

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS/LÍNGUA PORTUGUESA

ALISSON INACIO CONCEIÇÃO DA SILVA

**UNIDADES DIDÁTICAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM
INTERCULTURAL DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA (PLE)**

DELMIRO GOUVEIA

2022

ALISSON INACIO CONCEIÇÃO DA SILVA

**UNIDADES DIDÁTICAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM
INTERCULTURAL DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA (PLE)**

Monografia apresentada ao Colegiado do Curso de Letras/Língua Portuguesa do *Campus* do Sertão da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) como requisito parcial do título de Licenciado em Letras.

Orientador: Professor Dr. Cezar Alexandre Neri Santos.

DELMIRO GOUVEIA
2022

Melius sit bene pati quam bene facere.
(Aristóteles. In: Retórica)

FOLHA DE APROVAÇÃO

**UNIDADES DIDÁTICAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM
INTERCULTURAL DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA (PLE)**

ALISSON INACIO CONCEIÇÃO DA SILVA

DATA DE AVALIAÇÃO: 01 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Delmiro Gouveia-Alagoas/*online*, 01 de dezembro de 2022

Documento assinado digitalmente
CEZAR ALEXANDRE NERI SANTOS
Data: 12/12/2022 15:13:29-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Orientador

Prof. Dr. Cezar Alexandre Neri Santos (UFAL / PPGL-UFS)

Examinadora

Interna

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Solino Bastos (UFAL)

Examinadora

Externa

Prof.^a Dr.^a Eliane Vitorino de Moura Oliveira (UFAL)

Documento assinado digitalmente
gov.br ELIANE VITORINO DE MOURA OLIVEIRA
Data: 13/12/2022 09:01:37-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA PAULA SOLINO BASTOS
Data: 13/12/2022 08:20:48-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus todo poderoso criador dos céus e terras. Espero que esse trabalho seja instrumento de paz.

À Virgem Santíssima por dar-me graças e cuidar de mim nos momentos difíceis.

À minha mãe e aos meus dois irmãos, Arthur e Davi, razões da minha vida.

Às minhas amigas da universidade, Débora, Karla, Rubya e Valéria.

Ao meu professor e orientador Dr. Cezar Alexandre Neri Santos, pela paciência, inspiração e conselhos durante a vida acadêmica.

À minha professora Dra. Eliane Vitorino de Moura Oliveira, pela inspiração e experiências compartilhadas neste trabalho, bem como por sua participação como examinadora deste trabalho.

Ao professor Dr. Samuel Barbosa, pelos conselhos, carinho e palavras de conforto em momentos difíceis.

À minha professora Dra. Débora Massmann, pela empatia, carinho e belas palavras para comigo.

À professora Ana Paula Solino, pela participação na banca de defesa.

A Mayza, minha melhor amiga.

À minha madrinha, Dona Benedita, por sua bondade, espiritualidade, humildade, amor e carinho para comigo.

RESUMO

Quando em um programa de intercâmbio internacional, vivenciamos a experiência de lecionar voluntariamente o português brasileiro para crianças colombianas. Compreendemos, então, que o contexto de ensino-aprendizagem de uma língua para aprendizes não nativos requer abordagens e técnicas específicas, propostas com maturidade e coerência. Assim, neste trabalho, contextualizamos aspectos didáticos do ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE) e propomos sequências didáticas que abarcam, tão quanto possível, uma abordagem intercultural, considerando elementos do Brasil. Para tanto, descrevemos elementos historiográficos da Língua Portuguesa, como sua formação e processo de lusitanização e de conjuntura da lusofonia. Em relação ao ensino, traçamos tendências pedagógicas e apresentamos habilidades e competências postuladas em provas de certificação de PLE no Brasil, o Celpe-Bras, de modo a propor, por certo espelhamento, três sequências didáticas, tomando gêneros textuais, pontos gramaticais e aspectos extralinguísticos que incorporem o método intercultural. O estudo baseia-se em estudos bibliográficos e busca, portanto, colaborar para o ensino-aprendizagem de português para não nativos.

Palavras-chave: PLE. Ensino-aprendizagem. Unidades didáticas.

RESUMEN

Cuando participamos en un programa de intercambio internacional, vivimos la experiencia de enseñar portugués brasileño de forma voluntaria a niños colombianos. Entendemos, entonces, que el contexto de enseñanza-aprendizaje de una lengua para aprendices no nativos requiere de enfoques y técnicas específicas, propuestas con madurez y coherencia. Así, en este trabajo, contextualizamos aspectos didácticos de la enseñanza y el aprendizaje del portugués como lengua extranjera (PLE) y proponemos secuencias didácticas que abarquen, en la medida de lo posible, un enfoque intercultural, considerando elementos de Brasil. Para ello, describimos elementos historiográficos de la lengua portuguesa, como su formación y proceso de lusitanización y el contexto de la lusofonía. En cuanto a la enseñanza, delineamos tendencias pedagógicas y presentamos habilidades y competencias postuladas en las pruebas de certificación PLE en Brasil, el Celpe-Bras, con el fin de proponer, por un cierto espejo, tres secuencias didácticas, tomando géneros textuales, puntos gramaticales y aspectos extralingüísticos que incorporan El método intercultural. El estudio se basa en estudios bibliográficos y busca, por lo tanto, colaborar con la enseñanza y el aprendizaje del portugués para hablantes no nativos.

Palabras clave: PLE. Enseñanza-aprendizaje. Unidades didácticas.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 01 - Palavras de herança germânicas e árabes no léxico português.....	
Quadro 02 - Instituições Portuguesas.....	
Quadro 03 - Estrutura da parte escrita Celpe-Bras.....	
Quadro 04 - Etapas 1 e 2 da interação face a face do Celpe-Bras - Oralidade.....	
Quadro 05 - Diagnóstico de atividades pedagógica de ensino-aprendizagem de PLE.....	
Quadro 06 - Quadro pronominal do português brasileiro contemporâneo.....	
Quadro 07 - Aspectos formais e informais do Português Brasileiro.....	
Quadro 08 - Principais alimentos das refeições do dia a dia.....	
Figura 01 - Notícia de fiadores / testamento de D. Afonso II.....	
Figura 02 - Ascensão de PLE no Brasil e no Mundo.....	
Figura 03 - O uso das redes sociais (título adaptado pelo autor).....	
Figura 04 - A arte da conversação (título adaptado pelo autor).....	
Figura 05 - Termos utilizados nas mídias sociais.....	
Figura 06 - A comunicação no mundo digital (título adaptado pelo autor).....	
Figura 07 - Cultura do nordeste.....	

LISTA DE SIGLAS

BRICS - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

CELPE-BRAS - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

FAU - Fundação Arte Urbano

LE - Língua Estrangeira

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MRE - Ministério das Relações Exteriores

PAIGC - Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde

PB - Português Brasileiro

PFOL - Português para Falantes de Outras Línguas

PLA - Português Língua Adicional

PLE - Português como Língua Estrangeira

PLH - Português Língua de Herança

PL1 - Português Língua Primeira

PL2 - Português Língua Segundo

PLM - Português Língua Materna

PLNM - Português Língua Não Materna

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 LÍNGUA PORTUGUESA: INTERNACIONALIZAÇÃO E ENSINO	14
2.1 FORMAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	14
2.2 PORTUGAL ALÉM-MAR: O PORTUGUÊS CHEGANDO A NOVOS TERRITÓRIOS E A LÍNGUA PORTUGUESA NO SÉCULO XXI.....	19
3 ENSINO DE PLE: HISTÓRICO, TENDÊNCIAS DIDÁTICAS E CERTIFICAÇÃO	24
3.1 ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLE NO BRASIL E NO MUNDO.....	24
3.1.1 Brasil e Portugal: quais instituições acadêmicas e oficiais promovem o ensino de PLE?.....	27
3.2 PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA DE ESTRANGEIROS: A CERTIFICAÇÃO VIA CELPE-BRAS.....	29
3.2.1 Celpe-Bras: como se avalia a proficiência de estrangeiros nas diferentes habilidades linguísticas: leitura, escrita, compreensão oral e fala.....	31
3.3 ENSINO DE PLE x ENSINO DE PLM: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS.....	33
3.3.1 Competências e habilidades no âmbito do PLE: breve histórico e tendências didáticas (do tradicional à interculturalidade).....	36
4 ENSINANDO PLE: PROPOSTA DE UNIDADES DIDÁTICAS	41
4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE UNIDADES DIDÁTICAS.....	41
4.2 UNIDADE DIDÁTICA 1: ELEMENTOS AUDIOVISUAIS E A TELEDRAMATURGIA BRASILEIRA.....	44
4.3 UNIDADE DIDÁTICA 2: LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TIRAS.....	53
4.4 UNIDADE DIDÁTICA 3: RECEITAS CULINÁRIAS E A IDENTIDADE NORDESTINA.....	65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	80

1 INTRODUÇÃO

Em contextos de contato, não raro, a comunicação se dá entre línguas diversas, o que implica compreender a realidade circunscrita por outras óticas. Especialmente quando baseada em questões migratórias, culturais ou acadêmicas, isso se processa entre línguas estrangeiras (doravante LE), quando o sujeito transita em vivências comunicativas junto a povos de diferentes culturas, modos de ser e de viver, gostos, religiões e etnias. Em vista disso, tudo o que nos leva a aprender um novo idioma se dá por meio de estímulos, interações, motivações e experiências. Essa aprendizagem sempre se caracteriza via processo contínuo. Assim, aprendemos quando investigamos, mas também aprendemos quando somos participantes do processo de ensino-aprendizagem da língua alvo.

Ao aprender uma língua, aprendem-se os modos de ser e de viver traçados nas manifestações linguístico-culturais à interpretação do mundo do/para o sujeito. No processo de ensino-aprendizagem de LE, deve-se considerar vivências e culturas, sem esquecer os objetivos no âmbito pessoal, acadêmico e profissional. Ora, o professor precisa realizar uma releitura de sua língua materna percebendo as especificidades de ensino que as rege, ora porque o processo de ensinar LE ganha novos contornos quando decidimos justificar o porquê de um novo viés de ensino que busca contribuir não apenas para a fluência do idioma e o aumento do vocabulário linguístico, mas considerar que nas produções didático-pedagógicas, cursos, programas, avaliações e certificações conseguimos projetar novos paradigmas para a formação linguística, comunicativa, gramatical e intercultural do aprendente de LE para o uso significativo da língua alvo.

Nesse horizonte, o caráter motivacional deste trabalho baseia-se em um intercâmbio voluntário realizado entre os dias 03 de dezembro de 2019 a 17 de janeiro de 2020, na cidade de Bogotá-Colômbia, que teve o objetivo de promover atividades de ensino de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE) em nível básico junto a crianças e jovens na Fundação Arte Urbano (FAU), localizada em uma comunidade periférica da capital colombiana. Com efeito, a partir desta experiência docente, instaurou-se a busca por conhecer e pesquisar sobre o ensino-aprendizagem de Português para estrangeiros.

Agregam-se a este trabalho, experiências no âmbito de PLE via elaboração de propostas didático-pedagógicas realizadas para alunos estrangeiros através do projeto *Português para estrangeiros: ensinando a ensinar*, sob a coordenação da professora Dra. Eliane Vitorino de Moura Oliveira, da UFAL-Campus Arapiraca. As atividades consistiram

na elaboração de materiais didáticos para aprimoramento da comunicação em língua portuguesa por estrangeiros residentes no Brasil.

Dados os processos de globalização e tecnologização contemporâneos, as transformações no ensino de línguas, em especial o ensino de PLE, de que forma podemos tornar o aprendente de português suficientemente comunicativo em situações reais? Em vista disso, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de (re)pensar novas práticas de ensinar e aprender PLE de forma intercultural, compreendendo e incorporando métodos tradicionais, a exemplo do gramática-tradução, audiolingual, comunicativo.

Traçar novos paradigmas de ensino-aprendizagem no âmbito de PLE é parte essencial desta pesquisa. Isso porque as tendências pedagógicas em décadas passadas não contemplam e/ou não atendem às novas demandas sociais comunicativas. É preciso que o aprendiz alcance, em sua formação integral, utilizar a língua de forma significativa, ou seja, para o uso real da língua em contextos situados. Para isso, propõe-se, ao final deste trabalho, conjuntamente às experiências anteriormente adquiridas, propostas didático-pedagógicas de PLE num caráter multimodal.

A fim de atender ao propósito desta pesquisa, este trabalho está estruturado em três seções: A primeira, de caráter historiográfico, contextualiza e descreve como se deu o ensino de PLE no Brasil e no mundo, assinalando tendências e contribuições didático-pedagógicas, especialmente a partir do século XX até os dias presentes. Na seção seguinte, apresentamos as habilidades e competências da certificação de Português para estrangeiros, o Celpe-Bras, bem como discutimos a historiografia das habilidades que estão em voga no âmbito de PLE. Ainda nesta seção, pontuamos brevemente as diferenças terminológicas do ensino de português para estrangeiros, destacando as proximidades e distanciamentos entre o ensino de PLE e Português Língua Materna (PLM). Por último, na terceira seção, apresentamos atividades didático-pedagógicas considerando as especificidades que abrangem fatores linguísticos de PLE e extralinguísticos destacados no item 4.1.

2 LÍNGUA PORTUGUESA: FORMAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

Nesta seção, apresentamos como ocorre o processo de formação e de internacionalização da Língua Portuguesa, fatos que remetem à Alta Idade Média e início da Idade Moderna (séculos V-XX), de modo a destacar como esse idioma tem sido ensinado como língua estrangeira.

Nesse contexto, destacamos como a historiografia da Língua Portuguesa está atrelada ao seu povo. Assim, é impossível não pensar na história de seus falantes, daqueles que a herdaram e modificaram ao longo do tempo. Ela é profundamente marcada pelo contato com outros povos e culturas, seja dos povos originários que aqui viviam séculos antes, seja dos povos escravizados, bem como daqueles que se deslocaram pelo mundo afora destacando interferências intra e extralinguísticas nos territórios em que a Língua Portuguesa se fixou.

Por último, destacamos como as relações comerciais, econômicas, culturais e linguísticas, junto aos meios de comunicação, ascenderam exponencialmente a difusão da Língua Portuguesa. Assim, desde os processos de migração e as Grandes Navegações nos séculos XV-XVI, percebemos como a Língua Portuguesa vem se transformando e se internacionalizando, projetando-se os laços pelo mundo.

2.1 FORMAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A formação das línguas ocorre por movimentos provenientes da dispersão e mobilidade entre os povos de várias culturas, etnias, raças, crenças, religiões etc., implicando diretamente em como falamos nos dias de hoje. A formação da Língua Portuguesa advém de aspectos sócio-históricos de cerca de dois mil e quinhentos anos. Na História dessa língua, busca-se trazer à tona fatores internos e, a eles relacionados, extralinguísticos, isto é, sócio-históricos, culturais, geográficos e político-econômicos.

A esse respeito, Spina (2008) nos lembra que a formação da Língua Portuguesa coaduna com a do Espanhol, do Italiano, do Francês, do Romeno, por exemplo, dada a expansão pelas regiões europeias e asiáticas de uma língua do ramo itálico-céltico: o latim.

O processo de conurbação compreende-se na região da Itália central, o Lácio, expandida pelo Império Romano juntamente com suas conquistas políticas e econômicas. Esses movimentos migratórios permitiram a dialeção da língua latina entre os séc. VI a IX e, como consequência, a constituição das línguas românicas, dentre elas a Língua Portuguesa. Em outras palavras, o latim se expandiu em diversas direções, especialmente na atual Europa Continental, entrando em contato com dialetos locais. Na Península Ibérica, por exemplo, a Latinização promoveu a morte e extinção de línguas locais de povos celtiberos, gregos, cartagineses e fenícios ao Sul da Península (BOTELHO, 2013). Spina (2008, p. 28) destaca que,

Na Lusitânia pré-romana foram os celtas o elemento de maior valor linguístico para a estruturação do português. Vestígios dos celtas no léxico temos, por exemplo, os substantivos comuns: cavalo (<*caballus*), carro (<*carrus*), bico (<*beccus*), berço (<*bertium*), camisa (<*camisia*), [...] os toponímicos da Lusitânia: Coimbra (<*Conimbriga*), Bragança (<*Brigantium*), Évora (<*Ebora*), Lisboa (<*Lisbona*).

Assim, a expansão do Império, a Romanização, levou consigo sua cultura e o latim, processo conhecido como Latinização, como prossegue Spina (2008, p.24) a seguir:

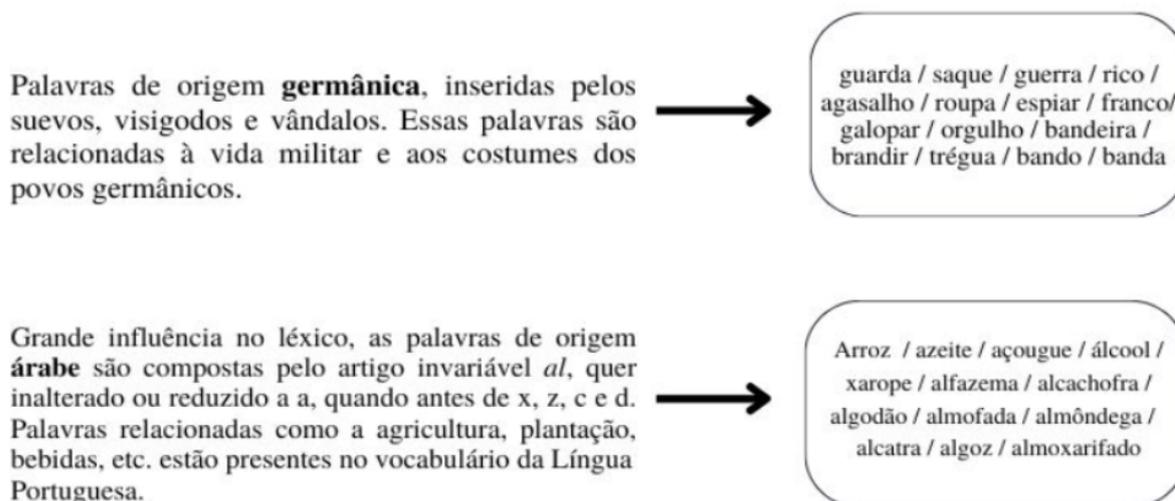
Com o aumento crescente do poder, aumentava a ambição da conquista, e os exércitos romanos espalharam-se, durante séculos, por quase todo mundo conhecido, numa ânsia desmedida de domínio, subjugando os povos e a todos impondo seus costumes e sua língua: o latim vulgar.

