol. XVI, n.º 04, Anais do XVI CNFL, 2012. Disponível em: [http://filologia.org.br/xvi\\_cnlf/tomo\\_1/004.pdf](http://filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/004.pdf). Acesso em: 11 de setembro 2021.

## CAPÍTULO 10

---

### DA DISCUSSÃO DOS ASPECTOS CULTURAIS À ELABORAÇÃO DE UMA CARTA DO LEITOR EM UM CURSO PREPARATÓRIO PARA O CELPE-BRAS: *UM RELATO DE EXPERIÊNCIA*

Bruna Machado da Rosa

Adriana Floor Botelho

Amanda Luisa Arcoverde Gomes

Jorama de Quadros Stein

#### INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui apresentamos é resultado de um projeto que integra o Centro de Línguas – Jaguarão, qual seja: cursos de Português como Língua Adicional. Esse projeto tem procurado atender às necessidades de aprendizagem da língua portuguesa de falantes de espanhol, moradores da região fronteiriça Rio Branco/Jaguarão.

Em 2020, com o advento da pandemia, fomos procurados por alunos que gostariam de realizar o exame Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS) e buscavam por cursos preparatórios. A partir de então, resolvemos começar a realização de cursos para esse fim específico.

O primeiro módulo deu-se em abril do mesmo ano, no entanto, a equipe de trabalho só se solidificou meses mais tarde, pois foi necessário um estudo para a preparação desses cursos, e, na nossa opinião, seria recomendável mais estudos para o desenvolvimento dos próximos cursos. Buscamos, nesse sentido, subsídios para um curso dessa natureza, voltado a hispanofalantes, na *Proposta Curricular para o Ensino de Português nas Unidades de Ensino do Itamaraty em Países de Língua Oficial Espanhola (2020)*. Orientamo-nos, também, pela dissertação de Nasagawa (2018), na qual a autora apresenta o processo de planejamento e concepção de um curso que buscava não só ensinar

língua portuguesa, mas sobretudo preparar examinandos para o exame CELPE-BRAS. A fim de conhecer e analisar as tarefas no exame e melhor preparar o nosso material didático fizemos muitas buscas no acervo CELPE-BRAS e consultas ao projeto *Avalia*.

O CELPE-BRAS avalia os examinandos a partir de uma concepção de língua como prática social, por isso os propósitos, tema, interlocutores e gêneros devem estar claramente definidos em cada proposta e a sala de aula precisa refletir o uso da linguagem como ação conjunta (CLARK, 2000).

Nesse sentido, a presente sequência didática foi realizada a fim de atender à necessidade de alunos hispanofalantes no processo de ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional. Objetivou-se a elaboração de um material didático autêntico à luz das formulações a respeito do trabalho com gêneros a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin e dos pressupostos enunciativos de Benveniste, especialmente no que se refere à (inter)subjetividade. Essa noção, para nós, favorece o estabelecimento de uma troca real entre professor e aluno de forma que o primeiro ofereça um lugar para que o segundo possa sentir-se na língua que é objeto de aprendizagem e, ainda mais, possa emergir como sujeito capaz de, em alinhamento com as formulações da linguística aplicada, transitar por diferentes práticas sociais.

E não basta que o aluno aprenda a respeito de gêneros escritos, ele deve mobilizar adequadamente gêneros orais, uma vez que o exame conta com um momento para avaliar a parte oral, a qual é constituída por entrevista e por discussão a partir de elementos provocadores. Em nossos cursos, utilizamos a prática de análise oral dos elementos provocadores como estratégia para desenvolver habilidades de argumentação e conhecimentos de língua-cultura que servirão de base para a escrita de textos.

Nesse contexto, apresentamos aqui uma sequência didática utilizada na terceira aula do módulo III do curso Preparatório para o CELPE-BRAS, voltado para hispanofalantes. Nela, a professora inicia com uma fala a respeito das manifestações culturais da Região Norte e suas raízes históricas. Com tal movimento pretende-se não só contemplar uma discussão sobre o patrimônio cultural e imaterial do Brasil, o qual está comumente presente nas últimas edições do Exame de Proficiência Celpe-Bras, mas também abrir caminhos para desenvolver habilidades orais alicerçadas tanto em conhecimentos linguísticos quanto em culturais.

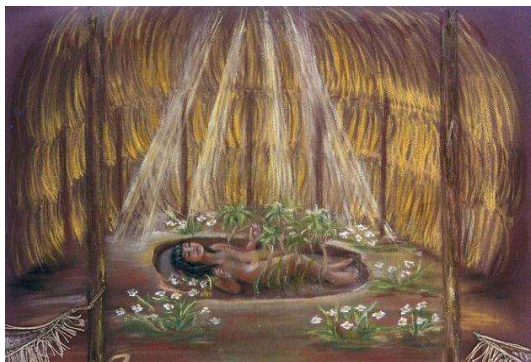
## ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ORAL

Para começar, utilizamos imagens de lendas da Região Norte para uma proposta de atividade oral. Na escolha das imagens, pensamos em resgatar memórias de lendas do folclore do país de origem dos alunos em relação a lendas brasileiras. Fleuri (2001) afirma que o aprendiz de línguas reflete a respeito de sua própria cultura, bem como é levado a estimular a consciência das diferenças e das relações entre culturas ao aprender uma nova língua. Nesse sentido, durante as produções orais, os alunos relataram contato com a lenda do Boto Cor-de-Rosa e a lenda da Mandioca em produções audiovisuais previamente assistidas por eles, como se pode ver no relato realizado mais adiante.

Os objetivos da atividade são: desenvolver a oralidade; expressar opiniões e sentimentos.

### Tarefa I:

As imagens reproduzem uma síntese das principais lendas da Região Norte do Brasil. Em sua opinião qual delas é a mais assustadora? Comente com os colegas quais sentimentos elas despertam em você.



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/lendas-regiao-norte/>

A fim de contemplar o gênero textual carta do leitor, a sistemática desenvolvida previu a revisão quanto ao uso de artigos definidos e indefinidos, uma vez que durante as produções escritas os alunos regularmente faziam uso de artigos em espanhol, como por exemplo, 'la', 'las', 'el', 'los' e 'lo' (artigo neutro

em espanhol) e tinham dificuldades, também, no que se refere à adjetivação. À medida que os alunos apresentaram dúvidas quanto aos adjetivos e as locuções adjetivas, foi sistematizado um quadro com exemplos. Esses dois itens gramaticais podem ser requeridos em um gênero como a carta do leitor, uma vez que é preciso que o autor utilize muitas vezes de referências e descrições bastante precisas para manifestar seus argumentos de maneira consistente.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), é indispensável uma seção de atividades para praticar o uso de estruturas que possivelmente serão utilizadas no texto. Sendo assim, os alunos foram desafiados a realizar a tarefa II para verificar possíveis dúvidas na construção da adjetivação.

### **Tarefa II:**

Siga o modelo e substitua as palavras em destaque por locuções adjetivas:

- 1) Ontem eu estava com fortes *dores no estômago*.  
*Ontem eu estava com fortes dores estomacais.*
- 2) Seu instinto *de irmão* falou mais alto durante a discussão.
- 3) Qual a faixa *de idade* dos alunos do curso?
- 4) O COVID ocasionou uma séria doença *no pulmão* de João.
- 5) O nutricionista disse que estou com carências *de proteína* e preciso fazer alguns exames.

As tarefas foram todas realizadas em discussão com o professor de forma a problematizar cada um dos usos e refletir a respeito da alteração de sentidos em diferentes contextos. Só então passou-se à tarefa de produção escrita. As frases propostas na tarefa II previram temáticas que foram vistas pelos alunos no módulo anterior, como o vocabulário relacionado a doenças, além da discussão a respeito de hábitos saudáveis e não saudáveis, que é um tema recorrente no exame CELPE-BRAS.

### **PRODUÇÃO ESCRITA**

A tarefa que antecede a escrita da carta ao leitor parte de um elemento provocador, que são textos utilizados na parte oral do exame Celpe-Bras. No curso em questão, os elementos provocadores são utilizados a fim de orientar o aluno para discussão e argumentação sobre as queimadas; fato recorrente na

Região Norte do Brasil que fora previamente discutido como crime ambiental decorrente dos festejos juninos. Os alunos deveriam realizar um diálogo dirigido pelas perguntas norteadoras, a fim de exercitar a capacidade argumentativa em preparação à necessidade de manifestar opiniões na carta do leitor proposta como produção escrita.

### Perguntas norteadoras para a discussão:

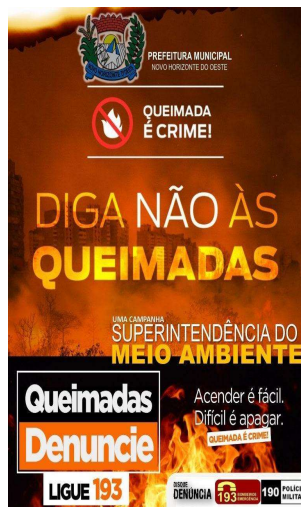
O que o cartaz apresenta?

Qual o propósito?

Quais são as causas das queimadas?

Qual a importância do cartaz para a sociedade brasileira?

*Fonte:* <https://novohorizonte.ro.gov.br/diga-nao-as-queimadas-apague-esta-ideia-queimada-e-crime-lei-9-608-98-lei-de-crimes-ambientais/>



Após o diálogo, os alunos realizaram a leitura de um exemplo de Carta do Leitor retirado do Jornal GZH (ver quadro a seguir). Verificou-se com os alunos os principais elementos que caracterizam o gênero e de que maneira a argumentação é construída no texto. Os alunos compreenderam que a carta do leitor demonstra uma opinião sobre determinada matéria, reportagem ou leitura realizada em um jornal ou revista. Após a leitura do material, os alunos foram orientados sobre como construir a carta do leitor e produzir argumentos com o intuito de defender seu ponto de vista.

## AMAZÔNIA

Me sinto na obrigação de esclarecer os seres humanos, seres seletos, de que a Amazônia não é o pulmão do planeta. Que o oxigênio produzido durante o dia pela fotossíntese, é quase na sua totalidade, consumido a noite pelas plantas,



no processo da respiração... As maiores responsáveis pelo acúmulo de oxigênio no planeta, são as algas. Ajudem as pessoas a não cometerem este equívoco, pois no 4º e no 6º ano do Ensino Fundamental, trabalhamos exaustivamente esta questão. Queimadas e incêndios em época de seca acontecem no mundo todo, angustiando a humanidade todos os anos. O que está havendo, é uma má versação do assunto, por leigos ou mal-intencionados. Precisamos, nós brasileiros, sair em defesa da nossa soberania e patrimônio ambiental único no mundo e cobiçado por todos. Este episódio macabro, repete Pedro Álvares Cabral... A Amazônia acabou de ser descoberta pelo mundo. Que não seja esquecida nunca mais!

Lorena Bachi Steffli  
Professora, Ana Rech

Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/cultura-e-lazer/noticia/2019/08/leitor-sugere-a-troca-da-festa-da-uva-por-festa-das-hortensias-em-caxias-11101676.html>.

### Perguntas norteadoras para a discussão:

- Você percebe o propósito do texto?
- O autor deixa claro seu ponto de vista?
- O autor é especialista no assunto?

É importante atentar para o fato de que a escolha dessa carta partiu das discussões feitas em aula sobre as queimadas no Brasil, problematizadas na aula anterior considerando os riscos da soltura de balões e fogos de artifício nos festejos juninos no nordeste do país. As questões norteadoras têm o propósito de conduzir a uma compreensão mais adequada do texto do jornal.

O professor faz uma sistematização com os alunos sobre os principais aspectos da carta, que ficam expostos conforme o exemplo abaixo:

<i>PROPÓSITO DO TEXTO</i>	<i>ONDE CIRCULA</i>	<i>TIPO DE LINGUAGEM</i>	<i>CARACTERÍSTICAS</i>
Manifestar opinião sobre notícia, reportagem ou pesquisa.	Jornais ou revistas.	Formal	- Presença de vocativo; - Introdução - Desenvolvimento - Conclusão - Despedida - Assinatura

## Tarefa II:

Você acabou de ler a notícia a seguir e analisar, junto a seus colegas e professoras, um cartaz publicitário. Também conheceu e debateu lendas da região norte do Brasil. Como cidadão brasileiro, escreva para a seção de carta ao leitor manifestando a sua opinião sobre as queimadas na Amazônia.



### Queimadas na Amazônia em 2020 passam número registrado em todo o ano de 2019

Floresta brasileira já ultrapassou os 89.176 focos de calor detectados de janeiro a dezembro do ano passado, chegando a 89.604 nesta quinta-feira (22). Veja dados por estado.

Por Carolina Dantas, G1

22/10/2020 18h21 · Atualizado há 4 meses



Matéria na íntegra disponível em:

<https://g1.globo.com/natureza/amazonia/noticia/2020/10/22/queimadas-na-amazonia-em-2020-passam-numero-de-todo-o-ano-de-2019.ghtml>.

## O RELATO DAS AULAS<sup>1</sup>

No dia treze de março, às 17h30min, aconteceu a terceira aula do curso, que iniciou com a professora explicando os objetivos a serem tratados durante o módulo: preparar os alunos para o exame CELPE-BRAS, aprofundar os conhecimentos gramaticais do modo indicativo, ortografia, acentuação, desenvolver habilidades de leitura e compreensão; desenvolver a argumentação oral e escrita; produzir textos orais e escritos em conformidade com as

---

<sup>1</sup> No relato, tendo em vista que a docência é exercida de forma compartilhada, optamos por chamar de *professora* a docente que exerce a maior parte da condução da aula, de *professora auxiliar*, a docente que faz menos intervenções, mas também interage e auxilia no que for necessário para o andamento das aulas e de *professora orientadora* aquela que coordena a equipe e faz intervenções sempre que necessário.

solicitações do CELPE-BRAS; e, conhecer mais de cada região e sua cultura no Brasil.

Ao prosseguir com a aula, a professora descreveu os objetivos específicos a serem estudados nesta aula: conhecer a cultura do Norte do Brasil, bem como suas lendas, personalidade(s), festejo(s) e comidas típicas; compreender a estrutura do gênero carta do leitor; e, desenvolver a argumentação a partir dos textos multimodais (elementos provocadores) como preparação para a produção de uma carta do leitor.

Após estas considerações iniciais, a professora projetou um mapa com os estados que pertencem à região norte e explicou algumas características e elementos que fazem parte da cultura local. Entre os aspectos da região norte do Brasil, ela comentou que existem mais 300 mil indígenas e, também, que esta região sofreu forte influência dos europeus e africanos.

