

destacam-se o papel do PLE nos processos de internacionalização, o curso preparatório para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), iniciativas em Português como Língua de Acolhimento (PLAc), o exame Celpe-Bras e o ensino de PLE em contextos específicos.

A produção conta com apoio e patrocínio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), por meio da sua Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário. Busca-se, com a publicação deste livro, narrar as iniciativas da Instituição e compartilhar nossas experiências na área de PLE.

Rafaela Pascoal Coelho

Muito se tem falado sobre a internacionalização e impactos em contextos locais e globais. A atual situação sociopolítica, cultural, econômica e sustentável leva a reflexões que trazem à baila a necessidade da ação para o acolhimento de imigrantes.

Em se tratando da abordagem do ensino de português, não somente da língua, mas também dos aspectos culturais e suas variedades, as experiências de atores em instituições de ensino brasileiras, cuidadosamente discutidas e analisadas neste livro, podem contribuir para o planejamento de ações receptivas, inclusivas e transformadoras.

Assim, esta coletânea nos convida a conhecer e exercitar nossa criatividade pedagógica nesse universo indissociável do ensino de português como língua-cultura estrangeira.

Profª. Drª. Maria Cristina Ramos de Carvalho
Secretária de Relações Internacionais (CEFET-MG)



REALIZAÇÃO E PATROCÍNIO

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-99872-48-2



9 788599 872482



ESTUDOS EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

PESQUISA E PRÁTICA



ORGANIZADORES

JERÔNIMO COURA-SOBRINHO
NATÁLIA MOREIRA TOSATTI
LILIANE DE OLIVEIRA NEVES
RAFAELA PASCOAL COELHO

Em 2017, o Núcleo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia - INFORTEC realizou o lançamento da primeira coletânea de artigos de autoria de seus colaboradores, intitulada “Estudos em Português como Língua Estrangeira: um panorama da área”. Agora, em 2019, acontece o lançamento deste segundo livro produzido pelos pesquisadores do INFORTEC: “Estudos em Português como Língua Estrangeira: pesquisa e prática”, organizado por Jerônimo Coura-Sobrinho, Natália Moreira Tosatti, Liliane de Oliveira Neves e Rafaela Pascoal Coelho.

O conjunto de textos que compõe este livro trata de diferentes aspectos do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), no Brasil e no mundo. Os artigos são fruto de observação e prática docente nas diversas modalidades de ensino de PLE às quais os pesquisadores do CEFET-MG e colaboradores se dedicam. Dentre os temas explorados,

**ESTUDOS EM PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
PESQUISA E PRÁTICA**

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

DIRETOR GERAL

Prof. Dr. Flávio Antônio dos Santos

VICE-DIRETORA

Prof.^a Dr.^a Maria Celeste Monteiro de Souza Costa

CHEFE DE GABINETE

Prof. Dr. Henrique Elias Borges

DIRETORA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Prof.^a Dr.^a Carla Simone Chamon

DIRETOR DE GRADUAÇÃO

Prof. Dr. Moacir Felizardo de Franca Filho

DIRETOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Dr. Conrado de Souza Rodrigues

DIRETOR DE PLANEJAMENTO E GESTÃO

Prof. Dr. Gray Farias Moita

DIRETORA DE EXTENSÃO E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

Prof.^a Dr.^a Giani David Silva

SECRETÁRIO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Me. Luiz Eduardo Pacheco

SECRETÁRIO DE GOVERNANÇA DA INFORMAÇÃO

Prof. Me. Ulisses Cotta Cavalca

SECRETÁRIA DE POLÍTICA ESTUDANTIL

Me. Cláudia Lommez de Oliveira

SECRETÁRIA DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO

Me. Marina Conceição Moreira da Silveira

SECRETÁRIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Ramos de Carvalho

ORGANIZADORES

Jerônimo Coura-Sobrinho
Natália Moreira Tosatti
Liliane de Oliveira Neves
Rafaela Pascoal Coelho

**ESTUDOS EM PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
PESQUISA E PRÁTICA**



Belo Horizonte/MG
2019

© 2019, Os autores
© 2019, CEFET-MG

Todos os direitos reservados e protegidos. Proibida a reprodução total ou parcial, sob quaisquer meios, sem autorização expressa dos editores.

CONSELHO EDITORIAL

Prof.^a Alcione Gonçalves
Prof.^a Joelma Rezende Xavier
Prof. José de Souza Muniz Júnior
Prof.^a Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista

COORDENAÇÃO EDITORIAL
Jerônimo Coura-Sobrinho

DIAGRAMAÇÃO
Rafaela Pascoal Coelho

COORDENAÇÃO DE TEXTOS
Rafaela Pascoal Coelho

CAPA
Mariana F. Valentin da Silva

IMAGENS DA CAPA
Freepik

C397e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG

Estudos em português como língua estrangeira : pesquisa e prática /
Organizadores: Jerônimo Coura-Sobrinho ... [et al.]. - Belo Horizonte:
CEFET-MG, 2019.-
274 p. : il.

inclui referência.

ISBN: 978-85-99872-48-2

1. Língua portuguesa - Brasil - Estudo e ensino -
Falantes estrangeiros. I. Coura-Sobrinho, Jerônimo. II. Título.

CDD: 469.8

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca - Campus I/CEFET-MG
Bibliotecário: Wagner Oliveira Braga - CRB/6-3261

CEFET-MG (Campus I)
Av. Amazonas, 5.253, Nova Suíça
Belo Horizonte-MG, Brasil
Tel: +55 (31) 3319-7074
www.cefetmg.br

SUMÁRIO

Apresentação	7
Prefácio	9

PARTE 1 INTERNACIONALIZAÇÃO

A língua portuguesa como instrumento de internacionalização em casa	13
<i>Natália Moreira Tosatti</i>	
<i>Maria Cristina Ramos de Carvalho</i>	
<i>Liliane de Oliveira Neves</i>	

PARTE 2 PEC-G

Curso preparatório para o Celpe-Bras no CEFET-MG: Práticas interculturais	27
<i>Rafaela Pascoal Coelho</i>	
<i>Isabela Bertho Campolina</i>	

Ensino de PLA para o pré-PEC-G: possíveis abordagens para práticas de Letramento Crítico	53
<i>Marcela Dezotti Cândido</i>	

O gênero discursivo “abaixo-assinado” no ensino de Português como Língua Adicional para candidatos ao PEC-G: visibilizando apagamentos	73
<i>Yara Carolina Campos de Miranda</i>	

PARTE 3 PLAC

Reflexões sobre o ensino do Português como Língua de Acolhimento no contexto migratório em Minas Gerais	95
<i>Eric Júnior Costa</i>	
<i>Flávia Campos Silva</i>	

Projeto Escola Pública Integral Bilingue Libras e Português-escrito: uma análise curricular à luz da Análise de Discurso Crítica	111
<i>Lorena Poliana Silva Lopes</i>	

Unidade didática para o uso de dicionário de árabe no Ensino Fundamental	135
<i>Mônica Baêta Neves Pereira Diniz</i>	

PARTE 4
CELPE-BRAS

Letramento em avaliação de testes de larga escala: o entrevistador do exame Celpe-Bras em pauta	149
<i>Fernanda Ricardo Campos</i>	
<i>Mahulikplimi Obed Brice Agossa</i>	
<i>Rose Mara Silva</i>	

PARTE 5
CONTEXTOS EDUCACIONAIS ESPECÍFICOS

O ensino de Português como Língua Adicional na Educação a Distância	181
<i>Sérgio Sell</i>	
<i>Rosely Perez Xavier</i>	

Elementos (re)velados na escrita acadêmica de alunos estrangeiros	201
<i>Gláucio Geraldo Moura Fernandes</i>	
<i>Liliane de Oliveira Neves</i>	

O gênero publicidade no ensino de Português como Língua Estrangeira para estudantes sul-coreanos	221
<i>Leila Beatriz Azevedo Ponciano</i>	

O uso de tecnologia móvel como prática de letramento digital para o ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional na Bolívia	235
<i>Ana Carla Barros Sobreira</i>	

Ensino de Português para coreanos: uma proposta de avaliação de estudantes intercambistas em situação de imersão no Brasil	261
<i>Denis Leandro Francisco</i>	

APRESENTAÇÃO

As ações de internacionalização das instituições de ensino brasileiras perpassam inevitavelmente pela questão da comunicação entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Já há algum tempo, não se discute a hegemonia da língua inglesa no mundo das ciências e também na esfera acadêmica, o que possibilita o contato entre professores e alunos que interagem com parceiros de outros países. No contexto brasileiro, e na onda da internacionalização das instituições públicas de ensino, percebe-se um esforço para estimular e, às vezes, apoiar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Se, por um lado, no âmbito da internacionalização das instituições de ensino, é importante o domínio de língua(s) estrangeira(s), prioritariamente o inglês, por outro, é desejável que os cidadãos estrangeiros que aportam no Brasil tenham a oportunidade de aprender a língua portuguesa, com vistas a se integrarem em outros contextos para além do meio acadêmico.

É nesse sentido que este livro registra, na forma de artigos, algumas iniciativas, tanto no âmbito da investigação científica quanto na disseminação de relatos reflexivos acerca de práticas de ensino da língua portuguesa para estrangeiros.

Os textos aqui reunidos foram produzidos por professores que fazem pesquisa, majoritariamente vinculados ao INFORTEC- Núcleo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia, mais precisamente à linha de pesquisa que tem por objeto o ensino, a aprendizagem e a avaliação em português para estrangeiros.

A coletânea é composta por textos produzidos por professores-pesquisadores que atuam no Brasil, especificadamente em Minas Gerais, Distrito Federal e Santa Catarina, como também em outros países como Bolívia e Coreia. Isso reflete a rede de contatos entre os especialistas da área do ensino de português para estrangeiros, o que fortalece sobremaneira a área em franca expansão.

A temática dos artigos é ampla, recobrando a elaboração de unidades didáticas, os aspectos culturais envolvidos no ensino do português para públicos específicos, como os alunos do Programa de Estudantes-Convênio (PEC), o ensino a distância e o uso de tecnologias móveis, os gêneros discursivos, o letramento em avaliação, questões relativas à escrita e o contexto de acolhimento.

Os temas dos artigos refletem uma preocupação com o planejamento de cursos e produção de materiais e recursos didáticos específicos para públicos com objetivos distintos, espelhando as diversas situações por que passam os estrangeiros que são acolhidos em instituições de ensino no Brasil.

A situação econômica e política do mundo atual favorece o fluxo migratório, e muitas pessoas se deslocam em busca de conhecimento e/ou de melhores condições de vida, o que coloca na pauta do dia a necessidade de as instituições de ensino se prepararem cada vez mais para acolher e colaborar, de acordo com sua expertise, para a adaptação dessas pessoas a essa nova realidade. Ao lado do ensino, da pesquisa e da extensão, as instituições de ensino devem primar pela internacionalização, o que significa garantir a comunicação entre pessoas de países diferentes, por meio da troca de conhecimentos diversos e, no nosso caso, da oferta de ensino do português. Este livro é, portanto, um registro de algumas das ações empreendidas nesse sentido.

Boa leitura!

Prof. Dr. Jerônimo Coura-Sobrinho

PREFÁCIO

Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Língua Adicional (PLA) ou Português como Língua de Acolhimento (PLAc)? Essas diferentes abordagens de ensino da língua portuguesa concretizam-se de maneira produtiva em práticas que privilegiam trocas dialógicas reais, em situações de comunicação que as tornam necessárias, colocando frente a frente diferentes universos socioculturais: o nativo e o estrangeiro.

Esse encontro promovido por movimentos migratórios internacionais - acentuados, constantes e contínuos - tem acontecido, cada vez mais intensamente, entre várias nações hoje no mundo. O Brasil não fica fora dessa realidade, recebendo imigrantes que chegam ao país, motivados por diferentes razões, mas, sobretudo, com o objetivo de salvaguardar sua própria sobrevivência. Torna-se urgente, portanto, buscar formas de integrar esses sujeitos imigrantes a uma nova identidade linguística, cultural e social, da qual passam a fazer parte.

Nesse imbricamento sociocultural, em que se observa a ausência de políticas linguísticas relacionadas aos imigrantes, torna-se fundamental oferecer a essas pessoas o direito de participar efetivamente dessa nova sociedade. Nesse sentido, deve-se promover oportunidades de aprendizado do novo idioma, a partir do compartilhamento de experiências concretas de uso da língua em que entram em cena não apenas questões puramente estruturais, mas também e, sobretudo, questões culturais que evidenciam como essa nova língua – em muitos casos desconhecida para muitos imigrantes - funciona efetivamente em situações sociointeracionais verdadeiras.

Este livro reúne estudos que buscam compartilhar o conhecimento não só de iniciativas governamentais que facilitam o acesso de alunos estrangeiros aos cursos de graduação e pós-graduação no Brasil – como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

(PEC-G) e o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) -, mas também experiências didático-pedagógicas que evidenciam aspectos teórico-práticos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, seja como língua estrangeira, como língua adicional, ou como língua de acolhimento. Mais do que isso, as pesquisas aqui descritas revelam os desafios que estão por trás do ensino de uma língua para falantes não nativos em situação de migração, revelando o que instituições educacionais, como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), têm feito na tentativa de sanar uma das questões mais complexas vivenciadas pelos imigrantes que chegam ao Brasil, o aprendizado da língua portuguesa.

Nesse sentido, a partir de práticas de letramento crítico, visando à formação de cidadãos aptos discursivamente para atuarem em contextos diversificados, destacam-se, nesta obra, temáticas relacionadas à importância de aspectos, como: as ações de internacionalização em casa, o diálogo intercultural, o material didático, a preparação de professores, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – o exame Celpe-Bras, o ensino de português como língua adicional na educação a distância, e a escrita acadêmica de alunos estrangeiros.

Enfim, seja de um jeito, seja de outro, todas essas pesquisas asseguram um aspecto fundamental para a adoção de atividades de ensino a partir da inserção em práticas comunicativas reais: a indissociabilidade entre língua e cultura.

Seja bem-vindo(a), caro(a) leitor(a), a esse universo que prestigia o ensino de língua como um processo constituído de práticas sociais e interativas que colocam o sujeito aprendiz como protagonista do processo de aprendizagem que deflagra (res)significações identitárias a cada prática discursiva experienciada.

Boa leitura!

Prof.^a Dr.^a Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista

PARTE 1
INTERNACIONALIZAÇÃO



A LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA

Natália Moreira Tosatti¹
Maria Cristina Ramos de Carvalho²
Liliane de Oliveira Neves³

1. INTRODUÇÃO

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) é uma instituição de ensino superior multicampi, com cerca de 20 mil alunos matriculados nos níveis Médio Técnico, Graduação e Pós-Graduação. A atuação verticalizada e a abrangência de cursos ofertados em seus 11 campi já fazem do CEFET-MG uma instituição de diversidade. Agregando à tríade Ensino-Pesquisa-Extensão, a internacionalização tem por desafio formar cidadãos com visão inovadora e com pensamento para além das fronteiras nacionais, assumido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no qual se declara que o CEFET-MG tem por finalidade

(...) estimular o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a criação e o pensamento crítico-reflexivo, a solidariedade nacional e internacional, com vistas à melhoria das condições de vida da comunidade e à construção de uma sociedade justa e democrática (CEFET-MG, PDI 2016-2020, p. 77).

Contudo, para se desenvolver pensamento crítico global e se criar um ambiente de internacionalização, é fundamental que a instituição promova oportunidades, envolvendo não só os alunos, mas a comunidade acadêmica em experiências que facilitem as relações interculturais e valorizem a diversidade.

A internacionalização é um processo que vem na esteira das transformações provocadas pela globalização e que convida as

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. nataliatosatti@cefetmg.br

² Doutora em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Catarina. mariacristinaramosdecarvalho@gmail.com

³ Doutora em Estudos de Linguagem pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. lilianeoneves@cefetmg.br

instituições de ensino, sobretudo as universidades, a repensarem suas ações educacionais e seus currículos. A internacionalização do ensino superior, conforme aponta Jenkins (2013), deve ser vista como a estratégia pela qual as universidades respondem à globalização, integrando uma dimensão intercultural na sua tríplice missão de ensino, pesquisa e extensão. Para que tal integração se dê de forma efetiva, é fundamental o estabelecimento de um conjunto de políticas e práticas empreendidas por todos os atores que fazem parte do ambiente acadêmico local para que este possa ser transformado em um ambiente acadêmico global.

No CEFET-MG, uma das estratégias para se criar uma cultura institucional de internacionalização tem se dado por meio do ensino de línguas, principalmente do Português como Língua Estrangeira⁴, foco deste artigo. Atividades ligadas à Secretaria de Relações Internacionais (SRI) e ao grupo de pesquisa INFORTEC⁵, com o apoio da Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário (DEDC) e do Departamento de Linguagem e Tecnologia (DELTEC), promovem dentro da instituição oportunidades de aproximação entre línguas e culturas.

Acreditamos que o entendimento do nosso idioma é importante para que os alunos estrangeiros possam tornar mais significativa a experiência acadêmica, bem como a vivência da e na cultura local durante o período em que estão no Brasil. Assim, partindo de uma visão intercultural e crítica de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, os cursos ofertados englobam aspectos relacionados à língua-cultura. Estando esses dois elementos imbricadas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, o compartilhamento de conhecimento com a comunidade acadêmica deve se dar dentro e fora da sala de aula para o estabelecimento de práticas interculturais, que facilitarão a aproximação dos aprendizes à língua alvo e a tantos aspectos que a envolvem.

4 Neste artigo, não faremos distinção entre Português como Língua Estrangeira (PLE) e Português como Língua Adicional (PLA). O CEFET-MG é hoje referência na área de ensino e pesquisa de PLE/PLA no que envolve ensino, formação de professores, língua de acolhimento e avaliação.

5 Núcleo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia (INFORTEC).

A presença e a participação de estudantes e professores estrangeiros em atividades institucionais contribuem para o acesso e para a circulação de saberes inter e multiculturais, transformando as práticas de língua em oportunidade para ações de Internacionalização em Casa. Neste artigo, apresentaremos algumas dessas ações.

2. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO AÇÃO DE INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA

No contexto educacional, a ideia de internacionalização remete a práticas empreendidas por governos e instituições com o objetivo de estabelecer cooperação científica, tecnológica e acadêmica para o desenvolvimento de competências e conhecimentos que transcendam fronteiras geográficas e culturais. Para se estabelecer essas cooperações, podemos pensar em, pelo menos, dois componentes que envolvem a internacionalização: internacionalização no exterior e internacionalização em casa.

A primeira diz respeito a ações que acontecem fora do país como as mobilidades out, a participação em eventos e em projetos de pesquisa, atuação como professor visitante, dentre outras. Seguindo essa lógica, a segunda modalidade refere-se a práticas que ocorrem dentro da própria instituição com o objetivo de sensibilizar e de preparar a comunidade acadêmica para um contexto global. Podemos citar como exemplo as discussões sobre internacionalização de currículo; aulas, palestras, seminários e atividades em línguas estrangeiras; acordos de Dupla Diplomação; estímulo para ofertas de disciplinas em inglês (língua da ciência), entre outras.

Maués e Bastos (2017) ressaltam a relevância e o caráter democrático das ações de internacionalização em casa. Uma vez que restrições orçamentárias limitam o envio de pesquisadores, professores e estudantes para o exterior, a internacionalização em casa, além de atingir um número maior de pessoas, possibilita a criação de espaço para debates e compartilhamento de experiências

internacionais dentro da instituição. Segundo os autores,

o objetivo da internacionalização interna ou em casa é preparar os estudantes para uma carreira internacional, para se tornarem cidadãos do mundo, utilizando-se da integração de conteúdos internacionais no próprio currículo, além de promover programas conjuntos com universidades no exterior e desenvolvendo cursos em inglês. Além de receber professores e estudantes estrangeiros nas próprias instituições de ensino nacionais (MAUÉS; BASTOS, 2017, p. 336.).

A SRI, na tentativa de colocar a comunidade acadêmica em contato com contextos menos familiares a ela, tem promovido eventos de internacionalização em casa, criando momentos integrados de conhecimento que, por meio do estranhamento e/ou da curiosidade, levam estudantes brasileiros e estrangeiros a se darem conta do universo cultural que circula dentro da Instituição.

Para Seabra-Santo e Almeida-Filho (2012),

um “estudante aberto ao internacional” deverá não apenas ser multilíngue, conhecer as diversas culturas que existem nas várias economias, realizar estadias no estrangeiro, mas, mais ainda, revelar disposição de alma, espírito de tolerância, respeito pela diferença, a par de demonstrar um conhecimento concreto dos valores e da cultura do Outro (SEABRA-SANTO; ALMEIDA-FILHO, 2012, p. 146).

Para se desenvolver tal disposição e respeito de que falam os autores, é preciso que, de alguma forma, estejamos expostos a situações que nos permitam refletir sobre a diversidade e sobre o outro. Para isso, tomaremos como exemplo alguns contextos relacionados ao curso de língua portuguesa ofertado a alunos candidatos ao Programa Estudante-Convênio de Graduação (Pré-PEC-G).

A presença desses estudantes tem trazido à Instituição uma oportunidade riquíssima de conhecer realidades adversas e de refletir a partir de outras perspectivas.

3. PRÉ-PEC-G: CURSO DE LÍNGUA E IMERSÃO CULTURAL

O Programa PEC-G, vigente no Brasil desde 1965, é, conforme informações do Ministério de Relações Exteriores (MRE), um “tratado de cooperação educacional do governo brasileiro com países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação cultural e/ou educacional e/ou de ciência e tecnologia, objetivando a formação de recursos humanos”⁶. Desenvolvido pelo MRE em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (federais e estaduais) e particulares, o PEC-G dá a estrangeiros da América Latina, África e Ásia, que tenham completado o Ensino Médio, a oportunidade de realizar seus estudos de graduação no Brasil. Para participar do Programa, uma das exigências é a comprovação de proficiência em língua portuguesa, em nível mínimo Intermediário, atestada por meio do exame que confere o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Candidatos ao Programa, principalmente oriundos de países africanos, onde não há a aplicação do exame Celpe-Bras, vêm para o Brasil cerca de um ano antes do início da Graduação de seu interesse, para aprenderem português e se submeterem aqui ao exame de proficiência. Se atingirem o nível Intermediário, são aprovados no Programa e permanecem durante o período da graduação. Se não alcançarem o nível mínimo exigido, perdem a vaga e retornam a seus países de origem⁷. O CEFET-MG faz parte das instituições de ensino superior brasileiro que, além de ofertar cursos de PLE, é Posto Aplicador do exame Celpe-Bras e, desde 2017, organiza curso Pré-PEC, para receber candidatos a esse Programa.

A vinda desses estudantes traz à Instituição desafios interessantes no que se refere a questões administrativas (registro acadêmicos desses alunos, por exemplo) e, principalmente, linguísticas e culturais, nas quais iremos nos deter.

6 Disponível em <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>. Acesso em 02 nov. 2018.

7 Em relação ao Pré-PEC e ao PEC-G, há uma série de aspectos relevantes de serem discutidos, que não cabem no propósito deste artigo, mas que foram retratados em outros trabalhos (Cf. MIRANDA, 2018; BIZON, 2013).

Em uma turma de PLE e, principalmente de Pré-PEC, o professor é mais um estrangeiro em meio às diversas nacionalidades ali presentes. Ganenses, congoleses, haitianos, venezuelanos, marroquinos, hondurenhos, entre outros, compõem, um mosaico multilinguístico e multicultural, rico em oportunidades para se romper estereótipos e pensar de forma global. O convívio com essa diversidade é uma oportunidade para se saber acerca de países sobre os quais pouco ou quase nada conhecemos.

A partir da concepção de ensino de língua como prática social, são ofertadas aos estudantes disciplinas que os permitem logo se inserir no cotidiano da Instituição, podendo, por meio do português, assumirem sua voz, falando sobre si e compartilhando conhecimento sobre seus países, suas realidades, expectativas e, claro, também suas dificuldades.

É importante ressaltar que a ampliação da visão de mundo e a formação de conhecimento crítico também se dá por conflitos, estranhamentos. Conforme ponderam Tosatti, Coura-Sobrinho e Neves (2017),

[...] se dentro de nosso próprio país somos capazes de observar diferenças em comportamentos, formas de aprender ou se comunicar, ao lidar com um “outro” que fala outra língua e vem de outro país, os estranhamentos tendem a ser ainda maiores. Compartilhar vivências pode ressaltar diferenças, mas também criar laços. E, para se estabelecer esses laços, precisamos nos comunicar, uma vez que trocamos experiência sobre culturas por meio da língua (TOSATTI; COURA-SOBRINHO; NEVES, 2017).

E é por meio desse compartilhamento de vivências que descobrimos, por exemplo, que hábitos e costumes rotineiros em uma cultura podem não ser tão simplesmente compreendidos por quem é de fora. A simples ação de ir ao restaurante universitário tem o potencial de revelar comportamentos que podem não fazer parte do repertório cultural do estudante recém-chegado.

O nome “Bandejão” (e usarmos o prato para servir a comida), a regra da fila (e a observação de quem a burla), a comida (e a repetição diária do arroz com feijão), o servir-se e o ser servido (e o não saber se pode pedir mais ou menos quantidade), o compartilhamento de mesas (e a mistura entre professores e alunos), a devolução dos pratos (e o descarte da sobra de alimento, que evidencia desperdício), são aspectos tão corriqueiros a um estudante universitário brasileiro que ele nem imagina que isso pode causar estranhamento a um estrangeiro. Essa simples prática já nos convida a refletir sobre o quão complexas e interessantes são as questões interculturais que perpassam nosso cotidiano e que, por estarmos imersos na nossa cultura, não percebemos aquilo que pode ser um desafio para o outro.