Ao passo em que as tropas romanas se expandiram, também circulavam sua língua e seus costumes. Na Ibéria, Bechara (2009, p. 1) assinala que, “no início do séc. III a.C., particularmente no processo de romanização dos povos do oeste e noroeste (lusitanos e galaicos), processo que encontrou tenaz resistência dos habitantes originários dessas regiões”. Nesse decurso, os povos romanos, mesmo com todas as suas conquistas, não fizeram prevalecer o latim em todas as regiões romanizadas devido a aspectos como os destacados por Ilari (1992, p. 51): a) Romanização superficial em regiões como Caledônia (atual Escócia), na Germânia, em boa parte dos países danubianos e mesmo em certas regiões montanhosas da Europa continental e mediterrânea, como os Alpes e a Albânia; b) Superioridade cultural dos vencidos, onde a cultura helenística havia profundamente impregnado e o grego se impôs; e c) Superposição maciça de populações não-romanas.”

Coutinho (2011) aponta uma perspectiva bidimensional do latim: o clássico/literário e o vulgar/popular. O primeiro utilizado pelas elites, com regras acentuadas pelo rigor gramatical e o segundo pertencendo a grupos não letrados, que viviam nos arredores civilizatórios estamentais, ou ainda, das camadas de classe baixa, variedade mais suscetível a mudanças, a grosso modo, uma vertente falada. É dessa forma popular e oralizada da língua latina, com presença efetiva na extensão romana, que o português se formará.

Com a crise do Império Romano, a partir do século III d.C., ocasionada pela instabilidade econômica e política, deu-se as invasões germânicas na Península Ibérica. A fragmentação da România assolada pelas infiltrações germânicas agregara, razoavelmente, no vocabulário latino, surgimentos de dialetos provenientes das constantes transformações e movimentos linguístico-culturais. A seguir, evidenciam-se algumas das marcas linguísticas germânicas e árabes herdadas no léxico português, respectivamente:

Quadro 1 - Palavras de herança germânica e árabe no léxico português



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

As conquistas dos Visigodos, Suevos e Alanos no Sul na Península Ibérica nos séculos V - VIII refletem no âmbito linguístico-cultural apresentado no Quadro 1; essas características dos povos germânicos deixadas no latim e, posteriormente no português, retratam seus costumes e tradições os quais são encontrados no vocabulário português atualmente. Contudo, vale ressaltar que as “palavras germânicas haviam penetrado no latim muito antes da invasão dos suevos e dos visigodos e encontram-se também em outras línguas românicas. Assim: português guerra (fr. guerre), guardar (fr. garder), trégua (fr. trêve)” (TEYSSIER, 2014, p. 18).

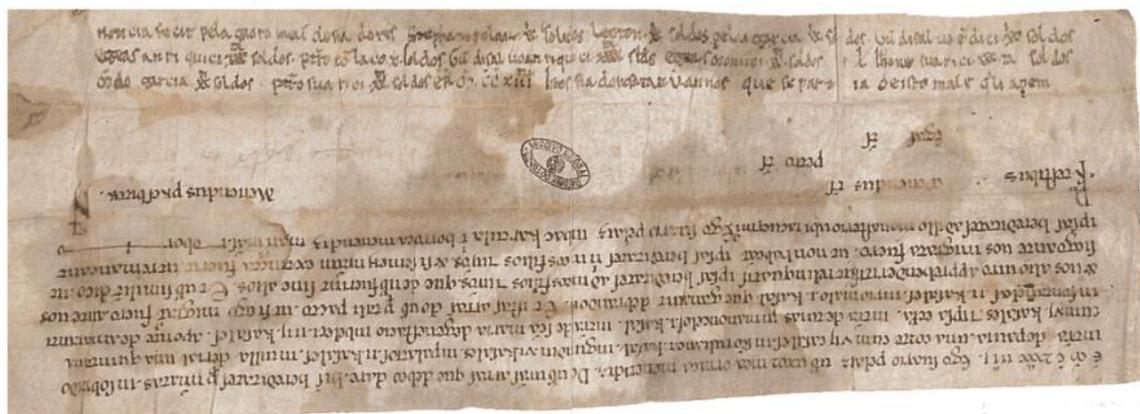
Já os povos árabes, com sua língua, colonizaram a Península por cerca de oito séculos, contribuindo consideravelmente à Língua Portuguesa; a influência da relação árabe naquela região verifica-se, especialmente, na religião. A esse fato, temos a interjeição *oxalá* que é proveniente do árabe “in sha Allah” (‘Se Deus quiser’; ‘Assim seja!’). Disponível em: <https://aescolalegal.com.br/cultura-islamica-na-educacao-basica/>. Nesse outro, temos: *Almeida*, sendo formado pela junção de duas palavras: *al*, o mesmo que “o” (artigo definido) e *majíd*, o mesmo que glorioso e/ou aquele que realiza uma conquista gloriosa. Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/almeida/>. Assim, muitas palavras de origem árabe como também germânica contribuíram para o percurso dos vocabulários das línguas românicas, deixando influências sob a ação do substrato e superestrato.

Os conflitos que ocorreram na Península Ibérica durante a Idade Média, entre os árabes e os reinos cristãos, no período conhecido como Reconquista Cristã constituiu-se vagarosamente o reino de Portugal. Os grandes movimentos da(s) reconquista(s) na Península Ibérica formaram reinos, os quais paulatinamente se estabeleceram ao norte e ao sul, dando origem ao estado português e também ao reino da Espanha, (ILARI e BASSO, 2011).

Dada a formação de Portugal, já independente em 1185, a base da Língua Portuguesa movimentou-se ao sul. Todavia, até esse tempo, em face das disputas entre os povos habitados na região lusitana, o galego-português desloca-se do Norte para o sul e, ao mesmo tempo que esses movimentos ocorrem, houve o fracionamento do Galego-Português (TEYSSIER, 2014). Desse modo, os movimentos migratórios ocasionaram a separação entre o galego e o português e, juntamente com a independência de Portugal, a Língua Portuguesa se estende vagarosamente à sua autonomia.

Os manuscritos, na comunidade galego-portuguesa, em sua grande parte, apresentam documentos falados e/ou cantados por trovadores ou de caráter oficial e particular, documentos historiográficos que revelam desde causas financeiras até conflitos familiares e de injustiça, o que remete da independência de Portugal até as Grandes Navegações como *Português Arcaico*, indo do século XII ao século XV-XVI. Assim, o idioma se desenvolve tomando novo rumo. A Língua Portuguesa a partir de 1200 torna-se independente figurando uma nova etapa. Como exemplo, temos datado de 1175 o documento designado **Notícia de Fiadores**, que faz parte do espólio do Mosteiro de São Cristóvão de Rio Tinto, em que são identificadas as dívidas de Pelágio Romeu (vide Figura 01).

Figura 01 - Notícia de Fiadores/ testamento de D. Afonso II



Fonte: Ilari e Basso (2011)

Transcrição:

Linha 1 → *Noticia fecit pelagio romeu de fiadores Stephano pelaiz .xxi. solidos lecton .xxi. soldos pelai garcia .xxi. soldos. Gūdisaluo Menendice. xxi soldos;*

Linha 2 → *Egeas anriquici xxxta soldos. petro cōlaco .x. soldos. Gūdisaluo anriquici .xxxxta. soldos Egeas Moníci .xxti. soldos [i l rasura] lhoane suarici .xxx.ta soldos;*

Linha 3 → *Menendo garcia .xxti. soldos. petro suarici .xxti. soldos Era Ma. CCaa xiitia Istos fiadores atan .v. annos que se partia de isto male que li avem.*

Legenda:

() significa conjectura do editor;

[] significa desenvolvimento de abreviatura.

As produções escritas explicam o caráter do nascimento o qual outrora o latim que viera ser modificado no tempo contribui para o surgimento de outras línguas românicas, e que a partir dos séculos XII e XIII, *via* documentos historiográficos, percebermos uma caracterização diferente do idioma Português em relação ao latim.

Majoritariamente, pensar em como a Língua Portuguesa assume uma nova postura nas produções escritas e orais, significa dizer que essa língua não pode ser pensada de maneira estática, fixa, logo não há uma datação para justificar que a Língua Portuguesa nasceu.

Saber que a Língua Portuguesa se modifica na diacronia histórica, ou seja, por meio dos processos históricos, políticos, geográficos, econômicos e culturais é compreendê-la numa nova perspectiva imbricada no tempo e no espaço, sendo um reflexo linguístico os quais muitos povos falam português atualmente. Esse fato coaduna com as navegações dos colonos europeus nos territórios continentais, atribuindo à língua dos colonizados suas influências culturais e linguísticas.

2.2 PORTUGAL ALÉM-MAR: O PORTUGUÊS CHEGANDO A NOVOS TERRITÓRIOS E A LÍNGUA PORTUGUESA NO SÉCULO XXI

A expansão da Língua Portuguesa propriamente dita se inicia com as Grandes Navegações. No século XIV, a frota portuguesa iniciou sua jornada pelos continentes Africano, Sul-americano e Asiático, e à medida que se deslocaram a esses territórios, impuseram sua cultura, religião e, principalmente, sua língua, o Português.

As primeiras civilizações conquistadas pela monarquia portuguesa foram subjugadas à língua do colonizador o que ocasionou, a partir dos contatos intralinguísticos e interétnicos a disseminação exponencial da Língua Portuguesa. Antecedentes ao século XIV, grandes conflitos ocorreram.

Basso e Gonçalves (2014) ressaltam que, desde o período do surgimento da Língua Portuguesa e nos prelúdios das Grandes Navegações, aconteceram movimentos migratórios portugueses nos séculos XII e XIII com a tomada de Ceuta, no Norte da África. As expedições coincidiram nos movimentos das Cruzadas, tanto num viés político-econômico quanto linguístico. As expedições cristãs portuguesas legitimamente tiveram grande influência nos territórios visitados, e isso se deve ao fato que o poderio da Igreja Católica, em defesa do sacramento cristão, influenciou em grande parte os povos que o receberam, com implicações religiosas e linguístico-culturais.

Para além das vantagens econômicas, prevaleceram as influências pelos contatos e o intercâmbio entre línguas e culturas. Do ponto de vista linguístico, a difusão do português pelos continentes funcionou como elemento basilar na composição de novas línguas.

Desse modo, o português se configurava desde o século XV como base linguística para os idiomas de contato envolvidos no comércio nas costas da África e da Ásia, os quais se manifestaram inicialmente como pidgins e, mais tarde, em parte, evoluíram para línguas crioulas. (NOLL, 2008, p. 36).

À medida que os portugueses difundem sua língua e cultura, há também uma coalizão entre os povos colonizados. A dominação realizada pelas frotas portuguesas significou impactos diretos nas línguas locais, assim como houve o privilégio da língua do colonizador nas esferas profissional, educacional e política, as línguas nativas tiveram funções menos privilegiadas. O idioma Português nas regiões colonizadas se manteve como língua oficial, já em outros não teve o mesmo impacto. Em pequenas comunidades da Ásia, por exemplo, o idioma não vingou como Língua oficial, por mais que ainda que nessas localidades ainda hoje haja falantes do português.

O poderio português entra em declínio devido aos impactos da desintegração com a Espanha, caracterizado pela desestabilidade de suas estratégias econômicas, culturais e linguísticas nos territórios de Goa e Macau. Embora isso pouco tenha afetado na “consolidação” do Português na Ásia, a expansão da Língua Portuguesa ganhou outro caráter em outros continentes (NOLL, 2008).

No contexto dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) nomeadamente - Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Angola e Moçambique - e pelo seu acréscimo na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), fundada em 17 de julho de 1996, em Lisboa, tendo em seu escopo Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, observa-se que a Língua Portuguesa intensificou sua expansão, procurando estabelecer normas e revigorando suas marcas linguístico-culturais.

O português passou a ser uma língua exclusiva no sistema educativo dos PALOP, além de reduzir e marginalizar a inclusão das línguas nativas dos povos, o idioma português desempenhou diversas funções, desde o sistema administrativo até um caráter educativo.

Com vista nisso, pudemos observar na conferência da Abralin intitulada “A Educação em contextos multilíngues nos PALOP: avanços e caminhos para o ensino da Língua Portuguesa 2020¹,” considerações acerca dos contatos das línguas nativas da região africana com o português. Nesse sentido, a administração colonial protagonizou movimentos intensos na geografia africana tornando a obrigatoriedade do ensino de português e inviabilizando o ensino formal das línguas indígenas e locais, criando-se uma política linguística baseada nos decretos que feriam e manipulavam as línguas nacionais faladas pelos povos africanos.

A língua portuguesa passou a ser utilizada e ensinada em contextos formais (específicos) como as escolas, secretarias, parlamentos e setores administrativos onde nem todos tinham acesso e teriam que ser alfabetizados em português para exercer tal função. O sistema educativo estava constituído no idioma português e isso permaneceu até um certo período de vigência da colonização portuguesa.

Ainda na conferência, na Guiné-Bissau, por exemplo, o português não se tornou uma língua predominante, de modo que abrangesse todo o território guineense, pois havia um domínio muito forte das línguas autóctones (africanas) que já estavam presentes na região. Apesar dessa predominância, as línguas africanas não eram ensinadas nas escolas, sendo

¹ Conferência Abralin - A Educação em contextos multilíngues nos PALOP: avanços e caminhos para o ensino da Língua Portuguesa (2020), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=STITioEnIu0&t=7084s>.

menos prestigiadas que as outras línguas nacionais, todavia obtinham outro papel na sociedade, eram usadas nas práticas, textos religiosos e em conversas informais.

O contato das línguas (por exemplo, entre o português e línguas nativas africanas) criou-se produtos linguísticos conhecidos como crioulos de base portuguesa, construindo um espaço de falantes plurilíngues em países africanos como Moçambique e Guiné-Bissau. Percebe-se que a luta dos povos autóctones e outros países/colônias, instaurou-se uma sociedade estigmatizada, promovida pelos valores, cultura e movimentos “pacificadores” dos portugueses com suas imposições e repressões que impactavam as comunidades locais com forte influência religiosa.

Com a dominação colonialista na Guiné, a cultura europeia cristã ocidental tentava penetrar na população por meio dos missionários, conforme os princípios de assimilação. A condição necessária para ter um cartão de identidade era saber ler em português e comportar-se como um civilizado. O crioulo, língua veicular do povo guineense era proibida nas escolas e desprezada pelos portugueses. As tradições eram consideradas como manifestações selvagens. (CÁ, 2000, p. 7).

Diversas ações foram tomadas através do PAIGC² com propósito de fortalecer o aporte à ‘consciência educativa’ dos PALOP visando principalmente a cultura, costumes, tradições, danças e a construção das identidades africanas que foram afetadas pelos exploradores portugueses. Essas ações criadas em benefício ao povo guineense e cabo-verdiano foram essenciais para permanência de uma educação linguística que veicula a ênfase de uma conjuntura de valores que representam a essência do patrimônio linguístico-cultural e identitário de um povo.

Certamente houve contraste em relação às línguas africanas e o português. A urbanização em massa juntamente com as ferramentas tecnológicas, emissoras de rádios, televisão e outros meios impulsionaram o fortalecimento da língua, os quais, posteriormente, vinham concretizar o crioulo com mais propriedade nos países que fazem parte dos PALOP. Já o português, emerge como a língua da unificação, isso porque não pertence a nenhum dos grupos etnolinguísticos dos países africanos.

Percebemos que a Língua Portuguesa introduzida nos países africanos, asiáticos e sul-americanos no século XV e XVI consolidou-se de modos diferentes. O idioma português transcende de um contexto específico para um contexto a nível global. De certo modo, esse movimento explica o fato de a Língua Portuguesa ter sido utilizada de maneira estratégica

² Em 1940 com o intuito de restabelecer e resgatar a cultura guineense, em Lisboa, a casa dos estudantes do Império acolheu diversos jovens vindos da África para fundar o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde PAIGC. Esses movimentos junto com alguns intelectuais da África e Almícar Cabral, serviu como instrumento para inibir as ações europeias (Portugal) e assim denunciar as estratégias utilizadas pelas colônias portuguesas.

pelos colonos portugueses. Ora sendo uma língua minoritária - língua falada por um pequeno grupo de pessoas - na qual se expande pelos territórios e impondo-se às colônias; seguidamente língua nacional falada por uma nação e oficializada por decretos e leis estabelecidas pelos chefes de Estado e outros tratados; ora sendo língua internacional se expandindo pela geografia global.

A esse fato, destacamos que a Língua Portuguesa toma proporções diversas nos diferentes nos territórios conquistados. Noll (2008) destaca o Brasil como difusor especial da Língua Portuguesa. Isso se explica porque, desde a colonização, houve processos de transformação cultural acarretados por fatores externos e relações de poder bem como influências herdadas, fortalecidas e atualizadas pelas relações econômicas e políticas entre as nações portuguesas e brasileiras que permitiram o apagamento de línguas nativas e a hegemonia da língua do colonizador em todo o território.

O idioma que adentra ao Brasil toma uma proporção diferente em relação às outras nações, fortemente marcado por uma identidade religiosa. A frota de Cabral, junto a Companhia de Jesus, estabeleceu normas e critérios os quais foram fundamentais no processo de colonização. As explorações, repressões, imposições, trocas culturais, crescimento demográfico, industrialização, movimentos migratórios, urbanização, decadência do império português, independência e entre outros fatores marcaram profundamente a história brasileira.

Esses movimentos modelaram-se a longo prazo. A Língua Portuguesa já possui, a partir disso, um sistema diferente do Português de Portugal. Outras línguas já faziam parte do Brasil. A cultura e as línguas nativas foram suprimidas pelas imposições e decretos do processo de colonização portuguesa. Fortemente marcada pelos contatos, a Língua Portuguesa projeta-se para ser língua Internacional.

Com as crescentes mudanças políticas e econômicas bem como a globalização e o crescimento das tecnologias digitais de comunicação vem ampliando significativamente a língua, e que em alguma medida contribui para a democratização do acesso a outras línguas, outras culturas, outros povos, mais pessoas são introduzidas no contexto lusófono e, por consequência da inserção especialmente do Brasil em algumas instituições e eventos no cenário internacional, o país assumiu estrategicamente setores importantes para o desenvolvimento econômico, político, linguístico e cultural.