A professora comentou que existem várias manifestações culturais típicas desta região e que a Paixão de Cristo da Semana Santa é uma delas. Outra manifestação muito importante para os habitantes do Norte, segundo ela, é o Festival Folclórico de Parintins, que se baseia na lenda de Bumba meu Boi, que narra a história de um casal de escravos. A professora trouxe então o relato da lenda: *Catarina, que estava grávida e começou a ter desejos por língua de boi. Seu marido, para atender o desejo da esposa gestante, matou o boi mais bonito de seu senhor. Quando o dono da fazenda notou a morte do animal, convocou curandeiros e pajés para ressuscitá-lo. O boi voltou à vida, e toda comunidade o celebrou com uma grande festa. Francisco e Catarina receberam o perdão do dono do boi. Este festival se repete até o dia de hoje.*

A professora também comentou sobre a lenda do Boto-cor-de-rosa, a qual assumiu uma conotação muito negativa, pois o boto é responsável por seduzir mulheres, engravidá-las e abandoná-las. A docente destacou que esta lenda era uma forma de justificar as mães solteiras. Ao contar esta lenda, surgiu a dúvida do que seria o boto, cuja explicação pela professora foi que o animal é um golfinho de águas fluviiais, comumente encontrado na região norte do Brasil. O aluno J. destacou a existência de uma série intitulada “O boto”. A professora então comentou que a rede televisiva Globo havia produzido uma novela que tinha uma sereia e que se inspirava na lenda. Depois falou da lenda da mandioca, aipim ou macaxeira, ou seja, da origem mítica do alimento mais importante para os nativos do Brasil: *O pajé de uma aldeia tem um sonho*

*com uma planta desconhecida, e sabe que é uma profecia. Logo depois, nasce Mani, uma menina de pele branca, como nenhum índio jamais tinha visto. A indiazinha morre misteriosamente e, na terra onde é enterrada, nasceu uma planta, cuja raiz é tão branca quanto a pele da menina.*

Outra lenda sobre a qual a professora falou é a do Mapinguari, cuja história surge no interior da Floresta Amazônica onde vive um monstro terrível, um gigante faminto coberto de pelos, com um olho só e uma bocarra imensa no lugar do umbigo. De braços longos e garras afiadas, o Mapinguari vaga pela mata em busca de animais e pessoas para devorar!

Após a explicação de cada uma das lendas, a professora perguntou aos alunos qual das lendas eles haviam gostado ou se identificado mais. A aluna M. disse que tinha gostado da lenda do Boto Rosa, porque o boto tem um mistério no que se refere à sexualidade. A professora orientadora comentou que a lenda se apropria deste mito da sexualidade para explicar a impossibilidade de escapar do boto, no caso, das donzelas que ficavam grávidas.

O aluno J. disse que conheceu a Lenda do Boto nos anos 80 através de uma série exibida pela rede Globo na Sessão Brasil com o ator Carlos Alberto Riccelli. Ele recomendou a série e disse que o Brasil é recordista em lendas.

Após a socialização a respeito das lendas preferidas pelos alunos, a aula encaminhou-se para revisão de aspectos gramaticais e explicação do uso de adjetivos e artigos, a fim de orientar os alunos quanto a equívocos recorrentes em produções orais e a escritas e focar na argumentação que deve ser desenvolvida para melhor consistência do produto final: carta do leitor. A professora orientadora aproveitou para diferenciar o significado de alguns adjetivos no espanhol e português que causam alguma dificuldade de compreensão, como o caso de gracioso, engraçado, esquisito.

Um aspecto bem relevante da aula foi a reflexão a respeito das locuções adjetivas como de mãe/ materno, de boi/bovino, da frente/frontal. Após as explicações, a professora solicitou a realização de um exercício. Surgiu uma dúvida dos alunos entre fraterno e fraternal ou materno e maternal. Houve reflexão sobre a adequação do emprego em diferentes contextos.

Após as explicações, a professora expôs um cartaz sobre o combate às queimadas na Amazônia. A professora orientadora questionou os alunos conforme as instruções para a realização de prova oral no CELPE-BRAS. Perguntou qual era o tema do cartaz, quais eram as possibilidades que os alunos

poderiam apresentar para o surgimento das queimadas, quem produziu o cartaz (prefeitura/empresa), qual o propósito. Ela reforçou aos alunos que o exame CELPE-BRAS, na prova oral, utiliza de um elemento provocador, e que é importante ler atentamente todas as informações para abrir possibilidades de argumentação. Os alunos foram bastante participativos, o que contribuiu na criação de subsídios para a argumentação que seria necessária na escrita da carta do leitor <sup>2</sup>.

A aluna M. comentou que os cartazes de divulgação têm a finalidade de fazer com que as pessoas se conscientizem e tomem cuidado para não provocar queimadas, e assim, evitem atitudes que possam causar problemas ao meio ambiente. A professora orientadora destacou que a estratégia da M. era muito boa, pois ultrapassou o que estava exposto no cartaz. O aluno J. destacou que no período de festas juninas as pessoas têm a tradição de acender fogueiras, o que pode também causar incêndios. Um fato relevante, que o mesmo aluno evidenciou, foi o perigo iminente dos balões que quando caem podem causar incêndios de grandes proporções com risco de prejudicar residências.

Após as observações dos alunos, a professora orientadora aproveitou para dar dicas sobre como controlar o nervosismo durante a prova do CELPE-BRAS. Destacou três perguntas norteadoras para leitura do cartaz: O que o cartaz apresenta? Qual a proposta? Quais são as causas da queimada? Aproveitando o assunto, a docente destacou a diferença entre “queimadura e queimada”, pois a queimadura se relaciona ao ferimento provocado na pele e queimada à ação de queimar algo.

Outro ponto importante destacado pela professora orientadora foi o de que no Brasil existe um hábito indígena bem comum que é a Coivara, que era ainda mais comum há algum tempo. A professora explicou que *coivara* é um procedimento de atear fogo na terra que passou por um descanso depois de alguns anos de cultivo com o intuito de cortar, derrubar e queimar a floresta nativa, para tornar a terra fértil e controlar as pragas e ervas daninhas. Este é um método que muitas vezes empobrece o solo e causa queimadas prejudicando as matas nativas. Com o tempo, isso tornou-se um crime e foram feitas campanhas publicitárias para conscientizar e anunciar que queimadas são

---

<sup>2</sup> O cartaz publicitário apresentado na atividade foi utilizado enquanto gênero multimodal para provocar a discussão e não para ser compreendido em sua estrutura tendo em vista uma produção textual do mesmo gênero.

crimes. A professora auxiliar destacou que estes cartazes de conscientização aparecem mais comumente em regiões onde o clima é mais seco.

A aluna P. destacou que o número para denúncia no cartaz já passa uma ideia de que as queimadas são crimes. Outra questão importante foi pensar no ecossistema como um todo englobando a fauna, flora e como o meio ambiente é prejudicado com as queimadas e tudo isso pode ser usado para argumentar.

Nesse momento, a professora pediu aos alunos que enviassem a tarefa para o e-mail do curso, que escrevessem uma carta do leitor manifestando suas opiniões sobre queimadas e, como exemplo, mostrou-lhes a carta do leitor do jornal Zero Hora.

A professora orientadora explicou que carta do leitor é um texto que demonstra que a gente leu algo do jornal e quer opinar sobre a matéria ou assunto lido. E, em seguida, mostrou uma seção de cartas do leitor de um jornal bem conhecido e conceituado de Porto Alegre que é o Zero Hora. Salientou que no jornal gaúcho aparecem vários comentários de leitores que manifestam suas opiniões, críticas, agradecimentos ou dedicatórias. Após ler algumas opiniões, a professora orientadora deu dicas de formas de construir a argumentação: primeiro, apresentar-se, depois mostrar o motivo e o propósito da manifestação e, finalmente, construir a argumentação.

O aluno J. questionou como se dá a organização das pessoas que trabalham com jornais e a professora orientadora respondeu que já teve a oportunidade de escrever artigos de opinião como linguista. Ela explicou que geralmente um especialista é convidado para escrever ou enviar um artigo de opinião, que pode ou não ser aprovado para a publicação no jornal. A professora também falou que o exercício de carta do leitor é uma prévia para próxima atividade que é um artigo de opinião, um dos gêneros mais pedidos do exame CELPE-BRAS. O aluno J. relatou que com os exemplos que a professora deu do jornal Zero Hora havia ficado bem mais claro como escrever um texto desse gênero e acrescentou que com a prática ficará mais fácil o entendimento.

A título de exemplo das produções realizadas pelos alunos, esta é a carta do leitor produzida pelo aluno de iniciais J.M.L.:



CURSO PREPARATÓRIO CELPE BRAS  
MÓDULO III

Nome

Tarefa: carta do leitor

**S.O.S AMAZÔNIA**

Olá! Meu nome é \_\_\_\_\_ Estou escrevendo esta carta porque estou perdendo o sono com um assunto de interesse global e que tem relação com o nosso maior lar chamado Terra.

Não é de hoje que a Amazônia esta gritando por socorro. O desmatamento seguido da ocupação ilegal em áreas imensas entre outras ações ilícitas deixam feridas irreversíveis no maior território de biodiversidade deste mundo. E falando em ações ilícitas, as queimadas estão corroendo a floresta como um todo e afetando de maneira toxica todo o ecossistema. Os animais (vários deles em perigo iminente de extinção) se sentem acuados e da mesma forma os povos indígenas.

As informações coletadas pelos satélites são claras. A cada minuto, uma superfície de selva semelhante a um campo de futebol desaparece.

Acho que diante desta realidade dramática deve se cobrar uma mudança de atitude por parte daqueles que estão na linha de frente de um país que tem riquezas incalculáveis, mas que infelizmente a maior delas está virando fumaça.

**Uruguai**

Ainda que o nosso foco tenha sido apresentar a sequência desenvolvida e não analisar a produção dos alunos, cabe salientar que é possível perceber que as atividades realizadas e a discussão dos aspectos culturais influenciaram a escrita da carta, a qual considera a reflexão feita a partir do cartaz publicitário referente às queimadas. Sem falar que o aluno visivelmente adota uma linguagem adequada ao gênero, ao propósito e, ainda mais, ao interlocutor: o leitor regular do jornal. A discussão acerca de imagens sobre as lendas da região norte do Brasil e o cartaz publicitário suscitaram uma boa base argumentativa aos alunos, tendo em vista que no gênero carta do leitor os alunos devem opinar sobre determinado assunto, seja agradecendo, criticando ou sugerindo algo sobre o assunto em questão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato apresentou uma sequência didática preparatória à produção inicial de uma carta do leitor, aplicada no módulo III, de um curso de Português como Língua Adicional, a qual foi elaborada com objetivo de preparar os alunos hispanofalantes para o exame CELPE-BRAS. Enaltecemos que se tratou de uma produção inicial, pois, ainda que os alunos já tivessem analisado no curso diversas propostas de produção de textos extraídas das provas do CELPE-BRAS, não haviam escrito uma carta do leitor, o que abriria para uma possibilidade de reescrita se necessário.

A sequência desenvolvida instrumentalizou os alunos no que diz respeito a terem subsídios linguístico-culturais para a elaboração da carta, ainda que o gênero tenha sido melhor desenvolvido nas aulas seguintes a fim de que pudessem, de fato, iniciar a produção de cartas mais complexas.

É possível notar que o trabalho realizado permite que os alunos estabeleçam uma troca significativa em sala de aula e que, no desenvolvimento da oralidade, encontrem subsídios para pensar as suas escritas. Cabe a nós o desafio de, a partir dessas reflexões, analisar as produções e os materiais à luz dos critérios de avaliação das provas do CELPE-BRAS. Seguimos, portanto, em um processo reflexivo constante para favorecer o encontro de nossos alunos com a língua portuguesa.



## REFERÊNCIAS

- ACERVO CELPE-BRAS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>>. Acesso em março de 2021.
- BARBEIRO, F. e PEREIRA, L. A. Complexidade do processo da escrita. In: *O ensino da escrita: a dimensão textual*. 1ª edição. Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. 2007.
- BRASIL. *Documento-base do Exame Celpe-Bras*. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/documento\\_base\\_do\\_exame\\_celpe\\_bras.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/documento_base_do_exame_celpe_bras.pdf)>. Acesso em: 4 out. 2021.
- BRASIL. Ministérios das Relações Exteriores. *Proposta Curricular para o Ensino de Português nas Unidades de Ensino do Itamaraty em Países de Língua Oficial Espanhola*. Brasília: FUNAG, 2020.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. In: *Cadernos de Tradução* n° 9. Porto Alegre: UFRGS, jan-mar, 2000.
- FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: *Educação, Sociedade e Cultura*, n. 16, 2001, p. 45-62.
- NAGASAWA, E. Y. *Português como Língua Adicional para Fins Específicos: preparação ao exame Celpe-Bras*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

## CAPÍTULO 11

---

# CONTEXTO, DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE VIVÊNCIAS

Luzia Miya Tanaka

Projeto Construir ARTEL

Patrícia Da Paz Veldink

Ciranda da Leitura

### INTRODUÇÃO

As migrações humanas sempre ocorreram e de diferentes formas acontecem desde milhões de anos atrás, de uma região para outra, dentro ou para fora do país. As motivações para esses deslocamentos têm sido políticas, econômicas, religiosas, étnicas, estudos ou pela aventura. E com os brasileiros não foram diferentes, muitos emigraram para outros países, principalmente por problemas econômicos e sociais principalmente no final da ditadura militar, 1960, crise econômica de 1990 e atualmente a falta de segurança parece contribuir para o número de brasileiros que se deslocam para o exterior. O Ministério das Relações Exteriores realizou levantamento das comunidades brasileiras residentes no exterior, tendo como base o ano de 2020 (BRASIL, 2021). Comparado com o último levantamento realizado em 2018, a comunidade brasileira no exterior, estimadamente, aumentou cerca de mais de 600 mil pessoas, hoje ultrapassando 4,2 milhões de cidadãos. As maiores concentrações estão nos Estados Unidos, Portugal, Paraguai, Reino Unido e Japão.

No caso do Japão os brasileiros são, na sua maioria, descendentes dos imigrantes japoneses do Brasil, que buscam novas oportunidades de trabalho no Japão, principalmente entre as décadas de 1980 a 1990, formando, na época, o terceiro maior contingente de estrangeiros residentes no país e a quarta maior comunidade de brasileiros vivendo fora do Brasil. Esse fluxo de pessoas só foi possível porque a lei de controle de imigração, por necessidade de mão de obra,

foi alterada, permitindo dessa forma a entrada de famílias de descendentes de imigrantes japoneses até a terceira geração (*sansei*). Nos Estados Unidos os primeiros brasileiros começaram a chegar entre 1960 até meados da década de 1980 (United States Census Bureau, 2012) anualmente, entre 1.500 e 2.300 imigrantes brasileiros entram nos Estados Unidos. Com o fim da ditadura, hiperinflação e a difícil situação econômica, entre 1986 a 1990, 1,4 milhões de brasileiros partem para os Estados Unidos, assim como para o Japão e a Europa. E é nesse contexto de diferentes condições de migração e políticas linguísticas do país acolhedor que nasce a necessidade e importância do ensino do PLH.