Muitos dos alunos do Pré-PEC-G estão saindo pela primeira vez de seus países, realidade análoga a de muitos estudantes do CEFET-MG que participam dos programas de mobilidade ofertados por meio da SRI. Assim, tomar consciência dessas pequenas situações e falar sobre elas é importante para que se possa enxergar e entender aspectos culturais e de convívio na sociedade da qual, no momento, se faz parte.

Para promover mais oportunidades de contato entre a comunidade acadêmica e esses estudantes, a SRI organiza eventos nos quais o estudante estrangeiro é protagonista. “O Olhar Estrangeiro”, “Dia do Estudante Internacional”, “Danças do Mundo” e “Bate-Papo Plurilíngue” foram algumas dessas iniciativas.

Na primeira delas, os estudantes foram convidados a, por meio de fotografias, apresentar a visão de Brasil que tinham e nem sempre a fotografia revelava o que é belo. Desigualdade, preconceito, intolerância foram temas levantados por alguns estrangeiros nesse evento. Isso nos leva a pensar que o nosso (re)conhecimento identitário através da perspectiva do outro é também ponto importante de se discutir dentro do tema internacionalização.

O filósofo Michel Serres, em sua obra *O Terceiro Instruído*, defende a ideia de que “toda aprendizagem consiste em mestiçagem”,

em um caminho para alteridade. Em contextos pluriétnicos, a diversidade cultural pode iluminar o que às vezes não enxergávamos. Logo, faz parte do lettrar-se criticamente o aprender a escutar também criticamente (MENEZES DE SOUZA, 2011), assim como revisitar os valores que sustentam as nossas opiniões. Pensar de forma global, inclui as reflexões e análises sobre o que é local.

O “Dia do Estudante Internacional” foi um evento que já ocorreu em duas edições, em 2017. Em um formato de feira cultural, com espaço para gastronomia, literatura, artesanato, oficina de línguas (como o crioulo haitiano), oficina de tranças e de turbantes, estrangeiros e brasileiros confraternizaram e aprenderam juntos. Em “Danças do Mundo”, estudantes estrangeiros, no hall da instituição, tiveram, em ações de 30-45 minutos, oportunidade para falar sobre um ritmo e demonstrar uma dança popular em seus países, convidando os alunos presentes a participarem da atividade.

Esses eventos foram excelentes oportunidades para se refletir sobre práticas de letramento crítico, que defendem a língua como um instrumento de socialização, uma vez que o português era o instrumento para que os estudantes estrangeiros pudessem, com muito orgulho, apresentar aos estudantes brasileiros um pouquinho de seus mundos pela perspectiva que eles escolheram mostrar.

Finalmente, o Bate-Papo Plurilíngue foi um evento que também já ocorreu em várias edições, para o qual todos os estudantes estrangeiros da instituição foram convidados, de maneira informal e espontânea, a conversarem com os alunos brasileiros em suas línguas maternas. Essa atividade começou com uma inibição dos alunos brasileiros, ao serem abordados em línguas estrangeiras. A maioria, em princípio, procurou pares que se comunicavam nas línguas mais familiares como o espanhol e o inglês. Mas, a partir da disposição e entusiasmo dos alunos estrangeiros ensinarem como se cumprimenta em mandarim ou em uma das tantas línguas faladas em Gana, por exemplo, a inibição se transformou em integração.

Essa ação, embora tenha seu caráter lúdico, convida a refletir, ao mesmo tempo, sobre o papel identitário da língua e a criação de um ambiente multilíngue. Para os alunos do Pré-PEC, nas duas edições, esse foi um momento importante para afirmação de identidade e de um certo “empoderamento” ao mostrar ao outro que dominava, além de sua própria língua, também a língua local. Concordamos com Mendes (2010), na ideia de que a língua incorpora uma realidade social, assim como simboliza uma realidade cultural, como um marcador de identidades sociais. Para os alunos brasileiros, esse foi um momento de entusiasmo e também ciência da diversidade que há dentro de um contexto conhecido, que é e está na instituição em que estudam, muitas vezes desconhecido ou despercebido.

Na Convenção para a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, elaborada pela UNESCO (2005), ressalta-se que a diversidade cultural se fortalece através dos intercâmbios, sendo salientado que a diversidade linguística é elemento fundamental da diversidade cultural. Nessa perspectiva, o ensino do português para estrangeiros configura-se como ação estratégica de internacionalização em casa, facilitando a interação e a integração intercultural na instituição, criando-se ali oportunidades de refletir sobre a cultura do outro e sobre a própria cultura.

4. CONCLUSÃO

Investir na internacionalização da educação é, sem dúvidas, um processo fundamental para a sua inserção no mundo globalizado de forma efetiva. Porém, para isso, mais que estar pelo mundo, é fundamental que se pense sobre o mundo, a partir de um contexto local.

Ações de internacionalização em casa devem ser promovidas para estimular na comunidade acadêmica competências globais que, além de valorizadas no mercado de trabalho, provocam estudantes, professores e técnicos administrativos a pensarem e a agirem de

forma menos etnocêntrica. O CEFET-MG, ao proporcionar e incentivar o convívio multicultural, confirma sua coerência com o compromisso de formar cidadãos críticos-reflexivos e competentes para atuarem em contextos globais.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, P; KNIGHT, J.: *Journal of Studies in International Education*, v11 n3-4 (Fall/Winter), p. 290-305, 2007.

JENKINS, J. *English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy*. Routledge, p. 243, 2013.

MAUÉS O. C. M., BASTOS, R. dos S. *Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro*. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 333-342, set.-dez. 2017.

MENDES, E. *Por que ensinar cultura?*. In: SANTOS, P. e ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 53-77, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação*. In: MACIÉL, R. F. e ARAÚJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paço Editorial, p. 128-140, 2011.

MIRANDA, Y. C. C. *Pelo Mundo: a configuração de uma política linguística no ensino de português como língua adicional em curso para candidatos ao Programa Estudante Convênio (PEC-G)*. In: BIZON & DINIZ (Orgs.) *Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*. REVISTA X, Curitiba, volume 13, n. 1, p. 116-140, 2018.

SEABRA-SANTOS, F. & ALMEIDA-FILHO, N. *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SERRES. M. *O Terceiro Instruído*. Tradução: Serafim Ferreira. Instituto Piaget, 1997.

TOSATTI, N.M; COURA-SOBRINHO, J.; NEVES, L.O. *Confluências de Culturas no mundo Lusófono*. XXVII Encontro Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Campinas, Brasil, 2017.

UNESCO. Convenção da Unesco sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade Cultural. Lisboa, 2005.

VAN DAMME, D.: *Quality issues in the internationalization of higher education*. Higher Education, n o 41, p. 415-441, 2001.



PARTE 2
PEC-G



CURSO PREPARATÓRIO PARA O CELPE-BRAS NO CEFET-MG: PRÁTICAS INTERCULTURAIS

Rafaela Pascoal Coelho¹
Isabela Bertho Campolina²

1. INTRODUÇÃO

Vivemos um contexto econômico e social que amplia os níveis de comunicação e facilita as relações entre países. O cenário globalizado tem influência direta na busca por oportunidades de estudo que se apresentam mundialmente, possibilitando um maior fluxo de estrangeiros que buscam se formar e complementar sua formação em outros países, optando, em sua maioria, por países cujo sistema educacional mostra-se acessível e vigora como uma referência em áreas específicas. Durante as últimas décadas, esse tem sido o caso do Brasil. As instituições de ensino brasileiras têm recebido cada vez mais alunos estrangeiros interessados em realizar seus estudos, seja buscando formação em áreas de pesquisa bem desenvolvidas ou à procura de experiências práticas.

Algumas iniciativas governamentais vêm paulatinamente se consolidando e facilitando o acesso de alunos estrangeiros aos cursos de graduação e pós-graduação no Brasil, como é o caso do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). A criação do programa se deu a partir do Decreto nº 55.613, de 20 de janeiro de 1965 (BRASIL, 1965) e, atualmente, é regulamentado pelo Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013 (BRASIL, 2013). O Programa visa oferecer a estudantes estrangeiros a oportunidade de cursar graduação e pós-graduação no Brasil. São contemplados alunos de diversos países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos de cooperação cultural, educacional e

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG e membro do Grupo de Pesquisa INFORTEC. pascoal.rafaela@gmail.com

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG e membro dos grupos de Pesquisa INFORTEC e NALET. isabelabertho@gmail.com

econômica. A maior parte dos estudantes recebidos é proveniente de países africanos³.

Através de acordo firmado entre o Ministério das Relações Exteriores (MRE), o Ministério da Educação (MEC) e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), a instituição recebeu, em 2013, o primeiro aluno estrangeiro vindo pelo PEC-G, somando até a presente data 13 alunos de graduação e pós-graduação aceitos via convênio. É solicitado aos alunos, quando da inscrição para o programa, que apresentem a documentação descrita em edital e, dentre essa, é exigida a comprovação de proficiência em língua portuguesa. Tal comprovação é feita apenas por meio do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o Celpe-Bras, único exame reconhecido pelas autoridades brasileiras.

Alguns alunos, no entanto, não contam com um Posto Aplicador do exame em seus países, portanto, a eles é oferecida a oportunidade de frequentar aulas de português em instituições de ensino brasileiras parceiras do programa e, assim, preparar-se para a avaliação. Com isso, o CEFET-MG passou também a ofertar um curso preparatório para o exame Celpe-Bras, a estudantes de diversos países.

Uma vez que o CEFET-MG recebe alunos de distintas nacionalidades, é necessário que questões atinentes à interculturalidade sejam discutidas. Uma perspectiva intercultural de ensino e aprendizagem pode fornecer tanto aos alunos quanto aos professores um ambiente culturalmente sensível aos sujeitos em interação, possibilitando que as práticas sejam voltadas ao diálogo entre culturas.

2. ENSINO E INTERCULTURALIDADE

As discussões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de língua, seja materna, estrangeira, segunda ou em outros contextos, têm

³ Para mais informações: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>

gerado grande empenho por parte de pesquisadores e professores da área. Reflexões acerca dos contextos em que a aprendizagem ocorre têm ganhado corpo nas últimas décadas. Pensar a oscilação na aprendizagem de língua estrangeira e os movimentos de partida de línguas maternas e adicionais ao encontro de uma língua que está sendo aprendida e, repetidas vezes, o caminho inverso, implica sobretudo em refletir sobre os momentos de (re)construção e (re)afirmação identitária que se desenham nesse contexto. Para Paraquett (2005):

A aula de língua estrangeira é um espaço privilegiado que possibilita o exercício da inserção sócio-cultural de nossos aprendizes em seu universo, ou melhor, no mundo contemporâneo. Ela é um laboratório para o amadurecimento, o reconhecimento e a aceitação do eu e do outro. Mas ela pode ser muito perigosa quando se restringe a marcar as diferenças. É na aprendizagem de uma língua estrangeira que rompemos barreira com o estrangeiro. Mas é preciso que essa seja uma viagem feita com ida e volta. O perigoso é levar o eu ao outro e deixá-lo lá, sem trazê-lo de volta. Ensinar e aprender uma língua estrangeira é ensinar e aprender a ser o eu e não o outro (PARAQUETT, 2005, p. 306).

Para compreender parte desse processo de “ensinar e aprender a ser o eu e não o outro” no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, adota-se como aporte teórico para este trabalho os conceitos de Cultura, Língua-cultura e Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN) propostos por Edleise Mendes (2004). Conforme a autora, a cultura:

- a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela; esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
- b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e

não o contrário;

c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;

d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas (MENDES, 2004, p.51,52).

Nesse sentido, ao pensar a dimensão cultural nos processos de ensino e aprendizagem de línguas, Mendes (2004) aponta a necessidade de mudança do modo como os cursos de línguas são concebidos, uma vez que “a língua e a cultura são dois fenômenos estruturantes do viver e da ação social dos indivíduos, e, por isso mesmo, não podem ser separados quando se pretende ensinar uma LE ou L2 em situação formal de ensino” (MENDES, 2004, p.116). Assim, ao relacionar a cultura com linguagem, e defender o ensino da língua como cultura, a autora adota o termo língua-cultura, compreendido como

um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, é o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros. Esse sistema complexo, quando em movimento e em fluxo de trocas simbólicas, envolve diferentes níveis de estruturas formais, como os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, as unidades de sons e suas representações gráficas, assim como um sistema de normas e regras de organização e combinação dessas estruturas. [...] Uma língua-cultura é, em última instância, um conjunto potencial de estruturas, forças e símbolos que assume posições, formas e cores diferentes, a depender dos matizes impressos pelo mundo à sua volta e de sua interpretação por aqueles que interagem através dela (MENDES, 2004, p.171).

Adotar a perspectiva de vivenciar uma língua como cultura é primordialmente, conforme Mendes (2004), pensar o processo de ensinar e aprender uma língua-cultura de maneira mais ampla, não se resumindo à simples percepção de elementos estruturais da língua, mas o contato com um outro sistema: o de “leitura de mundo” e de “valores”,

no qual se insere essa nova língua. Nesse sentido,

a cultura, então, que normalmente assume o papel secundário nesse processo, em detrimento da forma lingüística, passa a ser a porta de entrada, o elemento fundador a partir do qual a experiência de ensinar e aprender se edifica, em busca da construção de um diálogo intercultural. (MENDES, 2004, p.17)

A fim de gerar reflexões para a elaboração de novos procedimentos e estratégias aos professores, tanto em sua atuação, quanto no planejamento de cursos e materiais culturalmente sensíveis, o estudo que levou a tese *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)*: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas⁴, da pesquisadora Edleise Mendes, propõe uma nova abordagem de ensino que busca a negociação e troca entre os falantes e suas culturas. Segundo Mendes (2004),

A Abordagem Comunicativa Intercultural pode ser resumida como a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua-cultura, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas. (MENDES, 2004, p.154).

Tal abordagem de ensino-aprendizagem intercultural⁵ caracteriza-se, portanto, sob alguns princípios que a fundamentam: 1)

4 Em 2004, a autora desenvolveu o conceito de *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)* em sua tese. Porém, "em 2008, Mendes aprimorou este conceito, modificando sua nomenclatura para *Abordagem Intercultural (AI)*, em artigo intitulado "Língua, Cultura e Formação de professores: por uma Abordagem de Ensino Intercultural" (LEROY, 2011, p.49). No presente artigo, contudo, também utilizaremos o conceito ACIN, já que a tese da Edleise Mendes foi a principal referência do nosso trabalho.

5 Mendes afirma que o sentido que devemos atribuir "à qualificação intercultural é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados" (MENDES, 2004, p. 154, 155).

A língua como cultura; 2) O foco no sentido; 3) Materiais como fonte; 4) A integração das competências; 5) O diálogo de culturas; 6) A agência humana e 7) A avaliação crítica, processual e retroativa. Pretende, ainda,

introduzir uma mudança de enfoque em relação aos modos de organização e realização das experiências de ensinar e aprender língua(s): 1) no planejamento de cursos; 2) na organização das atividades e tarefas; 3) na eleição de amostras da língua-cultura alvo e dos tópicos para vivenciar o uso da língua; 4) no lugar pertencente aos aspectos formais da língua (MENDES, 2011, p. 146).

A mudança de enfoque no ensino e aprendizagem de línguas busca estabelecer um espaço, um terceiro lugar, construído com base no encontro de diferentes culturas e/ou línguas-culturas existentes dentro da sala de aula e em outros contextos de ensino. Esse terceiro lugar/perspectiva “poderá dotar os aprendizes de uma visão ao mesmo tempo de “dentro” e de “fora”, a partir da sua perspectiva da cultura e da do outro” (MENDES, 2011, p.142). Para que esses espaços de diálogo intercultural sejam possíveis, a ACIN prevê três planos de organização para o planejamento de cursos de PLE/PL2:

Quadro 1 - Planos de organização

Plano dos conteúdos (foco no sentido)	Caracteriza as áreas de uso culturais/interculturais, os conteúdos e temas eleitos como pontos de partida para as experiências de interação na e com a língua.
Plano da interação (foco na competência linguístico-comunicativa)	Representa os ambientes/contextos para se vivenciar a interação, bem como os gatilhos, as atividades, as tarefas, os jogos e as vivências que os desencadeiam.
Plano da sistematização (foco no interesse e nas necessidades dos alunos)	Representa os ambientes/contextos para focalizar a forma, para a reflexão sobre ela, partindo das situações de interação e dos problemas e/ou achados dos professores e alunos.

Fonte: MENDES, 2011, p.146

Entretanto, Mendes (2004) afirma que embora a ACIN esteja

organizada de acordo com planos de ação claramente definidos,

“deve-se caracterizar pela abertura, flexibilização e integração de suas etapas de desenvolvimento, de modo a permitir que possa ser adaptada, modificada e reorganizada a partir dos diferentes contextos nos quais estejam em elaboração os planejamentos de cursos” (MENDES, 2011, p.151).

Serão abordadas neste trabalho justamente as etapas flexíveis e integradas que se tornam o ponto de partida para experiências significativas de ensino e aprendizagem da língua-cultura alvo, neste caso, a língua portuguesa. Essas experiências são voltadas para a interação dos sujeitos participantes desse contexto, no qual o português se torna a língua de mediação entre os falantes e os seus mundos culturais.

3. O CURSO PREPARATÓRIO PARA O CELPE-BRAS: PRÉ-PEC-G

O CEFET-MG ofereceu pela primeira vez, em 2017, o curso preparatório para o Celpe-Bras a candidatos ao PEC-G. A turma contou com 9 alunos, 5 homens e 4 mulheres, vindos de: Gana, Haiti, Honduras, Marrocos e República Democrática do Congo. Os informantes deste trabalho são alunos que frequentaram o curso de fevereiro a outubro de 2017, e a coleta de dados ocorreu em 2018, após o término do curso e realização do exame Celpe-Bras pelos participantes. Descreveremos a seguir a organização do curso e as atividades interculturais realizadas pelos estudantes.

4. AS DISCIPLINAS

O Curso Preparatório para o PEC-G, em sua primeira edição⁶, contou com a participação de diversos profissionais do CEFET-MG, sendo proposto inicialmente como parte do curso de Graduação em

6 Para mais detalhes sobre a implementação do Curso Preparatório para o Celpe-Bras - Pré-PEC-G - no CEFET-MG, consulte Coura-Sobrinho et al. (2017)

Letras, por meio de disciplinas eletivas, denominadas na instituição Tópicos Especiais em Estudos de Linguagens (TEEL). Pensando em promover uma organização que pudesse satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos, foram propostas 4 disciplinas semestrais de 60 horas:

TEEL: Língua Portuguesa para Estrangeiros - disciplina voltada para os aspectos estruturais da língua;

TEEL: Produção Oral em Língua Portuguesa para Estrangeiros - disciplina que explorou produção e compreensão oral com base em temas abordados pela Parte Individual do exame;

TEEL: Produção Escrita em Língua Portuguesa para Estrangeiros: disciplina que visou a produção e compreensão escrita com base em aspectos abordados pela Parte Coletiva do exame;

TEEL: Cultura e Sociedade: disciplina pensada para tratar questões que permeiam os costumes e características da convivência em sociedade mediadas pelo uso da língua.

As ementas e o planejamento das disciplinas foram feitas em conjunto, por parte da equipe de pesquisadores do Núcleo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia (INFORTEC) e colaboradores do Departamento de Linguagem e Tecnologia (DELTEC). Ao pensar o desenho do curso, levou-se em consideração não apenas os aspectos básicos de aprendizagem de língua e as competências exigidas pelo exame Celpe-Bras, mas também a necessidade de promoção de diálogos que fossem capazes de favorecer a reflexão acerca de aspectos culturais brasileiros e dos países de origem dos alunos. Como estratégia, além das disciplinas, foram realizadas as chamadas atividades interculturais, e são as contribuições geradas por elas que interessam a este trabalho investigar.

5. AS ATIVIDADES

As atividades, realizadas semanalmente, consistiam em visitas guiadas a museus, passeios a pontos turísticos, palestras com convidados de diversas áreas, participação em eventos promovidos pelo CEFET-MG e debates sobre temas diversos. Abaixo, citamos algumas das atividades desenvolvidas pelos alunos:

Visita Guiada ao Mercado Central de Belo Horizonte
Visita Guiada ao Museu de Artes e Ofícios
Visita Guiada ao Memorial Minas Gerais Vale e ao CC Banco do Brasil
Visita Guiada ao Museu do Futebol e Mineirão
Visita Guiada ao Museu de Ciências Naturais PUC Minas
Visita ao Complexo Arquitetônico Lagoa da Pampulha
Visita a Inhotim
Visita a Ouro Preto
Roda de Capoeira
Oficina de Música e Dança
Exibição e debate do filme: O ano em que meus pais saíram de férias
Exibição e debate do filme: Escritores da Liberdade
I Encontro de Alunos Estrangeiros do CEFET-MG
II Encontro de Alunos Estrangeiros do CEFET-MG
I Bate-papo Plurilíngue do CEFET-MG
Palestra: Serviço Médico e Odontológico do CEFET-MG - Sistema único de saúde, vacinação e prevenção a DSTs
Palestra: Cultura e sociedade brasileiras
Palestra: Direitos e deveres de imigrantes no Brasil
Palestra: Direito dos consumidores

O intuito da realização das atividades era fomentar experiências diversificadas de contato com a língua portuguesa, valorizando métodos de ensino e vivências que ultrapassam a tradicional sala de aula e a interação entre professor e estudante. Pôde-se perceber um grande

engajamento dos participantes do curso em relação às atividades. Daí, a necessidade de saber, sob a perspectiva deles, se as atividades trouxeram de fato contribuições para a adaptação à vida no Brasil, para a aprendizagem da língua, e para o convívio com colegas, monitores e professores.

6. PERSPECTIVAS SOBRE AS AÇÕES INTERCULTURAIS

Ao pensar sobre a influência das atividades no processo de aprendizagem, buscou-se saber qual a impressão dos estudantes em relação a elas, e se atribuem relevância à realização das mesmas. Para tal, os participantes da turma de 2017 foram convidados, por e-mail, para responder um questionário elaborado via *GoogleForms*⁷.

Para fins de organização das considerações, as questões do instrumento de coleta serão apresentadas a seguir, juntamente com as respostas⁸ dadas pelos informantes. Em sequência a cada pergunta e bloco de respostas, encontram-se as análises com base na ACIN.

É importante ressaltar que, a partir deste momento, os estudantes que colaboraram com a pesquisa serão, por questões éticas, identificados por siglas formadas pela letra I, que se refere a informantes, e um número, sendo este de acordo com a ordem em que foram disponibilizadas as respostas. Portanto, I1 foi o primeiro a responder o questionário, I2 o segundo, e assim sucessivamente.

Quadro 2: Pergunta 1 - Como foi a experiência de estudar língua portuguesa?

Informante	Respostas
I1	Foi uma experiência incrível. Descobri que minha língua tinha muito em comum com o português do ponto de vista estrutural e gramatical.

⁷ <https://www.google.com/forms/about/>

⁸ Cabe esclarecer que as respostas foram transcritas para o artigo sem alterações, mantendo a grafia original, podendo apresentar eventuais inadequações.

I2	Tem sido uma experiência inesquecível, pois durante esse período aprendi muitas coisas sobre a língua e a cultura brasileira. Sou muito grato com os professores que contribuíram na minha aprendizagem da língua portuguesa.
I3	foi muito bom.
I4	Olhando para atrás, eu só consigo lembrar do medo que sempre tinha de não conseguir passar o Celpe Brás. Durante o curso, a convivência e a amizade entre eu e meus colegas tirou meu foco do medo para aprender enquanto eu diverti. Aprender a língua não foi fácil e ainda não é mas aprendi naquele momento a deixar meus medos e abraçar a alegria de ter pessoas dispostas a me ajudar em qualquer jeito na aprendizagem
I5	Foi maravilhosa, nunca tive curiosidade por aprender português mas desde o primeiro dia de aulas me apaixonei pela língua!
I6	A experiência de estudar português foi maravilhoso e difícil pra mim mas valeu a pena que aprendi português o Cefet-MG
I7	Foi interessante, mas desafiador as vezes.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Pode-se perceber nos dizeres dos sete informantes que a experiência de estudar a língua portuguesa no CEFET-MG foi positiva. Porém, dificuldades ocorreram no processo de aprendizagem, como indicado principalmente pelos informantes I4, I6 e I7.

Os informantes I2 e I4 explanaram a interação entre os sujeitos falantes, neste caso professor/aluno e aluno/colegas, e a importância da interrelação entre eles, que em ambos os casos, contribuíram para o processo de aprendizagem. Além disso, alguns aspectos interculturais são notados principalmente nos dizeres de I2, que afirma que aprendeu muito sobre a cultura brasileira e a língua portuguesa durante a sua estadia no Brasil, e por isso tem sido uma experiência inesquecível.

Para Mendes (2004), ao buscar aprender uma língua-cultura, o falante deixa o seu espaço privilegiado e constrói um espaço de interlocução formado por parte do que ele é e por parte do que ele quer conhecer. Assim, o fato de encarar o conhecimento adquirido sobre o

Brasil e o português como uma experiência inesquecível, indica que o aluno criou esse espaço de interlocução sobre si e sobre o outro.

Quadro 3: Pergunta 2 - Você considera o curso preparatório para o Celpe-Bras importante? Comente.