Os congressos, eventos e fóruns mundiais impulsionaram a expansão de setores econômicos, industriais e comerciais interligados pela comunicação. Os Países formados por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS), em 2001, e o Mercado Comum do Sul (Mercosul), em 1989, por exemplo, resultaram na disseminação do idioma num contexto

completamente plurilingue. Essa realidade também está para a projeção do ensino de PLE nas instituições acadêmicas e oficiais mundo afora. A inserção do ensino de Língua Portuguesa em outros continentes por meio de programas promovidos pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) - LEITORADOS - juntamente com as cooperações internacionais proporcionaram a visibilidade internacional da Língua Portuguesa em sua vertente brasileira.

Essas premissas permitem-nos enxergar a área de PLE numa dimensão intercultural. De fato, a partir das iniciativas de promoção e interesse do Português percebemos que os instrumentos que dão suporte para divulgação de PLE necessitam, portanto, ser aperfeiçoados, uma vez que a sociedade muda e com ela muda seus interesses. Assim, a língua é o instrumento permeável que interliga as necessidades humanas e por meio dela, as pessoas estabelecem a comunicação.

Com a crescente projeção do ensino de PLE no cenário internacional, o número de demandas nos setores educacionais, econômicos e comerciais aumentaram consideravelmente, exigindo uma maior credibilidade na área.

A criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em 1996, teve por finalidade estabelecer diretrizes para a difusão cultural de povos que falam em português no espaço da CPLP; acresce a isso, a criação da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE), criada em 1992, numa reunião de professores de Língua Estrangeira e de Português em um Congresso de Linguística Aplicada na Unicamp.

Tais constatações estão para que o idioma português, por meio de sua dispersão, projete-se para um número elevado de falantes, segundo o secretário-executivo da CPLP, Francisco Ribeiro Telles, atualmente a “Língua Portuguesa é hoje a quinta língua mais falada no mundo, uma das línguas mais usadas nas redes sociais com forte crescimento e poderá duplicar os seus atuais 260 milhões de falantes, até ao final do século, de acordo com as projeções demográficas das Nações Unidas.” Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2021/05/1749542>. A Língua Portuguesa, por meio de sua expansão continental, tem um considerável valor estratégico, geopolítico, econômico e cultural. Essas projeções ora nos permitem enxergar um crescente número de falantes de PLE, ora nos convidam a colaborar para um aumento no número de ofertas no ensino e em materiais didáticos tornando esses falantes capazes de se comunicar e aprimorar o idioma português cada vez mais.

3 ENSINO DE PLE: HISTÓRICO, TENDÊNCIAS DIDÁTICAS E CERTIFICAÇÃO

Nesta seção, apresentamos uma visão panorâmica das correntes didático-pedagógicas que permitem compreender como se dá o ensino-aprendizagem de PLE no mundo e, em especial, no Brasil, bem como modelos de avaliação e de certificação. Para isso, consideramos historicamente as abordagens da - tradicional à interculturalidade -, procurando entender como os influxos didático-pedagógicos contribuem para aprimoramento na área de PLE. Por fim, destacamos as habilidades e competências linguísticas que podem e devem ser assinaladas no processo de ensino-aprendizagem.

3.1 HISTÓRICO DO ENSINO DE PLE NO BRASIL E NO MUNDO

É fato que o ensino PLE seja no Brasil, seja no mundo, mesmo quando ainda não havia essa nomenclatura, passou por mudanças. Pode-se entender que desde os colonos europeus que se instauram, a partir do século XVI, em solo brasileiro, promove-se o ensino de português. No caso específico do Brasil colônia, a tentativa de evangelizar os povos indígenas, falantes de línguas autóctones, o tupi e o guarani. As aulas ofertadas enfatizavam um ensino de Língua Portuguesa pautado no clero jesuítico com ênfase na leitura, escrita e na oralidade, como parte dos objetivos planejados pela Metrópole portuguesa aos que, até então, não faziam parte da comunidade catequizada, tal qual assinalam Saviani (2005) e Rocha (2019).

As iniciativas desse ensino, desde o início do período colonial e adentrando no período imperial (1500 - 1822), orientaram-se por um movimento sistemático de necessidade de ensinar o português aos gentios. Dentre as transformações, destaca-se o decreto do Marquês de Pombal e a expulsão do clero, dentre outras decisões, na segunda metade do século XVIII, quando a Língua Portuguesa foi tomada como oficial no Brasil ainda colônia. Almeida Filho (2007) afirma que, durante a vigência da Corte, os decretos baseavam-se no ensino das línguas clássicas, centralizado em métodos de repetição, tradução e da gramática do idioma ensinado. Compreende-se, assim, que os primeiros aprendizes de PLE foram os indígenas.

A partir do século XIX e início do século XX, o ensino de LE no Brasil alcança novos ares. Franca (1952) e Rocha (2019) verbalizam que, com o ingresso de professores contratados pela corte portuguesa para ensinar francês e inglês nos colégios e com a primeira publicação da série no ano de 1978, “Português do Brasil para estrangeiros”, de Francisco

Gomes de Matos, a área já possui seus primeiros frutos nos fins dos anos 80 evidenciando a emergência da área de PLE.

Tendo em vista essas colocações, as diferentes terminologias da área de português para estrangeiros transitam nos diferentes contextos que estão tipicamente associados a cada uma das situações de aprendizagem, respectivamente em: PLE - Português Língua Estrangeira; PLA - Português Língua Adicional; PL2 - Português Língua segunda; PFOL - Português para Falantes de Outras Línguas; PLNM - Português Língua Não Materna; PLH - Português Língua de Herança e PLAc - Português Língua de Acolhimento. No entanto, nos deteremos à primeira. Cada uma das terminações possuem uma finalidade de abordagem, assim, a abordagem dos conteúdos desloca-se de acordo com as necessidades do termo.

O desenvolvimento da área de PLE no Brasil e no mundo ganha força a partir das contribuições didático-pedagógicas dos estudos realizados por especialistas na área da produção de livros didáticos. Almeida Filho (2012) aponta que em 1957 houve a publicação do segundo livro didático de PLE, de Mercedes Marchand, intitulado como “O ensino de Português para estrangeiros” pela editora Sulina, na Universidade Católica do Rio Grande do Sul; e nos anos 60 com ciclo e criações de cursos universitários de Português Língua Estrangeira em Universidades dos Estados Unidos, publica-se o livro *Modern Portuguese*, tendo a participação dos linguistas Francisco Gomes de Matos e Dinah Silveira de Queiroz.

Destacamos ainda que as universidades precursoras do ensino e aprendizagem de PLE desde meados de 70 e início da década de 80 - Unicamp e USP - oferecem cursos os quais alavancaram o desenvolvimento da área nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras (IES). Com o crescimento da área nas universidades brasileiras e com os avanços das tecnologias e os processos migratórios de estrangeiros para o Brasil, o ensino de PLE tornou-se o principal meio responsável pela formação integral de estrangeiros no mundo.

Nessa perspectiva, Almeida Filho (2007) assevera, portanto, que o Brasil anualmente recebe estudantes bolsistas de países em desenvolvimento que mantêm acordos de cooperação internacional conveniados pelo programa PEC-PG para realizarem seus estudos. Tendo em vista a aceleração crescente da área no território nacional, o ingresso de estrangeiros no Brasil enalteceu robustamente as iniciativas de produção de materiais didáticos. Considerando que tais produções alargaram o desenvolvimento de PLE no Brasil, Furtoso (2015) assinala que na década de 80 e 90, as produções dos livros didáticos brasileiros fortaleceram progressivamente a área de PLE, entretanto só no final da mesma década consolidaram-se efetivamente as produções brasileiras. A ampliação contundente dos aportes didáticos foi

fundamental para a expansão da Língua Portuguesa, tal qual difundiu-se pelos demais trabalhos desenvolvidos no exterior.

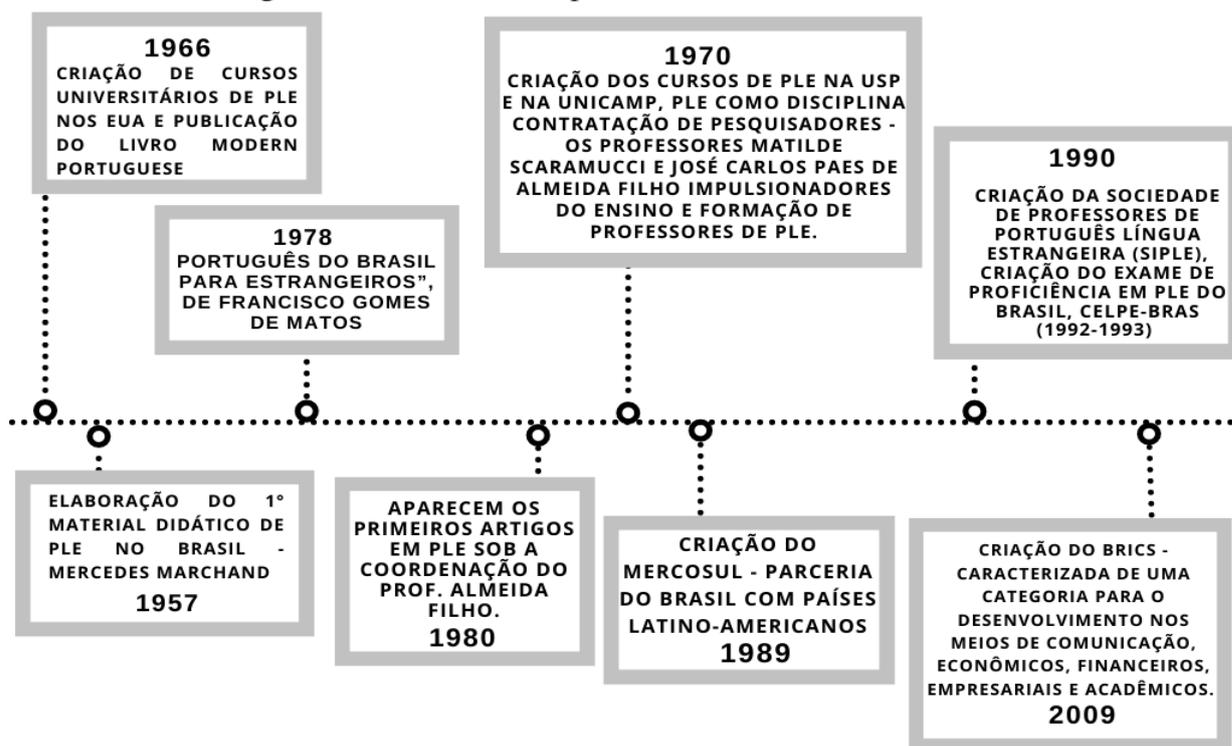
O desenvolvimento da área de PLE também advém de outros agentes. Com as criações do Mercosul, em 1998, da Sociedade de Professores de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ), do exame de proficiência em PLE do Brasil, CELPE-Bras (1993-1998), do Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), de centros culturais na Universidade Estadual de Londrina (UEL), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) bem como projetos sobre ‘Multiletramento no contexto de ensino de PLE’ e outros inúmeros fatores, o Brasil protagonizou sua expansão no cenário mundial. O momento de euforia incluiu espontaneamente a explosão do ensino e a projeção da imagem brasileira no mundo.

Rocha (2019) acentua que nos anos 80 e 90 sucedeu um “boom” na área de PLE. Isso porque houve um impulsionamento com as publicações de Almeida Filho e do primeiro curso de Licenciatura em Português para falantes de outras línguas, na Universidade de Brasília UnB em 1998, bem como no ano 2000 com a criação de cursos de formação de professores em várias universidades da Argentina e quando o Congresso Nacional Argentino aprovou uma lei que conferia como obrigatório na grade curricular o ensino da Língua Portuguesa como língua estrangeira, desde o nível primário, nas escolas argentinas fronteiriças com o Brasil.

A difusão da Língua Portuguesa também conta com o apoio de instituições internacionais como Instituto Internacional da Língua Portuguesa (1989) e com a criação do Portal de Professores de Português Língua Estrangeira na promoção e publicação de propostas com fins pedagógicos, os quais promovem propostas, seminários e eventos na disseminação da área de PLE.

A seguir, apresentamos uma visão panorâmica de algumas das várias contribuições para o desenvolvimento da área de PLE baseados nas pesquisas realizadas por Almeida Filho (2007), Rocha (2019) e Silveira (2021).

Figura 02 - Linha do tempo de PLE no Brasil e no Mundo



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Em síntese, essa diacronia permite-nos pensar de que modo o Português, está sendo ensinado e expandido no Brasil e em outros países bem como em instituições mundo afora. É imprescindível pensar como a Língua Portuguesa, a partir da construção sócio-histórica, possui sua própria identidade, seu próprio universo histórico-cultural. Afinal, compreender como o português se projeta numa perspectiva decolonial³, desprendida do velho e tradicional ensino pautado num português que chegou através dos exploradores, possibilita-nos perceber o português como um idioma que circula em territórios internacionais e, ao mesmo tempo, que tem um extenso repertório linguístico-cultural também expande sua diversidade da variação linguístico-identitária(s) no cenário internacional.

Desse modo, (re-)pensarmos como se deu o ensino de PLE e como podemos construir a partir disso reflexões cujas mudanças implicam diretamente no aperfeiçoamento da área e na projeção do ensino português para falantes de outras nacionalidades se faz imprescindível para entendermos a transnacionalização da área em outros contextos mundo afora.

³ Entendemos o conceito como a seguir: “A decolonialidade é um termo que emergiu da necessidade de ir além da ideia de que a colonização foi um evento acabado, pois entende-se que este foi um processo que teve/tem continuidade, mesmo tendo adquirido outras formas” (OLIVEIRA; LUCINI, 2021).

3.1.1 Brasil e Portugal: quais instituições acadêmicas e oficiais promovem o ensino de PLE?

As relações bilaterais, diplomáticas, linguísticas, culturais e históricas entre Brasil e Portugal quase sempre foram relevantes para o desenvolvimento de ambos. As razões extralinguísticas são necessárias para entendermos o intercâmbio dessa língua ao redor do mundo, dentre eles se destacam os institutos, escolas, universidades, cursos de verão ofertantes do ensino de PLE.

Paralelamente a isso, diversas são as instituições que ofertam algum tipo de curso ou atividade referente a área de PLE. Brasil e Portugal estão entre os maiores ofertantes no âmbito internacional. Tanto um como o outro possuem centros culturais, postos aplicadores⁴ ou departamentos de ensino para promoção e divulgação linguístico-cultural da Língua Portuguesa.

A seguir, mapeamos, a partir de pesquisas realizadas pelo site do Inep e Instituto Camões, instituições superiores no Brasil e em Portugal (pública/privada) que ofertam e divulgam a Língua Portuguesa bem como na aplicação de exames de proficiência em português.

Região Norte: Universidade Federal do Acre; Universidade Federal do Amapá; Universidade Federal do Amazonas; Universidade Federal do Pará; Universidade Federal de Roraima.

Região Nordeste: Universidade Federal da Bahia; Universidade Federal do Ceará; Universidade Federal da Paraíba; Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal do Semi-árido; Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Universidade Federal de Alagoas e Universidade Federal de Sergipe.

Região Centro Oeste: Universidade de Brasília e Universidade Federal do Mato Grosso.

Região Sudeste: Universidade Federal do Espírito Santo; Centro Federal de Educação Tecnológica, Universidade Federal de Alfenas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de São João Del-Rei, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Viçosa; Universidade Federal do Triângulo Mineiro; Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural

⁴ Para maiores informações dos postos aplicadores do Celpe-Bras, acesse em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras/postos-aplicadores/brasil>

do Rio de Janeiro; Universidade Federal Fluminense; Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de São Carlos e Universidade Metodista Unidade de São Bernardo.

Região Sul: Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal de Integração Latino-Americana, Universidade Federal do Paraná; Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal da Fronteira Sul; Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Pampa, Universidade Federal do Rio Grande, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS, Universidade Regional Integrada do Alto do Uruguai e das Missões. Já no exterior o Celpe-Bras se encontra na América do Sul, Ásia, África, Oceania e Europa. Aliás, não só para o exame, mas para o ensino de PLE de modo geral.

Em razão do desenvolvimento econômico e trabalhista, as regiões sul e sudeste lideram no investimento da área, o maior número de estrangeiros que adentram no país, em sua grande parte, concentram-se nessas regiões. Isso demanda maior mobilidade na aquisição de projetos e materiais de PLE como ferramentas à disposição para o ensino-aprendizagem da área.

Ampliando esse panorama, as universidades portuguesas também são figuras relevantes na promoção da Língua Portuguesa em sua vertente europeia. Essas universidades, até o presente, divulgam a área de PLE por meio de seminários, congressos, cursos de formação de professores e programas financiados no incentivo aos leitorados e centros culturais na divulgação do idioma. Sendo assim, Portugal é o expoente no fomento significativo na área ressaltando ainda mais o crescimento do Português Europeu pelo mundo.

Abaixo destacamos as principais difusoras na área em Portugal.

QUADRO 02: INSTITUIÇÕES PORTUGUESAS



Fonte: Instituto Camões - Portugal (2022)

Ambos, Brasil e Portugal, além de ampliarem a promoção do idioma, avaliam como os aprendentes podem alcançar o nível adequado de proficiência com a finalidade, muitas vezes, de estudar ou trabalhar nos países lusófonos. Para isso, no próximo subtópico, realizaremos um apanhado de como se avalia e certifica o nível de proficiência de estrangeiros no Brasil, a fim de apontar quais efeitos são substanciais no ensino de PLE.

3.2 PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA DE ESTRANGEIROS NO BRASIL: A CERTIFICAÇÃO VIA CELPE-BRAS

A necessidade de tornar-se proficiente numa LE tornou-se fundamental nos meios de comunicação pelo mundo, sobretudo, quando essa validação se dá por termos legais. Ou seja, é por meio de um exame de proficiência que o estrangeiro aprendente de LE adquire um comprovativo legal para exercer ou atingir um determinado fim.

No Brasil, delega-se ao Ministério das Relações Exteriores (MRE) e ao Ministério da Educação (MEC), entidades responsáveis por difundir a Língua Portuguesa, a responsabilidade de conceder, avaliar e validar a certificação de proficiência de não lusófonos, dos PALOPS bem como do Timor Leste mundo afora, via Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o Celpe-Bras⁵.