## CONCEITO DE PLH

Para Moroni (2015),

Pensar o PLH, é, portanto, pensar na língua portuguesa como língua minoritária, fora do território brasileiro, em outros países onde as relações sociais, a educação formal e comunicação no espaço público se concretizam em outro idioma, que não o português. O PLH é, por definição, uma língua que coexiste. Mas não só tê-la para si significa desejar mais que proficiência linguística, significa se apropriar de um legado cultural. (p. 34 - 35)

Os falantes da Língua de Herança, doravante LH, para Weiss, (2017, p.95), “situam-se numa fronteira entre o estrangeiro que desconhece totalmente uma língua e o expatriado, que apagou por completo da consciência uma língua materna”, uma língua que “está a meio caminho entre a língua materna e a estrangeira”, e esses falantes de LH, apresentam uma diversidade muito grande no que diz respeito a competências e experiências linguísticas nessa língua.

Para Hornberger & Wang (2001), uma das dificuldades no trabalho com esses alunos envolve lidar com diferentes níveis de competências linguísticas, de repertório cultural e os variados modos com que a família e a comunidade valorizam essa língua cultura (TANAKA, VELDINK, 2020).

Nesse contexto ensinar o PLH, portanto, vai além de ensinar a ler e escrever letras e palavras. É dar vida ao que está escrito de forma contextualizada, trazendo a alegria da descoberta de que a escrita é a representação da fala, gerando interesse, cada vez maior, em conhecer novas

palavras o que, em troca, contribui na ampliação do vocabulário. A Língua de Herança contribui para o desenvolvimento socioemocional, cognitivo e carrega afeto em todas as nossas histórias de vida vivida ou transmitida.

Segundo Freire (1989, p. 9),

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - até gostosamente - a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, da minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler veio em mim constituindo.

A leitura para o falante de língua de herança, doravante FLH, é essencial para o repertório linguístico, o desenvolvimento da identidade e do sentimento de pertencimento, além de ampliar a visão de mundo e nos ajudar a entender e conhecer a nós mesmos.

## PRÁTICA E TEORIA EDUCATIVA NO ENSINO DO PLH

Para Zabala (1998, p. 10) “(...) os docentes, independentemente do nível em que trabalhem, são profissionais que devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de conduzi-las no sentido adequado”. Pensar no ensino e aprendizagem em PLH é lhe dar a devida importância, buscando “meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva”, (ZABALA, 1998, p.16), pois as teorias nos fazem sair do lugar comum e nos leva a pensar, de forma consistente, o que pretendemos ao ensinar essa língua e como poderemos fazer sem que ela seja apenas repetitiva e restrita ao momento na sala de aula.

Ainda segundo Zabala (1998, p. 17)

O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica nunca pode ser entendida

sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. Por pouco explícitos que sejam os processos de planejamento prévio, ou os de avaliação da intervenção pedagógica, esta não pode ser analisada sem ser observada dinamicamente desde um modelo de percepção da realidade da aula, onde estão estreitamente vinculados o planejamento, aplicação e a avaliação.

Refletindo sobre essa questão, ao criarmos uma atividade ou uma tarefa, temos que pensar nas diferentes variáveis que podem ser estáveis ou diferenciadas, no caso do ensino de PLH, é importante levar em consideração: as diferentes idades dos participantes (crianças, adolescentes e jovens), a proficiência na língua portuguesa, o nível conhecimento e contato com língua e cultura brasileira, em como serão as interações professor e aluno, aluno e aluno, o conteúdo, os recursos didáticos, o tempo e o espaço, os critérios de avaliação, e principalmente os objetivos da iniciativa que promoverá a dinâmica da atividade. Para que isso seja contemplado a criação de projetos a através de temas e a configuração de sequências didáticas, que segundo Zabala (1998, p. 18), “*são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.*”, mas é preciso que se tenha claro que “*não é qualquer sequência didática que favorece o desenvolvimento da autonomia dos alunos, importante para a formação para a cidadania,*” Zabala (1998, p.18).

Para Freire (2021) ensinar exige: pesquisa, respeito aos saberes do educando, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento da identidade cultural, e nos fala também sobre a alegria, a esperança, competência profissional e generosidade, comprometimento, sobre saber escutar, sobre a importância do diálogo e o querer bem aos educandos.

## BILINGUISMO E TRANSLINGUAGEM

O PLH pode ser uma língua que é usada além do núcleo familiar para tornar-se uma língua de afetividade, que dá conforto ao coração e venha a ser tão importante como a língua do país onde se vive. Este fato nos tem levado a trabalhar a translanguagem com o olhar para cada criança, como bi ou

multilíngue, enfrentando o desafio de valorizar e respeitar todo o seu repertório linguístico e cultural.

A língua não é um simples sistema de estruturas e que é independente de ações humanas com os outros, de nosso estar com os outros, explicam Garcia e Wei (2014). O termo *linguaging* é necessário para se referir ao processo simultâneo e contínuo das transformações de nós mesmos e de nossas práticas de linguagem, conforme interagimos e produzimos significado no mundo Garcia e Wei (2014, p. 8). Translinguagem não é uma simples troca de códigos, é uso de todo o seu repertório linguístico, é o respeito que se tem pelo indivíduo bilíngue ou multilíngue. O uso da translinguagem é quando duas ou mais línguas são usadas de forma dinâmica e segundo MIGNOLO (2000) é “escrever entre duas línguas” vai além das primeiras teorias de que Bilinguismo é soma de duas línguas autônomas ou da interdependência e transferência entre as línguas, como propôs Cummins, García e Wei (2014) relatam também que pesquisas sobre cognição multilíngue sustentaram a visão de que as “línguas” de falantes bilíngues interagem colaborativamente ao ouvir ou falar.

E é sob essa visão de Translinguagem que acontecem as atividades da Ciranda da Leitura e do Projeto Construir ARTEL, sem medo de sermos felizes com as crianças. Por isso, quando o educador trabalha uma língua de herança é extremamente importante que ele tenha uma base na língua local, pois só dessa forma poderemos contribuir efetivamente para que a criança desenvolva as duas línguas com confiança, autoestima elevada, segurança e empatia para se tornar uma pessoa autônoma dona do seu conhecimento, sem ter medo ser o que é, onde quer que esteja.

## EXEMPLOS DE PRÁTICAS

### 1. Quem sou eu? Onde estou?

Uma das atividades mais importantes no ensino de PLH, a primeira que deve levar o aluno a refletir sobre si, explorar a sua percepção de espaço e tempo e criar condições para praticar a leitura do mundo através do olhar, observar, registrar, analisar os espaços vividos e refletir sobre suas origens e o porquê de estar aqui e não lá. O principal objetivo da atividade “Quem sou eu? Onde estou?” é promover oportunidades de autoconhecimento e melhoria da

autoestima, dessa forma iniciar a educação em geografia, história, ciências e matemática que proporcionará o encontro com as letras e palavras tão necessárias para o seu caminhar no mundo.

Para a realização dessa atividade as crianças, adolescentes e jovens, podem usar diferentes formas de linguagem como: desenho, escrita, vídeo, gravação, colagem, fotos entre outras. Através delas eles podem expressar o que conhecem, o que sentem, o que os incomoda, o que desejam, como vêem o mundo e seus sonhos. Ao realizarem essa proposta de criação, refletem acerca de suas possibilidades de ser e estar no mundo.

O tempo de realização dessa atividade dependerá da importância e necessidades, aparentemente simples, mas na realidade tem a profundidade necessária para se iniciar o trabalho com as crianças expatriadas que vão crescendo cheias de dúvidas e incertezas que nem sempre conseguem externar, por exemplo, no caso do Japão, elas costumam se perguntar: Sou japonesa? Sou brasileira? Quem eu sou? e isso tem a ver com a sua identidade ou também sobre: Porque na escola me deixam de lado e não me deixam brincar?, gerando um sentimento de exclusão e muitas vezes situações de *bullying*. Portanto, o tempo da atividade não pode se resumir em uma ou duas aulas, porque ela que nos ajudará a conhecê-los e a fazer um diagnóstico do contexto para se “*tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações*”, Zabala (1998, p.10), e fazer as escolhas adequada dos instrumentos, ou seja das atividades e seus conteúdos, sempre de forma reflexiva e com avaliações em todo o percurso do processo. Isso significa que os instrumentos ou a forma como serão estabelecido, podem e devem ir se adequando às diferentes situações que surgirem durante o processo de ensino/aprendizagem.

É preciso que se tenha paciência, persistência, consistência, dedicação e muito amor, porque na maioria das vezes será necessário um esforço enorme para se conquistar a confiança dessas crianças, adolescentes e jovens, tão machucados nessa vida que, em princípio, não lhes foi dada outra escolha.

Acreditamos que a formação e a formação continuada são extremamente importantes por que,

Necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva. Determinados referenciais teóricos, entendidos como instrumentos conceituais extraídos do estudo empírico e da determinação ideológica, que

permitam fundamentar nossa prática dando pistas acerca de critérios e acerca da seleção das possíveis alternativas de mudança. (ZABALA, 1998, p. 16)

Pensando na questão do autoconhecimento e melhoria da autoestima, que atividades poderiam ser realizadas para se atingir esses objetivos? Essas duas questões, importantíssimas, deverão ser trabalhadas sempre que for necessário.

Existem muitas atividades realizadas por professores do mundo inteiro e que podem nos servir de inspiração, como por exemplo: se olhar no espelho, desenhar ou usar outras formas para expressar emoções e sentimentos, trabalhar a sua linha do tempo, pesquisar e conhecer o lugar onde nasceu, onde nasceram seus pais ou estão seus familiares, entre muitas outras atividades que poderão servir para construir o seu conhecimento em diversas áreas e dessa forma aumentar o seu repertório linguístico para além do uso no dia a dia.

O processo de ensino/aprendizagem tem como principais instrumentos a leitura e as múltiplas linguagens para expressão dos pensamentos, sentimentos e sobretudo para o pensar no ser e estar em qualquer lugar em que se viva.

## 2. Origami e Leitura

Para trabalharmos o tema *Quem sou?*, criamos um projeto para alunos nos níveis iniciante e intermediário, mas que pode ser adaptado para alunos mais experientes. Nosso objetivo foi trabalhar o verbo ser e estar e a descrição de sentimentos e características físicas usando a literatura e o origami como base para nossa discussão e partindo para o espaço que cada criança ocupa em casa, na escola, na cidade e no mundo. Colocaremos abaixo uma lista de sugestões de leitura, materiais e atividades que desenvolvemos.

Começamos a introduzir o tema com uma roda de conversa sobre animais de estimação. Procuramos através da conversa, avaliar o conhecimento prévio dos alunos: quais palavras caracterizavam os animais ou pessoas (adjetivos) os alunos já conhecem, assim como o uso do verbo ser no tempo presente. Num segundo momento, os alunos participaram de um jogo de roleta no aplicativo Word Wall para falar o nome de animais com a letra do alfabeto



designada na roleta. Este jogo foi usado para mensurar o nível de leitura dos alunos, assim como o vocabulário já conhecido por eles.

Passamos para a apresentação do livro *Atum, o Gato Grato* (MORELLO e BASILE, 2015) e abrimos a mediação de leitura explorando a primeira capa do livro e buscando características que possam descrever a ilustração. Exploramos também o título do livro com perguntas como: O que você acha que esse livro vai falar? O que significa a palavra grato? O que é ser grato? Em seguida, fizemos a leitura do livro e apresentação do vocabulário. Encerramos a leitura com perguntas abertas como: Por que você acha que *Atum* é grato? Pelo que você é grato? Qual profissão é mais legal para um gato? Como você descreveria o *Atum*? Encerramos a aula confeccionamos origamis de animais.

Nas aulas seguintes, passamos a aprofundar o conhecimento usando os origamis criados pelos alunos para trabalhar o verbo ser na terceira pessoa do presente e o vocabulário de cores. Depois começamos a trabalhar o verbo ser (na primeira pessoa) + adjetivos físicos (alto, baixo, magro, gordo, loiro, moreno e etc) e emocionais (calmo, agitado, tímido, falante, calado, carinhoso e etc) para descrever o que somos e o que não somos. Criamos os nossos avatar em origami e nos descrevemos. Usamos também o aplicativo Padlet para escrever uma apresentação sobre nós mesmos e nossas preferências. Discutimos sobre as nossas semelhanças e diferenças através de gráficos criados com os dados recolhidos no Padlet. Sendo um dos objetivos deste projeto trabalhar o autoconhecimento e autoestima das crianças, apresentamos o livro *O monstro das cores* de Anna Llenas e conversamos sobre o que nos faz sentir raiva, tristeza, alegria entre outras emoções. Criamos fantoches de emoji para caracterizar como estávamos nos sentindo e pensarmos em como podemos usar a comunicação oral para expressarmos os nossos sentimentos para as outras pessoas de maneira que elas nos compreendam. Usamos frases como: “Eu estou triste porque o meu cachorro fugiu” ou “Eu estou com raiva porque minha irmã rasgou o meu livro”.

Após trabalharmos as emoções, passamos a explorar o lugar de cada criança no espaço onde moram. Para tanto, iniciamos uma sequência de aulas que falavam sobre moradia, escola, cidade, fauna e flora e nosso lugar no mundo. Exploramos o assunto a partir da leitura de livros como *Da minha janela* de Otávio Júnior e *Vanina Starkoff*, *Carona* de Guilherme Karsten,

Como nascem os pássaros de Walter Lara, Haicais animais de Fred di Giacomo, Onde você mora de Silvana Tavano, Árvores do Brasil e Japonesinhos de Lalau e Laura Beatriz e O mundo inteiro de Liz Garton Scanlon e a criação de origamis com os temas abordados.

Ao final do projeto, as crianças apresentaram suas cidades feitas com origami e conversaram sobre a criação de cada um deles.

## ATIVIDADES EXTRAS

- Cada aluno escolheu uma celebridade (de uma seleção feita em sala) e os demais alunos tiveram de fazer perguntas para descobrir quem o colega era. Perguntas como: “Você é homem ou mulher? Você é alta? Você é cantora?”. O aluno então teve a chance de responder: “Sim, sou” ou “Não, não sou”.
- Roleta dos adjetivos  
Usando Word Wall, criamos uma roleta com adjetivos e as crianças tiveram de achar objetos que correspondiam ao adjetivo da vez.
- Jogo do adivinha.  
Cada aluno desenhou uma fruta. Os alunos adivinharam qual fruta o aluno desenhou mediante a descrição do desenho.
- Jogo de tabuleiro Cara a Cara (presencial).
- Mural das Emoções: os alunos foram fotografados fazendo expressões faciais para exemplificar diferentes emoções. Com as fotos, os alunos criaram um mural e desenvolvemos um jogo da memória com as suas fotos.
- Dicionário ilustrado das emoções: os alunos explicaram com suas palavras como entendem diferentes emoções.

## LEITURA COMPLEMENTAR

Tudo bem ser diferentes, Todd Parr.