Informante	Resposta:
I1	É importantíssimo pois sem esse curso preparatório não conseguisse o Celpe-Bras.
I2	Muito importante, já que você estará melhor preparado para a prova, e terá maior conhecimento e facilidade em elaborar as tarefas do celpe-bras
I3	Importante, porque a língua Portuguesa, o aluno não pode entrar na universidade, nem fazer outras coisas.
I4	Muito importante e útil. Existe muitas técnicas em passar o Celpe Bras que vão além do conhecimento da língua portuguesa só. Não basta conseguir falar só, mas também é necessário você poder contextualizar algumas temas e fazer redações concisas num determinado tempo. O curso me deu essa habilidade
I5	É muito importante sim, o conversar com professores brasileiros que nós apoiam e corrigem quando necessário!
I6	Acho que o curso preparatório para o exame é muito importante porque além de preparar as pessoas para fazer a prova, mostrar e dar a oportunidade de conhecer a cultura brasileira
I7	Sim,EU considero ser muito importante.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Nos dizeres dos sete informantes, os alunos avaliam que o curso preparatório teve importância para eles. Primeiro, porque foi planejado para que os alunos se preparassem para o exame, ao permitir a eles o conhecimento necessário sobre o seu formato (I2, I4, I6), ao oferecer a possibilidade de *feedback* sobre o conhecimento da língua (I5) e resultar na aprovação no exame (I1). Segundo, o curso pôde proporcionar conhecimento sobre a cultura brasileira (I6), e do português (I3) que, como apontado por este último informante, foi necessário em outros ambientes. A fala de I3 revela, na visão do estudante, a importância de

se aprender uma língua-cultura quando se pretende estudar, trabalhar ou morar em um país diferente. Afinal, “esse processo de viver inclui, fundamentalmente, o uso da linguagem” (MENDES, 2004, p.158). Além disso, constatou-se que o curso foi organizado de maneira que atendesse às necessidades dos aprendizes, como pressuposto da ACIN, no que se refere aos três planos - Conteúdos, Interação e Sistematização (I1, I2, I4, I5 e I6).

Quadro 4: Pergunta 3 - Quais foram as maiores dificuldades culturais encontradas por você durante a realização do curso?

Informante	Resposta:
I1	Talvez o fato de ser negro mas minhas dificuldades não foram no âmbito acadêmico.
I2	Culinária foi um das dificuldades que eu enfrentei durante minha estadia no Brasil
I3	Na verdade, as maiores dificuldades culturais encontradas durante esse momento foram a língua, o gosto da comida, o problema de dinheiro, de repente minha rotina mudou, tudo mudou, foi um outro mundo para mim.
I4	Para mim, conseguir compreender e tolerar a diversidade de culturas, pensamentos e a criação dos brasileiros foi muito difícil. Posso dizer que eu era cheio de preconceitos por causa da minha criação e foi difícil conseguir aceitar as coisas do jeito que elas estão aqui.
I5	Nos primeiros dias quando não sabia falar português e me encantraba entre as diversas línguas presentes no nosso curso. E pela similitude do português com o espanhol
I6	A maneira de me relacionar com o povo foi a minha maior dificuldade além de aceitar a homossexualidade que eu sempre veio porque foi estranho e nojento
I7	Minhas dificuldades foram durante a aula de *** e de *** as vezes.

Fonte: elaborado pelas autoras.⁹

Sob a perspectiva da ACIN, a sala de aula é composta por diferentes sujeitos-mundos culturais. Por isso, ao entrarem em

⁹ Os *** citados na fala de I7 correspondem ao nome de professores responsáveis por duas matérias cursadas pelos estudantes.

contato entre si, alguns conflitos e choques culturais podem acabar acontecendo, como exposto na fala dos informantes. Uma vez que a Abordagem Intercultural tem como objetivo o diálogo entre culturas através da construção de um “terceiro lugar” ou “terceiro espaço”, no qual novos significados serão feitos, é primordial que os professores estejam cientes de que “esses espaços são marcados pela tensão constante entre sujeitos-mundos diferentes e que, como todo ambiente de produção e troca de significados, alimenta-se e reestrutura-se a partir dessa própria tensão-negociação-troca.” (MENDES, 2004, p. 168-169). Nesse sentido, o processo precisa ser visto de maneira que não se espere somente experiências positivas - ou idealizadas, e que mesmo os aspectos negativos sejam percebidos como naturais e como parte da (re)concepção e (re)significação dos aspectos culturais da língua-cultura alvo - e do aluno também. Como é possível perceber nos dizeres do I4, esse processo foi bem sucedido, uma vez que ele ressignifica sua visão sobre si e sobre o outro.

Quadro 5: Pergunta 4 - Na sua opinião, o curso colaborou de alguma maneira para sua reflexão sobre aspectos culturais? Como isso se reflete na sua trajetória acadêmica hoje?

Informante	Resposta:
I1	o curso contribuiu muito pois aliviou as consequências nefastas que o choque cultura poderia causar na minha vida atual. Especialmente a aceitação de que uma boa parte da sociedade brasileira é preconceituosa.
I2	Colaborou Muito, agora tenho outro ponto de vista sobre os aspectos culturais, por outro lado, na minha trajetória acadêmica consigo entender as coisas explicadas em cada aula, apesar do pouco tempo que tenho de ter aprendido português não tenho muitas dificuldades.
I3	Como sempre falei o curso de língua é a base de tudo em um país, sem ele você não pode fazer nada, ele colaborou muito sobre os aspectos culturais. Na minha trajetória , essas informações ajudaram alguns problemas básicos na minhas tarefas.

I4	Colaborou bastante. Eu me livrei de muitos preconceitos dos brasileiros através do curso. Hoje na escola, eu facilmente consigo se aproximar a qualquer um independente dos pensamentos ou aspectos culturais. Tenho encontrado amigos verdadeiros em meus colegas embora somos criados em maneiras muito diversas
I5	Sim, ajudo muito! Além de aprender a língua tínhamos uma disciplina que nós ajudou a compreender melhor as costumes brasileiras
I6	sim, o curso colaborou com algumas palestras e atividades que mostrou a cultura brasileira numa maneira diferente e hoje eu sei como conviver com os brasileiros mais.
I7	O curso fez muito bem, contribuindo para is meus acadêmicos,ajudando-me com a minha aula de espanhol agora.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Mendes (2004) afirma que a sala de aula é um local privilegiado, pois é nele que os conflitos, tensões e afastamentos podem ser negociados em favor da construção de um novo espaço no qual o conhecimento formado pelas contribuições de todos é edificado. Como é possível observar nos dizeres acima, todos os informantes indicaram que o curso colaborou para a reflexão de aspectos culturais, ou seja, o ambiente da sala de aula - e o curso - possibilitaram as negociações pretendidas.

Além disso, Mendes (2004, p.158) afirma que "o processo de compreender e interpretar o outro e o seu mundo faz com que o transformemos socialmente, incorporando-o, fazendo com que ele seja algo propriamente nosso", partilhando assim um mesmo mundo simbólico e cultural. Por isso, ao refletirem e trazerem novos significados para as suas realidades, os alunos puderam se adaptar melhor ao Brasil, uma vez que utilizaram a língua-cultura portuguesa como mediadora dos espaços que transitaram e transitam hoje, principalmente no caso dos I1, I2, I3, I4, I5 e I6 .

Quadro 6: Pergunta 5 - Qual a sua visão sobre as atividades que desenvolveu durante o curso?

Informante	Resposta:
I1	as atividades que desenvolvi durante o curso ajudaram muito na minha integração. Pois ajudaram a familiarizar-me à cultura brasileira, compartilhar o que tenho de cultura também como estrangeiro e conhecer melhor o país.
I2	As atividades foram muito boas, considerando que tivemos a possibilidade de interagir com outras culturas, além de conhecer lugares maravilhosos.
I3	A visão sobre essas atividades durante o curso desenvolveu uma capacidade cultural.
I4	As atividades sem dúvida serviu para quebrar as barreiras culturais que existia entre eu e meus colegas e ajudaram a nós manter unidos
I5	Foram maravilhosas não nós limitamos só à sala de aulas se não que tivemos a oportunidade viajar e conhecer outras cidades do Brasil o que me fez me apaixonar e apreciar o lugar aonde me encontro.
I6	acho que as atividades foram feitas certas para desenvolver todas as partes da linguagem
I7	Na minha opinião,acho que a maioria das atividades é útil.

Fonte: elaborado pelas autoras.

A partir dos relatos é possível perceber como o plano da interação (PI), que “engloba os diferentes ambientes dentro dos quais alunos e professores podem viver as experiências comunicativas na/com a língua-cultura-alvo” (MENDES, 2004, p.176), é importante para a criação de espaços de “confraternização, comunhão e troca de experiências entre/interculturais” (MENDES, 2004, p.177) através da comunicação pelo português. As respostas de todos informantes a esta pergunta indicam que o planejamento do curso do CEFET-MG foi bem-sucedido no que se refere à interação entre alunos, professores e monitores. O I1 indicou que as atividades auxiliaram a sua integração, como também a possibilidade de compartilhar a sua cultura; o que, de fato, é o que uma interação intercultural pretende fazer. Pode-se, também, perceber nos

dizeres de I2, I3 e I4, a importância das atividades para o diálogo entre as culturas dos alunos do Pré-Pec-G.

Quadro 7: Pergunta 6 - Você acredita que as atividades possam ter ajudado na aprendizagem da língua portuguesa? Se não, por quê? Se sim, de que maneira?

Informante	Resposta:
I1	Acredito. Pois a língua é muito ligada à cultura. Por exemplo, tratar alguém de "o senhor" ou "a senhora" é signo de respeito mas parece que a maioria das pessoas não gosta pois dá a impressão que a pessoa fica cada vez mais velha e não quer envelhecer.
I2	Ajudaram sim, pois cada atividade era uma nova experiência e tinha a possibilidade de interagir com brasileiros o que facilitou meu conhecimento de palavras que não eram aprendidas durante o curso, entre outras coisas
I3	Sim , porque com essas atividades, descobri todas as coisas no Brasil, a cultura, a história, e essas informações já me ajudaram na prova CELPE BRAS e vão me ajudar durante o período que estarei aqui.
I4	Sim porque através delas, foi criado um meio para praticar tudo que aprendemos na sala. Sem eles, não tenho certeza que eu conseguiria passar o exam
I5	Ajudaram em grande maneira!
I6	Sim, os atividades mostrou a mim que língua portuguesa faz parte da cultura brasileira e para saber, tenho que fazer parte da cultura
I7	Sim, acredito que alguns dos cursos contribuam muito para o estudo da língua Portuguesa porque tive a oportunidade de fazer algumas atividades orais e escrever atividades.

Fonte: elaborado pelas autoras.

As atividades propostas pelo curso do CEFET-MG foram planejadas para possibilitar que os alunos lidassem com as “fronteiras” que muitas vezes emergem na sala de aula, para que pudessem interagir entre si e com os professores/monitores, e que vivenciassem experiências comunicativas com o/em português. As atividades aconteceram em diferentes ambientes de ensino e aprendizagem do português, que exigiram engajamento em situações e usos diversos,

como previsto pelo Plano da Interação da ACIN, que tem como foco o “desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa do aprendiz e das diferentes subcompetências que a integram, através do uso interativo da linguagem” (MENDES, 2011, p.149). Portanto, a partir dos dizeres de todos os informantes, foi indicado que as atividades contribuíram para o aprendizado da língua portuguesa. I1 e I6, em seus relatos, elucidaram a importância de se aprender a cultura de uma língua, ou seja, uma língua-cultura, pois “mais do que um instrumento, a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda” (MENDES, 2011, p.143). No sentido de que, neste trabalho e para o curso, uma língua não pode ser dissociada da cultura, percebe-se que, na visão dos informantes, as atividades cumpriram o papel almejado, como também indicado por I2, I3, I4 e I5.

Quadro 8: Pergunta 7 - Qual das atividades você achou mais interessante? Por quê?

Informante	Resposta:
I1	O "Encontro dos Estrangeiros" pois nesse evento tem uma troca de cultura e isso é muito bacana. O fato de ver que a pessoa não é diferente de você mais tem uma cultura diferente, uns certos característicos diferentes. Viver esse momento é maravilhoso.
I2	O encontro de estrangeiros, por que foram dias maravilhosos, já que em um lugar só estavam reunidas pessoas de muitos países com diferentes culturas, culinárias, etc.
I3	O passeio, porque fiz nova descoberta, descobri lugares bonitos, e tantas coisas bonitas
I4	Os passeios. Adoro qualquer oportunidade de deixar a sala para divertir. Principalmente porque era nesses passeios que eu tinha muito contato com os estagiários e monitores que amo muito
I5	Os passeios e as atividades de conversa em sala já que nós faziam falar e praticar o que aprendíamos em sala.

I6	Acho que os atividades de nós pesquisamos e apresentamos sobre a cultura brasileira e os lugares e os bate papos com outras professores e alunos porque os alunos tímidos também participam e foram provocados para falar
I7	Eu acho que as atividades de *** foi a aula mais interessante porque era Mai's interativa.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Mendes (2004) afirma que as diferentes esferas significativas em constante confronto, interação e negociação exigem dos participantes do processo de aprendizagem uma posição. Assim, para o aprendiz de uma língua-cultura alvo, "a depender do modo como percebe os elementos à sua volta, o encontro pode desencadear empatia, incentivando o sentimento de cooperação, a interação e, conseqüentemente, o progresso na aprendizagem" (MENDES, 2004, p.156). Consoante a isso, percebe-se nos dizeres de I1, que através das trocas culturais proporcionadas principalmente pela atividade Encontro dos Estrangeiros, a sua posição em relação ao outro resultou em empatia e em uma nova perspectiva da vida. Além disso, os dizeres acima expostos sinalizam a importância da interação com os colegas, monitores e professores, como indicado por I2, I4, I6 e I7, tanto para a construção de novos significados a partir do encontro com outras culturas e lugares, quanto para praticar os conhecimentos adquiridos em sala.

Quadro 9: Pergunta 8 - Durante a realização das atividades, você teve a oportunidade de refletir sobre a sua cultura e/ou apresentá-la a seus colegas e à comunidade? Comente.

Informante	Resposta:
I1	Tive a oportunidade de apresentar meu país e minha cultura. Tive a oportunidade de mostrar para a comunidade que um país não resume ao que a mídia ou a imprensa mostra para eles. Tive também a oportunidade de conhecer pessoas que têm uma cultura que tem a mesma raiz do que a minha e outras que é muito diferente. Essa última fortalece minha vontade de ver qualquer pessoa como sendo um ser humano com características diferentes. Isso não torná-la diferente de mim.

I2	Sim, até que apresentamos um pouco e oferecemos a oportunidade que as pessoas experimentarem nossa culinária
I3	Sim, tive a oportunidade de apresentar minha terra com meus colegas. Apresentei as comidas típicas, lugares históricos, etc...; foi incrível.
I4	Sim. Consegui compartilhar minha cultura durante os " Encontros" e as atividades de bater papo(plurilingua). Também consegui refletir sobre aspectos da minha cultura presente em alguns aspectos da cultura brasileira aprendido na sala.
I5	Teve em muitas ocações é isso fez do nosso curso uma opprtunidade para nós integramos em um ambiente de diversidade cultural aprendendo de todos um pouco mais.
I6	Sim tinha oportunidade de apresentar algumas aspectos da minha cultura ao meus colegas e à comunidade
I7	Sim,eu tive a oportunidade de refletir sobre a minha cultura e dos meus colegas.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quando se propõe uma perspectiva intercultural, não significa assimilação da cultura-alvo ou apagamento da cultura do aprendiz, e sim o diálogo entre os sujeitos-mundos culturais dentro de sala de aula (e fora dela). Por isso, é importante que haja uma contribuição por parte de cada sujeito na interação, possibilitando a troca de significados entre os participantes, como no caso do I1 e I4, principalmente. Uma vez que as atividades do curso Pré-PEC-G do CEFET se baseiam em uma perspectiva intercultural, era primordial que os alunos se sentissem à vontade e tivessem a oportunidade de apresentarem a sua cultura aos colegas e a outros sujeitos presentes nos ambientes de convívio. Tal prática é recomendada pelo próprio manual do estudante do PEC-G, que prevê que durante a estadia no Brasil, o aluno do PEC-G procure representar o seu país e se envolver em eventos que divulguem a sua cultura e a realidade do seu país, pois assim enriquecerá a vida acadêmica e contribuirá para a ampliação dos horizontes dos colegas com os quais convive (BRASIL, 2013, p.5). Assim, é possível constatar que a ação de divulgação da cultura dos estudantes foi possibilitada pelas referidas atividades, como indicado por todos os informantes.

Quadro 10: Pergunta 9 - Além da aprendizagem da língua, quais outros ensinamentos você leva do curso?

Informante	Resposta:
I1	Além da aprendizagem da língua, o curso me ensinou que uma língua não se traduz palavra por palavra e maneira diferente de escrever um gênero quando tá fazendo uma redação. O curso reforçou minha maneira de fazer amizade e de conviver.
I2	Como tratar aos brasileiros
I3	Além da língua, outros ensinamentos são as danças das outras culturas, samba, e outras.
I4	Apreendi muito como se relacionar com os brasileiros de maneira a não ofender ninguém por pensamentos meus por causa da minha criação. O curso me ajudou a compreender a imensidade diversão que existe no Brasil.
I5	Sobre a cultura brasileira e conselhos que me ajudaram à hora de começar o curso que faço atualmente!
I6	Apreendi algumas danças, culinária e músicas durante o curso além da língua
I7	Além da língua, eu tive a chance de aprender a cultura de outras pessoas.

Fonte: elaborado pelas autoras.

O olhar sobre o outro e suas culturas é salientado nas respostas de todos os informantes. Portanto, pode-se afirmar que o planejamento do curso foi consoante com o que propõe a ACIN, uma vez que prevê que as experiências no ambiente de aprendizagem “devem orientar-se de modo a permitir que as atividades e tarefas assim como as ações através da língua promovam a interação necessária para que a dimensão intercultural da aprendizagem tenha lugar” (MENDES, 2011, p.145). Isso pode ser exemplificado principalmente na fala de I4, que reflete sobre a sua cultura e sobre o modo de agir com o brasileiro, indicando que utilizou o português como língua de mediação intercultural. Assim, numa abordagem intercultural, “cada participante envolvido no processo de ensino/aprendizagem é um mediador cultural entre o seu próprio modo de ser e agir e o do outro com o qual está dialogando” (MENDES, 2004,

p.157). Os informantes I1 e I4 indicaram em suas falas que, ao fazerem esse diálogo entre culturas, foi possível conviver e se relacionar com os outros.

As análises dos dizeres dos estudantes apontam que as atividades interculturais propostas pelo curso preparatório ao exame Celpe-Bras do CEFET-MG foram bem-recebidas pelos informantes e que seus objetivos, consoantes com a ACIN, foram cumpridos. Vários são os relatos em que há a indicação de (re)significação do olhar sobre a cultura brasileira - e sobre si mesmo, e dos novos significados construídos a partir da interação com os professores, colegas e monitores. Como resultado das ações propostas com base em uma abordagem intercultural, é possível perceber a possibilidade de um aprendizado significativo, que vai além de simples apreensão de aspectos formais da língua, que desperta a sensibilidade para aspectos culturais que permeiam as interações humanas e se realizam na/pela língua.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, com este trabalho, relatar a experiência do CEFET-MG no atendimento à primeira turma de estudantes estrangeiros candidatos ao PEC-G recebidos para cursar o preparatório para o exame Celpe-Bras. Mais que oferecer um curso que tratasse das estruturas da língua portuguesa, o intuito do trabalho desenvolvido pela instituição pretendia que a experiência fosse significativa para os estudantes, e que possibilitasse diálogos com seus colegas e a comunidade que o acolheu.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para as discussões relativas às políticas de acolhimento a estudantes oriundos de outros países, e para a sensibilização de gestores e professores quanto à percepção de que o cuidado com aspectos que vão além da sala de aula é de suma importância para a construção de novos espaços interculturais. A compreensão do papel das instituições, professores e monitores em cursos de PLA é muito significativa para que todos os sujeitos envolvidos

nos ambientes de interação prezem, primordialmente, pelo diálogo entre culturas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 55.613, de 20 de janeiro de 1965. *Torna obrigatório o registro de estudantes estrangeiros beneficiários de Convênios Culturais (estudantes-convênios) e dá outras providências*. Brasília, DF, jan 1965. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D55613.htm> Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Decreto n. 7.948, de 12 de março de 2013. *Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G*. Brasília, DF, mar 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm> Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Temas Educacionais. *Manual do Estudante – Convênio*. 2013. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>. Acesso em: 01 out. 2018.

COURA-SOBRINHO, J.; COELHO, R. P.; TOSATTI, N. M.; NEVES, L. O.; *Ações institucionais para acolhimento ao aluno estrangeiro: muito além da sala de aula*. In: Atas do XXVII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa: confluências de culturas no mundo lusófono. Campinas, SP: Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) 2017. p. 73-78.

LEROY, Henrique Rodrigues. *Ensino de língua portuguesa para estrangeiros em contextos de imersão e de não-imersão: percepções Interculturais dos aprendizes e do professor*. Dissertação de mestrado, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011. 147p.

MENDES, Edleise. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (Tese de Doutorado). São Paulo, 2004. 432 f.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise (Org). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p.139-158.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo y aprendizaje de lenguas extranjeras. In: *Actas del II Simpósio Didáctica de E/LE* José Carlos Lisboa. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2005. p.301-307.





ENSINO DE PLA PARA O PRÉ-PEC-G: POSSÍVEIS ABORDAGENS PARA PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO

Marcela Dezotti Cândido¹⁰

1. INTRODUÇÃO

O estudo apresentado neste artigo é decorrente de minha experiência como professora de Português como Língua Adicional (PLA) no âmbito do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e como pesquisadora de doutorado desse mesmo contexto de ensino-aprendizagem. Em meu primeiro ano trabalhando com esse grupo, elaborei uma Unidade Didática (UD) que compunha o ciclo de materiais que visavam suprir algumas das necessidades mais básicas dos estudantes durante sua vivência no Brasil, cujo tema se relacionava com moradia. A UD tinha como objetivo levar para a sala de aula possíveis situações que os estudantes pudessem enfrentar em seus primeiros meses no Brasil, como os desafios de morar sozinho, as dificuldades com relação aos serviços domésticos mais usuais, dentre outras que serão apresentadas na seção dedicada à descrição e análise do material. Devido à minha formação anterior como professora de PLA e à concepção do grupo docente ser usualmente amparada pelo Letramento Crítico (JORDÃO e FOGAÇA, 2007; MATTOS e VALÉRIO, 2010), a UD traz à tona realidades brasileiras relacionadas com a moradia, ou a falta dela, como a desigualdade social. O trabalho com essa temática suscitou inquietações em grande parte dos estudantes, sobretudo com relação a questões que estavam relacionadas com as diferentes oportunidades para brancos e negros no Brasil e o racismo presente no país. O objetivo deste estudo é apresentar e problematizar a UD moradia, analisando como o grupo de professoras agiu frente às reflexões levantadas pelos estudantes. Além disso, discorrerei também sobre as atividades que decorreram da UD,

¹⁰ Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. marcela.linguistica@gmail.com.

amparada nos excertos dos relatórios escritos pelas professoras ao final de cada aula.¹¹ Início este artigo apresentando o contexto em que a pesquisa está inserida: o convênio PEC-G e a configuração do curso de PLA na Instituição de Ensino Superior (IES) da qual faz parte.

2. O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)

Oficialmente criado em 1965, o PEC-G é administrado pelo Ministério de Relações Exteriores (MRE) e pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com universidades públicas e particulares brasileiras. Esse programa estabelece convênio entre o Brasil e países em desenvolvimento – com os quais são mantidos acordos educacionais, culturais ou científico-tecnológicos – a fim de que cidadãos desses países realizem seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. O objetivo principal do convênio é “formar profissionais que apliquem o conhecimento adquirido no Brasil em proveito de seus países”. (MANUAL DO PEC-G, p. 38)¹², isto é, ao final de seus estudos de graduação, os alunos devem retornar ao seu país de origem, contribuindo com a área na qual se graduaram e com o desenvolvimento dos países conveniados. Segundo o site do MRE¹³, os países participantes do PEC-G são 57, divididos entre os continentes africano, asiático e americano (América Latina e Caribe), dos quais se destacam a África e a América Latina.

Para que o estudante internacional selecionado curse gratuitamente a graduação em universidades públicas (federais e estaduais) e particulares brasileiras, deve atender a alguns critérios, que incluem: a comprovação de que tem condições de custear suas despesas no Brasil, a certificação de conclusão do ensino médio ou curso equivalente, e a comprovação de proficiência em língua portuguesa por

11 Esclareço que o material analisado compõe o corpus de minha pesquisa de doutorado, com aprovação no Comitê de Ética. Número do parecer: 2.248.256.

12 Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual_do_Estudante-Convenio_PT.pdf. Acesso em: ago. 2016

13 Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/paises_participantes.html. Acesso em maio de 2015.

meio de certificação mínima em nível intermediário¹⁴ no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)¹⁵. Algumas IES¹⁶ oferecem curso de PLA para os estudantes cujos países não contam com a aplicação do exame Celpe-Bras, obrigatório para o ingresso definitivo do estudante no PEC-G. O curso de PLA para o pré-PEC-G da IES analisada será apresentado na próxima seção.