A princípio, desde sua criação, em 1994, o Celpe-Bras tornou-se o principal instrumento didático-pedagógico a nível (inter)nacional que visa avaliar as habilidades e competências de estrangeiros na leitura, escrita, compreensão oral e de escuta, sendo o único documento legal do país para nivelamento de proficiência, o qual caracteriza-se segundo (SCARAMUCCI *et al.*, 2003) em dois níveis: Intermediário (primeira certificação) e o nível avançado (segunda certificação). Ambos se subdividem em quatro segmentos, vejamos:

Intermediário: o aprendente consegue se comunicar de forma parcial, demonstrando capacidade em compreender e escrever textos. No entanto, os temas para interação ainda são muito limitados;

Intermediário superior: o candidato tem desempenho similar ao nível intermediário. Possui um maior desempenho na compreensão das produções orais e escritas bem como tem menos interferência da sua língua materna no aprendizado de PLE;

⁵ Informação disponível em: <http://celpebras.inep.gov.br/celpebras/>.

Avançado: o aprendente, neste nível, consegue escrever, falar e ser compreendido em diferentes contextos. O seu texto e discurso já é considerado fluente, mas ainda comete alguns erros de pronúncia e escrita quando em situações e temas desconhecidos;

Avançado superior: corresponde a todos os aspectos do nível avançado. Contudo, comete pequenos desvios e erros.

Em função disso, o Celpe-Bras configurou-se num exame de extrema importância, já que, por meio dele, são tomadas decisões em âmbito nacional e também internacional. Em vários setores, a certificação é o meio pelo qual estrangeiros conquistam diversas oportunidades nos países que possuem o português como idioma, seja por razões trabalhistas, seja por questões de estudos, seja por razões diplomáticas.

Como instrumento de política linguística do Estado brasileiro, o Celpe-Bras é, hoje, um Exame de alta relevância, já que decisões importantes são tomadas com base em seus resultados. O Celpe-Bras também tem atendido a diferentes propósitos, profissionais ou acadêmicos, já que pode contribuir para o acesso a certas oportunidades de trabalho e de estudo no Brasil, e também fora dele. (BRASIL, 2020, p. 19).

Consideramos que o Celpe-Bras também é um instrumento veicular que tem favorecido o desenvolvimento linguístico-cultural, socioeconômico e identitário do Brasil. A fim de atender essas e outras demandas, a busca de proficiência em Língua Portuguesa (LP) está cada vez mais explícita e rigorosa em termos de padronização linguística. Nesse sentido, o processo avaliativo do exame compreende uma dimensão conjunta da escrita e da oralidade, uma vez que essa avaliação se dá de maneira integrada, e não de forma isolada (GONÇALVES, 2022, p.11).

Posto isso, o processo avaliativo do Celpe-Bras implica na utilização do uso da língua(gem) nas práticas sociais. Para atender o nível de proficiência, nesse caso, requer que o aprendiz seja capaz de fazer o uso da língua portuguesa, na variante brasileira, em diferentes situações de uso, atendendo às demandas dos vários contextos sociais e situados. (BRASIL, 2020).

3.2.1 Celpe-Bras: como se avalia a proficiência de estrangeiros nas diferentes habilidades linguísticas: leitura, escrita, compreensão oral e fala?

Como sabemos, o Celpe-Bras é o certificado reconhecido pelo governo brasileiro que outorga a validação do nível de proficiência em Língua Portuguesa. Desse modo, a avaliação via Celpe-Bras constitui-se em duas dimensões: (i) compreensão escrita e (ii) compreensão

oral, esta última engloba habilidades de compreensão auditiva e de fala e oportunizam ao candidato o nível de proficiência.

A avaliação das habilidades, portanto, está dividida em duas partes: escrita e oral, já mencionadas. A partir da análise documental do exame Celpe-Bras, tanto a parte escrita quanto a parte oral compreendem um resultado da integração destes. A seguir, apresentamos dois quadros retirados do documento caracterizando cada etapa, disposto da seguinte maneira:

Quadro 03: Estrutura da parte escrita Celpe-Bras

Tarefas	Habilidades envolvidas	Tempo total
1	Compreensão oral e imagética (vídeo) + produção escrita	3h
2	Compreensão oral (áudio) + produção escrita	
3	Leitura + produção escrita	
4	Leitura + produção escrita	

Fonte: documento base do exame Celpe-Bras (2020)

Quadro 04: Etapas 1 e 2 da interação face a face do Celpe-Bras - oralidade

Etapa	Conteúdo da interação	Práticas envolvidas	Tempo
1	Conversa sobre interesses pessoais do examinando com base nas informações do formulário de inscrição	Compreensão oral e produção oral	5 minutos
2	Conversa sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral com base em três elementos provocadores	Compreensão oral, compreensão escrita e produção oral	15 minutos (cinco minutos para cada elemento provocador)

Fonte: documento base do exame Celpe-Bras (2020)

Tendo isso em vista, o exame é capaz de avaliar diferentes níveis de proficiência.

A diferença entre os níveis espelha a qualidade do desempenho nas tarefas de compreensão e produção textual (oral e escrita) em três aspectos: adequação ao contexto-ou situacional (efetivamente cumprir o propósito, levando em conta o interlocutor), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação lingüística

(adequação e riqueza de vocabulário e de estruturas gramaticais)” (SCARAMUCCI *et al.*, 2003, p.156 e 157)

Entendemos, a partir disso, que os níveis de proficiência pressupõem quatro habilidades constituídas sob formas de compreensão de situações diversas de modo que o aprendente consiga utilizar a língua em diferentes contextos.

Gonçalves (2022) pondera que o exame Celpe-Bras se diferencia dos demais exames pelo mundo. As ferramentas utilizadas para aplicação estão interligadas aos critérios avaliativos do exame brasileiro, isso porque o nível de proficiência dos candidatos será definido pelo uso da língua por meio de situações comunicativas.

Através do Celpe-Bras, pensar o uso da língua no cotidiano requer do candidato uma postura que compreenda a diversidade linguístico-cultural, estando consciente dos níveis de comunicação. Esse fato implica como o exame estimula o candidato a aplicar as habilidades e refletir sobre elas no ambiente brasileiro. Dessa forma, ao entender que as habilidades constituem parte integrante para objetivar a competência comunicativa, o aprendiz utiliza-as em diferentes situações compreendendo um contexto também intercultural.

A visão de uso da linguagem também implica pensar a relação indissociável entre língua e cultura. Ao compreender a proficiência como a capacidade do aprendiz de usar adequadamente a língua para desempenhar ações no mundo, em diferentes contextos, e sempre com um propósito social, o Exame reconhece que a língua, mais do que um conjunto de aspectos, formas e suas regras de combinação, é ação situada social, histórica e culturalmente. (BRASIL, 2020, p. 29)

É por meio do Celpe-Bras que o candidato é avaliado integralmente de tal modo que compreenda que as quatro habilidades provoquem o seu modo de refletir e pensar o mundo no qual está inserido. Esse aprendizado está para além da compreensão linguística e das regras gramaticais, envolve aspectos interacionais e interculturais na participação do falante na sociedade, integrando à sua formação possibilidades de adquirir outras competências. Assim, “o agir no mundo por meio da língua, portanto, pressupõe a mobilização de variadas capacidades que envolvem a compreensão das situações, dos códigos sociolinguísticos e dos contextos sócio-históricos nos quais se dão as interações (BRASIL, 2020, p. 29).

3.3 ENSINO DE PLE x ENSINO DE PLM: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Cabe destacar nesse primeiro momento que o ensino de Português para Estrangeiros (PE) difere do ensino de Português para falantes nativos. Oliveira (2021, p. 326) argumenta que ensinar PLE circunscreve-se a ensinar um novo sistema linguístico para quem não

conhece o idioma. Já ensinar português para falantes nativos é ampliar e/ou aprimorar o conhecimento da própria língua nativa, nomeamos esse fato de Português Língua Materna (PLM). Assim,

ensinar L1 poderá ser concebido como ensinar a reconhecer-se numa variante (valorizando-a) e, se possível, incentivar e apoiar que o aluno transite por mais variantes e, principalmente, que desenvolva suas capacidades na variante em que se expressa incorporando nela traços de uma variante padrão de prestígio que eleja em estilos e níveis de formalidade diversos. (ALMEIDA FILHO, 2005, p.9)

Além disso, ensinar PLE requer uma formação específica na área, pois perpassa por diferentes níveis de especificidades. “É insuficiente falar uma língua para ensiná-la, não basta conhecer apenas a metodologia de ensino de PLM ou métodos de ensino de uma língua estrangeira qualquer. É preciso ter domínio de questões linguísticas específicas do português para ensinar.” (OLIVEIRA, 2021, p. 326).

A mesma autora chama atenção para ter bem definida essa premissa, uma vez que ela nos conduz a refletir sobre questões imprescindíveis ao ensino de Língua Portuguesa em sua vertente estrangeira. Nesse contexto, muitos mitos circulam sobre o aprendizado de PLE. Ao dizer que o português é a língua mais difícil do mundo, ou todo falante de português pode ensinar o idioma, ou ainda mais dizer que existe método infalível para ensiná-lo; todas elas, prontamente, são vagas.

O professor de PLE precisa estar atento e por dentro das questões internas e externas à língua. Isso significa dizer que a formação do professor de PLE considera em seu repertório linguístico e de formação mais do que uma mera aplicação e avaliação de conteúdos que remontam outros métodos, é preciso que as estratégias utilizadas compreendam questões relacionadas: (i) à história interna e externa da língua; (ii) das relações dos diferentes troncos linguísticos; (iii) das necessidades dos aprendentes; (iv) do reconhecimento das metodologias de PLE e PLM; (v) das abordagens sobre ensino de LE; (vi) de questões interculturais; (vii) das distinções das avaliações de PLE e PLM; entre outros.

Reconhecer esses e outros fatores nos ajudam a entender o perfil docente de PLE em contraponto ao de PLM. Essas premissas destacadas se fazem necessárias, uma vez que isso viabiliza identificar as metodologias de ensino para que não sejam confundidas, já que isso pode se configurar um empecilho no processo de ensino-aprendizagem do aprendente. Tal afirmativa, portanto, oportuniza subsídios os quais estão atrelados para uma perspectiva na formação de quem ensina, como ensina, para quem ensina e qual finalidade ensina, a fim de oportunizar caminhos que contribuam para o desenvolvimento didático-pedagógico de PLE.

Também é imprescindível que o professor de PLE esteja imerso na cultura e na língua do aprendente. Leffa (2016) se faz necessário que o docente ao ministrar os conteúdos, possua conhecimentos sobre a língua e cultura do aprendente bem como deve-se conhecer sua história, as diferentes utilizações dos recursos linguísticos, desde a língua informal falada, língua formal escrita e aspectos gramaticais.

A variação linguística é um dos pontos fundamentais a serem considerados no ensino de PLE. No território brasileiro, a Língua Portuguesa possui uma variedade de dialetos, muitos deles com uma acentuada diferença lexical em relação ao português padrão. Isso deve-se ao fato de que em algumas regiões por razões geográficas, políticas, econômicas, étnicas e culturais as diferenças linguísticas ligadas ou até mesmo incorporadas semanticamente são modificadas pelos seus falantes.

Bagno (2012) argumenta que nos pequenos e grandes centros urbanos da sociedade brasileira encontram-se falares, palavras, gírias, expressões de diferentes modos, elas se dão devido às profundas transformações socioeconômicas e interculturais imbricadas nas formações de grupos sociais.

Tais diferenças, geralmente, são encontradas em palavras diferentes, porém trata-se do mesmo objeto/alimento como veremos nos exemplos a seguir: (i) *Macaxeira - mandioca - aipim*; (ii) *tangerina - bergamota - mexerica*; (iii) *pão francês - cacetinhos - pão carequinha - pão de sal*; (iv) *sacolé - chup chup - flau - geladinho - din din - laranjinha*. Entretanto, há muito além da variação lexical, isso porque, na Língua Portuguesa há presença da variação fonológica, morfossintática, morfológica entre outras.

Ter isso bem definido nas aulas de PLE significa entender que o idioma apresenta em seu campo variedades linguísticas e que ao apresentar a língua a outros aprendentes o docente submete o aluno a aprender a norma culta e ao mesmo tempo apresente-o, norma cultas (Faraco, 2011) a fim de garantir-lhe um trânsito amplo e autônomo pela heterogeneidade da língua.

Falantes de diversas línguas possuem relações próximas às famílias linguísticas que outrora se modificaram ao longo das décadas. O ramo Celtico, por exemplo, possui relações linguísticas com o Espanhol, Italiano, Romeno, francês, etc. Posto isso, se por um lado há a facilidade de um falante desse tronco aprender português, por outro, um falante de tronco linguístico distinto, o alemão, por exemplo, passa a ser mais dificultoso no processo de aprendizagem do Português.

Com efeito, são inúmeros os casos linguísticos na Língua Portuguesa que precisam ser vistos com rigorosidade nas aulas de PLE. A exemplo temos:

a nasalização (pão/pao), conjugações verbais (Eu assistei televisão); plurais (verões); uso indevido ou não uso de preposição (no 1970); concordância nominal de gênero (muitos problemas, meu filha), trocas e inserção de fonemas (sobretudo falantes asiáticos: Londrina/ Londerina) e mesmo a prosódia cotidiana (“Dentro da bolsa” vira dendabolsa). São complexidades encontradas no dia a dia com as quais precisamos nos atentar. (OLIVEIRA, 2021, p. 326)

A avaliação de PLE em relação ao de PLM também difere em alguns pontos. Certamente não iremos avaliar um estrangeiro da mesma forma que avaliamos um nativo nas respectivas habilidades e competências linguísticas, por mais que em casos raros, precisaremos utilizar características avaliativas de PLM que sejam reaproveitadas para avaliar o aprendiz de PLE.

Nesta conjuntura, o papel do professor de língua portuguesa será “[...] garantir ao aluno a oportunidade de enfrentar o desafio da leitura, da escrita, da escuta, da fala, (do conversacional cotidiano à fala formal) com todos os gostos e riscos que isso pode trazer.” Antunes (2003, p. 166). Em termos avaliativos, como podemos diferenciar o ensino de PLE em relação ao ensino de PLM? Enquanto a avaliação do ensino de PLM se dá pelo aprimoramento da língua, a avaliação de PLE se distancia, isso porque requer do aprendiz o ato comunicativo do idioma, já o falante nativo não é necessário, pois possui a língua internalizada, portanto, aperfeiçoando-a.

Apesar disso, é necessário refletir que o ensino de PLE e PLM possuem proximidades. Precisamos considerar que os aspectos que tangenciam essas duas vertentes partem do mesmo idioma os quais são diferenciados mediante sua aplicação. Em síntese, ensinar PLE é, sobretudo, saber sua abordagem, é estar imerso na cultura do outro levando em consideração suas especificidades.

3.3.1 Competências e habilidades no âmbito do PLE: breve histórico das tendências didáticas (do tradicional à interculturalidade)

Entender a história das abordagens do ensino de Línguas Estrangeiras (LEs) é, acima de tudo, compreender como ela nos aponta muitas das razões pelas quais temos tido dificuldades na implantação de um ensino de línguas eficiente e maior oferta nas instituições mundo afora.

As abordagens do ensino das LEs estão enraizadas desde a Antiguidade. A priori, o procedimento de ensinar LEs desde essa época, nem sempre atendeu as necessidades da

comunicação real, isso porque ainda há lacunas a serem preenchidas ou (re)vistas nas abordagens utilizadas e/ou a falta de pesquisas da área na época.

Por essa razão, o panorama do ensino de LE tem sua gênese pela Abordagem Tradicional. Leffa (1988) explica que esse campo compreende um ensino baseado na memorização do vocabulário, tradução e aplicação de regras pós-atividade e sua avaliação consiste na aplicação de regras em exercícios escritos com ênfase na ordem da palavra. Essa abordagem negligenciava a compreensão oral e da fala, ignorando a competência comunicativa. É preciso considerar que nesse contexto, não havia estudos científicos na área que dessem suporte a abordagem, apenas o linguístico utilizado no ensino do grego e do latim.

Em contrapartida a essa abordagem, a Abordagem Direta, século XVI, tem por finalidade ensinar a língua por ela própria. Utilizava-se as quatro habilidades, porém priorizando a compreensão oral e da fala. O “princípio fundamental da AD é de que a L2 se aprende através da L1; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado se dá através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a “pensar na língua” (Leffa, 1988, p. 216). Essa abordagem alcançou novos êxitos no ensino de LE, os trabalhos com gravuras, dinâmicas em sala e desenvolvimento da fala foram pontos positivos nessa perspectiva. Entretanto, não trouxe resultados eficientes para o ensino de LE, uma vez que essa abordagem enfatizava o uso do vocabulário, frases soltas e inventadas e na língua padrão.

A Abordagem Audiolingual caracterizada pela oralidade, surge com a necessidade de comunicação rápida em vista dos confrontos da Segunda Guerra. Os estudos realizados por Skinner (1965) serviram como suporte ao método. Assim, a LE é vista como aquisição de hábitos automáticos assinalados pelos comportamentos observáveis (estímulo-resposta).

As habilidades nessa abordagem consideram primeiramente a língua com foco na escuta e fala e, posteriormente, na leitura e escrita.

Essa metodologia se caracteriza por uma abordagem contrastiva e uma prioridade reservada ao oral, com a ajuda do gravador e, logo depois, do laboratório de língua, exercícios estruturais intensivos e alheios a toda situação real, um vocabulário cuidadosamente restrito às necessidades imediatas da aula. (MARTINEZ, 2009, p. 56).

Havia uma grande preocupação em relação aos “erros” cometidos pelos alunos. Até então não se admitia que os aprendizes cometessem erros durante as atividades. Isso resultou, após alguns anos, na insatisfação do progresso da abordagem, pois não conseguira levar o

aluno a níveis mais avançados e não trouxe resultados em relação à compreensão oral, respectivamente.

A partir da primeira metade do séc. XX, com a globalização ascendente, a LE passou a ser mais utilizada em práticas comunicativas nas esferas mais prestigiadas como na política e nas empresariais. Por consequência dessas e outras razões, surgem então, propostas didático-pedagógicas para o ensino de línguas que possibilitaram o entrelaçamento de aspectos gramaticais atreladas a aspectos comunicativos.

A partir de agora, explorar a língua como um conjunto de eventos comunicativos distanciando-se da língua como amontoado de frases, é o novo foco, de acordo com Leffa (1988). A aplicação de exercícios com base em situações reais; centralização do ensino do ensino-aprendizagem no aluno; “saber fazer” como objetivo das aulas de LE; aceitação do discurso do outro; especificidades e variedades da fala, entre outros começam a delinear-se a gênese da Abordagem comunicativa nos anos 70 e início dos anos 90.