Quem sou eu? Gianni Rodari, ilustrações de Michele Iacocca, editora Salamandra. Um mundinho para todos, Ingrid Biesemeyer Bellinghausen.  
Emocionário, Cristina Nuñez Pereira e Rafael R. Valcável  
Mania de Explicação, Adriana Falcão.  
O monstro das cores, Anna Llenas  
O livro dos Sentimentos, Todd Parr.  
Da minha janela, Otávio Júnior e Vanina Starkoff.  
Onde você mora, Silvana Tavano e Carla Caruso.  
Como nascem os pássaros azuis, Walter Lara.  
Para saber voar, Ana Terra.  
A história da minha casa, Sibélia Zanon e Paloma Portela  
Ah, nisso eu não tinha pensado, Ludovic Souliman, Bruna Assis Brasil Júbilo,  
Andrea Pizarro Clemo  
A Raiva, José Carlos Lollo e Blandina Franco  
Roupa de brincar, Eliandro Rocha e Elma  
Saudade de Caqui, Márcia Misawa

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria das iniciativas começam timidamente, muitas vezes, dentro da própria casa, quando as mães sentem a necessidade de ensinar o português para o seu filho e aos poucos vão ampliando para os filhos de outras pessoas. Esse tipo de iniciativa deve ser valorizado, mas é importante reconhecer a necessidade de pais e educadores investirem em suas formações para que, cada vez mais, o PLH deixe de ser apenas a língua que une a família para se tornar uma língua tão importante como a língua local.

Temos que pensar e refletir sobre o que desejamos com o ensino do PLH. É preciso olhar e ouvir cada criança e valorizá-la em todas as suas capacidades e conhecimentos, proporcionando atividades que tragam desafios e as levem a entender o ser e estar em um determinado lugar e não em outro. Segundo Zabala (1998, p. 17)

(..) podemos definir as atividades ou tarefas como uma unidade básica do processo de ensino/aprendizagem, cujas diversas variáveis apresentam estabilidade e diferenciação: determinadas relações interativas professor/alunos e alunos/professor, uma organização grupal, determinados conteúdos de aprendizagem, certos recursos

didáticos, uma distribuição de tempo e do espaço, um critério avaliador, tudo isto em torno de determinadas intenções educacionais, mais ou menos explícitas

Consideramos a leitura do mundo essencial para as crianças monolíngues, que crescem em seus países, mas para as crianças falantes de língua de herança, doravante FLH, ela é muito mais importante, pois só dessa forma terão, no mínimo, o seu direito de ser bilíngue preservado.

Os FLHs, muitas vezes têm suas competências linguísticas determinadas como desequilibradas (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014) e no Japão muitas crianças brasileiras são consideradas duplamente limitadas. Para Yonaha (2017) “crianças *double limited* (duplamente limitada)”, são “aquelas que não podem comunicar-se de forma satisfatória nem na língua japonesa nem na língua materna – português.

Dessa forma teriam o seu conhecimento respeitado sem ter que jogar fora o que faz parte da sua história, sua língua e cultura, trazendo tranquilidade para adquirir a língua do país acolhedor e passando por dois níveis o BICS (Basic Interpersonal and Communicative Skill), que é o nível de conversação e se leva de dois a três anos para a sua aquisição e o CALPS (Cognitive Academic Language Proficiency Skill) que se relaciona ao desenvolvimento da habilidade para compreensão acadêmica e representa a aquisição total de uma língua ou habilidade bilíngue e são necessários de cinco a sete anos de contato e estudos segundo Cummins (1991).

Acreditamos que a leitura tem um papel fundamental nesse processo de aquisição de línguas, pois a nossa prática tem mostrado que uma curadoria de excelência, capacitação dos professores, elaboração de planos de aula que sejam interdisciplinares em que todos os envolvidos sejam ouvidos e que conte com a participação das famílias pode facilitar e trazer uma aprendizagem de qualidade que, sem dúvida nenhuma, contribuirá no avanço dos estudos na língua do país acolhedor.

O objetivo maior do seu ensino e aprendizagem é formar cidadãos autônomos capazes de mudar a sua realidade e de se serem felizes onde quer que estejam sabendo mais sobre suas raízes através de atividades que contribuam para o autoconhecimento e a elevação da autoestima. E, para que esse objetivo seja alcançado, aprender a ler do mundo é fundamental, pois é isso que nos faz fortes e capazes.

Ensinar o PLH é um ato de coragem, perseverança, dedicação e muito amor. É apresentar o mundo aos FLH de forma contextualizada, trabalhar a identidade como algo em movimento e que se fortalece porque carrega todas as nossas experiências vividas (BUSCH, 2015) sejam elas construídas na língua local, de herança, línguas adicionais e outras linguagens que somos expostos todos os dias.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. *Comunidade brasileira no exterior – Estatísticas 2020*. Publicado em: 19 jul. 2021 Disponível em: <<https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portal-consular/artigos-variados/comunidade-brasileira-no-exterior-2013-estatisticas-2020>>. Acesso em <20 jul. 2021>.
- BUSCH, Brigitta. *Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language*. Working Papers in Urban Language & Literacies. Paper 148. 2015. Disponível em: <[https://heteroglossia.net/fileadmin/user\\_upload/publication/WP148\\_Busch\\_2015\\_Linguistic\\_repertoire\\_and\\_Spracherleben-libre.pdf](https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/WP148_Busch_2015_Linguistic_repertoire_and_Spracherleben-libre.pdf)> . Acesso em: <02 abr. 2018>.
- CUMMINS, Jim. *Bilingualism and Second Language Learning*. Annual Review of Applied Linguistics, 1992. 13, 50-70. doi:10.1017/S0267190500002397.
- FLORES, Cristina; MELO-PFEIFER Silvia. *O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha*. Domínios da Linguagem, V. 8 (3), pp. 55- 56. 2014.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 23ª. ed. São Paulo. Editora Cortez. 1989.
- GARCIA, Ofélia, Wei, Li. *Translanguaging – Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan. 2014.
- LLENAS, Anna. *O monstro das Cores*. 1ª ed. São Paulo: Ed. Aletria. 2018.

- MIGNOLO, W. *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press. 2000.
- MORONI, Andreia. *Português como Língua de Herança*: O começo de um novo movimento. In: JENNINGS-WINTERLE, Felícia & LIMA-HERNANDES, Maria Célia (Orgs.). *Português como Língua de Herança: A filosofia do começo, meio e fim*, p.122 - 123. Nova Iorque: BEM. 2015.
- PADLET. *Ferramenta online que permite a criação de mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos multimídia*. Disponível em: <https://ja.padlet.com/dashboard>.
- TANAKA, Luzia Miya; VELDINK, Patrícia da Paz - *A distância que aproxima, uma proposta de leitura*. Publicado em: 05 mar. 2021. Disponível em: <<http://www.lincool.org/lincool-no-5.html>> Acesso em: <21 de junho 2021>.
- US Census Bureau. *American Community Survey B040003 TOTAL ANCESTRY REPORTED Universe*: Total ancestry categories tallied for people with one or more ancestry categories reported retrieved. Publicado em: <21 set. 2012>.
- WEISS, Denise Barros. *Português como Língua de Herança*: o papel da memória no uso de variantes fonéticas. In GONÇALVES, Luis (Org). *Português como língua estrangeira, de herança e materna: abordagens, contextos e práticas*, Boa Vista Press, Roosevelt, pág.95-94. 2017.
- ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa*. Porto Alegre: artmed, 1998.
- YONAHA, Tábata Quintana. *Um estudo de caso sobre o Português como Língua de Herança (PLH) nas cidades de Suzuka e Sakai, Japão*. Horizontes de Linguística Aplicada, ano 16, n. 2, 82. 2017.

## CAPÍTULO 12

---

# O CONCEITO LÍNGUA DE HERANÇA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO ENTRE TRADIÇÃO E REINVENÇÃO

Felicia Jennings-Winterle

Há mais de 40 anos o termo *Língua de Herança* (LH) vem sendo usado em meios acadêmicos na América do Norte e, mais recentemente na Europa, Oceania e América Latina (VAN DEUSEN-SCHOLL, 2003; BENMAMOUN, MONTRUL e POLINSKY, 2013). Sua definição é diversa, uma das facetas de sua problemática epistemologia. As inúmeras definições atribuídas à LH – “uma língua que atravessou oceanos, fronteiras e gerações” (JENNINGS-WINTERLE, 2015, p. 101), que coexiste (MORONI, 2015) em um ambiente de outras línguas, culturas e identidades, que representa toda a história de uma família (MORONI e GOMES, 2015), que foi adquirida durante a infância entre contexto familiar e social, assimetricamente, mas simultaneamente (POLINSKY e KAGAN, 2007; FLORES e MELO-PFEIFER, 2014) – indicam a obsolescência de práticas fundamentadas nos conceitos de monolinguismo e monoculturalismo, ainda considerados normativos e normais em alguns contextos. Por isso, esse campo temático tem importância essencial na pesquisa e discussão de modelos plurilíngues e verdadeiramente pluriculturais que existem em diversas sociedades.

Porém, termos relacionados a esse campo de estudos têm sido usados de maneira fluida e, por vezes, descabida. O próprio língua de herança é mal definido (VAN DEUSEN-SCHOLL, 2003) e depende da perspectiva teórica e do contexto prático onde é aplicado. Assim, a presente discussão é construída de modo a problematizar terminologias relacionadas à LH além de seu valor puramente semântico. Almeja-se refletir sobre significados subjacentes e aludir à possibilidade de uma terminologia carregar uma importância simbólica que pode, não apenas corresponder a políticas linguísticas e ideologias sobre língua, como também estigmatizar ou seduzir os sujeitos envolvidos.

## O IMAGINÁRIO E O SIMBÓLICO DOS ESTATUTOS DAS LÍNGUAS

A nomeação dos estatutos das línguas se dá de duas maneiras: *bottom-up* e *top-down* (de baixo para cima e de cima para baixo) e segue um conjunto específico de políticas linguísticas que são, por sua vez, elaboradas a partir de uma ou outra ideologia sobre língua. Em uma abordagem na qual há celebração da pluralidade, a identificação de status linguísticos é subjetiva e caracteriza-se por uma política *bottom-up*. Por outro lado, se considerarmos determinações governamentais em favor ou contra uma língua em um ambiente público, ou do histórico escolar anterior de um aluno imigrante ser ou não relevante no novo contexto, estamos falando de políticas linguísticas, culturais e migratórias de uma região ou de um país e, portanto, a nomeação dos contextos linguísticos será caracterizada como uma política *top-down* (ARONIN, O'LAOIRE e SINGLETON, 2011).

Além de carregar fortes conotações subjetivas e políticas, a nomeação das línguas salienta o valor e o papel que têm em uma sociedade ou comunidade; quer dizer, representa sua relação com o poder. Portanto, estar atento às terminologias possibilita-nos pensar na função que têm, como são vistas por seus falantes e pela sociedade que os rodeia, além de como determinam a forma de atuação dos envolvidos.

Essas nomeações são verdadeiros instrumentos de negociação da identidade e do valor do indivíduo. Indicam o chamado estatuto dessa língua na sociedade, e aquele que o falante tem para si que, vale afirmar, é, além de subjetivo, circunstancial e situacional. Os nomes atribuídos às línguas e às identificações socioculturais com o espaço em que as línguas são faladas são fatores que se revelam muito mais profundos do que apenas uma rotulação.

Segundo Saussure (1975), sustentar conceitos somente em palavras é um erro metodológico porque estas são incertas e, acrescento, dão margem a certa fluidez que permite conotações bastante divergentes. Insisto na importância de refletirmos sobre os significados de base que têm as terminologias que comumente usamos. Devemos levar em questão principalmente, que cada uma tem uma carga imaginária que é percebida de maneiras diferentes pelos falantes, individual e socialmente. Tais conotações



determinam políticas linguísticas, culturais e educacionais e, da mesma forma, podem afastar ou seduzir indivíduos à sua aprendizagem e uso.

## IMAGINÁRIO

Definir o termo imaginário certamente não é tarefa fácil. Sua epistemologia é complexa, bem como suas abordagens, configurando esse como um campo interdisciplinar, de múltiplos métodos e teorias. Não há muito consenso em suas definições, o que explica certa polissemia, associando-se a termos como *símbolo*, *representações*, *consciência coletiva*, entre outros, inclusive ideologia, que, em troca, seria uma manifestação consequente ao imaginário (SERBENA, 2003).

Para os propósitos da presente discussão, imaginário refere-se a “construções mentais com que as sociedades operam, avaliam e agem (...) para realizar processos de decisão, ação e juízo” (MATEUS, 2018, p. 103); um conjunto de valores cruciais na ordenação e compreensão do mundo (SERBENA, 2003). Como salienta Cabrera (2004), “os imaginários configuram as significações sociais que mostram, contrastam e (possivelmente) ocultam uma realidade social” (p. 3) – determinam maneiras pelas quais as pessoas imaginam sua existência social (CASTORIADIS, 1989; TAYLOR, 2004). Pode ser compreendido como fragmentos de uma ou outra, ou até mesmo de um conjunto de visões de mundo, já que o imaginário reveste o desenvolvimento de processos sociais (SERBENA, 2003) e retrabalha o sentido por meio de senso comum (MATEUS, 2018, p. 103).

Cornelius Castoriadis (1989) defende que o imaginário de uma sociedade cria, para cada período, uma forma singular de viver, ver e fazer sentidos. Para Castoriadis, esses seriam os laços que sustentam o que uma sociedade em particular define como real, algo que Habermas (1996) diz ser “um *background* massivo de intersubjetividade compartilhada socialmente, em contextos que provem o substrato de um massivo consenso” (p. 322).

Baeza (2000) compreende os imaginários sociais como um patrimônio representativo: um conjunto de imagens mentais acumuladas pelo indivíduo durante o processo de socialização. Assim, o imaginário social não representa um objeto qualquer, mas sim a (re)criação social e histórica de figuras simbólicas que determinam significativamente o pensamento coletivo (CASTORIADIS, 1989).

Aliás, sendo o imaginário uma instituição, um magma de significações sociais (*ibidem*), deve-se considerar também o aspecto regulador da vida coletiva que contém e a sua ligação com relações de poder nas sociedades (BACZKO, 1991). Há de se ponderar o impacto que têm os imaginários nas mentalidades e nos discursos que propõem e impõem.

Ao pensarmos sobre a natureza dos termos aplicados a diferentes contextos linguísticos, como é o da LH, devemos lembrar que eles surgem no e do discurso daqueles que, bem ou mal, fazem políticas linguísticas e que, conseqüentemente, moldam ideologias sobre língua. Seria ingênuo pensar diferente.

Seria ingênuo, inclusive, pensar que tais políticas e ideologias restringem-se à criação ou remoção de programas bilíngues de um distrito, por exemplo. Referem-se também, sob o manto da língua, a formas de categorização cultural, social e identitária; a dicotomias por vezes não tão silenciosas que definem um conjunto hierárquico de valores com ampla atuação.

## LÍNGUA DE HERANÇA

Há registros de que uma das primeiras tentativas de compreensão e definição do termo Língua de Herança (LH) tenha sido feita pelo sociolinguista Joshua Fishman nos anos 1970 em meio a suas pesquisas no contexto migratório do Canadá. Começou a ser utilizado nos Estados Unidos nos anos 1990 e tem ganhado força em diversos contextos há pelo menos vinte anos (PEYTON, DONALD e MCGINNIS, 2001; POLINSKY e KAGAN, 2007). Seu uso complementa diferentes terminologias usadas em contextos diversos, nos quais povos tiveram suas línguas originais submetidas às de seus colonizadores (i.e., língua de colonização, língua indígena) e em meio a grupos de imigrantes (i.e., línguas de imigração).