3. O CURSO DE PLA NA IES FOCALIZADA

Há mais de 15 anos a universidade pesquisada oferece curso de PLA para o pré-PEC-G e um dos desafios, para além de tornar o estudante internacional linguisticamente apto para cursar a graduação e de obter a certificação mínima exigida no exame Celpe-Bras, é criar condições para que ele esteja plenamente inserido no contexto sociocultural brasileiro, uma vez que o acordo prevê o regresso dos que não demonstrarem ser proficientes na variante brasileira da língua portuguesa. Sendo assim, não são poucas as angústias e inquietações dos estudantes que ingressam nesse curso. Sobretudo em seu primeiro ano no Brasil, costuma ser frequente que alguns deles enfrentem dificuldades financeiras, preconceitos de diversas ordens como racial e social, choques culturais, dentre outros. Esses desafios enfrentados pelos estudantes inevitavelmente interferem na atuação dos professores e no modo com lidam com eles.

O curso contou, em 2016, com seis professoras, sendo três

14 De acordo com o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Celpe-Bras é outorgado pelo MEC, e é o único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente. Aplicado desde 1998, é conferido em quatro níveis: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/celpebras>. Acesso em: ago. 2016.

15 No exame Celpe-Bras, a competência do examinando é avaliada por meio de seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações possíveis de ocorrer na vida real, nas quais a língua é produzida em contextos de uso naturais e em situações de comunicação reais, por meio de gêneros discursivos. Assim, tem como finalidade avaliar a sensibilidade dos examinandos quanto aos modos de produção de sentido na língua portuguesa em condições realísticas de uso que sejam exequíveis.

16 Atualmente, 13 IES oferecem o curso de PLA para o pré-PEC-G.

estudantes da graduação e três da pós-graduação. Cada uma dessas professoras era responsável por ministrar quatro horas de aula em um dia fixo da semana, levando em conta a extensa carga horária ofertada: aproximadamente 520 horas/aula por ano¹⁷. Para a progressão e a coerência das aulas as professoras escreviam, ao final de cada dia, um relatório contendo: a descrição do conteúdo trabalhado; a descrição do material utilizado; a forma como a aula se desenvolveu; comentários sobre os estudantes e, finalmente, sugestões para a aula do dia seguinte. Esses relatórios eram arquivados em uma pasta do suporte *Google Drive*, destinada ao curso.

Apesar de o curso prever quatro horas de aulas diárias, muitas vezes, a interação entre as professoras e os estudantes se prolongava para além da sala de aula, por meio de monitorias, conversas presenciais ou via WhatsApp, nos quais os estudantes relatavam as dificuldades encontradas nesse primeiro ano no Brasil, os preconceitos sofridos, a saudade da família, os problemas pessoais, entre outros. Além disso, eram realizadas cerca de duas reuniões mensais entre as professoras, nas quais eram discutidos assuntos relacionados ao planejamento, conteúdos a serem trabalhados em sala, projetos a serem desenvolvidos ao longo do ano, comportamentos e dificuldades encontrados pelos estudantes, temas e abordagens de ensino a serem exploradas, trocas de experiências entre as professoras sobre a atuação em sala de aula etc.

No que diz respeito à configuração do curso, eram as professoras, com auxílio do coordenador, as responsáveis pela elaboração do plano de ensino e dos materiais e atividades, de acordo com as necessidades de cada grupo, visto a ausência de uma diretriz geral que guie os cursos de PLA para o pré-PEC-G¹⁸. A escolha por preparar todos os materiais e não utilizar um livro didático publicado acontece por alguns motivos, dentre os quais destaco: (i) especificidades de cada grupo, pois geralmente há

17 Cada professora era responsável por ministrar a aula de um dos dias da semana e, às sextas-feiras, duas professoras se revezavam nessa função. Por esse motivo o curso contou com a participação de seis professoras no ano de 2016.

18 As IES têm plena autonomia para a condução das aulas de PLA para o pré-PEC-G.

diferenças no perfil dos alunos de cada ano, como países de origem e língua materna dos estudantes; (ii) ausência de materiais publicados especificamente para o pré-PEC-G, grupo que precisa se preparar para o exame Celpe-Bras e para os estudos de graduação em uma universidade brasileira, juntamente com os enfrentamentos da vivência no Brasil, desenvolvendo autonomia para que possam se posicionar frente a eles; (iii) a carga horária, que costuma ser muito maior do que em cursos de PLA de forma geral. Ressalta-se a multiplicidade de contextos em que se dão os processos de ensino-aprendizagem de uma língua adicional e o professor lidará com estranhamentos, uma vez que partimos da perspectiva de que os sujeitos são heterogêneos (MOITA LOPES, 2006). A seguir, descreverei e problematizarei a UD moradia.

4. UNIDADE DIDÁTICA MORADIA

Nesta seção, descreverei brevemente os conteúdos da UD moradia¹⁹ e darei maior ênfase à sua parte final, a qual gerou inquietações dos alunos. Para melhor contextualização dessa repercussão, mobilizarei excertos dos relatórios escritos pelas professoras sobre a condução das aulas e as reações e comportamentos dos estudantes.

A unidade foi aplicada no terceiro mês do curso, fazendo parte de um ciclo de materiais que tinha como objetivo preparar os estudantes para as necessidades básicas que geralmente enfrentam em seu dia a dia no Brasil, uma vez que a grande maioria chega ao país sem conhecimento da língua portuguesa. Também faziam parte dessa etapa do curso unidades que discorriam sobre temas como: apresentar-se, falar de seu país, de sua cidade etc.; pedir informação em secretarias, biblioteca, sala de multimeios etc.; localizar-se; saber usar o transporte público; pedir auxílio médico e ser capaz de explicar o que sente (dores, pontadas, ardências etc); pedir auxílio em relação a problemas

¹⁹ Esclareço que, por tratar-se de uma unidade didática extensa, que contém 17 páginas, não foi possível anexá-la neste espaço. Os leitores interessados em conhecer o material completo podem entrar em contato por meio do e-mail marcela.linguistica@gmail.com.

domésticos: falta d'água; encanamento; instalações elétricas; conhecer a comida brasileira; conhecer a moeda brasileira e ir ao banco; ir ao supermercado, farmácia, padaria etc..

A escolha da UD moradia para análise neste artigo aconteceu devido às implicações que trouxe para o curso, uma vez que os assuntos nela abordados não ficaram limitados a esse período inicial das aulas, mas esteve presente em outros momentos do curso, de forma a suprir inquietações dos alunos.

No início do material contém a planta de uma casa e a apresentação dos nomes de partes comuns em uma moradia: cozinha, área de serviço, sala, quarto e banheiro. Nessa parte introdutória da UD ainda não havia concepções de casa que extrapolassem esse modelo inicialmente apresentado, mas a professora responsável tinha autonomia para conduzir essa reflexão com os alunos²⁰. Partindo dessa primeira imagem, há a apresentação dos objetos mais comuns em cada cômodo, como na cozinha, onde geralmente encontramos geladeira, fogão, pia, armários, panelas etc. Segue-se com perguntas pessoais aos alunos sobre essa temática para a prática com o vocabulário aprendido. O tópico seguinte traz a música "A casa" de Vinícius de Moraes, em que há expansão do léxico sobre o tema e destaque para os tópicos gramaticais da unidade: Pretérito Imperfeito e pronomes indefinidos²¹. Após o trabalho com a canção, segue-se com a sistematização da conjugação desse pretérito e explicação dos seus usos principais. Como escolha didática, o mesmo é feito com o Pretérito Perfeito, a fim de contrastá-los. Passa-se, então, à aplicação desse conteúdo gramatical contextualizado por meio de uma atividade que integra compreensão e produção oral. Para isso, é selecionado o vídeo "Morando sozinho" do canal de humor "Porta dos fundos" e são solicitadas questões que exigem a narração de seu conteúdo por meio dos verbos nos pretéritos

20 Algumas perspectivas críticas não estão explícitas no material, mas são concepções reiteradas pelo grupo de docentes durante as reuniões e outros momentos de interação e que são expandidas nas aulas.

21 Nesse momento da unidade é feito o destaque dos pronomes indefinidos, que serão sistematizados em outro momento do material.

trabalhados anteriormente. Posteriormente, há uma caixa de curiosidades com breve explicação da expressão “Lar, doce lar”. Em seguida, aborda-se o poema “Casa arrumada” de Carlos Drummond de Andrade, com o intuito de expansão de vocabulário, de gênero e de conhecimento de mundo, visto a importância do poeta mineiro. São solicitadas perguntas com relação à interpretação do poema e à opinião dos alunos sobre o texto. Após essa atividade, mais uma caixa de curiosidades é trazida, agora com a explicação sobre o significado da expressão “Casa da mãe Joana”. Passe-se, então, a um guia de sobrevivência para quem vai morar sozinho, texto extraído de uma revista online. Essa temática geralmente é relevante para os estudantes do pré-PEC-G, pois é comum que a experiência no Brasil seja a primeira longe da casa dos familiares. Posteriormente, tem início a seção “Dando uma mãozinha”, que trabalha com anúncios de profissionais que prestam serviços domésticos, como diarista, eletricitista, encanador, pintor e pedreiro. O propósito é trabalhar com a função conativa da linguagem, característica comum desse gênero discursivo. Em seguida, a unidade parte para o trabalho voltado para a realidade brasileira, a fim de levantar reflexões que abordem de forma mais robusta a consciência crítica dos estudantes. A primeira imagem de abertura é uma foto seguida da seguinte descrição: “Extremos de riqueza e pobreza em São Paulo, frequentemente mostrados por esta imagem da favela de Paraisópolis bem ao lado de condomínios fechados da parte rica do Morumbi, capturam apenas parcialmente a profunda desigualdade que existe na cidade”. Reproduzimos um trecho do diário da professora ao relatar o trabalho em sala de aula:

Na segunda parte da aula, passamos a conversar sobre o material da [nome da professora que elaborou o material], a partir da página sobre desigualdades sociais. Conversamos sobre a imagem e comparamos com a realidade de seus países, como pedia o exercício. O [nome do estudante], do [nome do país do aluno], disse que aqui no Brasil as pessoas negras são as pobres. Ele me perguntou o porquê.

O excerto acima nos mostra que a imagem gerou um

questionamento de um dos alunos da turma, que já havia notado o aspecto social brasileiro que relaciona grande parte dos negros à pobreza. É importante ressaltar que o estudante que fez essa pergunta é negro, proveniente de um país africano, assim como a maioria dos alunos do grupo do ano de 2016²². O material não previa as possíveis reações dos alunos e a professora também relata ter sido pega de surpresa. Como resposta, age da seguinte forma:

Como fui pega de supetão, eu não tinha bem um material sobre isso. Então, fui resumindo um pouco a história do Brasil, explicando que, quando os jesuítas passaram a catequizar os índios, passou-se a escravizar os negros trazidos da África. Expliquei que, quando aconteceu a abolição da escravatura, os negros continuaram em uma situação de marginalização pelo preconceito que se tinha contra eles, pela história da escravização, e pelo fato de que eles apenas foram “postos livres”, sem nada, sem lugar para morar, sem um dinheiro para recomeçar as suas vidas. Falei rapidamente sobre a origem da capoeira e como era vista de forma negativa, visto que, nessa condição complicada em que se deu a abolição da escravatura, muitos ex-escravos, postos à margem da sociedade, acabavam cometendo atos de criminalidade para conseguir comer, etc.

A professora demonstrou preparo com relação à história da escravidão no Brasil e seus desdobramentos e impactos na sociedade brasileira, que continuam ainda na atualidade. No entanto, tal inquietação suscitou a necessidade de um trabalho melhor estruturado sobre essa questão que tem grande relevância e que afeta diretamente os alunos daquele grupo, assim como a professora também relata:

Então, o [nome do estudante] me contou que sempre se sente mal quando vai ao supermercado, porque ele sente que as pessoas estão vigiando ele ou que estão com medo dele. Achei bem forte. Tentei explicar que é verdade, que isso acontece muito, não só com estrangeiros, mas também com brasileiros negros ou, também, dependendo da roupa que ele veste. Falamos sobre preconceitos e aproveitei para passar para a atividade da página seguinte.

A próxima atividade da apostila abordava o texto “E quem não

²² Todos os alunos do grupo de 2016 da IES analisada eram negros, sendo um proveniente de um país da América Central e os demais de diferentes países da África.

tem casa?”. Trata-se de um depoimento de um morador de rua publicado na página do facebook denominada “Projeto despercebidos”. O relato, em primeira pessoa, expõe as dores e dificuldades desse morador por meio de seu ponto de vista. É importante ressaltar o papel do professor na condução desse material, que não deve estereotipar e essencializar o grupo de moradores de rua, mas problematizar o funcionamento da sociedade brasileira. Essa perspectiva tem o potencial de visibilizar a voz dos que estão à margem da nossa sociedade e desestabilizar a visão hegemônica. A condução dessa atividade pela professora responsável é apresentada no excerto abaixo:

Conversamos sobre o que seria o significado da palavra despercebidos. Fomos conversando até chegar a uma definição, algo do tipo sentir que as pessoas não percebem que você está lá, que elas não te notam. Perguntei a eles se já haviam se sentido despercebidos alguma vez. Mencionei o exemplo que o [nome do aluno] tinha dado antes, ele concordou. Em seguida, a [nome da aluna], do [nome do país da aluna], também deu um depoimento. Ela disse que, quando chegou ao Brasil, ela entrou num avião de São Paulo para Belo Horizonte e, quando olhou do corredor para os assentos, viu o olhar perplexo de uma senhora branca, aparentemente de cinquenta e poucos, cinquenta e tantos anos. A [nome da aluna] disse que a mulher olhava pra ela como se dissesse: “O que você está fazendo aqui? Este lugar não é pra você! Você não deveria estar aqui!”. Ela disse que se sentiu despercebida quando recebeu esse olhar. [nome do aluno], do [nome do país], também quis dar um depoimento. Ele disse que, um dia, estava caminhando pela rua junto com o colega [nome do colega, também estudante do pré-PEC-G daquele ano], também do [nome do país]. Eles viram um senhor idoso e um jovem que parecia ser neto dele. Eles estavam no caminho e o [nome do aluno] disse que, quando chegou perto deles, pediu licença para passar. Ele disse que, quando olhou pra ele, o rapaz levou um susto tão grande, que até o [nome do aluno] assustou. Ele disse que acha que o menino achou que ele era um ladrão (eu tenho certeza de que ele achou). Ele disse que o avô meio repreendeu o menino, e o [nomes dos alunos] saíram caminhando. Também se sentiram despercebidos. Eu fiquei refletindo, e acho que eles não foram apenas despercebidos, mas, percebidos de outra forma, uma forma com a qual eles não se identificam. Bem forte isso. Já estou pensando em algo para fazermos com isso!

O relato acima apresenta a realidade que os alunos estavam vivenciando no Brasil e é um exemplo de que a preparação para o Celp-Bras não basta e de que é necessário um trabalho voltado às experiências

vivenciadas no país. Frente a isso, as professoras organizaram alguns desdobramentos para serem desenvolvidos com os alunos, os quais serão apresentados na próxima seção.

Seguindo com as atividades da UD, foi proposta uma sistematização gramatical por meio do trabalho com pronomes indefinidos, que estavam presentes no relato descrito anteriormente. Em seguida, foi apresentado o programa “Minha casa minha vida”, do governo federal, por meio de um vídeo seguido de perguntas de compreensão oral. Para expandir os conhecimentos sobre o assunto, foi proposto um debate em que metade dos alunos deviam se posicionar a favor do programa e a outra metade, contra. Como extensão da unidade, havia um texto de apresentação do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) e suas bandeiras de luta. Como finalização, foi pedida uma tarefa de produção escrita, aos moldes do exame Celpe-Bras, dentro da temática que foi trabalhada na extensão da UD. Além disso, havia um apêndice gramatical, com exercícios estruturais, para fixação dos conteúdos desenvolvidos. Para isso, foram selecionados textos autênticos sobre as realidades sociais abarcadas.

Podemos notar que o material mescla conteúdos gramaticais com atividades que buscam problematizar questões sociais que possibilitam que os alunos se posicionem criticamente frente a elas, assim como a perspectiva do Letramento Crítico. Além disso, são propostas tarefas que integram habilidades, assim como acontece no exame Celpe-Bras. Dessa forma, há a junção de vários objetivos em uma mesma unidade didática. De acordo com Diniz, Scaramucci e Stradiotto (2009, p. 268), “trabalhar as habilidades de forma integrada permite ao professor uma aproximação maior no trabalho da língua como uma prática social, e não apenas como pretexto para exercício de estruturas”. Podemos notar uma preocupação da equipe docente em trabalhar com a prática social que os alunos estavam vivenciando naquele momento, visando o seu bem-estar. Nesse sentido, o conhecimento é construído “a partir daquilo que o aprendiz traz para o processo de aprendizagem”.

(MATTOS; VALERIO, 2010, p. 141). As respostas aos questionamentos dos estudantes revelam que as professoras “perceberam as várias noções do ensino” (DUTRA, 2010, p. 17), visto sua contextualização social e política e não agiram como se estivessem isoladas “em um terreno neutro chamado sala de aula” (ibidem, p. 17). Assim, as professoras reconheceram a importância do assunto decorrente dos relatos dos alunos nas aulas e buscaram elaborar atividades que contribuíssem a suprir as inquietações apresentadas.

5. OS DESDOBRAMENTOS

Frente às reflexões decorrentes da UD moradia, as professoras elaboraram novas atividades, na tentativa de aprofundar os conteúdos sobre a história da escravidão no Brasil e o racismo que está presente na nossa sociedade. Após a exposição das experiências de alguns alunos sobre preconceito racial que sofreram no país, a intenção era mostrar a eles o orgulho negro por meio de histórias de pessoas negras que fizeram a diferença no mundo e apresentar reflexões que contribuíssem na apresentação da raiz do racismo brasileiro. O trabalho foi conduzido da seguinte maneira, conforme relato de uma das professoras do curso:

Eles reconheceram algumas das imagens, principalmente do cenário internacional. Em seguida, fizemos uma competição a partir da atividade 2. Eles tinham que sair pela universidade para descobrir, perguntando a brasileiros, quais eram as outras personagens. Confisquei todos os celulares para que eles não pudessem “passar a perna” consultando na internet e tivessem o desafio de conversar com as pessoas em português. Marquei 20 minutos no cronômetro e eles saíram correndo pela universidade para fazer o trabalho. Na volta, começamos com a atividade 4. Li as perguntas com eles e pedi que tentassem responder enquanto assistiam ao vídeo. Eles assistiram pela primeira vez e, como já era de se esperar, acharam bastante difícil. Não acredito que seja pelo vídeo em si, mas pela falta de hábito de fazer esse tipo de atividade (destaco que precisamos investir mais nisso). Conversamos um pouco antes de responder às perguntas e fui tentando entender o que eles tinham conseguido captar. Somente [nome de três alunos] haviam entendido um pouco. Os outros estavam com cara de “desespero”, de que realmente não tinham entendido nada. Resolvi falar sobre o Celpe-Bras e explicar o estilo da tarefa 1, já que ela também traz um vídeo. Expliquei

que eles não teriam que anotar tudo o que se falasse no vídeo, mas selecionar as informações mais importantes para produzir o texto solicitado pela tarefa. Mostrei para eles um caderno de questões e expliquei sobre como deveriam proceder na tarefa 1. Nesse momento, aproveitei para falar sobre o conceito de gêneros discursivos e elencamos alguns exemplos. Expliquei que trabalharemos bastante tudo isso no curso antes de que façam o Celpe-Bras.

O excerto acima é mais um exemplo do trabalho em sala de aula que integra o preparo para o exame Celpe-Bras com o desenvolvimento do criticidade dos alunos. Novamente, essas ações vão em direção ao Letramento Crítico, cujas bases se sustentam em valores revolucionários, constituída a partir da pedagogia crítica de Paulo Freire. Nesta perspectiva, a visão de linguagem se relaciona com um elemento libertador e a língua é constituída como instrumento de poder e transformação social (MATTOS; VALERIO, 2010).

No dia seguinte, a professora responsável levou uma pequena biografia de Zumbi dos Palmares, além de uma música em homenagem à Dandara, personagem histórica tão importante quanto Zumbi, mas pouco conhecida. Também foi proposta a leitura e discussão de um texto sobre Dandara, propiciando uma abordagem voltada para a importância do papel da mulher na história do Brasil. Em um segundo momento da aula, foi discutido o racismo na atualidade brasileira, a fim de mostrar a consequência que a história da escravidão gerou no Brasil. Discutiu-se sobre o fato de haver mais pessoas negras nas favelas e poucas na universidade e o motivo de existir os programas de cotas para negros na universidade pública com base na história. Para expor argumentos mais consolidados, a professora levou dois vídeos aos alunos: um do cantor Emicida, que fala do racismo no nosso dia a dia de forma bastante clara e lúcida, na qual afirma que a luta contra o racismo e suas consequências é dura e lenta, mas que deve ser posta em prática por todos nós. O outro vídeo era o desabafo da jornalista baiana conhecida como Tia Má, que havia sido vítima de racismo nas redes sociais. Sobre essa aula, a professora relata:

Esse é um tema difícil, mas que deve ser discutido com os alunos. Eles participaram muito, cada um trazia sua opinião e eu tentei dialogar com eles o tempo todo. (...) O [nome do aluno] e o [nome do aluno] estavam bastante céticos, dizendo que não há o que ser feito para combater o racismo. Tentei, por meio de argumentos e do material que levei, dizer que, apesar da dificuldade, podemos fazer algo e contribuir, por meio do conhecimento, com a reflexão contra o pensamento racista. Não foi fácil - O [nome do aluno] mesmo me perguntou porque eu sou a favor das cotas se sou branca - mas fiz o possível para que eles começassem a refletir sobre o assunto. Também falei para que eles pensem em alguma ação que eles pudessem desenvolver para trazer reflexão à sociedade. Estamos pensando em fazer um projeto sobre isso.

Por meio do relatório acima, nos deparamos com um embate em sala de aula. A professora, por ser branca, foi contestada por um dos alunos sobre o porquê se importava quando o assunto era racismo se ela não sofria esse preconceito. Segundo Maher (2007, p.265) o diálogo intercultural “é competitivo, é tenso, é difícil” e as “diferenças de valores e de comportamentos podem ser, em muitos momentos, ininteligíveis e inegociáveis.”

A professora compreendeu que trazer apenas o seu ponto de vista dela, mas não foi suficiente. Portanto, após isso ocorrer, outras ações foram desenvolvidas pelas professoras nas aulas posteriores. A primeira ação foi convidar um estudante de graduação negro para uma atividade junto aos alunos do pré-PEC-G, uma vez que ele vive o preconceito de forma semelhante. Antes de receber o estudante convidado, foi feito um trabalho prévio, trazendo o vídeo de uma entrevista sobre racismo. Após esse trabalho, a professora responsável deu alguns minutos para que os alunos preparassem algumas perguntas para o convidado:

(...) recebemos o [nome do aluno convidado]. Cada dupla colocou um celular para gravar a entrevista e nos sentamos em roda, como em uma coletiva de imprensa. Foi bem legal e tanto eu como o [nome do aluno convidado] e a [nome da professora], que estava também nos acompanhando nesse dia, ficamos impressionados com o nível das perguntas que os alunos estavam fazendo. Fiquei impressionada com a participação dos alunos. Todos participaram e se envolveram no trabalho.

O trabalho tinha relevância para os alunos, impactava

diretamente em suas experiências pessoais no Brasil. Por isso, a hipótese de tanto envolvimento e participação.

Outras três atividades foram desenvolvidas sobre essa temática, com colégios municipais e particulares da cidade onde o curso acontecia. A atividade “Roda de conversas sobre africanidade e racismo”, temática amplamente trabalhada no curso de PLA para o pré-PEC-G do ano de 2016, como foi apresentado anteriormente. Tratava-se de parceria com uma escola municipal e a atividade foi desenvolvida em setembro de 2016 com alunos do Ensino Fundamental. A proposta do trabalho desenvolvido visava: (i) desenvolver atividades e propostas metodológicas sobre a temática “Africanidade e cultura afro-brasileira”; (ii) refletir sobre o conceito da imigração africana e outros países para o continente americano; (iii) compreender as religiões de matizes africanas na cultura brasileira; (iv) compreender que o estudo da religião africana procura minimizar os conflitos sociais e o preconceito sobre a cultura afro-brasileira; (v) valorizar as características étnicas do homem negro, entendendo que as diferenças existem, devem ser respeitadas e que o conceito de belo é relativo. Pequenos grupos de estudantes pré-PEC-G e estudantes do colégio convidado, com a supervisão de uma professora, refletiram sobre algumas questões, como: De onde você acha que eu sou?; Para você, o que é africanidade?; O que significa ser negro? É difícil ser negro no Brasil? Por quê?; O que significa preconceito para você?; Você acha que existe preconceito racial no Brasil? Você acha que existem outros preconceitos no Brasil?; Você já sofreu algum tipo de preconceito? Qual? O que aconteceu?; O que você pode fazer para contribuir com o fim do preconceito (na sua sala de aula, na sua escola, na sua cidade, nas suas redes sociais)?

Outras duas atividades que integraram os estudantes do pré-PEC-G e estudantes brasileiros foram: o Festival de Literatura, promovido por um colégio privado do ensino regular fundamental e médio, e a Feira de cultura africana em uma escola municipal de Belo Horizonte, também de ensino regular fundamental e médio. Ambas tiveram os mesmos objetivos: (i) promover a interação cultural entre os candidatos ao PEC-G 2016 e os alunos regulares da educação básica brasileira;

(ii) propor novas visões sobre as culturas e identidades da África e da América Central.