O erro deixa de ser considerado um problema, agora configura-se como um processo o qual todos os aprendentes estão propensos a passar. O ensino, basicamente, parte de um contexto mais controlado para uma prática mais livre, desloca-se, portanto, às interações sociais. Isso significa, que em diferentes contextos exige que os aprendentes utilizem a comunicação de diferentes maneiras. “Assim, para essa nova abordagem do ensino de línguas estrangeiras, a língua é concebida não só como um instrumento de comunicação, mas também como um instrumento de interação social.” (OLIVEIRA, 2015, p.35).

É válido mencionar que as propostas didático-pedagógicas anteriores à abordagem comunicativa não ou pouco atendem às demandas atuais para o ensino contemporâneo de LE. Essas abordagens nada mais são que contribuições para suprir lacunas para o ensino-aprendizagem de LE, em especial, o PLE.

Nessa amplitude, entendemos a língua sendo uma ferramenta utilizada pelo indivíduo para suprir suas necessidades nas relações sociais. Para o aprendizado bem-sucedido de uma LE, é preciso que o idioma seja ensinado para as práticas sociais, na finalidade de usá-lo para a comunicação real interligando-o na interface de habilidades que compreendem a leitura, escrita, oralidade e escuta, bem como almejar competências diversas (competência gramatical, comunicativa, intercultural, entre outras). Por isso, é imprescindível considerar que a língua é intrínseca à cultura. Ao passo em que é ensinado a LE, também é levado consigo seus modos de ser, falar, escrever, viver, ouvir etc. Portanto, língua é cultura.

A cultura é intrinsecamente ligada ao seu povo, aos seus costumes, aos modos de ser e viver em sociedade. Saber isso é, sobretudo, reconhecer as diversidades culturais mais

profundas distendidas pelas nações. Com o mundo cada vez mais conectado pelas relações humanas, a postura que se tem a partir de agora, é de como a interculturalidade age de forma sinérgica no ato de ensino-aprendizagem de PLE.

A necessidade da integração cultural tem se tornado primordial no mundo cada vez mais globalizado, especialmente no ambiente de ensino-aprendizagem de PLE. Em vista disso, a abordagem intercultural traz uma nova postura ativa no âmbito de PLE, ela conduz para o encontro na interlocução entre sujeitos o encontro de culturas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Oliveira (2021, p. 328) em seu ensaio sobre “O ensino intercultural de Português como Língua Estrangeira” verbaliza que é preciso que o docente tenha um olhar de alteridade. Para isso, é essencial que ele se atualize nas questões concernentes à interculturalidade.

Isto porque é por intermédio da cultura que podemos nos conhecer, conhecer o Outro e interpretar o mundo no qual vivemos. Podemos dizer que a cultura é onipresente nas ações humanas. Ela se reflete na linguagem, nos símbolos, no pensamento das pessoas, regionalizando-as, marcando suas identidades e, como todos os processos interativos, alterando essas marcas. (TAVARES, 2006, págs. 17 e 18)

Partindo dessa ótica, a sala de aula é vista como um espaço diversificado em culturas, isso se considerarmos aprendizes de diversas nacionalidades. Ao ensinar uma LE nesse contexto, suscita no aprendiz aberturas de enxergar o mundo de forma diferente, percebendo as relações e diferenças culturais de modo que essa compreensão linguístico-cultural desperte no aprendiz condutas de respeito e altruísmo no outro.

Essa reciprocidade acontece sinergicamente no ambiente de ensino-aprendizagem de PLE. Professor e aluno estão inseridos num contexto que transita diversas culturas e línguas.

Em vista disso, “o grande desafio da interculturalidade no ensino de línguas é possibilitar conhecer a nós mesmos e de criar possibilidade para compreender outras alternativas sociais e outras epistemes.” (MEOTTI, 2018, p. 290).

Schneider (2010) argumenta que a abordagem intercultural se concentra na recepção e compreensão da cultura, incorporando em seu plano didático-pedagógico gêneros discursivos que circulam no mundo real, o que precisamente, implica em formas de ver, entender, perceber e viver o mundo bem como compreender a dimensão cultural e visão do outro.

Esse fato nos possibilita enxergar quais crenças e estereótipos são circundantes em nosso meio, superando-os e oportunizando à reflexão sobre a própria cultura e a cultura do outro. Delineia-se, portanto, um olhar altruísta, isto é, no sentido de alteridade. Ao nos reportamos a esse tipo de prática, percebemos que a sala de aula de PLE também é espaço de manifestação de pensamentos, assim os diálogos traçados sobre cultura brasileira recaem

sobre, muitas vezes, às percepções frágeis dos aprendizes. Por esse motivo, são muitos questionamentos e/ou opiniões atrelados às visões de mundo do aprendiz os quais se manifestam de maneira superficial sobre as questões culturais.

Ainda hoje, a imagem cultural brasileira se encontra carregada de estereótipos mundo afora. Na Colômbia, por exemplo, muito se fala que o Brasil é o país do futebol, samba, funk, carnaval, que o português do Brasil é o mesmo português de Portugal. Olhar apenas para esses dizeres é limitar a dimensão linguístico-cultural do Brasil ou até mesmo estimular uma visão simplista, estereotipada e preconceituosa sobre o País.

A partir desses tópicos, inferimos que o ensino intercultural de PLE possibilita ao aprendiz criar ferramentas de aprendizagem que o ajudem a (re)configurar os modos de compreender os campo linguístico-cultural brasileiro, dos quais estão atrelados aos mitos e estereótipos que se estendem ao longo das décadas.

Nessa mesma linha de pensamento, Niederauer (2010) esclarece que é oportuno destacar que os espaços para práticas interculturais que envolvem questionamentos sobre cultura brasileira são baseados em curiosidades e percepções das diversas culturas dos aprendentes, o que significa dizer, simbolicamente, o que para nós é tido como normal para o aprendente de PLE não é. Saber isso é fundamental nas relações interculturais, destituindo a ideia de que uma cultura é melhor que outra. Assim,

o ponto crucial desta abordagem é que ela caminha, não para um ensino da cultura alvo objetivamente, mas para uma sensibilização a culturas outras em geral, surgindo daí uma representação do outro, do estrangeiro não fundada em estereótipos e lugares comuns, mas, sim, no que a cultura estrangeira tem em comum e em contraste com a própria cultura do aprendiz (SOARES; SCHMALTZ, 2006, p.44).

É, pois, com base nesses tópicos, que o aprendiz, ao falar e escrever participa na cultura do outro compreendendo as manifestações dos diferentes gestos, gostos, identidades, culturas os quais dão suporte para seu conhecimento linguístico e eficiência da aprendizagem de PLE. Ao fazer o uso dessa abordagem desconstruem-se ideias tradicionais/conservadoras abrindo espaços para diálogo das diferentes culturas e situações de conflitos, desobstruindo os preconceitos estigmatizados e estereótipos instaurados nas aulas de PLE e nas práticas sociais.

4 ENSINANDO PLE: PROPOSTAS DE UNIDADES DIDÁTICAS

Considerando contextos de imersão de um sujeito numa comunidade linguística de código(s) diferente(s), buscamos compreender essas realidades e abranger perspectivas pedagógicas que permitam o acesso do PLE para sujeitos de diferentes grupos sociais, etários, de gênero, etnias etc. Nesta quarta seção, propomos atividades embasados em projetos didático-pedagógicos de PLE por meio de unidades didáticas, traçando caminhos inovadores – tão mais quanto possível – para práticas sociais diversas que contemplam habilidades comunicativas de leitura, escrita, fala e compreensão oral.

Tendo em vista esse panorama, procuramos métodos e técnicas de ensino pautados nas necessidades dos estudantes de PLE, a partir de conhecimentos prévios e demandas, com escolhas em que os/as estudantes possam assimilar eficazmente conteúdos linguísticos e extralinguísticos, sobrepondo o ensino-aprendizagem exclusivo de aspectos gramaticais. Colocamo-nos, a partir disso, a pensar sobre a língua em uso, nas práticas sociais, como propõem Moita Lopes *et al.* (2006), que problematizam a língua como unidade fixa, pensando a língua(gem) que transita no mundo real e as relações entre língua e sociedade. Nesse horizonte, a LA dispõe de um papel crucial no ensino de PLE, pois está pautada em um ensino multimodal que envolve textos escritos e orais, vídeos, imagens etc. Essas ferramentas nos ajudam, especialmente, a identificar, investigar e buscar soluções para problemas relacionados à vida real, atribuindo-lhes sentido em contextos sociais brasileiros, em especial.

4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE UNIDADES DIDÁTICAS

Segundo o Portal de Professores de Português Língua Estrangeira (PPPLE) definimos que: a Sequência Didática é um conjunto de atividades organizadas para atender um determinado objetivo de aprendizagem. Por meio dela conseguimos elaborar, planejar e/ou até (re)adaptar atividades com o propósito de aplicar um conteúdo. Para isso, o professor precisa estabelecer quais temáticas serão trabalhadas pontuando que objetivos devem ser alcançados durante o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando que a organização de atividades pedagógicas requer postura crítica e reflexiva docente, nas aulas de PLE, é necessário considerar aspectos do processo de ensino-aprendizagem a fim de obter competências necessárias via leitura, escrita, escuta e oralidade. A partir dessa premissa, é importante entender o contexto dos aprendizes antes de decidir que caminhos trilhar. O olhar mais sensível para as realidades é fundamental, pois permite

conduzir e adaptar conteúdos para fins específicos. Zabala (1998) discute que não é possível ensinar nada sem partir de uma ideia de como as aprendizagens se produzem, sendo que o resultado da aprendizagem depende de características singulares de cada aprendiz. Assim, o critério para estabelecer o nível de aprendizagem será por meio das capacidades e dos conhecimentos prévios. Para isso, as perguntas iniciais e/ou estímulos iniciais devem conduzir as primeiras impressões o qual o professor irá diagnosticar

Nessa conjuntura, é pertinente ressaltar que os mecanismos utilizados pelo professor atual atendem, ou pelo menos devem atender, a uma postura não conservadora/tradicional, com posturas teórico-metodológicas inovadoras, as quais apresentam em seu escopo: perguntas iniciais, orais, apresentação de textos verbais e não-verbais bem como a utilização de vídeos com/sem legenda, podcast, ferramentas de audiodescrição entre outros. Apesar disso, a atuação de muitos docentes ainda não contempla satisfatoriamente um ensino eficaz que comporte competências gramaticais, mas também sociolinguísticas, comunicativas e interculturais, compreendendo questões psicológicas, culturais, socioeducacionais, interétnicas e político-econômicas do aprendiz. Essa conduta didática está inserida num plano de ações estruturadas em questões extralinguísticas, categorizadas em duas dimensões que destacamos como fundamental para que haja a eficácia do ensino-aprendizagem de PLE.

Quadro 5: Diagnóstico de atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem de PLE

1º Dimensão	2º Dimensão
<ul style="list-style-type: none">• Percepção de necessidades e expectativas;• Contexto situacional;• Espaço heterogêneo;• Perfil dos aprendizes;• Interação aluno x aluno / aluno x professor.	<ul style="list-style-type: none">• Pré-atividade / atividade / pós atividade reflexiva;• Escolha do conteúdo e/ou material didático;• (Auto) avaliação: diagnóstica, formativa (feedback processual) e somativa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Acreditamos que essas questões são as que mais se aproximam como paradigma pedagógico, pois abrangem desde o reconhecimento da complexidade do ensino-aprendizagem até a execução, avaliação e reflexão das atividades aplicadas. Elas representam,

portanto, uma visão que busca o aprimoramento dos sujeitos envolvidos, garantem uma postura crítico-reflexiva e facilitam o aprendizado significativo via imersão do aluno na língua alvo, possível pela consideração de aspectos extralinguísticos e individuais, como características e estilos cognitivos, estratégias e estilos de aprendizagem (introvertido e extrovertido) e motivações (MADEIRA, 2017, p. 310). Assim, o processo de aprendizagem/aquisição da LE compreende uma dimensão heterogênea e complexa: “Vários são os estágios de aquisição e vários são os fatores imbricados (condições de ensino/aprendizagem, influências interlinguísticas, motivação, idade, só para citar alguns)” (SCHLATTER; GARCEZ; SCARAMUCCI, 2004, p. 355).

Atrelado a isso, o processo de aprendizagem de PLE transita num espaço no qual os aprendizes detêm formas de aprender. Em uma sala heterogênea e com aprendizes de diversas nacionalidades, o papel do professor de PLE circunscreve no âmbito das análises iniciais aprofundando-as no decorrer do processo de ensino-aprendizagem das habilidades e competências linguísticas. Sendo assim, o sujeito facilitador desse processo está atento aos possíveis erros ou entraves os quais os aprendentes venham a ter no processo de transferência da língua materna à língua estrangeira.

Nesse horizonte, Pavón (2008, p. 138) menciona que a fossilização é um fenômeno que diz respeito a um bloqueio, falha ou estancamento durante o processo de aquisição da L2, o qual, por diversas razões, sejam elas cognitivas, de faixa etária, culturais, socioeconômicas etc., o aprendiz desacelera em relação à obtenção da aquisição da língua alvo. Isso nos mostra que, nos níveis linguísticos ou competências linguísticas torna-se imprescindível atentar às abordagens utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo a existência de questões linguísticas e extralinguísticas que possam frustrar o avanço do aprendente nas diversas competências e habilidades de PLE. Cabe-nos traçar abordagens integradas das competências e habilidades linguísticas, as quais possam emergir no aprendiz, a evolução do processo de aquisição sendo o fator que o leve, por meio de feedbacks, instruções, atividades, autoavaliações e momentos dinâmicos, a aquisição de competências e habilidades conjuntas bem como reduzir as chances do aprendente a fossilizar-se em alguma competência. Sendo assim, como as propostas didático-pedagógicas se apresentam sem uma testagem prévia, espera-se que, quando aplicadas, as unidades didáticas, via formulário de autoavaliação baseado nas questões das unidades, permitam identificar detalhes de aperfeiçoamento ou adaptação, requerendo do aprendiz contrapartida auto avaliativa em relação ao ensino-aprendizagem significativo da língua alvo. Nesse contexto de autoavaliação, também

pensamos no processo docente reflexivo no PLE, de modo que o processo de avaliação se dá em via de mão dupla.

Outro fator indispensável à nossa pesquisa encontra-se no ensino de gramática. A importância de se trabalhar questões linguísticas, como fonéticas, morfosintáticas e semântico-lexicais, também é importante no ensino-aprendizagem de PLE, atentando para o uso desses elementos em favor de competências contextualizadas.

Assim, espera-se que as três unidades didáticas capacitem a aquisição de competências linguísticas e extralinguísticas (gramatical, intercultural, comunicativa etc.). A seguir, apresentamos unidades didáticas organizadas em torno das seguintes temáticas: 1. A teledramaturgia brasileira; 2. Leitura de tiras; e 3. Receitas culinárias e identidade nordestina.

4.2 Unidade Didática 1

INSTRUÇÕES INICIAIS

A atividade deve ser realizada em quatro momentos. Inicialmente, o professor realizará perguntas orais aos aprendizes referentes aos conhecimentos prévios sobre a temática, esperando que os aprendizes apresentem oralmente sua opinião e conhecimentos prévios sobre o conteúdo. Logo após, o conteúdo gramatical deve ser apresentado, com elementos de multimodalidade, como textos verbais e não-verbais, vídeos com/sem legenda, podcast, ferramentas de áudio-descrição, entre outros. Por fim, a avaliação se dá de forma processual, como exercícios a serem realizados em casa.

Tema: A teledramaturgia brasileira

Nível esperado de proficiência: A2 - básico

Habilidades comunicativas: Interação pela fala, escuta, escrita e leitura.

Objetivos:

- **Social:** discutir a produção e o consumo de obras audiovisuais no Brasil;
- **Linguístico:** reconhecer e utilizar elementos da flexão de gênero e de número de nomes;
- **Gênero:** reconhecer a estrutura do gênero textual *sinopse*, baseada na síntese de obras;

Tempo estimado: 120 a 180 minutos (2 a 3 aulas).

ESTÍMULO INICIAL

- Você gosta de telenovelas? Assiste com qual frequência?
- Como é o consumo dessas produções televisivas no seu país?
- Vocês conhecem e gostam das séries e das novelas brasileiras?

- Conseguem citar títulos, autores e atores/atrizes de telenovelas brasileiras?
- Por quais motivos as novelas brasileiras são famosas?

DESENVOLVIMENTO

1º passo: Leitura de Texto Literário

CONTEXTO: Trecho do romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis (1899): Bento Santiago/Dom Casmurro

CAPÍTULO PRIMEIRO: DO TÍTULO

“Uma noite destas, vindo da cidade para o Engenho Novo, encontrei num trem da Central um rapaz aqui do bairro, que eu conheço de vista e de chapéu. Cumprimentou-me, sentou-se ao pé de mim, falou da lua e dos ministros, e acabou recitando-me versos. A viagem era curta, e os versos pode ser que não fossem inteiramente maus. Sucedeu, porém, que, como eu estava cansado, fechei os olhos três ou quatro vezes; tanto bastou para que ele interrompesse a leitura e metesse os versos no bolso.

– Continue, disse eu acordando.

– Já acabei, murmurou ele.

– São muito bonitos.

Vi-lhe fazer um gesto para tirá-los outra vez do bolso, mas não passou do gesto; estava amuado. [...]”

- **Adaptação da Obra para Audiovisual**

Assista ao trecho em vídeo da minissérie *Capitu*, correspondente a uma adaptação do texto **CAPÍTULO PRIMEIRO: DO TÍTULO**, Casmurro/Bento Santiago.



Fonte: <https://www.google.com/search?q=miniss%C3%A9rie+capit%C3%BA+parte+do+trem&tbm>

- Você já assistiu a essa minissérie?
- Você conseguiu encontrar semelhanças ou diferenças entre o início do trecho do livro e o início do trecho da minissérie?
- O que Dom Casmurro recebeu quando estava dialogando com outro homem no trem?
- Você já recebeu algum apelido? Gosta ou não?

2º passo: CONHECENDO O GÊNERO TEXTUAL SINOPSE

O que é Sinopse?

A sinopse é um texto expositivo que apresenta, de forma resumida, o conteúdo de um produto cultural (livro, filme, espetáculo musical ou teatral etc.), geralmente com a intenção de antecipar ao leitor as principais informações sobre a obra.

Fonte: <https://www.colegiogeracao.com.br/wp-content/uploads/2019/02/Literatura-Sinopse-e-Resenha-.pdf>

Exemplo 01 - sinopse: Antes de iniciarmos, apresentamos a sinopse da novela brasileira *Avenida Brasil*.