O termo *herança* incorpora fatores interpretativos, simbólicos e ideológicos que sustentam sua própria delimitação ao representar a relação entre o sujeito e seu contexto histórico, social, político e cultural, assim como entre o sujeito e sua língua (FLORES e MELO-PFEIFER, 2014). Assume-se, portanto, que LH seja uma terminologia muito mais sociocultural do que linguística, tanto objetiva, quanto subjetivamente (MOUSSORI, 2010; HE, 2010).

Van Deusen-Scholl (2003) advertia pesquisadores há mais de 15 anos sobre o fato do conceito ser sensível a uma variedade de interpretações e contextos. Vários termos têm sido usados, alguns com maior ou menor estabilidade e tradição, mesmo que, argumenta-se, com diferentes conotações. Eles até podem parecer sinônimos ou representar pequenas diferenças ideológicas entre um ou outro pesquisador, disciplina ou política linguística, mas todos aludem a um fenômeno que provavelmente vem ocorrendo há tanto tempo quanto línguas têm entrado em contato, consequência de processos migratórios diversos e do estabelecimento de grupos e nações (BENMAMOUN, MONTRUL e POLINSKY, 2013).

Alguns apontam para a condição de uso quase que exclusivo ao contexto familiar – *língua de casa* – ou com um progenitor – *língua do papai, língua da mamãe*. Outros para a coexistência de culturas, seja num tempo diacrônico – *língua ancestral, língua de origem, língua primitiva, línguas indígenas, língua colonial* – seja num sincrônico, no qual contextos culturalmente diversos convivem – *língua da família, língua comunitária*. Outros, ainda, permitem discernir com maior ênfase a diferença do ponto de vista do poder e do domínio político, sinalizando o rompimento de fronteiras geopolíticas (JENNINGS-WINTERLE e LIMA-HERNANDES, 2015; SARTIN, 2016) que fazem com que o distante passe a coexistir desde os momentos mais tenros de aquisição no contexto familiar com outra, de mesmo caráter, porém de maneira assimétrica (POLINSKY e KAGAN, 2007; FLORES e MELO-PFEIFER, 2014). Ao mesmo tempo, ao conceito de LH associa-se também o de *língua de imigração* – aquela falada por cidadãos com histórico de mobilidade e/ou imigração por motivos profissionais, educacionais ou familiares, em contextos políticos de outras línguas (VALDÉS, 2005; BRINTON, KAGAN e BAUCKUS, 2007; BAUER e CHLOSTA, 2010).

Trata-se de uma língua por meio da qual indivíduos têm uma conexão pessoal, como membros de um segmento sociocultural (FISHMAN, 2001; HE, 2010); que é definida por uma transmissão intergeracional, por meio da qual aspectos linguísticos e extralinguísticos são filtrados por experiências e valores da família (BAKER, 2011). É marcada por processos de colonização ou imigração e pela busca recíproca de meios para manter uma cultura viva, num novo território. Nesse sentido, o termo *língua de herança* define seu grupo de falantes e aprendizes e pode, inclusive, transformá-los (HE, 2010).

Em uma frente estão os indivíduos genitores que, vale afirmar, têm aquilo que chamamos de uma *herança afluada*, muito maior do que a que desenvolvem seus herdeiros e que é, em parte, emblemática justamente por ser diferente. Nesse sentido, a discussão sobre LH compreende os fenômenos que estão subjacentes à aprendizagem de uma língua, ou parte de um conjunto de línguas, por acolhimento ou residência, já que se pressupõe a permanência familiar no novo país/contexto e, em muitos casos, o projeto de constituir família.

Em outra frente estão indivíduos cujas características identitário-culturais e linguísticas desafiam o poder estabelecido (WANG e GREEN, 2011) como é o caso da resistência dos chamados grupos minoritários contra o poder, como por exemplo os falantes de catalão em Barcelona ou os de espanhol nos EUA. Ambos – imigrantes e “dominados”, por assim dizer – representam facetas do mesmo fenômeno. Assim, fica claro que não se pode tratar da conceituação da LH sem caracterizar concomitantemente os falantes de herança (FLH).

## QUEM É QUEM?

As concepções sobre os sujeitos envolvidos na aquisição e manutenção de LH se caracterizam em duas perspectivas: uma ampla e outra restrita (POLINSKY e KAGAN, 2007). Em uma perspectiva ampla entende-se a herança linguística-cultural ser ligada à história familiar que, de acordo com Fishman (2001), tem relevância pessoal e particular. Por mais que relevância familiar ou afetiva sejam fatores motivacionais importantes para a aprendizagem de uma língua, estes não seriam suficientes para caracterizar o FLH.

Assim, em uma perspectiva restrita o momento biográfico e a maneira como a LH foi aprendida são definitivos para a identificação dos falantes e de sua proficiência. O termo FLH tipicamente se refere à segunda geração de imigrantes – os filhos dos imigrantes originais (primeira geração) – e à chamada geração 1.5 (ROBERGE, 2002) que vive em um ambiente bilíngue ou multilíngue, seja ele só o lar, seja o lar e além. Refere-se também em determinados contextos àqueles que têm ancestralidade indígena e àqueles que tiveram suas línguas originais submetidas a uma de colonização.

Mesmo considerando línguas e ambientes distintos, a experiência dos FLHs são muito semelhantes. Eles têm contato com a LH em casa ou em pequenas comunidades, em geral desde a primeira infância, e recebem instrução formal inteiramente na língua majoritária. Portanto, tipicamente têm como língua dominante a língua da sociedade do país de residência, enquanto seus pais e avós têm maior dominância em sua língua original (a que aprenderam em seus países de nascimento) (MONTRUL e KAGAN, 2013; VALDÉS, 2005).

O FLH é um indivíduo bilíngue desde a mais tenra idade. Cresceu ouvindo e falando a LH como parte de um processo de bilinguismo simultâneo ou sequencial, onde, muitas vezes a LH foi biograficamente sua primeira língua (L1), ou língua materna (LM), e a língua majoritária, ou segunda língua (L2), foi adquirida depois, quando o FLH passou a frequentar a escola. Observa-se também a ocorrência de um processo de aquisição bilíngue da primeira língua (DE HOUWER, 1998; 2009), ou melhor, de uma aquisição simultânea das duas línguas – uma em casa, uma no contexto social – que compõem o repertório linguístico do indivíduo (BUSCH, 2012).

O processo de escolarização, iniciado entre 4 e 6 anos de idade dependendo do contexto sociocultural, muda a relação com a língua socialmente dominante, na qual o FLH passa a ter maior proficiência. Por outro lado, a LH sofre processos de desuso, e, conseqüentemente, de aquisição incompleta e *atricção*<sup>1</sup>, o que caracteriza o chamado processo de troca de idioma (*language shift*) (ARONIN, O' LAOIRE e SINGLETON, 2011; SCHWARTZ 2004).

Em relação a seus perfis, os FLHs compartilham características com falantes de língua materna (FLM) (CARREIRA e ARMENGOL, 2001; POLINSKY, 2015) e com falantes de língua adicional (FLA) (BENMAMOUN, MONTRUL e POLINSKY, 2013; JESSNER, 2003; CHO, SHIN e KRASHEN, 2004; MELO-PFEIFER e SCHMIDT, 2013). Flores e Melo-Pfeifer (2014) definem tal exposição simultânea e desequilibrada, ser o que mais caracteriza o FLH.

---

<sup>1</sup> *Atrición* ou *atricción* da primeira língua é definido como “a diminuição ou estaque não-patológico na aquisição de uma língua que havia sido adquirida anteriormente” (Köpke & Schmid, 2004, p. 5). É geralmente vista como consequência do crescimento no contato entre as línguas do galante, levando à perda de uma outra forma ou função (Köpke, 2004, p. 3).

É possível, portanto, observar uma continuidade de proficiências que demonstram diversas nuances de habilidades e competências linguísticas (HORNBERGER, 2003), além de uma enorme variação de experiências entre os FLHs (POLINSKY e KAGAN 2007; POLINSKY, 2015; SILVA-CORVALÁN, 1994).

Tendo em vista a pluralidade dos contextos e dos perfis dos sujeitos envolvidos nos estudos sobre as LHs, coloca-se uma questão: seria essa a melhor nomenclatura? A que outros termos, determinados como “sinônimos” ao LH, aludem, ou podem aludir? Em que sentido o termo *língua de herança* se relaciona com uma visão pós-estruturalista sobre língua e, conseqüentemente, sobre identidade e cultura? O que “língua de herança” representa na pós-modernidade?

## LÍNGUA DE HERANÇA É LÍNGUA MATERNA?

Pondere, por exemplo, sobre os sentidos que compõem a expressão *língua materna* (LM). Afinal, essa é uma das relações mais ocorrentes com o termo LH. Considera-se, inclusive, que a LH seja uma língua LM (SILVA-CORVALÁN, 1994; POLINSKY e KAGAN 2007); ou melhor, uma das LMs do indivíduo, na maioria dos casos, sua primeira língua (L1) na infância. Esse é um momento determinante em relação à aquisição e desenvolvimento da linguagem, um que é drasticamente afetado a partir da incursão em um contexto social tão impactante: a escola. Há, portanto, uma mudança de estatuto da então chamada LM que, dadas as atuações do indivíduo em um contexto social de outra língua, passa a ser uma LH.

Especificamente, uma LM é o meio primordial de interação, transmitida desde os momentos iniciais da vida do indivíduo. É por ela que recebe as delineações e delimitações de sua cultura. Por isso, justifica-se considerá-la primeira (L1), no intuito de enfatizar sua posição em uma seqüência cronológica que pode advir ao longo da vida do falante, tornando-a, assim, observatório na aprendizagem e uso de línguas subsequentes (LEMOS, 2002).

No caso daqueles que crescem em famílias nas quais as origens linguísticas dos progenitores (ou cuidadores) é distinta, a criança poderá ter mais de uma LM, considerando-se até uma terceira, caso nenhum dos adultos

fale em casa a língua da sociedade. Nesse sentido, enfatiza-se a condição de inauguração do sistema linguístico.

Atenta-se também ao fato de que o adjetivo *materno* refira-se à mãe, figura que, tanto em contextos mais monolíngues, quanto naqueles multilíngues, tem notória participação. Por um lado, pode até parecer simplista pensar que ao usar-se a locução “de mãe” exclui-se o pai, como indivíduo também marcante no desenvolvimento linguístico de seus filhos, ou a pluralidade que “os pais”, ou outros cuidadores, representam num contexto em que há uma língua primordial. Refletir sobre este termo e problematizá-lo é essencial, porém não trivial.

Em primeiro lugar, o que LM diz a respeito dos diversos e (como aqueles mais resistentes à diversidade gostam de reiterar) “novos” modelos de família? O que diz sobre o conjunto de valores que uma ou outra sociedade tem a respeito deles, incluindo posicionamentos frente à homoafetividade, à decisão de criar filhos sem um(a) parceiro(a) (maternidade ou paternidade solo) ou a uma certa divisão de trabalho? A significação que damos a essas e outras questões são histórico-culturalmente definidas e certamente moldaram o sentido atrelado à LM, desde seu primeiro uso, por corresponder a uma certa noção sobre vivência social. Assim, há de se considerar a origem histórica desse termo.

De acordo com Friederich Kluge (1967) em seu *Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache* (Dicionário Etimológico da Língua Alemã), existe uma referência ao termo datada de 1119, proveniente de Strassburg. Em sua pesquisa sobre as origens do termo LM, Haugen (1995) registra outras duas menções que, ainda que pontuais, são contemporâneas, datadas do século XII – uma em uma obra clérica, datada entre 1114 – 1121 e outra em uma poética, datada de 1190 – 1191. Dicionários produzidos no século XIII já teriam o termo de forma recorrente. Assim, a evidência medieval aponta o uso de uma língua paterna – o latim, a língua pátria = *sermo patrius* – e de uma língua materna – o vernáculo.

Lembre-mos do importante fato de que na Idade Média somente os homens tinham oportunidade de escolarização, enquanto às mulheres encumbia-se a tarefa de cuidar dos filhos. Segundo Haugen (*ibidem*), “essa distinção parece ter aparecido em uma sociedade bilíngue, na qual mulheres e suas línguas eram vistas como inferiores aos homens e suas línguas” (p. 76).

A LM seria aquela puramente oral, falada e ouvida, que vivia (e vive ainda em muitos contextos) à margem dos ditames da norma canonizada; uma língua familiar, doméstica, envolvendo seus ocupantes e suas atividades de casa (CALVOSO, 2013). À língua paterna, oposta e mais valorizada do que a materna, ficava a tarefa social da leitura e escrita. De acordo com o linguista francês Bernard Cerquiglini, a língua paterna é fruto das políticas de normatização que incidem sobre as línguas grafocêntricas (*ibidem*).

Em sua apresentação sobre o termo, Calvoso (2013) discute como a língua paterna seria aquela patrocinada pelo Estado, a língua da escola, e portanto, essencialmente escrita, ortografizada e normatizada – “um patrimônio a ser preservado” (*ibidem*) (do latim, *patrimonium=de pater*). Segundo ele, da maneira como aplica-se a nomenclatura proveniente do latim *patronu* – idioma que contém também a palavra *pater* – amar e respeitar a norma valeriam como estado de cidadania: “vem devidamente codificada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. É a norma-padrão, identificada com a Pátria” (*ibidem*).

De fato, a criança aprende a falar em casa, não na escola, uma língua que será burilada e formalizada pela instituição. Os pais não se preparam para essa transmissão nem se colocam diante do filho ou filha como professores, cuja tarefa é ensinar a criança a falar “corretamente”. Os progenitores e/ou cuidadores vivem-na.

É mesmo por isso que a L1 é qualificada como LM: não só porque é, em geral, a mãe, desde o nascimento, quem fala com a criança, por ficar em casa, numa situação mais típica de divisão de trabalhos; mas também porque essa primeira língua é, segundo Claudia Lemos (2013), como um útero, uma matriz. Não uma matriz onde se gera um organismo, como é o caso do órgão feminino, mas onde se forma uma subjetividade, uma pessoa, um cidadão. Sem dúvidas esse é um termo que impõe desafios conceituais também para teorias feministas (SCAVONE, 2001; FERRAND e LANGEVIN, 1990; SCOTT, 1990) que questionam essa exclusividade feminina na maternidade e, consequentemente na formação da subjetividade do indivíduo, ainda que destaquem a figura feminina nesse papel.

De qualquer maneira, no que tange a problematização da relação entre os termos *língua materna* e *língua de herança*, os imaginários consequentes são também dialéticos. Ao mesmo tempo que se cria uma ultrasubjetividade



(ABREU e KASSEB-GALVÃO, 2018) na figura da mãe, como expatriada, oráculo de conhecimentos e memórias de uma terra longínqua e, portanto, responsável pelo desenvolvimento de um conjunto de características identitário-culturais e linguísticas, exclui-se o pai (progenitor masculino) dessa tarefa.