Na primeira, os alunos prepararam materiais, como imagens de seus países, que fugia dos estereótipos geralmente associados aos estudantes, mostrando outras histórias de seus países e evitar “o perigo de uma única história”, como denominou a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie chamou a atenção em conferência anual da Ted Global ocorrida em Oxford, no Reino Unido, em julho de 2009. Na segunda, os alunos do colégio municipal foram preparados por seus professores sobre aspectos culturais, sociais, históricos e geográficos relacionados ao continente africano e, a partir desse conhecimento, interagem e levantavam questionamentos aos alunos do pré-PEC-G.

É importante ressaltar que a todo esse trabalho desenvolvido tem o potencial de aproximar os conveniados ao pré-PEC-G com estudantes brasileiros. São projetos que visam a aprendizagem mútua, de modo que os alunos do Brasil possam conhecer mais sobre a africanidade e a cultura afro-brasileira, a fim de valorizar as características étnicas dos africanos e procurar minimizar conflitos sociais e preconceitos. Ao mesmo tempo, os estudantes do PEC-G podem conhecer e interagir com pessoas em português, o que é importante para a preparação do Celpe-Bras, visto que o exame tem como objetivo avaliar a sensibilidade dos examinandos quanto aos modos de produção de sentido na língua portuguesa do Brasil em condições reais e que façam sentido para eles.

Essa perspectiva, adotada pela equipe de professoras, instigou os alunos a produzirem uma interpretação do racismo diferente das já concebidas por alguns deles, que eram legitimadas por um “olhar treinado”, ou seja, o olhar do status quo (MONTER MÓR, 1999) de que não há nada a ser feito para mudar essa realidade. Por meio da abordagem do Letramento Crítico, a equipe docente buscou trabalhar com a concepção de “língua como discurso”, assim como advogam Jordão e Fogaça (2007). De acordo com os pesquisadores, essa perspectiva,

implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade. Uma mudança em nossas práticas discursivas nos leva a uma mudança de identidade e a diferentes leituras do mundo.” (p. 87)

Esta abordagem, que vai além da visão da língua como código linguístico, enfatiza o processo de construção coletiva de sentidos, da mesma maneira como acontece em contextos comunicacionais reais. Nesse sentido, o processo de leitura pelo qual os aprendizes são submetidos extrapolam a percepção de diferentes perspectivas e “(re) inscreve suas posições enquanto sujeito e as representações sociais de sua identidade” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 90). Nesta perspectiva, a formação do professor se faz fundamental, pois é ele o responsável por proporcionar, aos estudantes, oportunidades de construção e negociação de significados coletivamente, de modo que possam “rever suas crenças” e “questionar as implicações de suas visões de mundo” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 91).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise da UD moradia, podemos concluir que o material didático desempenha papel de destaque no direcionamento do curso de PLA para o pré-PEC-G de 2016, assim como pontuam Diniz, Scaramucci e Stradiotti (2009) quando advogam que o livro didático tem o potencial de afetar ou mesmo determinar “o planejamento, os objetivos da aprendizagem, as competências a serem priorizadas, os conteúdos a serem trabalhados e os tipos de atividades a serem propostas” (p. 265). O trabalho proporcionou autonomia e condições de os estudantes argumentarem e se posicionarem frente a estereótipos e posições preconceituosas.

Para além do material didático, ressaltamos a importância da formação das professoras, que tiveram a sensibilidade de, ao se deparar com as angústias e o incômodo dos alunos com relação ao racismo,

se mobilizar e promover uma série de ações que pudessem dialogar e minimizar esse sofrimento pelo qual estavam passando, contribuindo para o empoderamento desse grupo socialmente excluído. Encontramos nas reflexões e ações promovidas pelo grupo a consciência da “heterogeneidade dos sujeitos sociais”, com a preocupação em “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14).

Concluimos que, por meio da UD analisada e pela concepção de curso pautada pelo Letramento Crítico (JORDÃO e FOGAÇA, 2007; MATTOS e VALÉRIO, 2010), as professoras puderam promover reflexões críticas a respeito da moradia (ou falta dela), e sobre como a desigualdade social brasileira se relaciona a essa temática. Essa abordagem suscitou questionamentos dos estudantes sobre a realidade dos negros no Brasil e sobre o racismo que alguns vinham enfrentando em território brasileiro, levando às professoras a elaborarem outros materiais e a planejarem atividades prementes aos alunos do referido ano. Por meio dessas discussões, as educadoras conheceram questões complexas enfrentadas por alguns estudantes em sua vida no Brasil, como o racismo, e puderam trabalhar, em um curso de nível inicial de PLA, desde uma perspectiva do Letramento Crítico.

REFERÊNCIAS

DINIZ, L., STRADIOTTI, L. M., SCARAMUCCI, M. V.R. *Uma análise de livros didáticos de Português para estrangeiros*. In: DIAS, R. e CRISTOVÃO, V. L. *O Livro didático de línguas estrangeiras, Múltiplas perspectivas*. Campinas, Mercado de Letras, 2009.

DUTRA, A. F. *O Processo Reflexivo-Colaborativo na Formação Inicial de Professores de Português Língua Estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. *Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido*. Línguas e Letras, 2007, v. 8, n. 14, p. 79-105.

MAHER, T. A *educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo*. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCATI, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
MONTE MÓR, W. *Linguagem e Leitura da Realidade: Outros olhos, Outras Vozes*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1999.

MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. M. *Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções*. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/96.pdf>>. Acesso em: 21 abril 2015.

MOITA LOPES, L.P. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola editorial, 2006.





O GÊNERO DISCURSIVO “ABAIXO-ASSINADO” NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA CANDIDATOS AO PROGRAMA DE ESTUDANTES - CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO: VISIBILIZANDO APAGAMENTOS

Yara Carolina Campos de Miranda²³

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa ora apresentada surge como resultado das reflexões propostas no curso “Gêneros textuais/discursivos no ensino de línguas”, ministrado pela Professora Doutora Elzimar Goettenauer de Marins Costa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG) no ano de 2015. A disciplina, que contribuiu para múltiplas reflexões sobre o uso da abordagem dos gêneros discursivos para o ensino de língua materna (LM) e língua adicional (LA), cooperou também para minhas ponderações acerca de minha prática como professora de Português como Língua Adicional (PLA) para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Constatando que os alunos, em geral, passam por questões complexas, dadas as peculiaridades do programa ao qual estão vinculados, e não se sentem, muitas vezes, motivados ou encorajados a fazer reclamações ou solicitar melhorias de suas condições como futuros PEC-Gs, encontrei, no trabalho com o gênero “abaixo-assinado”, a possibilidade de oferecer-lhes ferramentas que lhes fossem úteis para expressarem suas necessidades e solicitarem, na língua alvo, de forma clara e objetiva, melhorias para a sua condição como futuros estudantes da graduação na universidade anfitriã, utilizando-se de um documento que, possivelmente, seria melhor aceito pelos responsáveis pelo programa. Assim, neste trabalho, afilio-me a Moita Lopes (2006) por uma Linguística Aplicada Indisciplinar, consciente da heterogeneidade

23 Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. yaracarolina2@gmail.com.

dos sujeitos sociais e “continuamente autorreflexiva” (ibidem, p. 15), preocupada em “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (ibidem, p. 14).

Isso posto, início este artigo refletindo, a seguir, sobre o papel da abordagem dos gêneros discursivos no ensino de línguas adicionais.

2. GÊNEROS DISCURSIVOS E O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Já foi amplamente discutida, em diversas pesquisas, a riqueza do trabalho com os gêneros textuais/discursivos²⁴ no ensino de língua. Como afirma Dias (2012, p. 297), “gêneros são as nossas ações pela linguagem num contexto social de interações presenciais ou no meio virtual em ambas as modalidades, a escrita e a oral”. Em concordância com a autora, entendo que é desejável que uma pedagogia dirigida ao ensino de uma língua adicional²⁵ considere os gêneros como “formas de vida e de ação” no trabalho em sala de aula, contribuindo para que os alunos desenvolvam suas habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão oral na língua alvo. Dias (2012) também reforça que “são os gêneros textuais os meios pelos quais o aluno tem a oportunidade de vivenciar situações reais de comunicação no âmbito da sala de aula e fora dela” (ibidem, p. 298).

Como professora no contexto de ensino analisado, escolhi o trabalho a partir do gênero abaixo-assinado. Antes de apresentar a narrativa e a análise dos registros (BIZON, 2013), dedico-me à reflexão

24 Ciente da possibilidade de trabalho a partir de qualquer uma dessas duas concepções – gêneros textuais ou gêneros discursivos –, alio-me à perspectiva bakhtiniana de gênero discursivo como “objeto discursivo ou enunciativo, e não como uma forma ou tipo” (ROJO, 2005, p. 196). Todavia, mantenho o termo “gênero textual” quando menciono autores que utilizam esse termo. Neste trecho, especificamente, refiro-me aos dois termos por estar trazendo contribuições teóricas de autores que adotam perspectivas distintas em seus trabalhos.

25 Como assinalo em minha dissertação de mestrado (MIRANDA, 2016), concordo com Jordão (2014), que observa o fato de, no Brasil, o termo “língua adicional” estar ganhando mais popularidade, visto que conceber a aprendizagem de outras línguas que não a materna como adicionais contribuiria para uma visão do plurilinguismo das sociedades contemporâneas, celebrando “a coexistência de várias línguas em sua insistência em não destacar uma língua em detrimento de outras” (ibidem, p. 13).

sobre a função e o papel do gênero discursivo trabalhado com os alunos. Seguindo a perspectiva de Bakhtin (1979[2011]) sobre os gêneros discursivos, podemos conceber o abaixo-assinado como um gênero secundário²⁶, visto que esse gênero (complexo) surge “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente, o escrito)” (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Destacando a função do abaixo-assinado na esfera social, Melo e Pereira (2013) observam-no como sendo um gênero sempre identificado pelos autores, no qual pessoas insatisfeitas em determinadas situações ocorridas na vida social e particular unem suas assinaturas e entregam à pessoa/instituição competente. É usado para exercer a cidadania, mas há também aqueles que prestam solidariedade ou apoio a pessoas necessitadas. No entanto, o principal uso desse gênero demonstra que o ser humano opta por reivindicar seus direitos na esfera social de forma a vencer não apenas pelos argumentos, mas também pelo número de assinaturas alcançadas, sendo que esta é uma característica muito forte do abaixo-assinado (MELO e PEREIRA, 2013, p. 55. Grifos adicionados.)

Para Bakhtin, há uma intenção, uma vontade discursiva do falante, “que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras” (BAKHTIN, 2011, p. 281) e que “se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso” (ibidem, p. 282. Grifos do autor). O autor assinala que essa “intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.” (BAKHTIN, 2011, p. 282). A compreensão do significado (linguístico) do discurso faz com que o ouvinte assuma uma ativa posição responsiva e concorde ou discorde do discurso, complete-o, aplique-o, prepare-se para usá-lo, etc. Como afirma Bakhtin, essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do ²⁶ É relevante salientar que, como assinala Rojo (2015, p. 18), “em uma sociedade urbana, complexa, altamente moderna e tecnológica como a nossa, raramente os gêneros serão efetivamente ‘primários’”.

enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2011, p. 271)

As noções bakhtinianas de intenção ou vontade discursiva e de posição ativa responsiva serão fundamentais para a análise dos registros gerados pela minha narrativa como professora do curso em que se deu a prática de ensino que centra esta pesquisa. Também o entendimento a respeito da função social do gênero abaixo-assinado servirá de auxílio no decorrer de minha análise.

Antes de seguir para a narrativa em que se baseia este trabalho, é importante contextualizar o PEC-G e algumas peculiaridades desse programa.

3. O PROGRAMA DE ESTUDANTES – CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – doravante PEC-G – teve origem no final da década de 1920, sendo operacionalizado em 1965 através de um Protocolo de regulação de seu funcionamento. Ele estabelece um “tratado de cooperação educacional do governo brasileiro com países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação cultural e/ou educacional e/ou de ciência e tecnologia, objetivando a formação de recursos humanos” (BIZON, 2013, p. 51). Tendo sido desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores em parceria com instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas, o PEC-G permite que estrangeiros que tenham completado o ensino médio possam realizar seus estudos de graduação no Brasil, como é possível constatar no site da Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores²⁷.

Como assinala Bizon (2013), a obrigatoriedade da apresentação

²⁷ Disponível em <<http://www.dce.mre.gov.br>>. Acesso em novembro de 2015.

do Celpe-Bras é uma das principais exigências previstas pelo PEC-G. Exige-se, como nível mínimo, o intermediário²⁸, para que o aluno possa cursar sua graduação em uma IES brasileira vinculada ao programa sem precisar prestar o ENEM ou provas de vestibular. Caso o estudante seja originário de países onde não se aplica o Celpe-Bras, é permitido que o exame seja prestado no Brasil após realizar um curso de PLA em uma das IES credenciadas.

Mesmo sendo um programa com mais de 50 anos de existência e contando com a participação de 59 países, nota-se que o PEC-G ainda tem pouca visibilidade no contexto brasileiro. Em minha própria experiência, tive a oportunidade de tratar sobre o programa em diferentes eventos acadêmicos e, na maioria deles, pude observar, um tanto perplexa, que mesmo graduandos, pesquisadores e professores de universidades que recebem estudantes do convênio desconhecem a sua existência. Se o programa tem pouca visibilidade ainda em contextos em que há um número expressivo de estudantes vinculados a ele, ainda mais invisíveis se tornam algumas questões fundamentais sobre o funcionamento do PEC-G, cujas discussões fazem-se necessárias para o desempenho e adaptação dos alunos que chegam ao Brasil a fim de cursar a graduação nas IES brasileiras credenciadas. Algumas dessas questões – dificuldades financeiras enfrentadas pelos estudantes, falta de apoio quanto a questões básicas como saúde, alimentação, etc. em seu primeiro ano no Brasil, antes da realização do exame Celpe-Bras, para mencionar alguns – por serem invisibilizadas, geram graves problemas e se tornam obstáculos para os estudantes vinculados ao programa, assim como causam uma série de preconceitos por parte de alguns discentes, docentes e funcionários das universidades que recebem os recebem. Este foi o principal fato que motivou tanto o trabalho com o gênero abaixo-assinado, que narrarei posteriormente, como a pesquisa aqui

²⁸ Em nota de rodapé em sua tese, Bizon (2013, p. 52) traz o seguinte esclarecimento: "A exigência do exame Celpe-Bras (nível intermediário) como requisito à candidatura aos Programas PEC-G e PEC-PG foi uma resolução do MEC, aprovada pelo Conselho de Reitores de Graduação e pela CAPES em 1999."

empreendida.

Em sua tese de doutorado, Bizon (2013) relata sobre como, no decorrer de sua pesquisa, deparou-se com algumas questões e dificuldades que os estudantes enfrentam como PEC-Gs. Essas questões são, inúmeras vezes, invisibilizadas por uma série de preconceitos, tanto por parte dos discentes e docentes das universidades anfitriãs, por não conhecerem o programa e se equivocarem, frequentemente, com estereótipos sobre os países dos quais advêm os contemplados pelo convênio. Em minha experiência de 6 anos de trabalho no Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G, realizado em uma universidade federal brasileira, pude observar que as experiências narradas por Bizon em sua tese eram muito semelhantes àsquelas vividas em meu contexto de trabalho, como relato em minha dissertação de mestrado (MIRANDA, 2016).

O PEC-G é regido pelo decreto da presidente Dilma Rousseff de Nº 7.948, de 12 março de 2013. A partir desse documento, foi criado o Manual do Estudante-Convênio, encontrado no site do DCE/MRE. Ambos os documentos discorrem sobre questões referentes ao processo para a participação no programa, assim como regulamentos dos quais tanto estudantes como os responsáveis pelo programa nas IES devem estar cientes. Alguns dos deveres dos estudantes-convênio participantes do PEC-G mencionados no Manual do Estudante-Convênio são: contar com recursos financeiros suficientes para custear sua manutenção no Brasil: moradia, alimentação, transporte, vestuário, material didático etc; dedicar-se exclusivamente aos estudos e não exercer atividade remunerada que configure vínculo empregatício ou que caracterize pagamento de salário ou honorários por serviços prestados. Como assinala o documento, o estudante-convênio – depois de já aprovado no exame Celpe-Bras e selecionado para o programa, ou seja, a partir de seu segundo ano no Brasil – pode participar em estágio curricular, atividades de pesquisa, extensão e de monitoria, desde que

obedeçam à legislação referente a estrangeiros temporários, podendo, nesse caso, receber bolsa, desde que não haja vínculo empregatício nem se caracterize pagamento de salário pelos serviços prestados. Essas são algumas das exigências que causam, algumas vezes, bastantes dificuldades para os estudantes que vêm ao Brasil pelo PEC-G.

Faz-se fundamental destacar que, se, por um lado, o programa recebe estudantes das elites de seus países de origem, cujas famílias têm condições para custear suas despesas no Brasil, por outro, também vêm pelo programa estudantes de condições financeiras adversas, que apresentam bastante dificuldade para se manter no país anfitrião, principalmente por não terem o direito de exercer alguma atividade remunerada que os ajude a se sustentarem de forma independente. Os estudantes contam com o apoio financeiro, na maioria das vezes, de suas famílias, que enviam dinheiro para custear despesas com alimentação, moradia, transporte, material didático, etc. Eles apresentam, no processo de inscrição no programa, um documento comprobatório de renda familiar capaz de sustentá-los enquanto afiliados ao PEC-G, mas, em alguns casos, pelas situações com que nos deparamos como professores desses alunos e alunas, observamos que há falha, como também aponta Bizon (2013), na fiscalização desse documento. A autora assinala que há casos em que alguns alunos solicitam que outros membros da família ou amigos, por exemplo, assinem e comprovem suas rendas nos documentos necessários, o que não significa que, necessariamente, essas pessoas manterão financeiramente esses alunos em sua estada no Brasil. Em outros casos, são sim os responsáveis pelo estudante que assinam o documento e fazem o compromisso de sustentá-los; contudo, ao mesmo tempo que os sustentam, sustentam também outros filhos em outros países, o que não garante que haverá uma regularidade no auxílio para todos os filhos.

Essas, apenas algumas das intrincadas questões que envolvem a vida dos estudantes do PEC-G no Brasil, causam diversas situações

bastante complexas, tanto para os alunos como para seus professores/professoras e as IES e demonstram que, muitas vezes, tais questões contribuem para uma situação humilhante e degradante para alguns dos alunos, que acabam vivendo situações de estresse e até desespero enquanto tentam administrar sua vida financeira e a dificuldade já inerente de adaptação para qualquer aluno/aluna que ingressa na faculdade, principalmente, aqueles que ainda estão em processo de aquisição da língua e se adaptando à cultura em que se estão inserindo.

4. NARRANDO UMA EXPERIÊNCIA, ANALISANDO REGISTROS

Antes de passar à narrativa propriamente dita, destaco o motivo pelo qual segui por esse caminho para gerar registros para esta pesquisa. Ainda me apoiando no trabalho de Bizon (2013), compreendo que considerar

a narrativa como instrumento de geração de registros e categoria de seleção dos dados também é parte de uma escolha política apoiada teoricamente na crença de que a narrativa importa, pois pode se converter em um instrumento que vai além de analisar contextos sociais particulares, sendo também capaz de intervir nesses contextos, reescrevendo as narrativas “de modo a modificar tipos dominantes de realidades sociais e de identidades (habitus)” (THREADGOLD, 2005, p. 264 apud BIZON, 2013, p. 98)

Assim, entendo que, ao escolher gerar os registros de minha pesquisa a partir da narração de minha própria experiência e dos meus alunos – por meio do abaixo-assinado que apresentarei no anexo 1 – em nossa prática de ensino/aprendizado de PLA, busco assumir um posicionamento crítico e político sobre a visibilidade que pretendo dar às complexas questões por eles enfrentadas como estudantes do PEC-G. Entendo que, dessa forma, visibilizo a parcialidade e os limites das histórias dominantes e ofereço outras histórias, alternativas ou facilitadoras das narrativas de outras histórias, como forma de intervir no social para mudar o habitus ou a ideologia dominante ou hegemônica (THREADGOLD, 2005, p. 264, apud BIZON, 2013, 99). Como salienta

Bizon (2013), “por meio das histórias que contamos, nos posicionamos, somos posicionados ou posicionamos nossos interlocutores como determinados tipos de pessoas (ibidem, p. 101). Destarte, não me esquivo do fato de que, ao narrar os acontecimentos ocorridos em minha aula, posicionei-me e posicionei meus interlocutores, assim como serei posicionada por eles na medida em que este trabalho for lido por outros pesquisadores, professores, estudantes. É ciente da importância de se considerar esses posicionamentos e da consciência de que assim se constroem as narrativas que me alinho a Bizon (2013) e Threadgold (2005) para narrar as experiências vividas em sala de aula com os alunos do curso de Português como Língua Adicional para os candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação, realizado em uma universidade federal brasileira no ano de 2015. Aquele foi o terceiro ano consecutivo em que trabalhei no Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G. As aulas se realizavam em uma universidade pública brasileira e o projeto era coordenado por um dos professores da universidade, atuante na área de PLA daquela instituição. Éramos cinco professoras: duas pós-graduandas e três graduandas, todas estudantes da Faculdade de Letras daquela instituição.

O curso, até então, funcionava da seguinte maneira: os alunos tinham aulas de português de segunda a sexta-feira, e cada professora era responsável por ministrar, em seu determinado dia da semana, quatro horas de aula. Para manter a progressão do trabalho feito em sala, as professoras faziam um relatório diário ao final de sua aula, através do Google Drive, o qual era compartilhado com todas as professoras do curso e o coordenador. Tínhamos que nos atentar muito ao trabalho com os gêneros discursivos, tanto porque entendíamos a sua importância para a aprendizagem daqueles alunos que, diariamente, deparavam-se com eles – já que estavam imersos na cultura brasileira –, quanto pelo fato de que, na Parte Escrita do Exame Celpe-Bras, cuja certificação a partir do nível intermediário se fazia obrigatória para que os estudantes pudessem cursar sua graduação no Brasil como parte do

PEC-G, compunha-se de quatro tarefas em que tinham que produzir textos de quatro gêneros discursivos, normalmente, diferentes. Todo o ensino, assim como a elaboração de materiais, por orientação de nosso coordenador e discussões por ele propostas, eram baseados nos gêneros discursivos, através do uso de materiais retirados de veículos como revistas, jornais, outdoors, sites da Internet, panfletos do próprio contexto da universidade, etc. Foi no âmbito desse curso que se passou a experiência que narro a seguir.

Já estávamos no final do ano e havíamos estudado gêneros discursivos diversos, orais e escritos, e havíamos tratado sobre diversas questões e novas possibilidades advindas das novas tecnologias. Os treze estudantes do grupo, originários de dez diferentes nacionalidades – Gabão, Senegal, Togo, Guatemala, Jamaica, Namíbia, Gana, Quênia, Honduras e uma aluna de Cuba que, por motivos pessoais, abandonou o curso antes de sua conclusão –, já estavam familiarizados com gêneros discursivos como reportagem, notícia, crônica, carta do leitor, carta ao leitor, carta formal, carta informal, e-mail formal, e-mail informal, pôster científico, artigo de opinião, debates, seminários, etc. e continuavam se preparando para o exame de proficiência através de simulados realizados quase semanalmente. Eles faziam as provas anteriores do exame e tinham seus textos corrigidos pelas professoras. As tarefas eram devolvidas aos alunos, que as reescreviam e devolviam para uma nova correção. Na maioria das vezes, preparávamos as aulas de forma que os alunos trabalhassem todos os gêneros discursivos que apareceriam no simulado antes que este ocorresse. Em geral, escolhíamos um tema, referente às experiências do contexto dos alunos – motivadas por várias questões que eles mesmos traziam para a sala de aula, como consumo excessivo de bebida alcoólica por jovens, sexualidade, homossexualidade, legalização do aborto no Brasil, estudos, etc. –, selecionávamos os gêneros que aquele tema propiciava e, a partir do trabalho com esses gêneros discursivos, escolhíamos, pelos próprios textos selecionados pelas professoras ou produzidos pelos alunos, tópicos gramaticais que

lhes fossem úteis para manifestarem-se através dos diversos gêneros discursivos trabalhados.

Durante todo aquele ano, havíamos trabalhado juntos, toda a equipe de professoras, o coordenador, os alunos e alunas, com questões sobre estereótipos que, diversas vezes, geram constrangimentos e os obrigam a enfrentar diversas formas de preconceito. Depois que uma colega de um país da América Central fez uma pergunta um tanto constrangedora a alguns alunos de diferentes países africanos, referente a questões de miséria e falta de água em alguns países daquele continente, os alunos africanos se sentiram extremamente ofendidos e começou uma intensa discussão na sala. Naquele dia, eu era a professora responsável pela aula e, através de várias atividades e debates, as questões discutidas em sala deram origem a um projeto que durou todo o restante do curso, composto por apresentações de teatro, visita a uma escola pública, entrevistas no Mercado Central e uma mesa de conversa em um evento acadêmico realizado pela universidade onde se realizava o curso, entre outras atividades. Nas inúmeras conversas que tive com os estudantes durante todo o curso e durante os debates e discussões que seguiram àquela fatídica aula, pude conhecer diversas de suas inquietações, suas insatisfações, seus problemas, suas trajetórias, suas histórias. Percebi que, em muitos casos, alguns deles sofriam sozinhos, com dramas familiares, problemas para se sustentarem financeiramente, saudades de casa, preconceitos. Foi pensando em tudo isso que, ao final do curso, achei que o gênero abaixo-assinado seria uma excelente oportunidade para que aqueles estudantes encontrassem, entre eles, problemas comuns e diferentes, e, a partir dessa conversa, produzissem um documento que realmente poderia ser usado para visibilizar algumas questões que queriam tratar, mas não sabiam como, quando e com quem. Assim, propus uma pequena unidade didática que contextualizava e sistematizava o gênero discursivo em questão e propunha, ao final, que os estudantes fizessem as seguintes tarefas:

1. Juntamente com seus colegas, pense em problemas que você enfrentou como estudante durante este primeiro ano no Brasil. Que tipo de reivindicações você faria aos responsáveis pelo PEC-G? Façam uma lista.