Avenida Brasil conta a história de uma jovem que, desde a infância, planeja um acerto de contas com a madrasta. Rita (Mel Maia), órfã de mãe, era criada, com muito amor, pelo pai Genésio (Tony Ramos). Tudo muda quando ele se casa com Carmen Lúcia, a Carminha (Adriana Esteves), uma mulher ambiciosa e dissimulada.

Fonte: <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/novelas/avenida-brasil/noticia/trama-principal.ghtml>

Exemplo 02 - sinopse: Exemplo de sinopse: Minissérie *Capitu* (2008)

Baseada em *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, **a minissérie** mostra **as duas fases do romance: o amor adolescente** de Capitulina, **a Capitu** (Letícia Persiles), e Bento Santiago, **o Bentinho** (César Cardadeiro); e **o ciúme** que Bento (Michel Melamed), já formado em Direito e casado com Capitu (Maria Fernanda Cândido), passa a ter de **sua esposa** e de **seu melhor amigo** Escobar (Pierre Baitelli).

A trama é narrada por **um melancólico Bentinho**, que escreve **um livro** para contar a versão de **sua própria história** e também restaurar, na velhice, **os momentos vividos na adolescência** ao lado **do grande amor** de **sua vida**, Capitu, menina que o seduzia com **seus “olhos de ressaca”**.

Fonte: <<https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/minisséries/capitu/>>

Legenda: **Gênero dos substantivos (masculino e feminino)** // **Pronomes Possessivos**

3º passo: GRAMÁTICA: CONCORDÂNCIA NOMINAL EM GÊNERO E NÚMERO

Em língua portuguesa, a **concordância nominal** se dá quando o núcleo do nome e os termos que se referem a eles concordam em **gênero (masculino ou feminino)** e em **número (singular ou plural)**. Vejamos o quadro a seguir:

	MASCULINO	FEMININO
SINGULAR	<u>o</u> menino	a <u>menina</u>
PLURAL	<u>os</u> <u>meninos</u>	<u>as</u> <u>meninas</u>

A flexão do gênero em nossa língua ocorre, normalmente, pela marcação de **-A** no final das palavras no FEMININO e pela forma **-O** no gênero masculino.

Já a flexão de número plural quase sempre ocorre pela adição de **-S** ao final de palavras.

GÊNERO DAS PALAVRAS = SEXO DAS PALAVRAS?

Parece a mesma coisa, não é? Há casos em que o gênero gramatical se relaciona com essa característica biológica, como os exemplos *garoto* e *garota*. Devemos lembrar, porém, que nomes também correspondem a entidades inanimadas, e essas palavras também possuem gênero. Não existe, necessariamente, uma relação lógica entre o gênero dos nomes em português, sendo uma convenção o fato de *garfo* ser do gênero masculino e *colher*, do gênero feminino; do porquê *sol* ser do gênero masculino e *lua*, do feminino.

Generalizações de gênero

*geralmente marcam-se as palavras terminadas por **-a** como femininas e as terminadas por **-o** como masculinas.

Exemplo: o menino e a menina

Contra-exemplo: o sofá e a foto

***Foto vem de fotografia, por isso é feminina.**

* palavras terminadas em **-ema**, **-oma** e **-grama** são quase sempre masculinas.

Exemplo: o telefonema, o sintoma, o quilograma, o esquema.

Contra-exemplo: a soma.

*Palavras terminadas em grama, no cotidiano, são marcadas como femininas.

* palavras terminadas em **-or**, são sempre masculinas.

Exemplo: o horror, o pavor, o suor, o calor .

Contra exemplo: a cor e a dor.

*substantivos terminados em -ão:

Os concretos são masculinos

Exemplo: o coração, o limão.

Os abstratos femininos

Exemplo: a emoção, a razão.

REGRAS DE PLURAL

“A estrutura narrativa do romance foi mantida, com os capítulos divididos por títulos curtos, anunciados em cartelas e proferidos como nas antigas radionovelas. O texto foi preservado: as palavras e os diálogos são os mesmos do livro, e a cronologia básica é a mesma.”

(Fonte: <<https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/minisséries/capitu/>>)

*Quando um adjetivo se refere a mais de um substantivo, há duas opções:

a) as palavras e os diálogos são os mesmos do livro

b) os diálogos e as palavras são as mesmas do livro

Em ambos os exemplos, a concordância ocorre de acordo com o critério de proximidade.

c) o vocabulário e a conversa são os mesmos do livro

Nesse último exemplo, uma situação provocada, o adjetivo vai para o plural e, sendo nomes de gêneros diferentes, o masculino prevalece.

A formação do plural

- Acrescenta-se -s à palavra no singular.

Exemplos:

O menino - *os meninos*

A menina - *as meninas*

A cadeira - *as cadeiras*

Nos substantivos terminados em **-al**, **-el**, **-ol** e **-ul** há a substituição do **-l** por **-is**.

Exemplos:

jornal - *jornais*;

papel - *papeis*;

sol - *sois*;

azul - *azuis*.

Nos substantivos terminados em **-r**, **-z** e **-s** acrescenta-se **-es** à palavra no singular.

Exemplos:

mulher - *mulheres*;

bar - *bares*;

colher - *colheres*;

professor - *professores*;
 Raiz - *raízes*;
 gravidez - *gravidezes*;
 rapaz – *rapazes*;
 português – *portugueses*;
 inglês – *ingleses*;
 mês – *meses*;
 francês - *franceses*.

Nos substantivos terminados **-ão**, o plural pode ser feito de três formas distintas: **-ões**, **-ães** e **-ãos**

ÃO > ÕES	ÃO > ÃES	ÃO > ÃOS
corações canções eleições frações <u>ladrões</u>	pães cães capitães alemães catalães	órgãos cidadãos irmãos cristãos cortesãos



DICA: No exercício da yoga, o som produzido no exercício contribui para a pronúncia de palavras nasalizadas.

EXERCÍCIO DE FIXAÇÃO

Vamos ler a manchete a seguir:

≡ MENU | g1
FANTÁSTICO
🔍 BUSCAR

Assalto na casa de Carlinhos Maia: polícia acredita que ladrões são de fora do estado

Bandidos saíram da casa do influenciador carregando cofre e tudo. Para a polícia, os ladrões são de fora do estado e tinham uma encomenda: o relógio mais caro, avaliado em R\$ 1 milhão, e um colar de 36 diamantes, avaliado em R\$1,5 milhão.

Por Fantástico
06/06/2022 13h18 · Atualizado há 5 meses

📘
🐦
📧
🔄
🌐
🔗

Ativar o Windows

Fonte: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022>

Qual a finalidade da manchete?

- a. () Divulgar a importância do assalto.
- b. () Noticiar um fato ocorrido em uma casa.
- c. () Explicar que os ladrões são fora do estado.
- d. () Alertar o leitor sobre possíveis roubos.

Após ler a manchete, identifique NOMES, destacando se são do gênero MASCULINO e FEMININO e se estão no número SINGULAR ou PLURAL.

A formação do plural dos substantivos terminados em -M é feita substituindo por -NS:

Personagem – *personagens*

Homem – *homens*

Garçom – *garçons*

A formação do plural dos substantivos terminados em -n pode ser feita pelo acréscimo da consoante -s ou pelo acréscimo de -es (menos comuns):

Abdômen – *abdomens* ou *abdômenes*

Hífen – *hifens* ou *hífenes*

A formação do plural dos substantivos terminados em -x é invariável, mantendo a mesma forma da palavra no singular, sendo marcada apenas pelos artigos que a precedem:

A xerox – *as xerox*

O látex – *os látex*

CASOS ESPECIAIS

Palavras com o fechado tônico (ô) no singular passam para o aberto tônico (ó) no plural. No português popular, costuma-se ignorar isso no cotidiano.

Exemplos:

Ovo- ovos



torto- tortos



jogo- jogos



porco- porcos



- **Palavras que mudam de significado quando mudam de gênero através do artigo. Assim, os exemplos possuem significados diferentes em relação ao contexto.**

o cabeça – a cabeça / o moral – a moral / o capital – a capital / o rádio – a rádio

Exemplos:

- O rádio acabou de quebrar // A rádio acabou de quebrar
- O cabeça do projeto é Luiz // Luiz bateu a cabeça na parede
- Brasília é a capital do Brasil (metrópole) // O capital financeiro da empresa está em risco. (patrimônio)
- O treinador conseguiu levantar o moral dos jogadores do time perdedor. (estado de espírito) // A moral da história é que devemos ser todos amigos. (lição)

Em algumas palavras, ocorre alteração de sentido com a formação do plural:

- **bem** (corretamente / querido) - **bens** (posses);
- **avó** (vovó) - **avós** (duas avós ou avô e avó ou antepassados);
- **pai** (papai) - **pais** (dois pais ou pai e mãe).

*Para descontrair

DITADO POPULAR: No começo do relacionamento, diz-se ‘meu bem’. No final, meus bens!

4º passo: AVALIAÇÃO – ATIVIDADES EM SALA

Ouçã o *podcast* **Trecho Dom Casmurro**, disponível no link abaixo, que compõe uma passagem do livro *Dom Casmurro*. Para uma boa compreensão auditiva, recomenda-se escutar o áudio mais de uma vez.

Link: <https://anchor.fm/alisson-inu00e1cio4/episodes/udio---Dom-Casmurro>



1) Após ouvir o áudio, assinale a alternativa que corresponde ao trecho narrado:

A - Ó mulheres, sejam sujeitas a seus maridos... Enfeite dos cabelos riçados ou as rendas de ouro, entretanto o homem que está escondido no coração... do mesmo modo, vós, maridos coabitai com elas, tratando-as com honra, como vasos mais fortes, e herdeiros convosco da graça da vida.

B - As mulheres sejam sujeitas a seus maridos... Não seja o adorno delas o enfeite dos cabelos riçados ou as rendas de ouro, mas o homem que está escondido o coração... do mesmo modo, vós, maridos coabitai com elas, tratando-as com honra, como vasos mais fracos, e herdeiros convosco da graça da vida.

C - Um as mulheres sejam sujeitas a seus maridos... Não seja o adorno delas o enfeite dos cabelos riçados ou as rendas de ouro, porém o homem que estava escondido o coração... do mesmo modo, vós, maridos coabitai, tratando-as com honra, como vasos mais fracos, e verdadeiros convosco coma a graça da vida.

D - As mulheres podem ser sujeitas a seus maridos... Seja o adorno delas o enfeite dos cabelos riçados ou as rendas de ouro, mas o homem que está escondido o coração... da mesma forma, vós, maridos coabitai com elas, tratando-as com honra, como vasos mais fracos, e herdeiros convosco da graça da vida.

GABARITO: Letra B.

2) O trecho do livro “As mulheres sejam sujeitas a seus maridos...”. A frase em destaque introduz: Marque com **V** para verdadeiro e **F** para falso.

- a frase está no modo singular.
- a frase está no modo plural.
- “mulheres” indicam número e gênero, respectivamente.
- “seus” indica pronome possessivo.
- "As" está no modo singular.
- “sejam” é verbo na terceira pessoa do plural.

3) Atividade gramatical de fixação: Em duplas, identifique, no trecho de Dom Casmurro, onde ocorreram inadequações de flexão de gênero e número, reescrevendo aquelas que não obedecem à concordância nominal.

Vi que no meio do crise, eu conservava um tempo para as cocada. O que tanto pode ser perfeição, como imperfeição, mas essa não é momento para tais definição.
Vamos focar em que a minha amigo, apesar de equilibrado e lúcida, não quis saber de doce, e gostava muito de doce.

4) Atividade escrita para CASA: Escreva uma sinopse entre 50 e 100 palavras, recomendando uma série, filme ou novela, de preferência brasileira, a um(a) amigo(a) de rede social.

Obs: Para essa questão espera-se que você utilize recursos linguísticos semelhantes ao encontrados na sinopse no início da unidade didática. A seguir, apresentam-se sugestões de palavras que podem facilitar o processo de escrita.

TRAMA	A	NOTÍCIA	BASEADA	
PERSONAGENS		FATO	O	SÃO
NARRA	É	HISTÓRIA	UMA	

4.2 Unidade didática 2

INSTRUÇÕES INICIAIS

Para esta unidade, inicialmente, o professor realizará perguntas orais aos aprendizes referentes aos conhecimentos prévios sobre a temática, esperando que os aprendizes apresentem sua opinião e/ou que conhecimentos sabe sobre o conteúdo. Logo após isso, é apresentado o conteúdo em sua abordagem gramatical trazendo marcas da multimodalidade como textos verbais e não-verbais, utilização de vídeos com/sem legenda, utilização de sites e ferramentas de áudio-descrição bem como há a extensão da unidade apresentando algumas marcas e características da variação linguística ainda nesta seção. Por fim, procede-se à avaliação processual e somativa, com exercícios realizados em casa.

Tema: Leitura de Tiras

Nível Esperado de Proficiência: A2 - Básico

Habilidades Comunicativas: Interação pela fala, escuta, escrita e leitura.

Objetivos:

- **Social:** Compreender aspectos sociais relativos aos níveis informal e formal no português brasileiro contemporâneo, salientando efeitos discursivos que circulam no gênero *Tira*;
- **Linguístico:** Reconhecer itens lexicais e estruturas gramaticais usadas em situações de oralidade;
- **Gênero:** Identificar estruturas e funções do gênero textual *tira*.

Tempo estimado: 120 a 180 minutos (2 a 3 aulas).

ESTÍMULO INICIAL

- Temos a seguir duas TIRINHAS. Nesse gênero, costuma-se tratar de diversas temáticas políticas ou cotidianas e geralmente com tons de *humor* ou *sarcasmo*.

Figura 3 - O uso das redes sociais (título adaptado pelo autor)



Fonte: <https://www.google.com/search?Q=TIPOS+DE+TIRAS:+POL%C3%8D+TICA+HUMOR/ZARCA>



Figura 4 - A arte da conversação (título adaptado pelo autor)

Fonte: <https://www.google.com/search?q=TIPOS+DE+TIRAS:+POL%C3%8DTICA+HUMOR/SARCA>.

- Você gosta de ler tirinhas? Com qual frequência?
- Em seu país de origem, há pessoas que gostam de ler esse tipo de gênero?
- Ele costuma estar presente em quais suportes (jornais, revistas, livros etc.)?

DESENVOLVIMENTO

1º passo: O QUE É O GÊNERO TEXTUAL TIRINHAS?

COMPREENSÃO ORAL E LEITURA DE TIRINHAS

O que são tiras / tirinhas?

As tiras são narrativas menores que se assemelham às piadas, principalmente por terem um texto curto, uso de personagens estereotipados, necessidade de conhecimentos prévios e, principalmente, uma quebra de expectativa que causará o efeito de humor
(SANTOS, 2020, p. 37).

CONTEXTUALIZANDO

Abaixo, temos a interação dos dois personagens e a primeira fala de Susie tem a personagem indagando seu amigo sobre uma possível remoção dela de sua rede social. Ao responder que eles pouco se comunicam na rede e na vida real, Susie tenta se lembrar das conversas que teve com Jota. Como não consegue, ela abandona a conversa e diz que vai procurar o histórico de conversa da vida real. Santos (2020, p. 26). Adaptado pelo autor.

Figura 6 - A comunicação no mundo digital (título adaptado pelo autor)



Fonte: Santos (2020, p.54)

- A partir da leitura acima, o que você conseguiu compreender da tira?
- Você costuma utilizar as redes sociais para alguma finalidade? (comunicação, entretenimento, aprendizagem?)
- Você tem amigos nas redes sociais onde você mora ou morava?
- Você tem amigos nas redes sociais em outros países?
- E no Brasil?
- Você tem o hábito de conversar com amigos pelas redes sociais ou pessoalmente?
- Com que frequência você utiliza as redes sociais?

O uso das mídias sociais estão presentes na vida das pessoas. De certo modo, *a tira A comunicação no mundo digital*, espelha, como o uso das mídias sociais são utilizadas pelas pessoas. No português brasileiro alguns termos nas mídias sociais são recorrentes. A seguir, apresentamos alguns deles.

Figura 5: Termos utilizados nas mídias sociais

Comentário	Comunidade	Seguidores	Conta Privada	Acesso
Favorito	Emoji	Notificação	Seguir	Página inicial
Remover	Filtro	Meme	conversa	Blogueiro
Usuários	Adicionar	Destaques	histórico	Aceitar

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

2º passo: ABORDAGEM GRAMATICAL

Considerando a necessidade de que os/as alunos/as possuam ferramentas gramaticais a fim de adquirir a competência gramatical bem como na ampliação do vocabulário, pretende-se discorrer sobre de alguns recursos gramaticais, retirados dos recortes de tirinhas e, de algum modo, considerar a utilização desses recursos em contextos situados. Para isso consideramos pertinente trabalhar a classe gramatical - *Pronomes* - definida como palavras que acompanham substantivos, podendo ser utilizados para retomá-los, substituí-los ou se referir a eles.

Quadro 6 - Quadro pronominal do português brasileiro contemporâneo

PRONOMES PESSOAIS DE SUJEITO	PRONOMES PESSOAIS DE COMPLEMENTO	PRONOMES POSSESSIVOS
EU	ME / MIM / COMIGO	MEU, MINHA, MEUS, MINHAS
TU / VOCÊ	TE / TI / CONTIGO	TEU, TUA, TEUS, TUAS
ELE / ELA	O / A / LHE / SE / SI	SEU, SUA, SEUS, SUAS
NÓS (A gente)	NOS / CONOSCO	NOSSO, NOSSA, NOSSOS, NOSSAS
VÓS / VOCÊS	VOS / CONVOSCO	VOSSO, VOSSA, VOSSOS, VOSSAS
ELES / ELAS	OS / AS / LHES / SE / SI / CONSIGO	SEU, SUA, SEUS, SUAS

Fonte: Santos (2020, p.54)

No diálogo entre as duas personagens, observa-se que há a presença de **pronomes**, a saber: *pessoais e possessivos*, respectivamente em:

- “é impressão **minha** ou **você** acabou de **me** remover como amiga?”;
- “procurar **nosso** histórico de conversa”;
- “aonde **você** vai?!”
- “É que **a gente** mal se fala lá! na verdade, **a gente** se fala quando está frente a frente...”
- “como assim **a gente** sempre conversa sobre...quero dizer, lembra quando **nós**...”

ATENÇÃO:

O pronome **a gente** costuma ser utilizado em contextos informais de comunicação.
O uso formal desse pronome ocorre pela substituição por **nós**.