Do ponto de vista da vitalidade dessa língua isso é prejudicial porque há, sim, homens expatriados que também desejam transmitir aspectos de suas culturas originárias, mas que, convencem-se de que essa é uma tarefa feminina, porque a figura da mãe é que é relacionada com o desenvolvimento linguístico e porque suas rotinas de trabalho não corroboram com mais essa função, se lhe fosse atribuída. Consequentemente, há menos insumo por parte deles e esse legado não é vivido. Nesses casos, nem há a mudança de *status* de língua materna para de herança. E por que há em outros? Há pelo menos dois caminhos para essa *desestatualização*.

Por um lado, LHs são denominações que reúnem as chamadas *línguas nativas* – termo aplicado aos idiomas dos povos colonizados, muitas vezes forçados a conviver sob um mesmo Estado, mesmo que socioculturalmente heterogêneos, reduzidas a terminologias como *línguas ancestrais* e mesmo *dialeto* e *crioulos*, exemplos mais contemporâneos da relação entre língua materna/língua paterna estabelecida na Idade Média.

Assim, ao inglês, francês, alemão, mandarim, espanhol e português repousam o título de *língua oficial*, mesmo quando muito menos do que a metade da população (um *marcador* entre minoria x maioria) não fale o idioma nem reconheça-o identitariamente. Segundo Calvoso (2013),

A língua materna vive à margem da Lei, no interior das casas, não deve sair do gineceu. No entanto, é nesse mundo desprezado (ou alvo de paternalismo condescendente) que pulsa a força vital da língua, seus processos de mudança, suas metáforas, sua interminável poética. É nele que vamos conhecer, não mais a língua do Estado, porém o real estado da língua. (s/ pág.)

O mais interessante em tudo isso é que hoje a terminologia *língua materna* é aplicada em alguns países (por exemplo, no Brasil) ao modelo de ensino e de idealização de uma língua; um modelo padronizado, justamente o que chamava-se de língua paterna. Houve uma inversão. Em outros, considera-se língua materna somente aquela usada em casa (como é o caso da Suécia que

patrocina cursos para os filhos de imigrantes), o que, impreterivelmente, nega ao falante o status de plurilíngue, resultante de um bilinguismo infantil, e que confere um repertório linguístico diferenciado, com habilidades metalinguísticas que engrandecem forma e função de ambas (ou mais) línguas envolvidas.

## LÍNGUA DE HERANÇA É, ENTÃO, LÍNGUA MINORITÁRIA?

Uma minoria equivale a um conjunto de elementos que têm um valor menor do que 50% do conjunto total (100%). Em relação à língua, as chamadas de minoritárias estão presentes em um grande número de territórios no mundo. Arrisco afirmar que revestem o enquadramento linguístico da maioria deles.

*Língua minoritária* é um termo tipicamente relacionado a um grupo de menor prestígio social e a um estatuto que não é oficial (nem linguística nem socialmente). É usada somente em algum espaços, não é tipicamente ensinada em escolas, pode até não ter um sistema de escrita padronizado, e portanto, tem uma série de limitações. Ao longo da biografia linguística do indivíduo, a LM – a primeira (ou uma das primeiras línguas) com a qual se conviveu – passa a ser uma LH por seu estatuto de minoridade e pela baixa frequência de insumo (*input*) e uso. Ainda que os termos minoritária/majoritária tenham relevância numérica, uma língua minoritária não é necessariamente falada pela menor parcela ou inexpressiva parcela da população em questão. Portanto, essa terminologia está carregada de conotações sociais negativas.

Ofelia Garcia (2005), importante pesquisadora no campo da Didática de Línguas, tem um posicionamento marcadamente contrário ao uso do termo LH, especificamente por sua associação ao de uma língua minoritária. Segundo ela, o espanhol definitivamente não é uma língua minoritária nos Estados Unidos. Por essa ser sua língua materna e a que predomina nos contextos de sua pesquisa, Garcia (*ibidem*) diz que considerar só o inglês como língua majoritária nos EUA é uma falácia.

Não só esse país não tem uma língua oficial a nível federal, como também o número de hispano-falantes é de 41 a 43 milhões (variação que depende da fonte), o que representa cerca de 13,5% do total da população de 330.071.113 de pessoas (USA CENSUS BUREAU, 2021). Se considerarmos alguns estados isoladamente essa porcentagem é muito maior. New Mexico tem 47% de falantes de espanhol em sua demografia, California e Texas têm

cerca de 38%, Arizona 30%, Nevada 27,3% e Flórida, 23,2%. De fato, o número total de falantes nos EUA é maior do que a número de falantes na Espanha (*ibidem*).

Esse único exemplo demonstra que, dependendo do grupo, do espaço geográfico e da língua em questão, de como seus indivíduos atuam em suas comunidades e de como sua LH é vista pela cultura dominante, para os FLHs esse “rótulo” é problemático. De acordo, Garcia (2005) afirma que a aproximação entre os termos LH e língua minoritária atende a interesses políticos, cujas implicações identitárias são valorizadas negativamente mesmo nos lugares onde a diversidade é “celebrada”. Sendo assim, categorizar LHs como línguas minoritárias denota, no mínimo, certa ingenuidade, compulsoriamente acarretando uma série de inconsistências que, por sua vez, têm erguido um muro de resistência.

De um lado, pesquisadores evitam empregar essa nomenclatura para não se vincularem à concepção de ancestralidade, de passado a ela associada e criticada. De outro, educadores adiam a discussão sobre o papel dessas línguas no enriquecimento das interações em sala de aula e, claro, como repertório sociocultural para indivíduos plurais, apesar e além das relações familiares. Alguns pesquisadores como Skuttnab-Kangas (2000) dizem, inclusive, que

Definições de ambas minoria e diferentes tipos de minorias (indígena, nacional, regional, imigrantes, etc) são notavelmente difíceis (...) Do ponto de vista de direitos humanos, especialmente em relação a implicações legais na educação, grupos que rejeitam rótulos de minoria étnica, linguística ou nacional estão fazendo um desfavor a si próprios e, às vezes, mesmo sem saber, rejeitando direitos que eles precisam e querem receber. (*apud* PEYTON, RANARD e MCGINNIS, 2001, p. 489)

É claro que se pensarmos na construção de uma identidade plural, faz sentido tomar proveito de incentivos governamentais, principalmente daqueles que possibilitam o florescimento de uma identidade, cultura e língua diferentes das chamadas dominantes. Mas há de se considerar que o imaginário de muitos imigrantes é duramente afetado por um senso de vergonha por ser diferente. Chamar uma língua, uma cultura, uma identidade de herança significa carregar memórias difíceis para as gerações futuras e, de uma forma ou de outra,

estampá-las. Isso vai de encontro à ideia de adaptação que indivíduos que pormenorizam suas origens têm.

## MAS ENTÃO, COM QUE TERMO FICAMOS?

É possível observar uma considerável consolidação do termo de LH, ainda que haja controvérsias demasiadamente relevantes nesta nomenclatura desde a inauguração formal de seu campo temático. O imaginário de passado e ancestralidade ao qual o termo “pode” aludir aparece não só no discurso de alguns pesquisadores, mas também na voz dos próprios FLHs que, muitas vezes, rejeitam o rótulo e qualquer identificação com o conceito herança (GARCIA, 2005).

A própria afirmação de que a LH é a *língua da mamãe, do papai, da vovó* e não deles mesmos, pode espelhar uma rejeição (consciente ou não). Uma das razões para isso pode ser o fato de *herança* ser associada a algo remoto; ou mesmo demonstrar que o falante não tem recursos socioemocionais para entender o significado de uma transmissão intergeracional. Nesse sentido, evoca-se conceitos como tradição, antigo, primitivo, original (BAKER e JONES, 1998; DRESSLER, 2010) e não, moderno, tecnológico, muito menos plural.

Blackledge and Creese (2010) também problematizam a noção de *herança*, argumentando que o processo ao qual se refere é mais complexo do que simplesmente *passar a diante* uma língua ou um conjunto de valores culturais. Pelo contrário, está ligado a noções complexas de identidade, assim como de língua, já que diferentes LHs têm, sem dúvida, diferentes estatutos na sociedade (SEALS e PEYTON, 2016).

Pondere sobre o original, *Heritage Language*. A tradução direta do termo seria, em português, *língua de tradição* que, de acordo com Japiasú e Marcondes (1993), vem do latim *traditio, tradere = entregar, passar* adiante – que, segundo os autores, significa “continuidade ou permanência de uma doutrina, visão de mundo, costumes e valores de um grupo social ou escola de pensamento” (p. 269). Com relação à etnografia, a tradição revela um conjunto de costumes, comportamentos, memórias, crenças, lendas, música, práticas, doutrinas e leis que são transmitidos para pessoas de uma comunidade, sendo que os elementos passam a fazer parte da cultura.

Mas então *herança* e *cultura* são a mesma coisa? De acordo com o Umass Amherst Center for Heritage and Society,

Tradição é definida como o total das tradições herdadas que inclui elementos como língua, literatura, vestimentas, canções e construções. Tradição não é só preservar coisas antigas. De fato, tradição inclui ideias e memórias, também. Assim, relaciona-se com a preservação de nosso passado compartilhado, ao invés de manter itens específicos. (UMASS AMHERST CENTER FOR HERITAGE AND SOCIETY, s/pág)

Já o termo cultura tem muitas definições. Para alguns, cultura se refere a uma forma de viver de um grupo de indivíduos. Mas pode também se referir aos padrões de comportamento aprendidos por meio da socialização, ou mesmo aos conhecimentos e experiências de um grupo em uma sociedade (HOFSTEDE, 1997). Assim, parece haver uma diferença crucial entre esses dois conceitos: tradição se refere ao que nós herdamos, enquanto cultura é aquilo que vivenciamos e criamos.

Megale e Liberali (2020) propõem o conceito de **patrimônio vivencial**, epistemologicamente ancorado nas noções de *patrimônios de conhecimento* (HOGG, 2011; MOLL et al., 1992), nos conceitos de *perejivanie/vivência* (VYGOTSKY, 1994; 2010), de *repertório* (BUSCH, 2012; 2015; BLOMMAERT, 2013; BLOMMAERT; BACKUS, 2013; RYMES, 2014; GARCIA; WEI, 2014) e de *translinguagem* (GARCIA, 2019; CANAGARAJAH, 2011; ROCHA; MACIEL, 2015). De acordo com as autoras,

A noção de patrimônio vivencial integra a vivência e a experiência ao conhecimento, deflagrado pelos conceitos de repertório e translinguagem, corroborando a inseparabilidade entre emoção e cognição defendida por Vygotsky (1999). No entanto, o conceito de patrimônio vivencial vai além das questões que estão na base da discussão de patrimônio de identidade, uma vez que integra todo o potencial de significar e viver a realidade. O patrimônio vivencial (...) é, portanto, o conjunto de recursos acumulados a partir de eventos dramáticos vividos com o outro, que se materializam (ou não) nos 'meios de falar'. (Blommaert; Backus, 2012, p. 3)

Em outras palavras, são todos os meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo, e compreendem e vivem aspectos linguísticos, culturais, emocionais e sociais. (MEGALE & LIBERALI, 2020, p. 68)

A noção de repertório linguístico é, ao lado da de translinguagem, emblemática em detrimento das divisões clássicas entre L1, L2, LH, LM, língua estrangeira (LE), etc. Especificamente, o repertório linguístico se refere, segundo Gumperz (1964) à

totalidade das formas linguísticas empregadas no curso das interações socialmente significativas e que contém todos os modos aceitáveis de formular mensagens, por isso, fornecem as armas para a comunicação diária. (p. 138)

Busch (2012; 2015) salienta, inclusive, um fator longitudinal ao conceito ao propor que o repertório linguístico de um indivíduo tenha uma perspectiva biográfica. De acordo, Blommaert e Backus (2012) entendem o repertório linguístico como uma mistura de recursos, habilidades e competências aprendidas ao longo de sua trajetória de vida, que estão à disposição do falante em situações formais e informais com a língua. Ocorrendo em um espaço real, sociocultural, histórico e político, acompanha também os deslocamentos do indivíduo, *registros de sua mobilidade (ibidem)*, extrapolando seu local de nascimento. Os repertórios podem delinear e definir, inclusive, o potencial de mobilidade futura do sujeito.

Em suma, os conceitos de repertório linguístico, de translinguagem e de patrimônio vivencial estão embasados na noção de que as línguas formam um sistema integrado e, dessa forma, a competência plurilíngue emerge de práticas nas quais as línguas são negociadas para comunicação (CANAGARAJAH, 2011). Assim, a competência linguística não é separada (uma para cada uma das línguas) mas é uma multicompetência que funciona simbioticamente (GARCIA, 2019) para as diferentes línguas do repertório do indivíduo. Essa ideia vem em consonância com a de considerar a perspectiva do falante e sua biografia linguística; bem como seu caráter híbrido (ROCHA e MACIEL, 2015), com possibilidade de mudança, de tomada e retomada de diferentes papéis (HALL, 2006; SILVA, 2012). Mais ainda, como salientam Megale e Liberali (2020) “o repertório linguístico não é algo que o sujeito

simplesmente possui, mas que é formado e desdobrado em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o Outro (p. 67).

Se línguas formam um sistema integrando, formado a partir das vivências do falante, ao longo de sua biografia linguística, estamos falando de uma vida. Assim, se é herança, é materna, é cultural e socialmente delimitadora, é adicional e é uma forma de representar – de discurso – do indivíduo, sua cultura e identidade.

## PARA CONTINUARMOS PENSANDO

A problematização de termos utilizados em seus meios de pesquisa e atuação tem demasiada relevância e importância urgente. Especificamente, a reflexão que aqui se desenvolve propõe uma discussão sobre termos frequentemente associados com o conceito de língua de herança, nomeadamente língua materna e língua minoritária, mas traz uma perspectiva mais heteroglósica (GARCIA, 2019), uma que enxerga a real linguagem como um dado biográfico, composto por línguas, experiências com línguas e nossas histórias em comunidades de línguas diferentes, nas quais vivemos nossas vidas (BLOOMAERT, 2013).

Pensar os processos de ensino-aprendizagem para além dos saberes, como salientam Megale & Liberali (2020), dá espaço a propostas mais plurais, onde uma gama de fatores, incluindo repertórios e vivências do sujeito são considerados. É a nova globalização, mais humana, que dá mais possibilidades de os sujeitos serem como são – diferentes, híbridos (HALL, 2006; SILVA, 2012) – e que co-constroem e (re)negociam suas interações.