2. Escreva um abaixo-assinado para ser assinado pelos seus colegas e por outros que estejam cursando as aulas de português neste primeiro ano no Brasil e encaminhado para os responsáveis pelo PEC-G na UFMG e em outras universidades do Brasil. Apresente os problemas listados pelo grupo e sugira possíveis mudanças que contribuam para a resolução das questões apontadas.

(Trecho da unidade didática proposta por mim aos estudantes)

Depois de conversarmos sobre as características do gênero abaixo-assinado e as possibilidades que aquela atividade poderia nos trazer, como forma de visibilizar questões, de fato, enfrentadas pelos estudantes em seu dia a dia no Brasil e na universidade na qual estavam realizando seu curso, fizemos um círculo na sala e, oralmente, os estudantes foram mencionando questões que gostariam de colocar na lista da tarefa de número 1, anteriormente mencionada. Todos participaram ativamente da conversa e iam concordando, ou não, com os itens para a lista que iam sendo levantados pelos colegas. Tendo um computador e um projetor como suporte, fui anotando cada sugestão e os estudantes podiam acompanhar tudo na tela. Ao final, chegamos a uma lista de 12 itens, dos quais, menciono: 1) A universidade [nome da universidade] poderia facilitar o contato dos alunos que estão vindo para o Brasil com alunos que já estejam no país, para troca de informações úteis à nossa vida aqui; 2) Permitir, aos alunos candidatos ao PEC-G que ainda não possuem vínculo como alunos de graduação, uma senha de visitante para acesso à Internet e 3) Facilitar aos alunos o acesso à moradia e, quando isso não for possível, facilitar informações para encontrar moradias confiáveis, mais próximas da [nome da universidade] e mais baratas.

Quando terminamos a lista em conjunto, os alunos tiveram o mesmo tempo estimado para a escrita de cada tarefa do Exame Celpe-

Bras (aproximadamente 35 a 40 minutos) para escreverem o abaixo-assinado, segundo solicitado pela tarefa 2, citada anteriormente. Os estudantes fizeram seus textos em sala e o entregaram. Eu os corriji, discuti sobre aspectos observados em minha revisão e os devolvi para reescrita na semana seguinte. Os alunos reescreveram o abaixo-assinado e um desses textos pode ser lido a seguir:

Solicitação de melhores condições para os alunos PEC-G.

Aos responsáveis pelo PEC-G na [nome da universidade].

Eu, aluno do PEC-G 2015, pela voz de todos abaixo-assinados, venho por meio deste documento, solicitar as mudanças de vida dos alunos PEC-G, quando eles chegam em [nome da cidade].

Os problema encontrados pelos alunos PEC-G são vários, ou seja, um aluno que chega no Brasil, com a falta da língua e o desconhecimento do lugar onde ele vai viver, passa por uma situação bem complicada.

Porém, se os responsáveis do PEC-G poderem facilitar as condições desses alunos, será uma situação bem interessante, tais como: dar o acesso às moradias universitárias, reforçar as relações entre padrinhos e afilhados antes de chegar no Brasil, quer dizer, desde o país de origem, os padrinhos podem entrar em contato com os afilhados deles. Além disso, será importante criar um serviço dentro da universidade, para ajuda-los a resolver alguns problemas: de saúde, financeiro e de atendimento.

Por conseguinte, melhorar aquelas condições de vida deste jeito, poderia apoiá-los e facilitar-lhes o acesso da aprendizagem da língua portuguesa. Para mais informações, acesse o site www.pec-g2015.br. Com os meus cumprimentos.

Belo Horizonte, 30 de setembro de 2015.

Assinaturas:

(Abaixo-assinado escrito por um dos estudantes do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G de 2015).

Infelizmente, não tivemos tempo para coletar assinaturas e realmente enviar um abaixo-assinado aos responsáveis pelo PEC-G naquela instituição, o que nos leva a problematizar sua função social como se realmente tivesse circulado. Contudo, ao final de cada ano, todas as professoras sempre produziam, juntamente com o coordenador,

um relatório completo sobre o curso e os alunos. Assim, incluímos as solicitações dos estudantes, apresentadas nos abaixo-assinados produzidos em sala – com sua autorização prévia – no relatório final do curso do ano de 2015.

Neste ponto de minha pesquisa, posiciono-me crítica e conscientemente como professora-pesquisadora para analisar minha prática durante todo o narrado anteriormente. Começando com uma análise reflexiva sobre minha prática em sala de aula no contexto do curso narrado, observo que meus posicionamentos e atitudes estão intimamente ligados às discussões de que participei nas disciplinas de meu primeiro ano de mestrado. Observo-me, em minha prática aqui narrada, como uma professora-pesquisadora engajada com uma *Linguística Aplicada Indisciplinar* (MOITA LOPES, 2006) em sua busca por atentar-se à heterogeneidade dos sujeitos sociais, sua busca por refletir sobre sua própria prática, concebendo-a como política e ideológica à medida que busca se comprometer em “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (ibidem, p. 14), como é possível observar no trecho a seguir de minha narrativa como professora:

Nas inúmeras conversas que tive com os alunos durante todo o curso e durante os debates e discussões que seguiram aquela fatídica aula, pude conhecer diversas inquietações dos alunos, suas insatisfações, seus problemas, suas trajetórias, suas histórias. Percebi que, em muitos casos, alguns deles sofriam sozinhos, com dramas familiares, problemas para se sustentarem financeiramente, saudades de casa, preconceitos. Foi pensando em tudo isso que, ao final do curso, achei que o gênero abaixo-assinado seria uma excelente oportunidade para que aqueles alunos encontrassem, entre eles, problemas similares e diferentes, e, a partir dessa conversa, produzissem um documento que realmente poderia ser usado para visibilizar algumas questões que eles queriam tratar, mas não sabiam como, quando e com quem (Grifos adicionados.)

Essa prática crítica, a meu ver, veio sendo construída durante minha formação como professora-pesquisadora, tanto nas disciplinas cursadas durante o mestrado, nos congressos de cujas discussões e debates participei, quanto da prática de ensino de PLA iniciada antes mesmo de meu ingresso na pós-graduação. Nesse sentido, acredito que essa formação teve papel fundamental em possibilitar que, como professora-pesquisadora presente em sala de aula, tivesse a possibilidade de captar a intenção/vontade discursiva dos alunos que, através de várias atitudes, tentavam visibilizar seus questionamentos ao programa PEC-G, à comunidade acadêmica, à professora e uns aos outros (como os alunos de diferentes países africanos que protestaram diante da pergunta da colega de um país centro-americano). Porém, ciente de que apenas ouvir as inquietações de meus alunos não mudaria muito sua realidade, vi no trabalho com o gênero abaixo-assinado a possibilidade de visibilizar suas vozes, através de um gênero discursivo, por sua própria função social, capaz de tornar visíveis questões antes invisíveis para aqueles que poderiam propor soluções para as inquietações, problemas e insatisfações enfrentadas pelos estudantes do PEC-G. Por meio daquele gênero discursivo e entendendo sua função sócio discursiva na sociedade em que se inseriam, os estudantes teriam a possibilidade de se expressar por meio de um gênero reconhecido socialmente como exercício de cidadania. Era nosso objetivo que o documento, de fato, fosse assinado por outros estudantes do PEC-G e, posteriormente, encaminhado aos responsáveis pelo programa na universidade, a fim de que o abaixo-assinado cumprisse socialmente sua função e não fosse apenas mais uma “atividade escolar”, o que, geralmente, é o que acontece em muitos contextos de ensino, tanto de português língua materna como língua adicional. Com isso, teríamos a possibilidade de uma posição responsiva dos responsáveis pelo programa naquela instituição diante da “compreensão da fala viva”, como define Bakhtin (2011, p. 271), dos estudantes candidatos ao PEC-G e daqueles já admitidos pelo programa após a realização do Celpe-Bras,

os quais, possivelmente, também assinariam o abaixo-assinado, caso tivéssemos tido tempo hábil para circular o documento e recolher as assinaturas. Seria a possibilidade de que esses ouvintes – os funcionários da instituição que teriam como realizar mudanças quanto às solicitações dos estudantes – se tornassem falantes (BAKHTIN, 2011) diante das petições dos estudantes e, na menor das hipóteses, os alunos e as alunas teriam feito ecoar sua voz até os setores que poderiam tomar alguma providência quanto às suas solicitações.

Problematizamos o fato de que, de alguma forma, o trabalho com o gênero abaixo-assinado ficou prejudicado por não termos tido tempo de, efetivamente, encaminhá-lo como abaixo assinado. O ideal seria que o documento houvesse circulado entre os demais estudantes do PEC-G e que os estudantes do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G daquele ano tivessem tido tempo para coletar as assinaturas e, finalmente, enviar o abaixo-assinado ao setor responsável por eles na instituição. Assim, o trabalho com o gênero discursivo em sala teria alcançado sua função social na medida que os estudantes do curso, por meio dele, poderiam contribuir para a educação do entorno (MAHER, 2007) quanto às suas necessidades, solicitações e realidade, visibilizando não somente sua presença na universidade, mas sua participação ativa em seu processo de integração naquela instituição. Contudo, acredito que o trabalho com esse gênero discursivo em sala de aula trouxe diversas contribuições, entre elas, o conhecimento das professoras quanto às reivindicações dos estudantes (algumas delas de fácil resolução, como a ativação de um registro que permitisse aos estudantes o uso da rede wifi da universidade, o que foi solucionado pelas próprias professoras e o coordenador e implementado para os anos posteriores do curso); a discussão, entre os estudantes, sobre questões comuns que atingiam a todos eles e seu empenho em propor resoluções para essas questões, fomentando uma postura agentiva diante do seu processo de inserção na universidade anfitriã; o conhecimento da possibilidade de usar aquele gênero discursivo para situações futuras que viriam a enfrentar em seus

próximos anos como estudantes da universidade e também em outros contextos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, busquei refletir sobre o uso de gêneros-discursivos para o ensino de línguas adicionais. Apresentei, especificamente, uma proposta de trabalho com o gênero discursivo abaixo-assinado no Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G, por meio da qual, como professora-pesquisadora presente em sala de aula, busquei contribuir para um processo de ensino-aprendizagem de PLA voltado não somente para a preparação dos alunos e alunas para o exame Celpe-Bras, mas para um posicionamento crítico e reflexivo diante da forma como são posicionados pelos Outros – sejam outros estudantes da universidade, outros estudantes do próprio curso em questão ou mesmo os responsáveis pelo programa dentro da universidade anfitriã.

Refletindo sobre a minha prática como professora naquela ocasião, considero que, se pudesse voltar atrás, faria algumas mudanças no trabalho realizado. Uma possibilidade seria propor todo um projeto de letramento (KLEIMAN, 1995) crítico (DUBOC, 2012), em que os estudantes candidatos ao PEC-G entrevistassem – e, aqui, trabalharia também o gênero oral entrevista – os alunos de edições anteriores do curso para, de fato, proporem um abaixo-assinado que fosse realmente assinado por todos eles e pelas próprias professoras e enviado aos responsáveis pelo programa na universidade anfitriã e, quem sabe, entraria em contato com professoras de outras IES que também recebem o PEC-G para propor um trabalho em conjunto, que pudesse ter uma representatividade maior diante dos responsáveis pelo programa, devido ao número de assinaturas colhidas. E, com certeza, abriria um diálogo com os demais professores e professoras para propor novos projetos que possibilitassem outras ações em prol das mudanças tão

almejadas pelos estudantes.

Finalmente, espero que este artigo contribua com o trabalho de outros pesquisadores/pesquisadoras e professores/professoras quanto ao processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais por meio de gêneros discursivos que vise, sobretudo, uma formação crítica e cidadã (MATTOS, 2015) dos estudantes, abrindo fronteiras para que estes possam fazer audível sua voz em ações cada vez mais agentivas, conscientes e intencionais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. In: BAKHTIN, M. M. Estética da Criação Verbal. Tradução Paulo Bezerra. 6ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1979]. p. 261-306.

BIZON, A. C. C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: . Acesso em: 06 mar. 2015.

DIAS, R. *Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica*. In: ____; DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Orgs.). Gêneros textuais e prática de ensino em LE. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 295-315.

DUBOC, A. P. M. *Atitude Curricular: Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. 246f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

JORDÃO, C. M. ILA - ILF- ILE - ILG: *Quem dá conta?* Revista Brasileira de Linguística Aplicada v. 14, p. 13-40, 2014.

MAHER, T. M. *A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo*. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: letramentos, globalização e cidadania*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. 352p.

MELO, B. O. R.; PEREIRA, L. Q. *Gêneros da esfera do argumentar em livros didáticos de língua portuguesa da EJA: desafios à vista*. Revista de Letras, nº. 32. Vol. 1, 2013. Disponível em <<http://www.periodicos.ufc.br/index.php/revletras/article/view/1448>>. Acesso em 5 de dezembro de 2015.

MIRANDA, Y. C. C. *Projeto “Pelo Mundo”*: a configuração de uma Política Linguística em um curso de Português como Língua Adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). 2016. 178 fl. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, R. H. R. *Como se organizam os gêneros*. In: ROJO, R. H. R; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 85-113.

_____. *Gêneros do discurso e gêneros textuais*. questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A., MOTTA-ROTH, D., (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.



PARTE 3
PLAC



REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO NO CONTEXTO MIGRATÓRIO EM MINAS GERAIS

Eric Júnior Costa²⁹
Flávia Campos Silva³⁰

1. INTRODUÇÃO

Se o Brasil está hoje entre as dez maiores economias do mundo e apresenta uma cultura que é resultado da miscigenação de diferentes grupos étnicos, muito se deve aos intensos fluxos migratórios que vêm ocorrendo no nosso território desde o período da conquista portuguesa. Esses deslocamentos populacionais que temos presenciado, consentido e, por vezes, estimulado ao longo dos séculos, não só fortaleceram condições para que fosse estabelecido o patrimônio cultural e imaterial de que tanto nos orgulhamos, mas também foi fundamental no processo geopolítico que nos constituiu em um Estado economicamente ativo e forte junto às demais potências mundiais.

O Brasil tem recebido imigrantes de várias partes do globo e pelos mais diferentes motivos ao longo da sua história: arregimentou trabalhadores estrangeiros para substituir o regime escravo “abolido” em 1888; abriu as portas para imigrantes que gozavam de capacidade laboral, interessado no desenvolvimento do solo nacional (BRASIL, 1907); passadas algumas décadas e revisões das políticas imigratórias, adotou o critério de seletividade e passou a privilegiar nacionalidades européias para estabelecer a composição étnica da população (BRASIL, 1945); instituiu possibilidades migratórias, nas quais privilegiou a chamada imigração direcionada e condicionou a permanência do estrangeiro no país à sua concordância em morar em regiões pouco hospitaleiras e pouquíssimo desenvolvidas, como a Amazônia, por exemplo (BRASIL,

29 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens POSLING, do CEFET-MG. linguistica13@gmail.com

30 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens POSLING, do CEFET-MG. flaviariff@yahoo.com.br

1969). E para finalizar esse breve retrospecto de “acolhimento”, nos remontamos à década de 1980, na Lei 6815/80. Esse marco legislativo institui um estreitamento ainda maior nas formas de ingresso no território, exigindo como uma das inúmeras condições de entrada, o desempenho de habilidades profissionais específicas (BRASIL, 1980).

Somente na Constituição de 1988, deslocamentos nas/das políticas altamente discriminatórias que eram adotadas, estabeleceram oportunidades de ruptura com um posicionamento segregativo que caracterizava a nação até aquele momento. A partir de então, passou-se a enfatizar questões igualitárias, de integração e uniformidade de poder no que se referia às questões migratórias (BRASIL, 1988). Contudo, apesar do significativo avanço legislativo, muito pouco se viu mudar na prática e, até mesmo depois de quase trinta anos, com o sancionamento da considerada moderna, Lei de Migração 13.445/2017, pouco progresso efetivo pode ser verificado. Diríamos que o que tem influenciado [para não dizer, pressionado] o país a assumir posturas mais humanas e socialmente responsáveis, tem sido a reconfiguração e ressignificação da estrutura geopolítica global.

Hoje, enquanto um país anfitrião e que tem assumido posturas frente às questões políticas internacionais, pode-se dizer que estamos em processo de reconhecimento e mudança de comportamento no que tange à compreensão de que esses sujeitos migrantes, ainda que se encontrem em situação de vulnerabilidade, precisam mais do que medidas protetivas para recomeçar suas vidas, eles precisam de medidas que assegurem sua inserção na vida social.

Apesar da proposta do presente artigo estar pautada em dar ênfase ao contexto de migrações mineiro [especialmente no que se refere à ampliação do desse quadro com a presença marcante dos imigrantes deslocados forçados (LOPEZ, 2016)], entendemos que a digressão anterior fez-se necessária para situar o leitor no quadro geoestratégico e político como um todo.

Na sequência, refletiremos sobre novos públicos e demandas que emergem desse fenômeno de idas e vindas, cada dia mais acentuado e expressivo. Considerando o cenário migratório, a nossa proposta é ressaltar a importância do acesso à língua(gem) por meio do Português como Língua de Acolhimento, partindo do pressuposto de que o domínio da língua significa uma tentativa de refazimento de imigrantes no Brasil que precisam [dentre inúmeras outras assistências] de autonomia linguística para negociar posições na arena discursiva de interesses, em que sujeitos subalternizados não têm voz nem vez.

1 . O FLUXO MIGRATÓRIO NA REGIÃO MINEIRA

“Minas, são muitas. Porém, poucos são aqueles que conhecem as mil faces das Gerais.” (ROSA, 1976). Já dizia nosso saudoso e ilustre conterrâneo, João Guimarães Rosa, de modo a tentar [talvez] “definir” o nosso estado. Essa região caracterizada por grande exuberância natural, geologia ancestral e gastronomia apreciada em todo o mundo, é também terra de personalidades reconhecidas no cenário nacional e internacional. Território de significativa extensão territorial e vasta diversidade linguística, constitui-se em um mosaico de culturas, costumes e tradições que existe e se mantém graças, inclusive, à chegada e permanência dos mais diversos povos e etnias na nossa região.

Minas Gerais, que se constituiu a princípio por comunidades indígenas representadas principalmente pelos povos Krenak, Pataxó e Maxakali (OILIAM, 1965), já nos idos dos anos coloniais passou a ser integrada também pelos portugueses. Esses imigrantes, que poderíamos considerar como sendo os primeiros estrangeiros que se instalaram por aqui, foram inseridos em uma região ainda por desbravar e precursores nos deslocamentos populacionais que marcaram a história do povo mineiro.

A partir do ciclo do ouro (BUENO, 2003) estrangeiros de

diversos outros lugares começaram a chegar a Minas Gerais. O número de portugueses transplantados aumentou e, assim como outros povos do continente europeu e africano, viu-se chegar imigrantes em fluxos cada vez maiores, atraídos pela febre dos minerais.

Os minhotos, da região do Minho, ao norte de Portugal, são exemplos de povos que desembarcaram por aqui nesse período preambular (RAMOS, 2008). Foi também durante o auge do período aurífero que milhares de imigrantes forçados da África chegam ao Brasil. De acordo com Bandechi (1980) o número de escravos provenientes da África vindos para o Brasil no período colonial³¹ supera a casa dos 3,6 milhões de pessoas. Parte considerável dessa população espalhou-se pelas minas do estado durante os séculos XVII e XVIII, disseminando seus costumes e tradições e contribuindo para o multiculturalismo que caracteriza nosso estado ainda hoje, passados mais de cem anos (PAIVA, 2006, 2009 e 2012).

Com a nova legislação migratória no Brasil a partir do final do século XIX, marcada pela política de abertura/controle/seletividade (SILVA, 2017), os povos negros da África não tinham permissão de entrada ao país³², já que o mesmo decidiu assumir uma postura eugenista³³ e de branqueamento. Dessa forma, assistiu-se à chegada de europeus de origem, principalmente espanhola, portuguesa, polonesa, ucraniana, alemã e suíça (BASSANEZI et al., 2008). E Minas Gerais passou a receber pessoas de várias partes do mundo com base na mesma política.

Assim, um grande número de imigrantes que atendiam às exigências de ingresso no país também chegaram por aqui. Dentre os povos e culturas que mais marcaram esse período de intenso fluxo migratório, destacamos a presença dos italianos e árabes.

31 Os números são relativos ao seguinte corte na linha do tempo do período colonial no Brasil: do Alvará de 29/03/1549 que autoriza a importação de escravos de Guiné e da Ilha de São Tomé para trabalharem nos engenhos no Brasil, até a Lei 3.353 de 13/05/1888 (Lei Áurea).

32 Ver Decreto 528 de 28/06/1890.

33 Ver Decreto 80 de 31/03/1824.

Os italianos foram espalhados por todo o território e sua vinda foi tão impactante para a cultura mineira, que eles até mesmo nomeavam os bairros em que se estabeleciam – a saber, o bairro de Santa Tereza, que no início do século XX era conhecido como bairro da Imigração, por ser uma das regiões que mais abrigava imigrantes italianos (COSTA & NOVATO, 1997). Ainda sobre esse imigrantes, podemos dizer do seu importante papel na política do desenvolvimento agrário, motivado pela indústria do café (BOTELHO et al., 2007) que fez com que eles se concentrassem em sua maioria no sul do estado.

A chegada dos árabes também é bastante representativa para Minas Gerais, uma vez que a partir de 1870 (FÍGOLI & VILELA, 2004), sob a denominação genérica ‘turcos’, começaram a povoar o estado e a contribuir significativamente para mudar o perfil socioeconômico da região: a maioria desses imigrantes era comerciante e a economia por aqui foi diretamente impactada por esse fato, desenvolvendo-se e prosperando.

Do final do século XX aos dias atuais, temos presenciado a chegada dos asiáticos e também sua relevante contribuição à economia dos lugares onde se estabelecem. Tratam-se especialmente de chineses e coreanos, atuantes no terceiro setor, proprietários de lanchonetes e comércios populares, especialmente nos grandes centros comerciais da capital mineira (AMORIM et al. 2017).

Contudo, é no século XXI que o forte e rico mosaico de culturas proveniente do contexto migratório é ampliado. É a partir desse momento que a realidade do imigrante passa a ser delineada a partir de outras perspectivas, levando-se em consideração as novas formas de ser e estar no/para o mundo assumidas por esses sujeitos.

Tal reconfiguração suscitou a adoção de outros comportamentos por parte do estado, instituições e sociedade civil, frente ao compromisso de fazer desses sujeitos, cidadãos efetivamente inscritos na vida social. Ao que parece, entendeu-se a urgência de romper com

a ideia de silenciamento [e até mesmo invisibilidade] intimamente relacionada à realidade dessas pessoas. Para não nos estendermos às complexas questões de ordem, especialmente, social influenciadas por esse contexto, detemo-nos a apontar para a importância dessas movimentações de padrões, e conseqüente construção de outras inteligibilidades, na multiplicidade de vozes, corpos, culturas e formas de expressão que robustecem os infinitos olhares e perspectivas de/ sobre Minas³⁴.

2. OS IMIGRANTES DESLOCADOS FORÇADOS EM MINAS GERAIS

De acordo com o Ministério da Justiça (2015):

A partir do novo fluxo migratório para Minas Gerais, as instituições, públicas e da sociedade civil, passaram a buscar informações e orientação sobre o acesso destes imigrantes aos direitos e serviços públicos. (...) As instituições públicas percebem esta migração mais recente como uma realidade que exige a adaptação dos seus trabalhos a estas pessoas, a fim de que sejam contempladas em seus direitos fundamentais. Finalmente, esta nova realidade tem impacto direto nas instituições que, por competência constitucional, trabalham com o imigrante. (ibid., p. 93)

Essa outra configuração das migrações, fruto da globalização na pós-modernidade (HALL, 2003) impõe aos governos a emergência de um diálogo efetivo entre o estado e as instituições³⁵ envolvidas na

34 Cf Atlas da Migração Internacional de Minas Gerais, para uma visualização detalhada do perfil migratório de Minas Gerais de 2010 a 2017. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNDBmNGVIM2UtMjRiNi00YTU4LTk3YjAtZTI4ZDY2Y2VjNzQzIiwidCI6IjZlZTQzN2UyLWJhNDItNGM4MS1iMjk0LTl4NTkxZTMwOGRmYyJ9>. Acesso em: 13 de Nov. 2018, 16h15min

35 Discussões sobre o contexto migratório em Minas Gerais têm sido realizadas, principalmente, pelo Comitê Estadual de Atenção ao Migrante, Refugiado e Apátrida, Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas e Erradicação do Trabalho Escravo (COMITRATE) e pela Rede Acolhe Minas, que conta, principalmente, com a participação da PUC-MG, CEFET-MG, Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR).

administração da questão migratória. Assim, de modo a gerir as novas demandas impostas pelos movimentos de idas e vindas de pessoas que têm criado mapas cada vez mais subjetivos em todo o mundo, as lideranças têm a oportunidade de ressignificar esse quadro, promovendo a participação da sociedade civil e dos próprios imigrantes nessa reorganização social.