A GENTE + verbo no singular (3ª pessoa)

NÓS + verbo no plural (1ª pessoa)

Nós

- **Nós** fomos ao cinema
- **Nós** vamos à praia depois do almoço.
- Ontem, **nós** falamos com ele, mas ele continuava triste com a situação.

A gente

- **A gente** vai à praia depois do almoço.
- Ontem, **a gente** falou com ele, mas ele continuava triste com a situação.
- **A gente** foi ao cinema.

Exemplos:

*A gente foi à escola para estudar (**Nós** fomos à escola para estudar).

*A gente vai pra festa. (**Nós** iremos à festa)

*A gente vai sair com a turma hoje. (**Nós** vamos sair com a turma hoje)

*Que horas a gente vai na casa de João? (Que horas **nós** vamos na casa de João?)

A gente é uma locução pronominal formada pelo artigo definido feminino **a** e pelo substantivo **gente**, que se refere a um conjunto de pessoas, à população, humanidade, povo. Exprime a ideia das pessoas que falam (nós). Em algumas regiões do país, esses termos estão presentes no dia-a-dia do brasileiro.

ATENÇÃO:

A gente (artigo separado) significa - **NÓS**

Agente (junto) significa - Aquele que exerce uma ação -

Ex: O agente da empresa disse que não ia colaborar conosco.

O agente do FBI prendeu suspeitos de furto no centro da cidade.

A seguir, é apresentado dois textos com mensagens diferentes. Neles, são encontrados termos como *agentes* como também *a gente*.

TEXTO 01



The image shows a screenshot of the Senado Notícias website. The header is blue with the logo 'senadonoticias' and navigation menus. The main content area features a news article with the title 'Piso salarial para agentes comunitários de saúde vai ao Plenário' by Rodrigo Baptista, dated 04/05/2022. There are social media sharing icons and a 'Social' button. To the right, there is a 'Primeira página' section with a live interview about the 2023 budget and a news item about the Senate's focus on in-person sessions in November.

Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/04/piso>

- No texto, o termo *agentes* refere-se a:
 - () pronome
 - () verbo
 - () artigo

ATENÇÃO: A gente - tu - São pronomes utilizados em algumas regiões diferentes do Brasil e no português europeu. Cada uma delas representam os falares característicos de cada região.

3- passo: LINGUAGEM FORMAL E INFORMAL

A diferença da linguagem formal e informal está no contexto em que elas são utilizadas e na escolha das palavras e expressões usadas para comunicar. A linguagem formal está ligada ao uso das normas gramaticais, enquanto a linguagem informal é mais livre, sendo mais utilizada em situações cotidianas.

Fonte: <https://www.diferenca.com/linguagem-formal-e-linguagem-informal>

A seguir, encontramos algumas características da linguagem informal e formal no quadro abaixo:

Quadro 7: Aspectos formais e informais do Português Brasileiro

	Linguagem formal	Linguagem informal
O que é?	A linguagem formal é aquela que usamos em situações mais formais, sendo marcada pelo uso da norma culta. É utilizada em situações profissionais, acadêmicas ou quando não existe familiaridade entre os interlocutores, ou seja, em situações que exigem mais seriedade.	A linguagem informal é utilizada em situações mais descontraídas, quando existe uma familiaridade entre os interlocutores; Nela, não é necessário o uso da norma culta, sendo comum o uso de gírias e coloquialismos.
Características	Pronúncia correta e clara das palavras; Utilização da norma culta, respeitando rigorosamente as normas gramaticais;	Despreocupação com o uso de normas gramaticais; Uso de palavras abreviadas, como vc, cê e tô; Sujeita a variações culturais e regionais.
Linguagem	Culta.	Coloquial.
Onde é usado?	Situações mais formais, como; discursos políticos, entrevistas de empregos, palestras, concursos públicos e documentos oficiais. Geralmente, é utilizada quando falamos com superiores, autoridades ou públicos.	Utilizada em conversas cotidianas, em mensagens de celular, chats. Geralmente, é usada em conversas entre amigos e familiares.
Uso mais comum	Quando escrevemos.	Quando falamos.
Exemplo	Você viu o que está acontecendo?	Nossa, cê viu o que tá acontecendo?

Fonte: <https://www.diferenca.com/linguagem-formal-e-linguagem-informal>. Adaptado pelo autor (2022)

A seguir, a tirinha apresenta um diálogo com a presença da linguagem formal e informal. Vejamos:



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/linguagem-formal-e-informal>.

- Após a leitura da tira acima, identifique as palavras que caracterizam a linguagem formal e informal usada pelos personagens.

- Mesmo com a utilização da linguagem formal e informal na tira e de acordo com a vestimenta e o contexto que os dois personagens se encontram é:
 - () contexto formal
 - () contexto informal

A tira abaixo apresenta alguns termos da linguagem informal.

XAXADO / Antonio Cedraz

www.xaxado.com.br



Fonte: <https://tirasemquadrinhos.blogspot.com/2010/>

“ **TÁ** AQUI SEU DINHEIRO. JÁ SABE EM QUEM VOTAR, **NÊ**?”

“ SEI SIM, **SINHÔ**!”

“É **PRA VOTÁ** NAQUELE CANDIDATO MENTIROSO, **DISCARADO**, **INVOLVIDO** **IM** CORRUPÇÃO E **DÍSVIO** DE VERBA **PÚBLICA**!”

Pensando em como ficaria os itens em linguagem formal, abaixo substitua os termos para linguagem formal da Língua Portuguesa.

" _____ AQUI SEU DINHEIRO. JÁ SABE EM QUEM VOTAR, _____ ?

“ SEI SIM, _____ !”

“É _____ _____ NAQUELE CANDIDATO MENTIROSO, _____, _____, _____ CORRUPÇÃO E _____ DE VERBA _____ !”

Observe as imagens a seguir em qual das situações é utilizado linguagem formal e informal?



IMAGEM 1



IMAGEM 2

Fonte: Imagens elementos – Canva



Fonte: <https://www.google.com/search?q=Na+linguagem+coloquial>

- No segundo texto, você conseguiu identificar onde se encontra termos da linguagem informal?

3º passo: AVALIAÇÃO

1) **Atividade para sala:** Leia a tira e responda ao que se pede.



Fonte: <https://www.tudosaladeaula.com/2021/04/atividade-portugues-pronomes-com-tirinhas>

1. A finalidade da tira?
 - a) informar.
 - b) Instruir.
 - c) Entreter.

- d) Anunciar.
2. Identifique os pronomes pessoais e possessivos presentes na tira.
 3. Qual é o fator linguístico que ocasiona o tom humorístico?

Atividade de Interação

Em dupla, construa um diálogo utilizando pronomes pessoais e possessivos. Para isso, escolha uma temática que melhor represente seu diálogo e, por fim, reproduza junto com seu colega a leitura do diálogo em sala.

ATIVIDADE GRAMATICAL DE FIXAÇÃO

Leia um trecho do poema *A terra é naturá*.

A terra é **naturá**
Iscute o que **tô** dizendo,
Seu **dotô**, seu **coroné**:
De fome **tão** padecendo
Meus **fió** e minha **muié**.
Sem briga, questão nem guerra,
Meça desta grande terra
Umaz tarefa **pra** eu!
Tenha pena do agregado
Não me **dexê** deserdado

(PATATIVA DO ASSARÉ. *A terra é naturá*. In: Cordéis e outros poemas. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.)

As palavras em destaque estão escritas pela informalidade. A partir das discussões em sala, substitua-as pelas palavras na modalidade formal.

A terra é *naturá* (natural // natureza)
Iscute (Escute // Iscuti) o que **tô** (tu // estou) dizendo,
Seu **dotô**, (doutor // doctor) seu **coroné**: (coronel // coroneu)
De fome **tão** (estão // está) padecendo
Meus **fió** (filhotes // filhos) e minha **muié**. (mulher // mulheres)
Sem briga, questão nem guerra,
Meça desta grande terra
Umaz tarefa **pra** (para // parar) eu!
Tenha pena do agregado
Não me **dexê** (deixarei // deixe) deserdado

3) **Atividade para sala:** Substitua nas frases abaixo as expressões grifadas por pronomes pessoais:

Karla e Ana foram à praia.

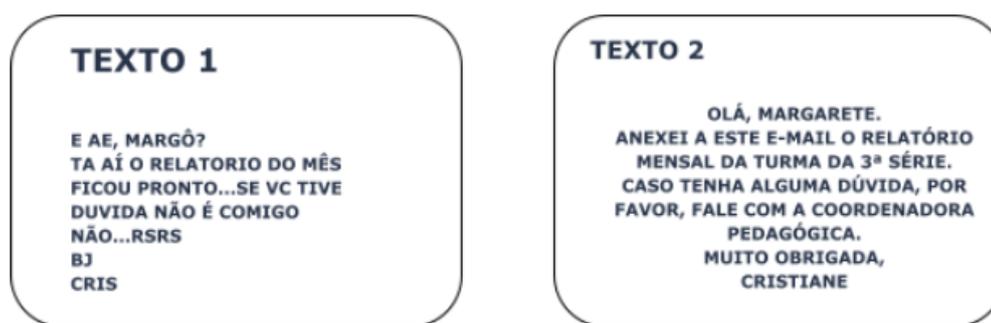
Eu e meu amigo viajamos para São Paulo.

Alexandre e Milena casaram-se semana passada?

Tanto o livro quanto o caderno foram esquecidos na escola.

O time de Paulo conseguiu vencer a partida.

4) Leia os textos a seguir e responda:



<https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/eaja/linguagem-formal-e-informal/>

- Você percebeu alguma diferença entre a linguagem utilizada nos textos ? Qual foi a diferença percebida?
- Qual dos textos obedece às regras da gramática?
() texto 1 () texto 2
- Qual dos textos foi usado em uma conversa de trabalho?
() texto 1 () texto 2

4) **Atividade para sala:** Quando você conversa com seus familiares, colegas de trabalho, amigos, chefes, ao vivo ou não, você está participando de situações comunicativas e para isso, você usa diversos recursos: a sua *voz*, o seu *corpo*, envia *fotos*, *áudios*, *mensagens de texto*, entre outros. Ou seja, você está sempre fazendo uso das linguagens para se comunicar, compartilhar suas ideias e informações.

Procure em revistas ou jornais imagens que representem situações comunicativas no ambiente de trabalho, e se possível, crie um diálogo para acompanhar as imagens que você escolheu.

EXTENSÃO DA UNIDADE

VOCÊ SABIA QUÊ...

A língua que falamos possui características próprias e sofrem alterações, tanto na maneira de falar quanto de escrever. fatores como a idade, o sexo, a região geográfica e a classe social fazem com que aconteça um fenômeno conhecido por variação linguística.

Abaixo, veja um exemplo de variação linguística observando os nomes que o pão francês recebe aqui no Brasil.



Fonte: <https://www.facebook.com/linguaportuguesa>

- Em seu país de origem há nomes diferentes para um determinado alimento ou objeto?

4.3 Unidade didática 03

INSTRUÇÕES INICIAIS

Nesta unidade, o professor realizará perguntas orais aos aprendizes referentes aos conhecimentos prévios sobre a temática, esperando que os aprendizes apresentem sua opinião e/ou que conhecimentos sabe sobre o conteúdo. Logo após isso, é apresentado o conteúdo em sua abordagem gramatical trazendo marcas da multimodalidade como textos verbais e não-verbais, utilização de vídeos com/sem legenda, ferramentas de áudio-descrição entre outros. Por fim, a avaliação se dá de forma processual e somativa bem como exercícios para serem realizados em casa.

Tema: RECEITAS CULINÁRIAS E IDENTIDADE NORDESTINA

Nível esperado de proficiência: B2 - Intermediário

Tópicos: Interação pela fala, escuta, escrita e leitura.

Objetivos:

- **Social:** Adquirir vocabulário pertinente ao tema culinária e verbos de ação de cozinhar; conhecer a cultura nordestina;
- **Linguístico:** Reconhecer utensílios e materiais do campo lexical da culinária;
- **Gênero:** Compreender a estrutura de receitas, baseadas em instruções e listagem de ingredientes.

TEMPO ESTIMADO: 120 a 180 minutos (2 a 3 aulas)

ESTÍMULO INICIAL

- Há eventos ou festas culturais no lugar onde você morava ou mora,?
- Quais são os tipos de festivais, culinária, danças costumam ocorrer?
- Você participa de algum deles?
- O que você pensa sobre a cultura do Brasil? Quais as principais semelhanças e diferenças entre a cultura brasileira e a do seu país de origem?



Figura 7 - Cultura do nordeste

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/cultura-do-nordeste/>

- O que a imagem acima representa?
- Você conhece algum prato de comida acima?
- Que elementos culturais você consegue destacar na imagem?

A seguir, assista o vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D2wGAyN2Pi8>.

- Do que se trata o vídeo?
 - Você gosta de cozinhar?
 - Você gosta de preparar algum tipo de comida, em especial de sobremesa?
-
- Você sabe quais as refeições principais? A refeição que fazemos pela manhã, como é chamada? E no meio do dia? E à noite?
 - Os ingredientes: café, leite, pão e manteiga referem-se a qual refeição? Que outras
 - coisas?

A seguir, apresentamos um quadro com as principais refeições do dia.

Quadro 8: Principais alimentos das refeições do dia-a-dia

CAFÉ DA MANHÃ	ALMOÇO	JANTAR
Pães de vários tipos; Bolos caseiros; Café; Chá; Leite; Suco; Açúcar Manteiga; Torrada; Biscoitos; Queijos; Frutas frescas; Cereais; Panquecas; Cuscuz Ovos cozidos e mexidos; Iogurte.	Feijão; Feijoada; Arroz; Baião de dois; Carne de vários tipos; Macarrão ou macarronada; Suco ou refrigerante; Salada; Farinha; Batatinha; Vinagrete.	Cuscuz; Macaxeira; Inhame; Batata doce; Sopa de feijão; Sopa de legumes; Sopa de carne; Ovos; Carnes; Café; Chá; Suco.

DESENVOLVIMENTO

1º passo: AS REGIÕES BRASILEIRA: O NORDESTE E A CULINÁRIA

Apresentação da Região Nordeste



Fonte: <https://www.google.com/search?q=mapa+do+nordeste&oq=mapa+do+nordeste>

OS NOVE ESTADOS E SUAS RESPECTIVAS CAPITALS

- Maranhão (MA) - São Luís
- Ceará (CE) - Fortaleza
- Paraíba (PB) - João Pessoa
- Alagoas (AL) - Maceió
- Bahia (BA) - Salvador
- Piauí (PI) - Teresina
- Rio Grande do Norte (RN) - Natal
- Pernambuco (PE) - Recife
- Sergipe (SE) - Aracaju

O Brasil é subdividido por cinco (05) regiões. Cada uma delas possui características, peculiaridades, festividades, religiões e culturas diversas, isso significa que o Brasil é um país diversificado em todas essas situações. A seguir, são apresentadas cinco (05) regiões brasileiras, com ênfase na Região Nordeste.

A Região Nordeste é formada por nove estados litorâneos e ocupa uma área equivalente a quase 20% do território brasileiro. A região era formada por grande extensão de Mata Atlântica. Foi a primeira a ser explorada economicamente pelos colonizadores europeus no século XVI.

No Nordeste, há monumentos e edifícios que remontam da época colonial, são um testemunho da história do País e favorecem o turismo. O Nordeste também se destaca pelo rico artesanato, pelas festas folclóricas e pela **comida típica**. A culinária nordestina foi

desenvolvida sob a influência da comida portuguesa, africana e indígena. O consumo de raízes, o preparo de comidas bem temperadas e apimentadas, as comidas de milho e coco, o cuscuz, a pamonha e a canjica são heranças que foram adaptadas em cada estado.

Fonte: Adaptado de <<https://www.todamateria.com.br/regiao-nordeste/>>

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/cultura-do-nordeste/> (adaptada pelo autor)

- Identifique, nas figuras abaixo, os nomes de cada refeição. Justifique sua escolha.



- Você sabe qual é o nome da refeição que está entre o almoço e o jantar?

TEXTO 1: CUSCUZ NORDESTINO

Também conhecido como cuscuz de milho (por ser feito com farinha de milho), o cuscuz nordestino é uma receita salgada bem simples de fazer que fica deliciosa. Ele também é uma ótima opção para quem quer montar um cardápio de almoço típico do Nordeste.

INGREDIENTES:

- ½ xícara de farinha de milho
- 50 g de coco ralado
- ½ garrafa de leite de coco (100 ml)
- ½ xícara de água
- 1 pitada de sal

MODO DE PREPARO:

Primeiro, misture a farinha, o coco ralado e o sal em um recipiente. Em seguida, acrescente a água e o leite de coco e mexa bem, até que fique uma mistura consistente. Deixe descansar por 10 minutos. Em seguida, coloque a mistura na cuscuzeira (utensílio próprio para o preparo do cuscuz). Caso você não tenha uma cuscuzeira em casa, improvise da seguinte forma: encha uma panela com água até a metade e posicione um escurridor (com furos) em cima. Despeje o cuscuz no escurridor e leve ao fogo, de modo que o cozimento seja feito através do vapor. Cozinhe o cuscuz por uns 15 minutos. Sirva.

TEXTO 2: CANJICA

Prato tradicional de festa junina, a canjica é uma opção bem saborosa de sobremesa/café da manhã ou jantar. Ela é feita basicamente com canjica de milho, canela em pó e leite de coco, rendendo uma mistura bem interessante.

INGREDIENTES:

- 1 pacote de canjica de milho (500 g)
- 1 lata de leite condensado
- 1 garrafa de leite de coco (200 ml)
- ¼ de xícara de açúcar

- 1 litro de leite, coco ralado e canela em pó a gosto

MODO DE PREPARO:

Para começar, deixe a canjica de milho de molho por cerca de 8 horas. Depois, transfira-a para uma panela de pressão com 2 litros de água nova e o açúcar. Misture com uma colher e leve para cozinhar - quando começar a chiar, marque 20 minutos. Depois, abra a panela e acrescente o leite de coco, o leite, o coco ralado e o leite condensado. Mexa no fogo médio por mais 20 minutos e prontinho! Sirva com canela em pó a gosto que fica ainda mais saboroso.

- Para qual das refeições diárias essas receitas podem ser preparadas?
- Você conhece todos os ingredientes que compõem as receitas?
- No texto, são apresentados, também, alguns utensílios de cozinha. Quais são eles?

Passo 2: GRAMÁTICA

O MODO IMPERATIVO

O modo imperativo é usado para expressar ações como **ordens, pedidos, sugestões ou conselhos**. Há duas formas de imperativo: afirmativa e negativa.