De fato, a nomenclatura corrente não parece cobrir a situação linguística de contextos plurais e superdiversos (VERTOVECK, 2007) nos quais estão em jogo os desejos e anseios dos falantes, de seus familiares e da sociedade da qual fazem parte. Essa dificuldade de alinhar realidades socioemocional, educacional e sociolinguística traz desafios importantes à Didática de Línguas. A discussão que nós professores devemos fazer deve estar, inevitavelmente, centrada na situação, papel e status da língua. Mais ainda, a abordagem pedagógica, o currículo, o planejamento e a avaliação devem ter como pré-requisito comum a problematização dos termos que definem contextos linguísticos porque o efeito que têm no imaginário dos envolvidos é definitivo. Só assim, políticas linguísticas podem ser estabelecidas (ARONIN,

LAOIRE e SINGLETON, 2011) de forma justa e o aprendizado poderá ser frutífero e duradouro.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, K. & CASSEB-GALVÃO, V. *Português Brasileiro Transnacional: Tradução, Herança e Gramática*. Campinas: Pontes, 2018.
- ARONIN, L., O' LAOIRE, M. & SINGLETON, D. The Multiple Faces of Multilingualism: Language Nominations. *Applied Linguistics Review*, (2), 2011. De Gruyter Mouton, Berlim.
- BACZKO, B. *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión, 1991.
- BAEZA, M. *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: RiL, 2000.
- BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 5<sup>th</sup> Ed. Bristol: Multilingual Matters, 2011.
- BAKER, C., & PRYS JONES, S. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.
- BAUER, R. & CHLOSTA, C. "Sprachlernvoraussetzungen: Nachbar- und Herkunftssprachen". In HALLET, W. & KÖNIGS, F. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Klett, 2010.
- BENMAMOUN, E., MONTRUL, S. & POLINSKY, M. Heritage Languages and their Speakers: Opportunities and Challenges for Linguists. *Theoretical Linguistics*. 39 (3 – 4), 2013, p. 129 – 181.
- BLACKLEDGE, A. & CREESE, A. Multilingualism: a critical perspective. *Journal of Language Identity & Education* 11(4), 2010, p. 283 – 287.
- BLOMMAERT, J. Citizenship, language, and superdiversity: towards complexity. *Journal of Language, Identity and Education*, 12 (3), 2013, p. 193-196.



- BLOMMAERT, J. & BACKUS, A. Superdiverse Repertoires and the Individual. Current Challenges for Educational Studies. In: Saint-Georges, I. Weber, J. J. (Eds.). *Multilingualism and Multimodality*, p. 11-32. Sense, 2013.
- BRINTON, D.; KAGAN, O. & BAUKUS, S. (ed.). *Heritage Language Education: a new field emerging*. New York: Routledge, 2007.
- BUSCH, B. Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of Spracherleben: The lived experience of language. *Applied Linguistics*, 38, (3), 2015, p. 340 – 358.
- BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 2012, p. 1 – 22.
- CABRERA, D. Imaginario social, comunicación e identidad colectiva. In: *Comunicación y diversidad cultural*. Forum Barcelona. Institut de la Comunicació-Universitat Autònoma de Barcelona, 2004.
- CALVOSO, B. A. Língua materna, língua paterna. *Blog do IILP*, 2013. Disponível em: <https://iilp.wordpress.com/2013/07/02/lingua-materna-ou-paterna/> Acessado em 10/5/2020.
- CAMPBELL, R. & CHRISTIAN, D. *Directions in Research: Intergenerational Transmission of Heritage Languages*. UCLA African Studies Center, 2002. Disponível em: <https://www.international.ucla.edu/africa/article/3893>.
- CANAGARAJAH, S. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 2011, p. 1-28.
- CARREIRA, M., & ARMENGOL, R. Professional opportunities for heritage language speakers. In J. K. PEYTON, D. A. RANARD, & S. MCGINNIS (Eds.). *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, pp. 109-142. Washington, DC and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 2001.

- CASTORIADIS, C. *La institución imaginaria de la sociedad*. El imaginario social y la institución. Barcelona: Tusquets Editores, 1989.
- CHO, G., SHIN, F. & KRASHEN, S. What Do We Know about Heritage Languages? What Do We Need to Know about Them? *Multicultural Education*, V. 11 (4), 2004, p. 23 – 26.
- DE HOUWER, A. By Way of Introduction: Methods in Studies of Bilingual First Language acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 2, 1998, p. 249 – 263.
- DE HOUWER, A. *An introduction to Bilingual Development*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2009.
- DRESSLER, R. “There is no space for being German”: Portraits of willing and reluctant heritage language learners of German. *Heritage Language Journal*, 7(2), 2010, p. 1–21.
- FERRAND, M. e Langevin, A. De l'origine de l'oppression des femmes aux "fondements" des rapports sociaux de sexe. In: BATTAGLIOLA *et alii*. (org.) *A propos des rapports sociaux/ parcours épistémologiques*. Paris, Centre Sociologie Urbaine/CNRS, 1990, p.17-76.
- FISHMAN, J. 300-plus Years of Heritage Language Education in the United States. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D.; MCGINNIS, S. (Eds.). *Heritage Languages in America: Preserving a National Treasure*, pp. 81 – 98. Center for Applied Linguistics, 2001.
- FLORES & MELO-PFEIFER, S. O Conceito Língua de Herança na Perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: Considerações Pluridisciplinares em Torno do Perfil Linguístico das Crianças Lusodescendentes na Alemanha. *Domínios da Lingu@agem*, 8 (3), 2014, p.16 – 45.
- GARCIA, O. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, T. Skutnabb-Kangas (Org.). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local* pp. 128 – 145. New Delhi: Orient Blackswan (former Orient Longman), 2019.

- GARCIA, O. Positioning Heritage Languages in the United States. *Modern Language Journal*, 89 (4), 2005, p. 601 – 605.
- GARCIA, O. & Wei, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- GUMPERZ, J. J. Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66 (6/2), 1964, p. 137 – 53.
- HABERMAS, J. *Between Facts and Norms*. Cambridge, MA: MIT Press, 1996.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro (Trad.). 11. ed. –Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HAUGEN, E. The “mother tongue”. In R. Cooper & B. Spolsky (Eds.). *The Influence of Language on Culture and Thought: Essays in Honor of Joshua Fishman’s Sixth-Fifth Birthday*, pp. 75 – 83. New York: Mouton de Gruyter, 1995.
- HE, A. The Heart of Heritage: Sociocultural Dimensions of Heritage Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 2010, p. 66 – 82.
- HOFSTEDE, G. *Cultures and Organizations: Software of the mind*. New York: McGraw Hill, 1997.
- HOGG, L. Funds of knowledge: an investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27, 2011, p. 666 – 677.
- HORNBERGER, N.H. (ed.) *Continua of Biliteracy: All Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Multilingual Matters, Clevedon, UK, 2003.
- JAPIASSÚ, H. & MARCONDES, M. *Dicionário básico de filosofia*. Zahar, 1993. p. 269.

- JENNINGS-WINTERLE, F. & LIMA-HERNANDES, M. C. (Orgs.). *Português como Língua de Herança: A Filosofia do Começo, Meio e Fim*. Nova Iorque: Brasil em Mente, 2015.
- JENNINGS-WINTERLE, F. A musicalização: um meio para o ensino e desenvolvimento do português como língua de herança. In K. A. Chulata (Org.). *Português como Língua de Herança: Discursos e percursos* (p. 101 - 120). Lecce: PensaMultimedia, 2015b.
- JESSNER, U. The Nature of Cross-Linguistic Interaction in the Multilingual System. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *The Multilingual Lexicon*, pp. 45 - 56. Dordrecht: Kluwer, 2013.
- KLUGE, F. *Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache*. Berlenburg: de Gruyter, 1967.
- KOPKE, B. (2004). Neurolinguistic aspects of attrition. *Journal of Neurolinguistics*, 17(1), 3-30.
- KOPKE, B., & Schmid, M. S. (2004). Language attrition: The next phase. In M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer, & L. Weilemar (Eds.), *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues* (p. 1-43). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- SKUTNABB-KANGAS, T. The role of mother tongues in the education of Indigenous, tribal, minority and minoritized children – what can be done to avoid crimes against humanity? In Orelus, Pierre Wilbert (ed.). *Affirming Language Diversity in Schools and Society. Beyond Linguistic Apartheid*, p. 215-249. New York / London: Routledge, 2014.
- LEMOS, C. T. G. de. Aprendendo uma Língua: A Língua Materna Configura uma Matriz onde se Forma a *Subjetividade de uma Pessoa*. *Línguas e Linguagem*. Pré Uninvest, (29), 2013.
- LEMOS, C. T. G. Das Vicissitudes da Fala da Criança e de sua Investigação. *Caderno de Estudos da Linguagem*, (42), jan/jun, 2002, p. 41-69.

- MATEUS, S. Um contributo da teoria da comunicação para a Teoria dos Imaginários Sociais. *ALCEU*, 18 (36), p. 103 – 121, 2018.
- MEGALE, A. & LIBERALI, F. As Implicações do Conceito De Patrimônio Vivencial Como Uma Alternativa Para A Educação Multilíngue. *Revista X*, 15 (1), 2020, p. 55-74.
- MELO-PFEIFER, S. & SCHMIDT, A. “Linking Heritage Language Education and Plurilingual Repertoires development: a case study with Portuguese pupils in Germany”. In PIEPER, I.; BYRAM, M. & FLEMING, M. (Ed.), *Educational Studies on Language and Literature, special issue: Plurilingual and Intercultural Education*, 2013.
- MOLL, L. C., AMANTI, C., NEFF, D. & GONZÁLES, N. Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31 (2), 1992, p. 132 – 141.
- MORONI, A. & GOMES, J. O Português como Língua de Herança Hoje e o trabalho da Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha. *Revista de Estudios Brasileños*, 2 (2), p. 21 – 35, 2015.
- MORONI, A. O português como língua de herança: o começo de um movimento. In: F. Jennings-Winterle & M. C. Lima-Hernandes (Orgs.). *Português como Língua de Herança: A filosofia do começo, meio e fim*, pp. 28 – 55. New York: Brasil em Mente, 2015.
- MOUSSOURI, E. Pratiques didactiques et représentations: un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 7/2, 2010, p. 139-168.
- NESTERUK, O. 'Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA', *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31 (3), 2010, p. 271 – 286.
- POLINSKY, M. Heritage Languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26 (1), 2015, p. 7 – 27.

- POLINSKY, M. & KAGAN., O Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1, (5), 2007, p. 368 – 395.
- ROBERGE, M. M. California’s Generation 1.5 Immigrants: What Experiences, Characteristics, and Needs do they bring to to our English classes? *The CATESOL Journal*. 14 (1), 2002, p. 107 – 129.
- ROCHA, C. H. & MACIEL, R. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *D.E.L.T.A.*, v. 31 (2), 2015, p. 411 – 445.
- RYMES, B. Communicative Repertoire. In: STREET, B.; LEUNG, C. (Orgs.). *Routledge Companion to English Language Studies*. New York/London: Routledge, 2014.
- SAUSURRE, F. *Curso de Linguística Geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein Cultrix, São Paulo: 1975.
- SARTIN, E. B. G. *O português de herança em território fronteiriço: a LH em Olivença como arma para preservação de um grupo minoritário*. Tese (Doutorado em Linguística). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.
- SCAVONE, L. A Maternidade e o Feminismo: Diálogo com as Ciências Sociais. Disponível em: Dossiê: Feminismo em Questão, *Questões do Feminismo*. *Cad. Pagu* (16). 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332001000100008>
- SCHWARTZ, B. Why child L2 acquisition? In J. VAN KEPEN & S. BAAUM (Eds.). *Proceedings of Generative Approaches to Language Acquisition*, pp. 47 – 66. Utrecht: The Netherlands. LOTS Occasional Series, 2003.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, nº 16, vol.2, Porto Alegre, jul-dez 1990, p. 13.

- SEALS, C & PEYTON, J. Heritage language education: valuing the languages, literacies, and cultural competencies of immigrant youth. *Current Issues in Language Planning*, 18 (1), 2016, p. 87 – 101.
- SERBENA, C. A. Imaginário, Ideologia e Representação Social. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, 52, 2003.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. Em T. T da Silva, S. Hall & K. Woodward (Orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, pp. 73 – 102. Petrópolis, Brasil: Vozes, 2012.
- SILVA-CORVALÁN, C. *Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon Press, 1994.
- SKUTNABB-KANGAS, T. *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2000 (also 2008, Delhi: Orient Longman).
- TAYLOR, C. *Modern Social Imaginaries*. Durham: Duke University Press, 2004.
- UMASS AHERST CENTER FOR HERITAGE SOCIETY (2014). *What is Heritage?* Disponível em: <https://www.umass.edu/chs/about/whatisheritage.html>. Acessado em 10/2/21.
- UNITED STATES CENSUS BUREAU. Table 53. *Languages Spoken At Home by Language, Language use in the United States*, August 2019, U.S., Disponível em: <https://www2.census.gov/library/publications/2010/compendia/statab/130ed/tables/11s0053.pdf>. Retrieved February 19, 2016.
- VALDÉS, G. Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal*, 89, iii, 2005, p. 410 – 426.
- VALDÉS, G. Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D.; MCGINNIS, S. (Eds.). *Heritage*

*Languages in America: Preserving a National Treasure*, pp. 37 – 79.  
Center for Applied Linguistics, 2001.

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity and Education*, 2(3), 2003, p. 211 – 230.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 2007, p. 1024 – 1054.

VYGOTSKY, L. S. The psychology of the actor's creative work. In: Rieber, R. W. (Ed.). *The collected works of L. S. Vygotsky*, Vol. 6, New York: Plenum, 1999.

VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. In: Van Der Veer, R.; Valsiner, J. (Eds.). *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell, 1994.

WANG, S. & GREEN, N. Heritage Language Students in the K-12 Education System. In J. K. PEYTON, D. A. RANARD, & S. MCGINNIS (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, pp. 167 – 196. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems., 2011.



## SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

**Adriana Floor Botelho** é discente do Curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Federal do Pampa - campus Jaguarão. E-mail: [adrianabotelho.aluno@unipampa.edu.br](mailto:adrianabotelho.aluno@unipampa.edu.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8423343653759295>.

**Amanda Luisa Arcoverde Gomes** é discente do Curso de Letras Espanhol e Literatura Hispânica da Universidade Federal do Pampa - campus Jaguarão. Email: [amandagomes.aluno@unipampa.edu.br](mailto:amandagomes.aluno@unipampa.edu.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4228528418141174>.

**Andrea Ferraz** é pós-graduada em docência de português para estrangeiros. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: [fferrazandrea@gmail.com](mailto:fferrazandrea@gmail.com).

**Bruna Machado da Rosa** é graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Pampa - campus Jaguarão. E-mail: [brunamdr2.aluno@unipampa.edu.br](mailto:brunamdr2.aluno@unipampa.edu.br). Lattes: [http://lattes.cnpq.br/09207664\\_01412242](http://lattes.cnpq.br/09207664_01412242).

**Camila Oliveira Macêdo** é licenciada em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua e em Letras Espanhol pela Universidade de Brasília – UnB (2010 e 2014). Realizou intercâmbios acadêmicos na Pontifícia Universidade Católica da Argentina (2009) e Universidade Jaume I na Espanha (2011). É mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB) e em Educação Multidisciplinar pela State University of New York (SUNY). Tem experiência como professora de Português como Língua Estrangeira desde 2008. Atualmente, trabalha como supervisora e docente no Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) da UnB.