Segundo dados censitários divulgados pelo “Diagnóstico sobre Migração e Refúgio em Minas Gerais” (SOUZA, 2017), em parceria entre a Cooperativa de Trabalho Universidade Livre (UNILIVRECOOP) e a Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania, o contexto migratório na região é bastante expressivo, conforme pode ser verificado na Tabela 1:

Tabela 1 – Estrangeiros segundo mesorregião de domicílio em Minas Gerais (IBGE)

Região Administrativa	(N)	(%)
Noroeste	392	2,4
Norte	355	2,1
Médio e Baixo Jequitinhonha	70	0,4
Mucuri	251	1,5
Alto Jequitinhonha	36	0,2
Central	30	0,2
Vale do Rio Doce	1111	6,7
Vale do Aço	517	3,1
Metropolitana	7873	4,76
Oeste	311	1,9
Caparaó	229	1,4
Mata	1309	7,9
Vertentes	266	1,6
Sul	1983	12,0
Sudoeste	216	1,3
Triângulo Norte	1053	6,4
Triângulo Sul	527	3,2
Total	16.529	100,0

Fonte: IBGE (2010) elaborado por UNILIVRECOOP

Tratam-se de imigrantes que se deslocaram para garantir sua sobrevivência e que não apenas fazem crescer os dados estatísticos, como demandam medidas de integração e amparo mais específicas,

nas quais os aspectos relacionados à língua, questões sócio-culturais e justiça precisam ser pensadas do modo embricado. Esses sujeitos que já somavam no último censo quase 0,01% da população mineira (IBGE, 2010), precisam ser assistidos em suas necessidades e aspirações para que, de fato, abandonem o quadro de 'à parte de' e possam posicionar-se como 'parte de'.

Segundo relatório do Ministério da Justiça (2015), muitas são as barreiras que precisam ser transpostas por esses sujeitos. O acesso a direitos ainda encontra empecilhos e a questão discriminatória também é bastante presente e significante, conforme pode ser verificado na tabela 2:

Tabela 2 – Obstáculos, direitos humanos e discriminação relacionados a imigrantes em MG

Obstáculos, direitos humanos e discriminação	Imigrantes	Instituições públicas	Sociedade civil
<i>Dificuldades e obstáculos</i>			
Quais são as principais dificuldades no Brasil?	Sem dados	100% informações	25% educação 25% trabalho 25% idioma 12,5% discriminação 12,5% violência de gênero
Quais são os principais obstáculos que Você enfrenta(ou) para o acesso a direitos e/ou serviços públicos?	Sem dados	—	—
Quais são os principais obstáculos para o acesso a direitos?	—	—	50% informação 50% ausência de política pública
Quais são os principais obstáculos para o acesso a serviços públicos pela população imigrante?	—	—	25% idioma 25% informação 25% sensibilização 25% burocracia
Há relação entre as dificuldades e o status migratório da pessoa atendida?	—	50% sim	100% não
As dificuldades enfrentadas são mais graves do que as da população em geral?	—	100% sim	100% sim
Se sim, qual/quais?	—	25% discriminação 25% documentação 25% idioma 25% diferenciação em procedimentos criminais	66,7% idioma 22,2% falta de conhecimento das leis e direitos 11,1% cultura

Percepção de violações de direitos humanos e discriminação

Você sofreu violações de direitos humanos?	Sem dados	—	—
Se sim, qual/quais?	—	—	—
Quais as violações de direitos humanos sofridas pela população imigrante?	—	37,5% documentação 25% trabalho 9,4% discriminação 9,4% trabalho escravo 9,4% legislação 9,4% acesso a serviços	25% educação 25% moradia 25% documentação 25% informação
Você acredita que essas violações ocorreram por você ser imigrante?	Sem dados	—	—

Fonte: Ministério da Justiça (2015, p. 95)

Contudo, é o idioma um dos aspectos que mais trazem dificuldades de integração para esses sujeitos. Como pode ser observado na tabela anterior, é o acesso ao idioma, a reivindicação mais expressiva quando se investiga: quais são as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes que poderiam ser consideradas como mais graves do que as enfrentadas pela população em geral; quais os principais obstáculos de acesso a serviços públicos e quais são as principais dificuldades enfrentadas por esses sujeitos de modo geral.

Diante disso, questionamos: como um imigrante pode se estabelecer e posicionar-se nesse lugar de recomeço sem um bom nível de proficiência na língua local, já que é na/pela língua(gem) que ele poderá ter maior autonomia e ampliar suas possibilidades de participação na vida pública, além de garantir o acesso à justiça e à cidadania? E é nesse momento que o PLAc entra em cena.

3. PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO EM MINAS GERAIS

O aprendizado do idioma é um dos problemas mais urgentes enfrentados pelos imigrantes que chegam ao Brasil³⁶. Uma dificuldade

36 Cf. Relatório do IPEA/Ministério da Justiça (2015, p. 158). Disponível em: http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD_57_Liliana_web3.pdf. Acesso em: 08 nov. 2018, 09h44min.

que precisa ser sanada, porque sem um bom nível de proficiência é impossível que esses sujeitos possam relacionar-se com outras pessoas, ter acesso a serviços básicos, assegurar seus direitos e pertencer, efetivamente, à sociedade em que agora fazem parte.

Diante desse diagnóstico e omissão do Estado no que se refere à implantação de políticas linguísticas para imigrantes em Minas Gerais, instituições não governamentais [como o Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR)] e governamentais como as instituições de ensino superior [Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG)] têm se posicionado enquanto canais de acesso à língua. Por meio de projetos sociais [ONGs] e programas de extensão [instituições de ensino superior] organizações têm empreendido esforços com a ajuda da sociedade civil e reunido profissionais especializados para ministrar voluntariamente cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Segundo Grosso (2010), por meio do PLAc é possível “o acesso mais rápido à cidadania como um direito, assim como o conhecimento e a promoção do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão” (ibid., p. 70). Trata-se de uma abordagem de ensino orientada para a ação que se organiza em níveis de iniciação (A1) e elementar (A2), diferente da metodologia do Português para falantes em outras línguas em que os níveis se estruturam em limiar (B1) e vantagem (B2). O ensino de PLAc privilegia aspectos não contemplados no Português Língua Estrangeira (PLE) e busca integrar às práticas de ensino, questões da realidade socioeconômica e político-cultural dos falantes, além de definir-se como “um saber-fazer que contribui para a vida cotidiana” (GROSSO, 2010, p. 71), que “se propõe a abrir-se à compreensão do outro” (ibid., p. 74).

Compreender a importância do PLAc no contexto de migração, requer repensarmos o próprio quadro migratório no século XXI em que novas construções identitárias têm sido construídas e onde, segundo

Elhajji (2011) as manifestações da realidade contemporânea superam os quadros políticos e geográficos convencionais. É claro que aspectos políticos e econômicos são os mais imediatos quando nos referimos à rede de fluxos de pessoas mais expressiva desde o final da Segunda Grande Guerra³⁷. Contudo, se nos limitamos a apenas considerá-la enquanto tal, ignoramos a complexidade da questão migratória e a simplificamos enquanto um mero movimento de idas e vindas, ao passo que a mesma representa um fenômeno de possíveis interpretativos vários e que, dentre outros aspectos, tem “transformado a morfologia social e humana em diferentes níveis” (ELHAJJI, 2011, p. 8).

Além do mais, o ensino do Português como Língua de Acolhimento ultrapassa a abordagem do Português como Língua Estrangeira. O PLAc diferencia-se do PLE por três razões: 1) o custo, pois o ensino do primeiro, normalmente, é gratuito e o do segundo, pago; 2) a abordagem de ensino, pois a metodologia do primeiro baseia-se no desenvolvimento das habilidades socioculturais, estratégicas, gramaticais e discursivas, concebendo a língua como um elemento vivo e dinâmico e o segundo tende mais ao ensino da língua pela língua (AMADO,2010); 3) as diferenças de público, pois o PLAc está voltado para imigrantes e refugiados adultos em situação de vulnerabilidade e o PLE volta-se para estrangeiros que, normalmente, não se encontram em nenhuma situação de opressão.

De acordo com Amado (2010) pensar em Língua de Acolhimento (LAc) significa pensar, necessariamente, na perspectiva da integração. Isso porque a LAc não refere-se somente ao ensino da língua, mas também a questões extra-linguísticas como o lado emocional, dificuldades de adaptação, possíveis conflitos que essas pessoas podem ter consigo mesmas e com os outros etc. A LAc contempla questões para além da habilidade comunicacional. Ela está muito mais interessada na inserção social dos alunos e, portanto, enfatiza os aspectos profissional, direitos

37 Cf. relatório do ACNUR. Disponível em: <http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>. acesso em 14 de nov. 2018, 12h36min.

sociais, relações interpessoais, consciência intercultural, dentre outros, na sua prática de ensino.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os dias, milhares de pessoas deixam seu país de origem para recomeçar em outro, normalmente desconhecido. Temos visto esse intenso fluxo migratório, quaisquer que sejam suas razões motivadoras, reestruturado o mapa global e (re)organizando socioespacialmente territórios em todo o mundo. Diríamos que esses deslocamentos em massa têm indicando configurações identitárias outras que precisam ser administradas pelos Estados, instituições e sociedade civil não apenas enquanto uma manifestação do processo de globalização, mas como uma questão subjetiva, imaterial e simbólica.

Segundo Elhajji (2011) a questão migratória precisa ser posicionada no âmbito da “sensibilidade, da ambiguidade constitutiva da natureza humana e seu devir social e civilizacional” (ibid., p. 8). Assim, a existência e manutenção do ensino do Português como Língua de Acolhimento não apenas se justifica, como contribui para o agenciamento dessa manifestação da realidade pós-moderna.

Entendemos que dar a esses sujeitos que se deslocam para outro ambiente, social e culturalmente diferente do dele, o direito de existir e pertencer nesse novo lugar, só é possível se é oferecido ao mesmo o acesso à língua local. A considerar que referimo-nos a sujeitos subalternizados, é preciso ainda subsidiar meios de ingresso a esse aprendizado [porque muitas vezes, sequer essa condição ele terá].

Cumprir dizer, contudo, que apesar do PLAc materializar um direito que deveria estar assegurado como uma garantia fundamental para o sujeito imigrante no Brasil [mas que sabemos faltar, devido a ausência de políticas linguísticas direcionadas ao mesmo], ainda não é um projeto institucionalizado e precisa de grandes e urgentes investimentos.

Tudo isso porque mais que uma abordagem socioeducativa que contempla o ensino da língua para além dela mesma, o PLAc tem potencial para chamar a atenção do Estado para a importância do estabelecimento de políticas e ações focais para esses sujeitos que têm aumentado em números, assim como suas necessidades, implicações e anseios. E procrastinar assistência a essas pessoas e/ou mantê-las apenas nas mãos de grupos de incidência, não resolve nenhum aspecto da questão migratória que é de responsabilidade, principalmente, do poder público.

REFERÊNCIAS

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de Português como língua de acolhimento para refugiados. In: Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira - SIPLE. Brasília, 2013, ed.7, ano 4, n.2. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113. Acesso em: 08 nov. 2018, 10h01min.

AMORIM, Marcela S.M.A; OLIVEIRA, Natália M; FERNANDES, Duval, M. A imigração chinesa para a América Latina e Brasil: o perfil do imigrante chinês no sudeste brasileiro. Anais do XX Encontro de Estudos Populacionais., 2017.

BANDECCHI, Pedro Brasil. Legislação básica sobre a escravidão africana no Brasil. In: *Coleção Museu Paulista – História*, v. 9, Edição do Fundo de Pesquisas do Museu Paulista da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1980.

BASSANEZI, M.S.C.B; SCOTT, A.S.V; BACELLAR, C.A.P; TRUZZI, O.M.S; GOUVÊA, M. *Repertório de legislação brasileira e paulista referente à imigração*. Editora UNESP, 2008.

BEIKE, Neubiana Silva Veloso. Do nativo ao pomerano: as línguas, os dialetos e falares vivos de um Brasil pouco conhecido. In: *Revista Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 7, n. 1, pp. 263-283, 2013.

BOTELHO, Tarcísio, R; BRAGA, Mariângela, P.; ANDRADE, Cristiana V.

A imigração e família em Minas Gerais no fim do século XIX. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, V. 27, N 54, p. 155-176, 2007.

BRASIL. Decreto 6.455 de 19 de abril de 1907. Aprova as bases regulamentares para o serviço de povoamento do solo nacional. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, 4 maio 1907. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-6455-19-abril-1907-502417-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 nov 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 528, de 28 de junho de 1890. Regulariza o serviço da introdução e localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 nov. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 7.967, de 18 de setembro de 1945. Dispõe sobre a Imigração e Colonização, e dá outras providências. Coleção de Leis Brasileira, Rio de Janeiro, 31 dez. 1945. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del7967.htm. Acesso em: 07 nov. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 941, de 13 de outubro de 1969. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, e dá outras providências. Brasília, *Diário Oficial da União*, 14 out. 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0941.htm. Acesso em: 07 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 6.815 de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 ago. 1980. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6815.htm. Acesso em: 07 nov. 2018.

BUENO, Eduardo. *Brasil: uma história*. São Paulo, Ed. Ática, 2003.

ELHAJJ, Mohammed. Mapas subjetivos de um mundo em movimento: Migrações, mídia étnica e identidades transnacionais. *Eptic*. Vol XIII, n 2, Maio-Agosto, 2011.

COSTA, José, E. NOVATO, Ana C. *Os primeiros 100 anos de Belo Horizonte*. Gráfica e Editora 101 Ltda. Belo Horizonte, 1997.

FIGOLI, Leonardo Hipólito G. & VILELA, Elaine Meire. *Migração*

internacional, multiculturalismo: sírios e libaneses em Minas Gerais. Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Caxambu, MG, Abep. 2004. Disponível em: file:///C:/Users/Admin/Downloads/1292-3761-1-PB.pdf. Acesso em: 07 nov. 2018.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na pós-modernidade.* DP&A Editora, Rio de Janeiro, 2003.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS - IPEA. Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos. *Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil.* Brasília. Série Pensando o Direito, n. 57, 2015.

LOPEZ, A. P. A. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil.* Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Estudos Literários. Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

OILIAM, José. *Indígenas de Minas Gerais: aspectos sociais, políticos e etnológicos.* Ed. I.Ô.M.G, Minas Gerais, 1965

PAIVA, Eduardo França. *Escravidão e universo cultural na colônia: Minas Gerais.* 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. *Dar nome ao novo: uma história lexical das Américas portuguesa e espanhola, entre os séculos XVI e XVIII (as dinâmicas de mestiçagem e o mundo do trabalho).* 2012. Tese de Professor Titular em História do Brasil apresentada ao Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

_____. Por uma História Cultural da Escravidão, da presença africana e das mestiçagens. In: *Revista de História e Estudos Culturais*, v. 6, n. 3, ano VI, jul./ago./set. 2009.

RAMOS, Donald. Do Minho a Minas. In: *Revista do Arquivo Público Mineiro.* V.44, jan-jun, pp 132-155. Belo Horizonte: APM, 2008.

ROSA, João Guimarães. Grande sertão: veredas. 11ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

SILVA, Leonardo Cavalcanti da. *Política Migratória Brasileira: De la tríada apertura-control-selectividad a la agenda de los derechos humanos*. In: RAMIREZ, J.G. *Migración, Estado y Políticas: Cambios y continuidad en América del Sur*. Celag. La Paz, pp. 179-193. 2017.

SOUZA, Dimas Antônio de. *Diagnóstico sobre migração e refúgio em Minas Gerais*. Belo Horizonte: UNILIVRECOOP, 2017.

PROJETO ESCOLA PÚBLICA INTEGRAL BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS-ESCRITO: UMA ANÁLISE CURRICULAR À LUZ DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Lorena Poliana Silva Lopes¹

1. INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil se iniciou em 1857, com a abordagem Oralista, a qual não reconhecia as especificidades de aquisição da linguagem do sujeito surdo. Sob essa abordagem, acreditava-se que toda criança surda deveria passar pelos mesmos processos de ensino e de aprendizagem que as crianças ouvintes (LACERDA & LODI, 2009), o que levou, então, a um ensino mecânico de palavras isoladas, por exemplo. Conforme Lacerda e Lodi (2009), para além dos muitos problemas e restrições desta abordagem, nela não há a possibilidade de se estabelecer uma relação discursiva com o texto, o que reduz a linguagem a simples decodificação de letras ou palavras.

Posteriormente surgiu a abordagem chamada Comunicação Total, na qual se admitia, além da oralidade, o uso de gestos. A terceira e mais recente proposta de abordagem de ensino é a de Educação Bilíngue. Esta abordagem implica o reconhecimento da Libras - Língua de Sinas Brasileira, como a L1 dos sujeitos surdos e como a língua de instrução no ambiente escolar, bem como a abordagem da língua portuguesa como segunda língua (L2) e somente na modalidade escrita (QUADROS, 1997).

Em consonância com a proposta de Educação Bilíngue, medidas como o reconhecimento da LS como a língua de uso da comunidade surda, bem como a menção da necessidade de um ensino de Português do Brasil como segunda língua, foram realizadas através do Decreto 5.626, de 2005. Nesse sentido, Quadros (2006) afirma que,

1. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET/MG. Contato: lorenpoliana@gmail.com

Não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do cenário da proposta escolar, mas, sim, tornar possível a existência das línguas, reconhecendo-as de fato e constituindo um espaço de negociação permanente. O espaço de negociação instaura-se no reconhecimento do outro. (QUADROS, 2006, p 20-21)

Dessa forma, para a construção de uma educação bilíngue, são necessárias ações que dialoguem com a fundamentação teórica e prática dessa proposta. Nesse sentido, temos o Projeto Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português-Escrito, elaborado pela FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, em 2011, o qual visa contribuir para a construção de uma educação escolar conforme o desejo e requerimento da própria comunidade surda.

No presente trabalho, nos propomos a descrever como o projeto Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português-Escrito tem concebido o ensino de língua portuguesa e investigar se a sua proposta de currículo está firmada numa concepção de prática discursiva, tanto em relação à linguagem quanto ao próprio processo de ensino, ou se, pelo menos, dá margem para esta.

Para a descrição inicial da forma como a língua portuguesa tem sido concebida no projeto mencionado, faremos uma leitura interpretativa, e, para a investigação acerca da presença ou não da concepção de prática discursiva no currículo, tomaremos como objeto de análise o item 10, "O currículo", deste mesmo documento, sob os pressupostos metodológicos da Análise de Discurso Crítica (doravante ADC), encontrados em Fairclough (2001; 2003).

2. A PRÁTICA DISCURSIVA E O CURRÍCULO

Para realizarmos as reflexões acerca da concepção de língua portuguesa e da abordagem ou prática discursiva do currículo no ensino, faz-se necessário, pois, uma compreensão do que é "linguagem" e do que é "prática discursiva". A partir destas compreensões, certamente nossas análises e reflexões serão construídas de maneira clara e oportuna.

tuna ao momento de transição pelo qual a própria noção de “ensino escolar” tem passado.

A concepção de língua(gem) nem sempre foi a mesma e, ainda hoje, é divergente à depender da linha teórica em que o pesquisador ou instituição está filiada. De maneira geral, podemos dizer que há duas visões de língua(gem) mais difundidas e que influenciam a Educação brasileira. A primeira é a visão conservadora de língua enquanto sistema estável de formas e normas linguísticas, na qual as regras são estritamente linguísticas e objetivas e não incluem os fatores externos à linguagem, como os sociais e ideológicos (Gnerre, 1991).

A segunda é uma visão de língua(gem) enquanto prática discursiva e prática social, na qual a língua(gem) é constituída por elementos internos, como os linguísticos, e por elementos externos, como a ideologia e a identidade de quem a utiliza. Esta é a concepção de língua(gem) da ADC. Conforme Fairclough (2015, p.08), a ADC

“[...] é baseada na suposição de que a língua é uma parte irreduzível da vida social dialeticamente conectada a outros elementos de vida social, de forma que não se pode considerar a língua sem levar em consideração a vida social”. (FAIRCLOUGH, 2015, p.08)

Neste sentido, a prática discursiva “contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crenças) como é, mas também contribui para transformá-la” (FAIRCLOUGH, 2001, p.92). Ou Seja, por meio da linguagem, aqui entendida como discurso, a sociedade constrói e participa de práticas discursivas, às quais podem estar ou não ligadas a interesses de grupos hegemônicos. Como vimos, há pelo menos duas visões de linguagem em nossa sociedade e, a depender à qual o sujeito está filiado, o uso da linguagem terá, por ele, uma função ou finalidade. A linguagem pode ser usada tanto para viabilizar a comunicação quanto para impedi-la, restringi-la ou manipulá-la. Segundo Gnerre (1991), em relação à visão de língua tradicional,

[...] a linguagem usada e o quadro de referências dado como implícito constituem um verdadeiro filtro da comunicação de informações: estas podem ser entendidas somente pelos ouvintes já iniciados não só na linguagem padrão, mas também nos conteúdos a elas associados. (ibidem, p.21)

Para Fairclough (2001, p.95), “uma questão razoavelmente importante é como concebemos as convenções e as normas discursivas subjacentes aos eventos discursivos.” Aplicando esse questionamento ao nosso objeto de análise, é importante pensarmos sobre como o currículo escolar pode conceber as visões de língua(gem) tradicional e discursiva: por um lado, o currículo pode estar firmado na visão tradicional de linguagem e estar à serviço dos interesses de grupos hegemônicos, os quais se ocupam da prescrição de normas linguísticas; por outro lado, o currículo pode estar firmado na visão discursiva da linguagem e estar à serviço da mudança e transformação social, da diversidade cultural, política e social, bem como da construção e expressão de identidades. Aqui, a prática discursiva é entendida como uma forma particular da prática social:

[...] em alguns casos, a prática social pode ser inteiramente constituída pela prática discursiva, enquanto em outros pode envolver uma mescla de prática discursiva e não-discursiva. A análise de um discurso particular como exemplo de prática discursiva focaliza os processos de produção, distribuição e consumo textual (FAIRCLOUGH, 2001, p.99).

É interessante enfocarmos que, pensar na concepção de linguagem e de abordagem do currículo é, sem dúvidas, pensar em seu processo de produção e consumo. Segundo Fairclough (2001, p.107), “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos”, de modo individual ou coletivo, assim como o consumo. Este, por sua vez, pode receber modos de interpretação distintas, a depender do contexto social inserido, além de promover ou não mudanças

nas práticas sociais, como uma mudança de atitude ou de crença.

No caso de planejamento de propostas curriculares e de modelos de ensino, como o bilíngue, certamente há de se considerar os contextos sociais específicos a cada um. Quanto ao consumo, vale mencionar, *a priori*, duas formas: o consumo do texto “proposta de currículo” pelas instituições e profissionais que dele precisam; e, o consumo dessa proposta pelos seus destinatários, por meio do trabalho desenvolvido pela escola e seu corpo docente. Ao olharmos para estes aspectos, conseguiremos compreender, em algum nível, o que o embasa ou fundamenta, o que o motiva ou justifica, por quem foi pensado e produzido e, para quem foi, de fato, produzido e destinado. Lewy, em 1979, organizou um livro intitulado “Avaliação de currículo”, o qual nos apresenta pontos relevantes para a discussão acerca da abordagem discursiva do currículo no ensino, tanto no sentido de nos fornecer um arcabouço histórico do que se entendia por currículo, quanto no sentido de nos mostrar que determinadas questões da atualidade, na verdade, já existiam, como a crítica ao “conteúdo” e à “forma de instrução”:

Desde os anos 50, vários projetos de desenvolvimento de currículo em larga escala têm sido empreendidos em muitos países do mundo. Nos países em desenvolvimento, o aparecimento de novos sistemas educacionais criou uma demanda de maior número de mudanças curriculares, enquanto nos países desenvolvidos foi a insatisfação com os programas educacionais já existentes a causa impulsionadora de novos projetos de currículo. (LEWY, 1979, p.03)

O autor prossegue dizendo que “os programas educacionais existentes foram criticados não apenas do ponto de vista do conteúdo, mas também com relação à forma de instrução” (Idem). Tais apontamentos nos revelam que, apesar de a preocupação com o conteúdo ter sido e ainda ser pauta de discussões, há uma percepção crítica de que, para além do conteúdo, a abordagem ou perspectiva teórica e metodológica do conteúdo é de suma importância e que influencia diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como na funcionalidade

dade desses processos: por que se ensina tal conteúdo e não outro? Por que se ensina dessa forma e não de outra?

Dessa forma, o termo currículo pode ser usado tanto para se referir a um programa de conteúdos das disciplinas de uma escola, por exemplo, quanto para se referir às várias atividades educacionais realizadas no ambiente escolar e pela escola, às quais também possuem conteúdos a serem transmitidos ou construídos, materiais de apoio e embasamento metodológico (Lewy, 1979).