	Imperativo afirmativo	Imperativo negativo
Ordem, comando:	Abra! Misture! Acrescente!	Não abras a porta!
Exortação, um conselho:	Peça!	Não te atrases.
Convite, uma solicitação:	Venha! Se aproxime!	Não venhas hoje.

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/modo-imperativo/> adaptado pelo autor (2022)

Mais exemplos:

- Pare com essa brincadeira. [**pedido**]
- Jogue o lixo fora, por favor. [**Ordem**]
- Resolva esse problema rápido. [**Ordem**]
- Vai fazer o dever de casa. [**pedido**]

- Faça seu dever de casa hoje. [**Ordem**]
- Não esqueça a toalha em cima da cama. [**aviso**]
- Faça meu café da manhã, por favor. [**pedido**]
- Por favor, tira seu carro daqui. [**pedido**]

RETOMANDO... os destaques nos textos 1 e 2, respectivamente, o modo imperativo, via utilização de verbos, possuem a ideia de movimento. Vejamos esses destaques do modo imperativo.

TEXTO 1

Primeiro, **misture** a farinha, o coco ralado e o sal em um recipiente. Em seguida, **acrescente** a água e o leite de coco e **mexa** bem, até que fique uma mistura consistente. **Deixe** descansar por 10 minutos. Em seguida, **coloque** a mistura na cuscuzeira (utensílio próprio para o preparo do cuscuz). Caso você não tenha uma cuscuzeira em casa, improvise da seguinte forma: **encha** uma panela com água até a metade e **posicione** um escurridor (com furos) em cima. **Despeje** o cuscuz no escurridor e **leve ao fogo**, de modo que o cozimento seja feito através do vapor. Cozinhe o cuscuz por uns 15 minutos. Sirva.

TEXTO 2

Para começar, **deixe** a canjica de milho de molho por cerca de 8 horas. Depois, **transfira-a** para uma panela de pressão com 2 litros de água nova e o açúcar. **Misture** com uma colher e **leve** para cozinhar - quando começar a chiar, marque 20 minutos. Depois, **abra** a panela e **acrescente** o leite de coco, o leite, o coco ralado e o leite condensado. **Mexa** no fogo médio por mais 20 minutos e prontinho! **Sirva** com canela em pó a gosto que fica ainda mais saboroso.

ATENÇÃO: As unidades de medidas são questões importantes a serem mencionadas e trabalhadas. Algumas delas encontram-se nos exemplos a seguir: litro (l); grama (g) e mililitro (ml).

TEXTO 3

INGREDIENTES:

- ½ xícara de farinha de milho

- 50g de coco ralado
- ½ garrafa de leite de coco (100ml)
- ½ xícara de água
- 1 pitada de sal

TEXTO 4

INGREDIENTES:

- 1 pacote de canjica de milho (500g)
- 1 lata de leite condensado
- 1 garrafa de leite de coco (200ml)
- ¼ de xícara de açúcar
- 1 litro de leite, coco ralado e canela em pó a gosto

Passo 3: AVALIAÇÃO

1) **Atividade para sala:** Leia a receita e responda ao que se pede.

BOLO DE FUBÁ COM QUEIJO

- 3 gemas
- 1 colher e meia de sopa ou 18 gramas de manteiga
- 3 xícaras de chá ou 600 gramas de açúcar
- 4 xícaras de chá ou 960 mililitros de leite
- 1 xícara de chá e meia ou 220 gramas de fubá
- 2 colheres de sopa ou 20 gramas de farinha de trigo
- 3 claras batidas em ponto de neve por 5 minutos
- 1 colher de chá ou 5 gramas de fermento químico em pó
- 80 gramas de queijo parmesão ralado

Modo de Preparo

Em uma tigela, coloque 3 gemas, 1 colher e meia de sopa de manteiga, 3 xícaras de chá de açúcar e misture bem. Sem parar de mexer, vá adicionando aos poucos 4 xícaras de chá de leite, 1 xícara de chá e meia de fubá e 2 colheres de sopa de farinha de trigo. Incorpore lentamente 3 claras batidas em ponto de neve, 1 colher de chá de fermento químico em pó e 80 gramas de queijo parmesão ralado. Depois de bem misturado, distribua a massa em uma forma retangular de 33 centímetros por 22 centímetros e 4,5 centímetros de altura, untada com manteiga e enfarinhada. Leve ao forno preaquecido a 180 graus Célsius por 50 minutos ou até dourar. Retire do forno, deixe amornar, corte e sirva.

- Quais palavras podem caracterizar atitudes a serem tomadas?

2) Atividade para sala: Assista o vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9JObJuoJ2Y>, Após assistir a receita, responda: Quais são as palavras, no vídeo, que indicam sequências de ações a serem tomadas?

RASCUNHO

3) Atividade para sala: Você conhece os utensílios de cozinha a seguir? Assinale a alternativa correspondentes aos objetos abaixo.



- a. Colher, garfo, prato, faca, copo, taça, panela e frigideira;
- b. Garrafa, prato, faca, copo, taça, panela, frigideira e cuscuzeira;
- c. Colher, garfo, faca, copo, taça, panela, panela de pressão, frigideira e cuscuzeira;
- d. Copo, taça, panela, garrafa, avental, prato e cuscuzeira.

4) Atividade gramatical de fixação:

A seguir, ouça a música *Receita da Felicidade de Toquinho*.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jeupDLO6hfY>

*Pegue uns pedacinhos de afeto e de ilusão;
 Misture com um pouquinho de amizade;
 Junte com carinho uma pontinha de paixão
 E uma pitadinha de saudade.
 Pegue o dom divino maternal de uma mulher
 E um sorriso limpo de criança;
 Junte a ingenuidade de um primeiro amor qualquer
 Com o eterno brilho da esperança.
 Peça emprestada a ternura de um casal
 E a luz da estrada dos que amam pra valer;
 Tenha sempre muito amor,
 Que o amor nunca faz mal.
 Pinte a vida com o arco-íris do prazer;
 Sonhe, pois sonhar ainda é fundamental
 E um sonho sempre pode acontecer.*

- Que palavras no modo imperativo são semelhantes às palavras encontradas nas receitas culinárias?

Atividade para casa:

Considerando a receita deste delicioso bolo de chocolate, complete as lacunas com respectivos verbos no modo imperativo.

BOLO

Ingredientes da massa

- 6 ovos
- 2 xícaras (chá) de açúcar
- 1 colher (sopa) de óleo de soja
- 3 xícaras (chá) de farinha de trigo

DE

- 4 colheres (sopa) de chocolate em pó
- 1 colher (sopa) de amido de milho
- 1 xícara (chá) de água quente
- 2 colheres (sobremesa) de fermento em pó
- 1 colher (café) de sal

CHOCOLATE

Ingredientes do creme

- 4 xícaras (chá) de leite
- 1 lata de leite condensado
- 3 unidade(s) de gema de ovo
- 5 colheres (sobremesa) de chocolate em pó

- 4 colheres (sopa) de amido de milho
- 1 colher (sopa) de manteiga
- 1 colher (sobremesa) de essência de baunilha

- 1 lata de creme de leite gelado(s)

Ingredientes do recheio

- 2 xícaras (chá) de açúcar

- 2 colheres (sopa) de manteiga
- 2 xícaras (chá) de nozes triturada(s)
- 2 colheres (sopa) de leite em pó

COMO FAZER A MASSA

_____ (bater) os ovos inteiros com o açúcar por 10 minutos. _____ (diminuir) a velocidade da batedeira e _____ (juntar) a água misturada ao óleo. _____ (desligar) e _____ (misturar) delicadamente a farinha peneirada juntamente com o chocolate em pó, o amido de milho, o sal e o fermento em pó. _____ (colocar) a massa em assadeira untada e polvilhada com farinha de trigo. _____ (levar) ao forno médio (180°C), pré-aquecido, para assar.

COMO FAZER O CREME

_____ (bater) no liquidificador o leite, o leite condensado, as gemas, o chocolate em pó e o amido de milho. _____ (levar) ao fogo juntamente com a manteiga. _____ (mexer) até engrossar. _____ (retirar) do fogo. _____ (juntar) a baunilha e o creme de leite. _____ (colocar) um pedaço de filme plástico sobre a superfície do creme para não criar película enquanto esfria.

COMO FAZER O RECHEIO

_____ (levar) ao fogo o açúcar com a manteiga. _____ (deixar) caramelizar. _____ (juntar) a castanha de caju ou as nozes, e _____ (despejar) sobre mármore untado. _____ (deixar) esfriar e _____ (quebrar) em pedaços. _____ (colocar) em um saco plástico com o leite em pó e _____ (bater) com um martelo de carne para triturar. _____ (reservar).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No curso de Letras/Língua Portuguesa da UFAL-Campus do Sertão, uma abordagem até então inédita era uma pesquisa voltada ao processo de ensino-aprendizagem de Português brasileiro para não nativos, especialmente por não haver, na matriz curricular do curso, uma disciplina obrigatória ou eletiva que destaque tal abordagem/nicho didático-pedagógico. Assim, esta monografia se apresenta preenchendo essa lacuna no rol dos Trabalhos de Conclusão de Curso, tendo como área de interesse o Português como Língua Estrangeira (PLE).

Durante esta pesquisa, tratamos de aspectos linguístico-pedagógicos do PLE para falantes não nativos, apresentando metodologias especialmente vinculadas à interculturalidade. Nessa proposta, o aprendiz pode adquirir não apenas conteúdos gramaticais, mas é apresentado a habilidades diversas como leitura, escrita, fala e escuta fundamentais à ampliação da comunicação do idioma, incorporando aspectos sociais, linguísticos e culturais. O estudo buscou assinalar características associadas a fatores intra e extralinguísticos à história, ao ensino e à internacionalização dessa língua, quer no Brasil ou noutros países lusófonos, a exemplo de como se dá a certificação de proficiência por parte de falantes não nativos.

Destacamos, ainda, as proximidades e distanciamentos entre o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) e Português Língua Materna (PLM), ao propor atividades em forma de unidades didáticas que buscam apresentar ao não falante nativo de Português aspectos gramaticais, culturais, sócio-políticos por temáticas contextualizadas, como a teledramaturgia, tiras e receitas culinárias. Infelizmente, não foi possível a aplicação dessas unidades para testagem de sua viabilidade, mas compreendemos que as propostas estão em concordância com competências e habilidades em prol de uma aquisição/aprendizagem significativa, mesmo que de forma limitada.

Nesta propositura, as atividades didático-pedagógicas basearam-se, inicialmente, em um intercâmbio realizado na cidade de Bogotá-Colômbia com a finalidade de ensinar português para estrangeiros e, posteriormente, amadurecido e aperfeiçoado por estudos e atividades desenvolvidos durante a graduação, como minicursos e uma disciplina eletiva e pesquisas bibliográficas no âmbito de PLE. Tendo isso em vista, as proposições didáticas, até o momento, procuraram apresentar uma perspectiva intercultural, baseada numa compreensão mais realista e humanizada das manifestações histórico-culturais em torno das práticas comunicativas no Português Brasileiro contemporâneo.

Este trabalho, ao conceber os impactos da globalização e como diferentes grupos culturais se relacionam, buscou pensar em como podemos ensinar/sensibilizar o aprendiz sobre os modos de ser e viver em sociedade e manter efetivamente uma comunicação eficaz. Isso provocou-nos a criar oportunidades de os aprendentes pensarem a língua como componente constituinte nos seus relacionamentos e vivências sociais, procurando, via abordagem intercultural, entender os repertórios, padrões, costumes e visões dos aprendizes em relação ao objetivo de aprender PLE. Ou seja, ao ensinar uma nova estrutura linguística e uma nova cultura ao aprendente, o professor está participando de sua própria formação científica, pedagógica e cultural. Por fim, consideramos oportuno ressaltar que as unidades propostas neste trabalho são iniciativas pedagógicas que, quando aplicadas e positivamente avaliadas, tendem a ajudar na formação integral do estrangeiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, JCP. **Ensino de português língua estrangeira/EPLÉ: a emergência de uma especialidade no Brasil**. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 723-728. ISBN 978-85-232-1230-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

ALMEIDA FILHO, J.C.P.; CUNHA, M.J.C. (Orgs). **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília: Editora UnB; Campinas, SP: Pontes, 2007.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

A EDUCAÇÃO em contextos multilíngues nos PALOP: avanços e caminhos para o ensino de língua portuguesa, 2020. 1 vídeo (2h 35min). Publicado pelo canal Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=STITioEnIu0&t=7084s>. Acesso em: 19 maio 2020.

AMARAL, Maria da Graça Carvalho do. **A aprendizagem de uma língua estrangeira como processo de construção para o desenvolvimento de uma identidade em educação ambiental** In: LEFFA, Vilson. **O Professor de Línguas Estrangeiras Construindo a profissão**. 2ª Edição EDUCAT Editora da Universidade Católica de Pelotas Pelotas, 2008.

ANDRADE, Daniel Castro. **Cultura Islâmica na Educação Básica**. Disponível em: <https://aescolalegal.com.br/cultura-islamica-na-educacao-basica/>, acesso em: 26/08/2022.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 8 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**, São Paulo, Parábola, 2012. 1056p.

BASSO, R.; GONÇALVES, R. T. **História concisa da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOTELHO, José Mario. **Um pouco da história externa da Língua Portuguesa**. Cadernos do CNLF, Rio de Janeiro, vol. XVII, n. 9, 2013.

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. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/documento-base-do-exame-celpe-bras>, acesso em: 28/09/2022.

BRASIL. **Comunidade dos Países de Língua Portuguesa CPLP**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20743-comunidade-dos-paises-de-lingua-portuguesa-cplp>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **O Celpe - Bras**

https://download.inep.gov.br//outras_acoes/celpe_bras/legislacao/1994/portaria_n_1787_26061994.pdf, Histórico — Inep - Celpe-Bras, acesso em: 17/06/2022.

BRASIL. **Postos aplicadores - INEP** <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras/postos-aplicadores>, acesso em: 22/09/2022.

Cá, L. O.. **A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)**. ETD: Educação Temática Digital, 2000, n. 2, vol. 1. Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-105762>. Acesso em: 09/08/2022.

CHAVES, Thiago de Souza Ribeiro. **A Primeira Cruzada e o Reino de Jerusalém: novas perspectivas historiográficas**: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática histórica**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

DELL'ISOLA, Regina L. P. *et al.*. **A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 3, n .1, P. 153-184, 2003.

FARACO, C. A. **Por uma pedagogia da variação linguística**. Disponível em: https://variacaolinguistica.files.wordpress.com/2011/06/faraco-_por_uma_pedagogia_da_variacao_linguistica. Acesso em: 16/09/2022.

FRANCA, S. J. L. (1952) **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir.

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. **Onde estamos? Para onde vamos?: a pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras**. In: LUCAS, Patrícia de Oliveira; RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourenço (org.). *Temas e rumos nas pesquisas em linguística (aplicada): questões empíricas, éticas e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2015. v. 1, p. 153-196.

FREITAS, Carla Conti de et. al. (Org.) **Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de língua /** . Anápolis : Ed. UEG, 2018. 334 p. il.

GONÇALVES, Rayane Araújo. **Aproximações e distanciamentos entre a parte escrita das avaliações de proficiência em português como língua estrangeira: Celpe-Bras e CAPLE**. UFS: São Cristóvão - SE, 2022.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: **O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson J. (Org). **O Professor de Línguas Estrangeiras Construindo a profissão**. 2ª Edição EDUCAT Editora da Universidade Católica de Pelotas Pelotas, 2008.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. Trad. Marco marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MADEIRA, Ana. **Aquisição de língua não materna**. Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa & Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Language Science Press, 26 de Set. 2017.

MEOTTI, Juliane Prestes. **Espaços para reflexão intercultural nas aulas de línguas estrangeiras**. In: FREITAS, Carla Conti de et. al. (Org.) **Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de língua /** . Anápolis : Ed. UEG, 2018, p. 285-295.

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

NOLL, Volker. **O português brasileiro: formação e contrastes**. 1ª ed. São Paulo: Globo, 2008.

OLIVEIRA, R. S. **LINHA DO TEMPO DA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL**. Non Plus, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 27-38, 2015.. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/80013>. Acesso em: 11 nov. 2022. p. 27-38.

OLIVEIRA, E. V. M. **O ensino intercultural de Português como Língua Estrangeira**. In: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. **Conversas sobre o ensino de línguas durante a pandemia**. Pimenta Cultural, 2021. p. 321-333.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. **O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência** . Boletim Historiar - ISSN 2357-9145. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/15456>. Acesso em: 19 set. 2022.

PORTUGAL. **Celebração do Dia Mundial da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2021/05/1749542>, acesso em: 22/09/2022

PORTUGAL. **Aprender em Portugal**. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/aprender-portugues/em-portugal>, acesso em: 22/09/2022.

ROCHA, Nildicéia Aparecida. **O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje**. Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação – ISSN 1981-9943 Blumenau, v. 13, n. 1, p. 101-114, jan./abr. 2019 .

SANTOS, Everton Pereira. **A leitura da linguagem humorística nas Tiras do Pessan**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2021.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005.

SOARES, Simone; SCHMALTZ, Márcia. Aspectos culturais em livro didático de ensino de LE. In: TAVARES, Roseanne Rocha. et al (Org). **Língua, cultura e ensino**. EDUFAL. Maceió, 2006. p. 41-60.

SILVEIRA, T. S. L. **Português como Língua Adicional e saúde: análise de materiais didáticos**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre/RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

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

SCHLATTER, M.; GARCEZ P. M.; SCARAMUCCI, M.V. R. **O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e usos de língua estrangeira: implicações para o ensino e para avaliação**. Letras de hoje, v. 39, n. 3, p. 345-378. 2004.

SPINA, Segismundo. **História da Língua Portuguesa**. Cotia,SP: Ateliê Editorial, 2008.

TAVARES, Roseanne Rocha *et al.* (Org). **Língua, cultura e ensino**. EDUFAL. Maceió, 2006.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. 2. ed. Tradução de Celso Cunha. São Paulo: Martins, 2014.

PAVÓN, Maria Esther Arcos. **Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasilenos de espanol como segunda lengua: verbos que rigen preposicion y/o ausencia de ella**. Tese (Doutorado em linguística) - Facultad de Filologia Departamento de Filología Española I (Lengua Española y Teoría Literaria), Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2009.

PPPLE - Portal do Professor de Português Língua Estrangeira. Disponível em: <<https://ppple.org/quem-somos>>. Acesso em: 7 dez. 2022.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa – como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.