**Clarissa Montiel Guedes** é licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Atuou como professora no Programa de Português para Estrangeiros(PPE), na mesma universidade, no ensino de PLA (Português

como Língua Adicional), entre os anos de 2017 a 2019. Atualmente ministra aulas particulares on-line e elabora materiais didáticos nessa área, utilizando a Canção Popular Brasileira como eixo central para o ensino da língua e cultura brasileira.

**Davi Borges de Albuquerque** é doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada, com ênfase no ensino de PLN, de Contato de Línguas, com ênfase no português falado em Timor-Leste, e de Ecolinguística. Membro dos seguintes grupos de pesquisa: NELIM (Núcleo de Estudos de Ecolinguística e Imaginário), da Universidade Federal de Goiás (UFG); GEPL (Grupo de Estudos de Linguística Ecolinguística), da Universidade de Brasília (UnB); e GEPLI (Grupo de Estudos de Português Língua Internacional), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

**Douglas Altamiro Consolo** é bacharel em Linguística e Mestre em Linguística Aplicada (UNICAMP), doutor em Linguística Aplicada (Universidade de Reading, Inglaterra), e Livre-Docente em Língua Inglesa (UNESP). Atualmente é Professor Associado da UNESP, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, onde atua como docente e pesquisador, e orientador da área de português como língua estrangeira no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores. Possui diversas publicações, no Brasil e no exterior (artigos, capítulos e livros), e coordena o grupo de pesquisa ENAPLE-CCC (CNPq/UNESP).

**Felicia Jennings-Winterle** é formada em Educação Artística - Música pela Faculdade Santa Marcelina, especialista em Educação Psicomotora pelo ISPE-GAE e especialista em musicalização infantil pela UNISA. É Mestre em Educação Musical com ênfase em Cognição pela New York University. Desde 2009 dedica-se ao ensino do português como língua de herança (PLH) através de diversas ações. Foi diretora da primeira pré-escola brasileira nos EUA, entre 2009-2014, desenvolvendo material didático e filosofia específicos ao ensino do PLH por meio de sua experiência. Em 2014 organizou uma publicação pioneira sobre o PLH reunindo o trabalho de 14 mulheres (você encontra todas as suas publicações, aqui). É criadora do Dia do

Português como Língua de Herança (que teve sua comemoração inaugural dia 16 de maio de 2014) e da Conferência Mundial sobre o Ensino, Manutenção e Promoção do PLH que promove sua 7ª edição em 2022.

**Giselle Sousa Santos Neves Machado** é graduanda em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua (Licenciatura) pela Universidade de Brasília (UnB). Desde 2020, atua no grupo de voluntários do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE), e trabalha com monitoria para estudantes, reformulação de material didático e, no segundo semestre de 2021, atuou como monitora das disciplinas Variação Linguística no Brasil e Sociolinguística do Português do Brasil, ministradas pelo Prof. Dr. Renato Cabral Rezende.

**Idalena Oliveira Chaves** é professora-adjunta do Departamento de Letras e docente vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa. Doutora em Linguística teórica e descritiva (2013), mestre em Estudos Linguísticos (2000) e graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1996). Coordenadora do Curso de Extensão em Português para Estrangeiros, do Portal TREMELENGUEPLH, do Programa Idiomas Sem Fronteiras e do posto aplicador do Celpe-bras da UFV. Atualmente, presidente da Associação Mineira de Professores de Português como Língua Estrangeira.

**Isabel M. Pinheiro** é pós-graduada em docência de português para estrangeiros. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: [isabelpinheiro.bh@gmail.com](mailto:isabelpinheiro.bh@gmail.com).

**Isabella Oliveira** é tecnóloga em Design Gráfico pelo Instituto de Educação Superior de Brasília – IESB (2017) e graduanda em Letras Português do Brasil Como Segunda Língua (Licenciatura) pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, atua como pesquisadora extensionista do projeto Mapeamento Terminológico da COVID-19, por meio de instrumento informatizado para manutenção do banco de dados do glossário terminológico, coordenado pela professora doutora Flávia Maia-Pires. Também atua como

voluntária no Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE), reformulando material didático desde o segundo semestre de 2021.

**Joice Eloi Guimarães** é doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestre em Educação (ênfase em Ensino e Formação de Educadores) e graduada em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa), ambos os títulos obtidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem experiência na aplicação de exames e produção de materiais didáticos na área de ensino de português, com foco nas questões relacionadas à escrita e à formação docente. Foi professora na Hankuk University of Foreign Studies (HUFS), na Coreia do Sul, de 2017 a 2022. Nessa universidade atuou no Departamento de Estudos Brasileiros e ocupou o cargo de coordenadora dos professores internacionais deste Departamento. De 2014 a 2016, integrou a missão brasileira de cooperação internacional como professora de Língua Portuguesa e Formadora de Educadores no Programa de Qualificação de Docentes em Língua Portuguesa no Timor Leste (PQLP/CAPES/MRE). Atualmente realiza estágio de Pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas e integra o Grupo de Pesquisa "Escrita: ensino, práticas, representações e concepções" (UNICAMP/CNPq). E-mail: [joiceeg@hotmail.com](mailto:joiceeg@hotmail.com), <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4324878T0>.

**Jorama de Quadros Stein** é graduada em Letras Português / Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2007). É mestre em Linguística Aplicada pelo PPGLA, da UNISINOS. Doutorou-se pela mesma instituição, com tese vinculada ao grupo de estudos em enunciação, na linha de pesquisa em Interação e Práticas Discursivas. O tema de sua tese é a concepção de escrita de Émile Benveniste e sua repercussão para o ensino de escrita. Realizou estágio doutoral como bolsista PDSE na Universidade Sorbonne Nouvelle Paris-3, no departamento de Linguística da Escrita. Já atuou como educadora nos primeiros anos do Ensino Fundamental e foi professora de Português para quintas e sextas séries e para quintos anos do Ensino Fundamental, além de realizar oficinas de produção textual para alunos do Ensino Médio. Foi professora de Leitura e Produção de textos acadêmicos na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), câmpus Londrina -PR. Atualmente

é docente da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão. É docente colaboradora do Programa de Residência Pedagógica. Sua atuação está diretamente ligada ao ensino de língua e à problematização da escrita e da produção textual na escola e na universidade para contextos de ensino de português como língua materna e de português como língua adicional. E-mail: joramaquardros@unipampa.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7527506706635979>.

**Káisy Nunes Alves** é tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e graduanda em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua (Licenciatura) pela Universidade de Brasília (UnB). Membro do grupo de pesquisa: Análise e Produção de Materiais Didáticos Multimodais para o Ensino de Línguas, sob a orientação da professora doutora Janaína de Aquino Ferraz. Atua como professora de Língua Inglesa desde 2014, e, desde 2020, compõe o grupo de voluntários do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE). É, também, monitora para estudantes, e auxilia na reformulação de material didático. No segundo semestre de 2021, atuou, em relação ao Estágio Obrigatório do Curso, como estagiária de Português como Segunda Língua no NEPPE.

**Leila Beatriz Azevedo Ponciano** Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente no ensino de Português como Língua Adicional (PLA) e Língua Italiana. No ensino de PLA já atuou em diferentes contextos de aprendizagem voltados a públicos diversos. Tem como foco os seguintes temas: elaboração de materiais didáticos de PLA, uso de materiais autênticos em sala de aula para falantes de línguas distantes e aspectos culturais no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Trabalha, desde 2015, com o ensino de português em contexto de não imersão. Durante 4 anos e meio, foi professora assistente no departamento de Estudos Brasileiros da Hankuk University of Foreign Studies, na Coreia do Sul. Nessa universidade, exerceu também a função de coordenadora do departamento de Estudos Brasileiros. É, também, aplicadora do exame de proficiência em Língua Portuguesa do Brasil

(CELPE-Bras). E-mail: leila.ponci@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0355379420333232>.

**Luma da Silva Miranda** é doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e leitora brasileira pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil na Universidade Eötvös Loránd, em Budapeste. Trabalha com o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) e pesquisa na área de fonética com ênfase na prosódia do português brasileiro e na aquisição de sons da L2.

**Luzia Miya Tanaka** descendente de japoneses de segunda geração, nascida no Brasil e que vive no Japão há mais de 25 anos, formada em Educação Artística (FAAP), em Pedagogia, convênio Brasil UFMT/Japão Tokai), certificada como professora de português como língua de herança pela Brasil em Mente, pós-graduada em Bilinguismo pelo Instituto Singularidades, São Paulo e atualmente pós-graduanda em Tecnologia na Educação (UFMT). Coordenadora do Projeto Construir ARTEL, Osaka/Japão, uma iniciativa de Português como Língua de Herança, fundado em 2008, que hoje tem uma mini biblioteca com quase três mil livros, em português, para crianças e administra o Projeto Construir Kodomoshokudou, um refeitório, que tem apoio da prefeitura de Sakai/Osaka, para crianças de todas as idades. O Projeto Construir ARTEL recebeu em 2018 o prêmio de Entidade do Ano do Focus Japan e o reconhecimento do Governo Japonês, como iniciativa inspiradora pelo seu trabalho com crianças e jovens brasileiros no Japão. Mãe de Nina e Mila.

**Mariana Rodrigues Ferreira** é graduanda em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) (Licenciatura) pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, é bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF) no projeto “embalando na rede: criação de posts e avatar para o ensino e aprendizagem de língua Kokama como L2”, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Altaci Rubim. Participa, também, como voluntária do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) como monitora e auxilia na reformulação de material didático desde o segundo semestre de 2021.

**Marina de Paulo Nascimento** é ex-professora bolsista das Disciplinas de Português Língua Adicional na Universidade Federal de Minas Gerais e estagiária egressa do Curso de Extensão em Língua Portuguesa para Estrangeiros da Universidade Federal de Viçosa. Mestre em ensino e aprendizagem de línguas pela Universidade Federal de Minas Gerais, Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa e em Português pela Universidade de Coimbra – Portugal. Na atualidade, é doutoranda na Universidade Estadual Paulista e pesquisadora da Rede de Apoio aos Professores de Línguas Estrangeiras.

**Margarete Schlatter** é Doutora em Letras e atua no Curso de Graduação e de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de estágio de docência em língua inglesa e em literaturas de línguas estrangeiras e fundadora do Programa de Português para Estrangeiros (PPE/UFRGS). Orienta alunos de mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e lidera o grupo de pesquisa Português/Língua Adicional, especializado em práticas de ensino, materiais didáticos, avaliação e formação de professores.

**Nathan Queiroz** é graduado em Letras pela Universidade Federal da Bahia, com enfoque em Português Língua Estrangeiro (PLE). Atuou como professor de PLE no Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL) - UFBA. Participa como entrevistador avaliador do exame CELPE-Bras desde 2018. Atualmente é mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde pesquisa sobre as políticas linguísticas para formação inicial do professor de PLA no Brasil. Tem interesse na formação de professores de PLA e produção de material didático.

**Patricia DaPaz Veldink** é paulista, mora em Nova Jersey e é mãe de três meninos teuto-brasileiros. Ela é formada em letras pela Fundação Santo André e certificada como professora de português como língua de herança pela Brasil em Mente e pós-graduanda em Bilinguismo pelo Instituto Singularidades. Em 2015, ela iniciou um projeto de leitura na biblioteca pública de Princeton e em 6 anos, a Ciranda da Leitura já passou por várias bibliotecas locais e parques no estado.

**Thamis Larissa Silveira** é mestra em Estudos da Linguagem, linha de pesquisa em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Dedicou-se ao ensino e à pesquisa de Português como Língua Adicional (PLA), concentrando-se nos estudos de análise e elaboração de material didático. Atualmente é leitora brasileira do Ministério das Relações Exteriores na Sophia University, em Tóquio, no Departamento de Estudos Luso-Brasileiros.



## SOBRE OS ORGANIZADORES

**Alexandre Ferreira Martins** é licenciado em Letras (Português, Francês e respectivas literaturas) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com duplo diploma em Português pela Universidade de Coimbra (Portugal), como bolsista do Programa de Licenciaturas Internacionais, da CAPES. É mestre e doutorando em *Sciences du Langage* pela Universidade Paul-Valéry Montpellier 3 (França), vinculado ao laboratório de pós-graduação *Langages Humanités Médiations Apprentissages Interactions Numérique*, LHUMAIN. Ainda em contexto francês, foi professor substituto na Universidade de Nîmes (2017) e professor adjunto de ensino e de pesquisa na Universidade de Poitiers (2019-2021). É membro do grupo de pesquisa IndisciPLAr: Português como Língua Adicional em uma perspectiva indisciplinar, liderados pelos profs. Ana Cecília Bizon (Universidade Estadual de Campinas) e Leandro Rodrigues Alves Diniz (Universidade Federal de Minas Gerais), e do grupo O Português como Língua de Herança e de Acolhimento para Crianças e Jovens Brasileiros e Estrangeiros fora de suas Culturas de Origem, liderado pela profa. Idalena Oliveira Chaves (Universidade Federal de Viçosa). Desde 2021, é professor leitor, selecionado pelo Itamaraty, em cooperação com a CAPES, na Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros, em Seul, na Coreia do Sul. Tem interesse de pesquisa em Políticas Linguísticas, especialmente no que diz respeito à área de Português como Língua Adicional, Pedagogias Decoloniais e Educação Intercultural.

**Kétina Timboni** é licenciada em língua portuguesa e espanhola pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2013 e possui mestrado (2018) em Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa da Linguística Aplicada, no programa de pós-graduação da mesma universidade. Sua pesquisa de mestrado consiste na análise da adaptação de um curso on-line de português para intercâmbio para falantes de espanhol de uma versão mediada por professores, para uma versão sem mediação. Atualmente, é professora leitora na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (BFSU), ministrando disciplinas de língua e cultura dos países de língua portuguesa na graduação e linguística pós-graduação para o nível mestrado;

orientando também trabalhos de conclusão de curso. Além disso, tem experiência como avaliadora da parte oral do exame Celpe-Bras, na recorrenção dos áudios do mesmo exame e na elaboração de cursos autoformativos da área do PLA. Na pesquisa, tem interesse nas áreas de linguística aplicada, gênero do discurso, ensino e aprendizagem de língua adicional, avaliação e elaboração de materiais didáticos.

**Tábata Quintana Yonaha** é graduada em Letras (Português, Inglês e Japonês), mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Possui especialização em Linguagem, Tecnologia e Ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faz parte do Projeto de Pesquisa "Interculturalidade, representações sociais e identidade(s) no ensino-aprendizagem e uso de língua estrangeira, segunda língua e língua de herança", coordenado pelo prof. Dr. Nelson Viana. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. É pesquisadora da área de Português em suas diferentes modalidades e autora de materiais didáticos para o ensino de português como língua estrangeira e língua materna. Entre 2021 e 2022 atuou como professora visitante na Universidade Estadual de Nova York (State University of New York), como participante do Programa Leitorado (Ministério das Relações Exteriores/Capes).