Para além do significado do termo “currículo”, alguns aspectos da sua funcionalidade em relação aos alunos e à sociedade são relevantes de serem apontados. Lewy (1979) trata das motivações sociais e temporais para que houvesse mudanças em currículos educacionais, como a necessidade de novos comportamentos sociais e a mudança na percepção dos alunos quanto às suas próprias necessidades de aprendizagem. Neste sentido, o MEC lançou em 2007 quatro documentos que tratam do tema “indagações sobre currículo”. Conforme o volume “Currículo e Avaliação” (2007),

[...] o MEC tem consciência da pluralidade de possibilidades de implementação curricular nos sistemas de ensino, por isso insiste em estabelecer o debate dentro de cada escola. Assim, optou por discutir eixos organizadores do currículo e não por apresentar perspectiva unilateral que não dê conta da diversidade que há nas escolas, da diversidade de concepções teóricas defendidas por pesquisadores e estudiosos. (2007, p.08)

Os eixos organizadores do currículo são:

- i. **Currículo e desenvolvimento humano:** a cultura é concebida como constitutiva dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, e estes são compreendidos como progressivos.
- ii. **Educando e educadores** – seus direitos e o currículo: os educandos são situados como sujeitos de direito ao conhecimento.
- iii. **Currículo, conhecimento e cultura:** Apresenta a construção do conhecimento escolar como característica da escola democrática que reconhece a multiculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem.

iv. **Diversidade e Currículo:** a diversidade é entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças.

v. **Currículo e Avaliação:** A avaliação é apresentada como responsabilidade coletiva e particular e há defesa da importância de questionamentos a conceitos cristalizados de avaliação e sua superação. É fundamental transformar a prática educativa em prática de aprendizagem.

Por meio desta publicação, o MEC reconhece que ao mesmo tempo em que se tenta dar liberdade ao sistema, o mesmo tem diretrizes curriculares a seguir. Assim, aliado aos eixos acima,

torna-se fundamental, com essa discussão, permitir que todos os envolvidos se questionem e busquem novas possibilidades sobre currículo: o que é? Para que serve? A quem se destina? Como se constrói? Como se implementa? (2007, p.06)

Por fim, pensando acerca da abordagem discursiva do currículo no ensino, temos a concepção de linguagem na escola em uma perspectiva social. Para Soares (2011, p.13),

A linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão. Por isso, o confronto ou comparação entre culturas — que é, em essência, o que está presente tanto na ideologia da deficiência cultural quanto na ideologia das diferenças culturais — é, básica e primordialmente, um confronto ou comparação entre os usos da língua numa ou noutra cultura.

Morato (2004), diz que a linguagem e a interação são indissociáveis. Interação aqui é “algo compartilhado de forma reflexiva” (p.315), sendo que a ação de compartilhar é feita através da linguagem, reconhecendo-se que “a língua não é só signo, é ação, é trabalho coletivo dos falantes, não é simplesmente um intermediário entre nosso pensamento e o mundo.” (p.317) Para o momento, entenderemos que a linguagem e a interação constituem, pois, o processo de prática discursiva.

Na seção seguinte trataremos da perspectiva bilíngue no ensino para surdos.

3. A PERSPECTIVA BILÍNGUE NO ENSINO PARA SURDOS

Como vem sendo discutido aqui, a educação e seus pressupostos carecem, a cada período de tempo ou a cada surgimento de novas demandas, de revisões e mudanças. Nesse sentido, vimos que historicamente a educação de surdos tem passados por mudanças em suas concepções, não só em relação aos processos de ensino, como abordagens, métodos e técnicas, mas também em relação à própria noção de identidade dos aprendizes surdos: quem são esses aprendizes e do que eles precisam. Nesse caminho, encontramos-nos num momento de construção e avaliação de propostas de educação bilíngue para surdos, ora com escolas bilíngues, ora com classes bilíngues em “escolas regulares” não bilíngues. Conforme Lodi e Lacerda (2009), a proposta de educação bilíngue tem como principal fundamento que,

A língua de sinais deve ser a base linguística (primeira língua ou L1) para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, que passa a ser concebida como segunda língua os sujeitos surdos. O processo de desenvolvimento da L1 deve ser realizado no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares e o ensino-aprendizagem da L2 realizado como língua estrangeira. (LODI & LACERDA, 2009, p.145)

As concepções sobre surdez e sujeito surdo nessa proposta reconhecem os aprendizes surdos como usuários de língua de sinais, participantes de uma comunidade linguística minoritária, e, reconhecem a necessidade da oferta de uma estrutura educacional diferenciada, principalmente no que se refere ao uso e aquisição da linguagem. Os surdos, “quando reivindicam uma escola para si, onde a língua da comunidade escolar seja a sua própria” (SOUZA, 2013, p.139), desmancham as ilusões de que no Brasil não há comunidades linguísticas distintas, de que no país há apenas uma cultura e uma língua, e de que uma única estrutura educacional, universal, atende a todos os aprendizes. “Quando surdos nos pedem uma escola própria, que possa legitimar sua língua

e suas culturas – nos obrigam, e ao Estado, a encarar as perturbadoras diferenças que constituem o tecido social brasileiro” (ibidem)

Os processos de ensino e a aprendizagem na perspectiva bilíngue requerem não só a presença da língua de sinais em todos os seus espaços, mas também um ensino de língua portuguesa como segunda língua, respaldado por métodos e técnicas de ensino de segunda língua. Além disso, requerem a inclusão da cultura surda no ensino, não mais em caráter de “momento cultural”, mas como prática social e prática discursiva da comunidade escolar. Gnerre (1991, p.75), ao criticar a noção de sociedade da escrita, afirma que “o problema principal está em pensarmos em termos de sociedades como um todo e de línguas como um todo: tentar fazer grandes generalizações em lugar de olhar para realidades específicas.”

Na tessitura de uma crítica à sociedade da escrita, ou seja, à sociedade tradicional, na qual saber se expressar é saber utilizar a língua na modalidade padrão escrita, Gnerre (1991) recupera um relato sobre a construção da educação escolar da comunidade indígena de Telán-Chismaute, no Equador Central. Em determinado momento, o poder público da região tentou impor à comunidade indígena uma escola moldada segundo os interesses políticos tradicionais. A comunidade não aceitou e reivindicou a escola que ela queria:

Queremos ter uma escola... mas não como a escola do Ministério, mas como a escola do camponês índio (...) Na escola do camponês precisa que se ensine quíchua. O espanhol tá bom, padrecito, mas o quíchua é melhor. Na escola do camponês precisa que haja uma balança, para que as crianças aprendam a pesar, que depois não as enganem no mercado. Na escola do camponês precisa ter moedas pequenas e grandes e notas, para que as crianças aprendam a pagar e a dar troco [...]” (ORTIZ CRESPO, 1983, apud GNERRE, 1991, p.102)

A escola que a comunidade surda pede é semelhante a esta que a comunidade indígena idealizou. Requer-se mais do que um espaço físico com um quadro negro e um professor designado pelo Estado.

Requere-se um espaço e um ensino da e na sua língua, no caso da comunidade indígena, a língua quíchua, para além do espanhol; e no caso da comunidade surda brasileira, a língua de sinais brasileira, para além da língua portuguesa. Não se negam o papel e a importância das línguas oficiais, mas requerem as suas línguas e culturas e, de maneira não menos importante, um saber útil à sua participação nas práticas sociais e discursivas locais, bem como o acesso à informação pública. Gnerre (1991) pontua que,

quem participa da transmissão oral do saber não pode dispor de uma clara perspectiva sobre o que implica a transmissão e codificação escrita do saber, em geral, e de um determinado tipo de saber, em particular. [...] o aspecto disso tudo que talvez fique mais transparente é o dos conteúdos; a insatisfação com os “novos” conteúdos e com as formas de transmissão deles é o que primeiro se expressa de forma clara. (GNERRE, 1991, p.104)

Mais do que uma crítica à imposição de um ensino tradicional somente interessado na cultura escrita (na forma), se trata de uma crítica à desvalorização e/ou apagamento das formas de saberes do outro. A partir do momento em que se reconhece o pedido de uma escola conforme as necessidades dessas comunidades, não só se valoriza a língua do outro, mas também a sua cultura e os seus saberes e modos de saberes.

O oposto disso é um falseamento da real necessidade do outro, bem como um falseamento no suprimento dessa necessidade. Para Gnerre (1991, p.107) “o discurso em favor da igualdade pode vir a ser tão colonialista quanto o discurso em favor da diferença, quando falta uma análise crítica do valor e da profundidade da diversidade”. No caso da educação de surdos, na falta dessa análise crítica, se falseia as necessidades linguísticas dos aprendizes surdos e se pasteuriza e reduz a sua educação a “momentos culturais ou bilíngues extras” dentro de um currículo escolar tradicional. Uma forma de se fazer isso é institucionalizar a cultura do outro como sendo práticas especiais e/ou exóticas,

por exemplo, ao abordá-las como “datas comemorativas” à parte das práticas discursivas do ambiente escolar, assim como se fez por séculos e talvez ainda se faça com as culturas indígenas (OLIVEIRA, 2003).

Lodi e Lacerda (2009) são ainda mais enfáticas do que Gnerre ao considerarem que “os profissionais envolvidos na educação bilíngue devem não apenas reconhecer e aceitar as diversidades sociais em jogo como, se possível, serem participantes dessa outra organização” (idem, p.145). Portanto, para a construção de uma educação bilíngue para surdos, deve se planejar currículos educacionais que contenham a língua da comunidade surda; a língua nacional, em caráter de direito de acesso a esta para fins de inclusão nas práticas sociais e políticas brasileiras; a cultura surda e as suas práticas sociais; bem como a sua literatura. Além disso, deve se pressupor e prescrever a utilização de métodos e técnicas específicas para o ensino bilíngue e intercultural.

Diante dessas considerações teóricas, analisemos, na seção seguinte, o projeto de escola bilíngue para surdos, elaborado pela FENEIS e desenvolvido numa escola pública de Taguatinga, cidade localizada no Distrito Federal.

4. ANÁLISE DO PROJETO “ESCOLA PÚBLICA INTEGRAL BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS-ESCRITO”

A par desse processo de construção de uma educação especializada, o Projeto “Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-Escrito)” nasceu como resposta a uma demanda da comunidade surda, a de se ter em oferta uma escola pública bilíngue para surdos, para além das opções já existentes nacionalmente, como a escola regular inclusiva, o AEE – atendimento educacional especializado e a classe bilíngue em escola regular. A ideia é a de que a comunidade surda tenha opções de ensino e que assim as famílias e/ou os próprios estudantes surdos possam optar pelo ensino que julgarem mais adequado.

Como visto anteriormente, tanto o MEC (2007), ao tratar da elaboração de currículos educacionais, quanto Fairclough (2001), ao tratar

dos processos de produção, distribuição e consumo dentro da prática discursiva, elencam como questões centrais: (i) o que as embasa ou fundamenta; (ii) o que as justifica; (iii) por quem foram pensadas; (iv) para quem se destinam; e (v) com qual função ou objetivo. Considerando estas questões, façamos, a seguir, uma análise do Projeto em questão.

Questão 1. O que fundamenta esta proposta de escola bilíngüe?

Ao lermos o projeto identificamos, de maneira clara, os pilares que o fundamenta, sendo estes o decreto 5.626, de 2005, o documento intitulado "A educação que nós surdos queremos", de 1999, e a própria abordagem chamada Educação Bilíngüe, tanto discutida nas últimas décadas. Este último foi elaborado pela comunidade surda brasileira com o intuito de esclarecer qual é a escola que a comunidade entende ser a mais adequada a ela quanto às temáticas: políticas e práticas educacionais para surdos; comunidade, cultura e identidade; e, formação do profissional surdo.

O decreto 5.626/2005, por sua vez, dispõe no capítulo IV sobre o uso e difusão da libras e da língua portuguesa para o acesso da pessoa surda à educação, prevendo que a libras deve ser ofertada como primeira língua da pessoa surda e a língua portuguesa como segunda língua. Além deste, também dispõe no capítulo VI, art.22, sobre a oferta e garantia de

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Questão 2. O que a motiva e justifica?

A FENEIS é uma instituição que se ocupa dos direitos da comunidade surda, portanto, por sua natureza, é natural que ela trate de temas como a educação de surdos e que se dedique a ações políticas em prol dos interesses da mesma. Assim, a elaboração deste projeto foi uma ação que visava defender e requerer, junto às instancias político-governamentais responsáveis, a implementação de uma escola conforme as necessidades da comunidade surda. Conforme o Projeto em análise,

vários pesquisadores defendem que a educação bilíngue para surdos deve ocorrer em espaços onde a língua de comunicação e instrução seja a língua de sinais, a língua materna de grande parte dos surdos, adquirida desde os primeiros dias de vida, desde que estimulada. A justificativa é de que as crianças surdas, em geral filhas de pais ouvintes, chegam às escolas sem uma língua. (REVISTA DA FENEIS, nº 45) (FENEIS, p.2)

A grande motivação da elaboração do projeto foi a constatação de que a proposta de educação bilíngue é a mais adequada e eficaz à comunidade em questão. Além disso, através de um levantamento, identificou-se que

há demanda de alunos para essa escola, posto que, contando somente informações das itinerantes das Diretorias Regionais de Ensino de Taguatinga, Samambaia e Ceilândia, foi possível identificar uma demanda de aproximadamente 400 alunos surdos para o ano de 2012. (p.03)

Questão 3. Por quem foi idealizada e produzida?

Segundo informações do projeto, para a elaboração dessa proposta de escola bilíngue a FENEIS contou com a colaboração de professores de surdos:

[...] a FENEIS, ao buscar parceiros nesse pleito, encontrou apoio nos professores de Surdos dos diversos níveis da educação básica, a saber, da estimulação precoce ao ensino médio, incluindo EJA, concursados da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, há muitos anos em atuação na educação de surdos; alguns com mais de vinte anos nessa área. (p.02)

Além dessa parceria, podemos considerar que a FENEIS contou, também, como a contribuição da comunidade surda brasileira por meio da utilização do documento "A educação que nós surdos queremos (1999)" como fundamentação da proposta.

Questão 4. Para quem se destina?

A proposta de escola pública integral bilíngue libras/português-escrito foi elaborada para atender:

os surdos, os deficientes auditivos oralizados ou não e que aceitem a Libras como língua de instrução, os codas (filhos de pais surdos) surdos ou ouvintes, a comunidade interessada e os alunos com deficiência múltipla e altas habilidades, entre os quais alunos autistas que praticamente não interagem por meio da língua oral, mas que se desenvolvem bem por meio da Libras; pessoas que sofreram derrames cerebrais e que perderam a capacidade de oralizar, mas que têm a parte motora preservada, com potencial para a interação por meio da Libras. (p.05)

Questão 5. Qual é a sua função e objetivo?

O objetivo principal é ofertar à comunidade surda um ensino capaz de promover a sua inclusão na sociedade brasileira, isto sem desprezar as suas diferenças linguísticas e os seus direitos de acesso à educação e à informação:

A escolarização plena e a inclusão social dos surdos é a nossa meta! Nos últimos anos, a inclusão dos surdos à sociedade abriu-lhes uma grande possibilidade de exercerem a cidadania. Por isso, todos nós queremos a inclusão, mas não podemos nos

esquecer de que a diversidade humana precisa ser respeitada, mesmo nos espaços inclusivos. Uma política de educação inclusiva para os surdos precisa, contudo, levar em consideração suas especificidades linguísticas, culturais e identitárias. (p.03)

Uma questão pode surgir ao leitor: o que significa inclusão quando se trata de uma escola bilíngue? Prevendo isto, o próprio documento esclarece o uso do termo “inclusão”:

Ações inclusivas podem ser feitas de forma que a inclusão social aconteça sem que seja rechaçado o direito dos surdos à sua inclusão primeira, que deve acontecer entre a comunidade que fala a mesma língua, no caso, a Língua de Sinais Brasileira. Precisamos perceber que incluir surdos com surdos e ouvintes que falam em Libras e que querem aprender Libras, além de uma ação afirmativa, é também uma ação inclusiva (IDA, 2011). (p.02)

Assim, para a efetivação de uma ação inclusiva e de uma educação, de fato, bilíngue, reconheceu-se a necessidade de se ter, neste ambiente, profissionais com capacitação para atuar num sistema de ensino bilíngue:

Além de serem bilíngues, os professores que irão trabalhar na Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-Escrito) deverão ser selecionados para nela atuarem. É preciso que tenham uma formação adequada. Além do curso de licenciatura na sua área de atuação, devem ter seus currículos complementados com disciplinas específicas de Libras, cursos de intérpretes, Prolibras, cursos para o ensino de português como segunda língua etc. (p.15)

Na subseção seguinte, analisaremos se há ou não a presença ou, pelo menos, uma abertura para a prática discursiva no currículo proposto no projeto em análise.

4.1 ANÁLISE DA PRÁTICA DISCURSIVA NO CURRÍCULO

Para a análise da abordagem discursiva no currículo utilizaremos como fundamentação o conceito de prática discursiva descrito por

Fairclough (2001) e os eixos organizadores do currículo propostos pela MEC (2007): desenvolvimento humano; os direitos dos educandos e dos educadores; conhecimento e cultura; diversidade; e avaliação.

Conforme já discutido, assumimos a noção de prática discursiva como uma forma particular da prática social e como interação, dessa forma, ter um currículo que suporta uma abordagem discursiva é ter um currículo que contempla língua(gem) como prática social e como discurso e que privilegia a língua, a cultura e a identidade do outro.

Com esta análise, objetiva-se observar se há no documento margem para a sua aplicação sob a abordagem discursiva, compreendendo-se que uma estratégia de transformação do ensino, na tentativa de suprir as lacunas e falhas nele existente, é a mudança de concepção da própria forma de ensinar e de abordar o conteúdo previsto. Assim, a criação de uma escola bilíngue pressupõe um novo contexto de ensino e de aprendizagem, com outros parâmetros norteadores, como a concepção de língua a que se adere; a construção de um novo currículo que seja bilíngue; e a visão de ensino que se adota.

Façamos a análise, pois, a partir de uma seleção de trechos-chave do texto:

Excerto 01	"o currículo é o instrumento responsável pela construção de identidades e de visão de mundo dos sujeitos sociais; não se reduz a um documento estático, mas é algo em movimento, é construção coletiva que deve considerar os contextos sociais, culturais, a realidade dos estudantes, dos profissionais da educação e a construção de saberes significativos para a transformação da realidade social."
Excerto 02	"o currículo escolar é mais do que conteúdo aprendido; refere-se às relações sociais vividas no interior da escola, ao conjunto de valores que cercam nossas vidas."

Com base nos excertos 1 e 2, é possível conhecermos qual é a concepção de currículo adotada nesta proposta. Lewy (1979) havia feito a distinção entre o uso do termo para se referir a um programa ou lista de conteúdos e o uso para se referir a quaisquer atividades educacionais que possa ser realizada no ambiente escolar ou pela escola.

Entendemos que na proposta de currículo em análise o termo currículo foi empregado com este último significado.

Excerto 03	"Criar programas específicos para serem desenvolvidos antes da educação escolar da criança surda visando à fluência em língua de sinais."
Excerto 04	"[...] oferecerá a Disciplina de Língua Portuguesa como segunda língua [...] Oferecerá, também, a Disciplina de Libras em todos os níveis de escolaridade."
Excerto 05	"Utilizar a língua de sinais dentro do currículo como meio de comunicação."

O excerto 03 nos evidencia a preocupação da proposta com o respeito ao direito dos surdos de ter garantido o acesso à língua de sinais como primeira língua. Sabendo que é uma realidade crianças surdas terem pais ouvintes e que não sabem a língua de sinais, a possibilidade de se ter acesso à libras na escola, logo na infância, é muito importante. Conforme Turetta e Góes (2009), numa proposta de educação bilíngue "é imprescindível que a criança surda seja exposta o mais precocemente possível à língua de sinais, no intuito que desenvolva capacidades e competências linguísticas no mesmo ritmo de uma criança ouvinte" (2009, p.83). Neste sentido, a proposta dialoga com o eixo "Educando e educadores – seus direitos e o currículo", no qual os educandos são situados como sujeitos de direito ao conhecimento.

Nos excertos 04 e 05 o reconhecimento dos direitos da pessoa surda a uma educação bilíngue é reafirmado, além de se prescrever que a libras deve ser a língua de comunicação no espaço escolar. Esta é uma informação totalmente relevante em nossa análise: como estabelecer um ensino curricular discursivo sem se valorizar a língua do outro? Não seria possível. Assim, a proposta está coerente com este aspecto do respeito e valorização à língua do seu público-alvo. Uma vez que os sujeitos poderão se expressar em sua língua, eles terão mais abertura e mais possibilidade de se posicionarem criticamente acerca das situações do dia a dia escolar e dos conteúdos ministrados.

É sabido que na língua materna ou primeira língua, o sujeitos se expressam com maior “conforto” e “destreza”. Além disso, “a língua, por ser carregada de ideologia, é o veículo de transmissão cultural, para a estrutura e experiência do pensamento e saber social” (LACERCA & LODI, 2009).

Excerto 06	“Fazer com que a escola de surdos insira no currículo as manifestações da/s cultura/s surda/s: pintura, escultura, poesia, narrativas de história, teatro, piadas, humor, cinema, história em quadrinhos, dança e artes visuais, em sinais. A implantação de laboratórios de cultura surda se faz necessária.”
Excerto 07	“Criar livros e histórias onde apareça o sujeito surdo sem presença de estereótipos.”
Excerto 08	“Conhecer a história surda e seu patrimônio, os quais proporcionam o estabelecimento de sua identidade surda.”

Por fim, nos excertos 06 e 07 encontramos uma abertura para a prática discursiva no ensino bilíngue, a partir da inserção da cultura surda na vida escolar, entretanto, no documento em análise não há maiores informações quanto ao que seriam os “laboratórios de cultura surda”. No excerto 07 e 08 há a preocupação com a não disseminação de estereótipos e, por outro lado, com a valorização do conhecimento da história da comunidade surda e de sua cultura. Estas preocupações dialogam com o eixo “Currículo, conhecimento e cultura” (MEC, 2007), no qual uma das características da escola deve ser o reconhecimento da multiculturalidade e da diversidade como elementos constitutivos dos processos de ensino e de aprendizagem.

Para, de fato, se incluir a história da comunidade surda e a sua cultura no ambiente escolar e no cotidiano da sala de aula, a abordagem discursiva se faz essencial. É por meio dela que professores e alunos podem conhecer, dialogar e desenvolver um pensamento crítico acerca da cultura e da história.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as análises propostas, podemos responder a questão

inicial deste trabalho: “há ou não a presença da concepção de prática discursiva na proposta de currículo da escola pública integral bilíngue libras e português-escrito?” Acreditamos que a resposta para esta questão seja “sim”, encontramos a concepção de prática discursiva ou de abordagem discursiva. Vejamos abaixo o porquê desta conclusão.

Processos que são considerados “democráticos” e libertadores, tais como as campanhas de alfabetização, de aumento das oportunidades e dos recursos educacionais, estão muitas vezes conjugados com processos de padronização da língua, que são menos obviamente democráticos e “libertadores”. A chave da unidade profunda destes processos é a função, que eles vão assumindo, de instrumentos para aumentar o controle do Estado sobre faixas menos controláveis da população. (Gnerre, p.30)

Neste sentido a educação é parte de um processo que visa formar cidadãos para o sistema padronizado de comunicação, o qual está a serviço do Estado. Todavia, as análises acima em conjunto com as reflexões teóricas, nos demonstram que o projeto de escola bilíngue para surdos não está para o sistema, mas na contramão dele. Por sua natureza, a sua função não é a oferta da língua portuguesa escrita sob a prescrição da normatização, mas sob a concepção de ensino de português como segunda língua, a um grupo linguístico minoritário e específico, que partilha de uma necessidade de aquisição da linguagem nesta modalidade e não na modalidade oral, e que o requereu.

Assim, o ensino da língua portuguesa se configura como um direito da comunidade surda, requerido e conquistado através de luta e, a sua função é dar acesso às informações que diariamente circulam em nossa sociedade e que são de suma importância para uma efetiva participação social, ativa e cidadã, de todos nós e também da comunidade surda.

Conforme as análises, a proposta de currículo foi pensada para e com a comunidade surda, considerando-se as suas necessidades, especificidades, demandas e reivindicações. Dessa forma, a construção dessa proposta se deu de forma especializada, não generalizada ou padronizada pelas normatizações das escolas públicas regulares que não

são bilíngues nem inclusivas. Além disso, há momentos em que a própria proposta é deixada em aberto, considerando-se que a escola e os professores dela precisam refletir e construir suas práticas observando seus aprendizes e suas demandas. Certamente que diferenças surgem ao longo do tempo e também por motivos históricos, sociais e econômicos, dentre outros.

Agora, vejamos num quadro uma síntese das análises feitas neste trabalho:

Quadro 1: Síntese das análises

PRODUÇÃO	DISTRIBUIÇÃO - CONSUMO	PRÁTICA DISCURSIVA
<p>Por quem: instituição, professores de surdos e comunidade surda. (Coletiva)</p> <p>Para quem: comunidade surda e ouvinte que sejam usuários da libras.</p> <p>Fundamentação: decreto 5.626/2005; documento "A escola que nós surdos queremos, de 1999"; e a abordagem "Educação Bilíngue".</p> <p>Justificativa: demanda da própria comunidade surda por uma escola bilíngue.</p> <p>Status: inclusão da comunidade surda na sociedade; acesso à informação e serviços; garantia de direitos como o de educação.</p>	<p>Para quem: comunidade surda e ouvinte que sejam usuários da libras.</p> <p>Modalidade do ensino: escola bilíngue: Libras (L1) e português (L2).</p> <p>Local: Escola pública em Taquatinga-DF.</p> <p>Acesso: por meio de matrícula anual, do mesmo modo do ingresso em escolas públicas monolíngues.</p>	<p>Reconhecimento da língua materna dos aprendizes – língua de sinais.</p> <p>Reconhecimento do direito ao acesso à libras e ao português na escola.</p> <p>Uso da libras como meio de comunicação e instrução no ambiente escolar.</p> <p>Reconhecimento da necessidade da presença e da valorização da cultura e da identidade surda nas práticas discursivas e sociais da escola.</p> <p>Ensino do currículo educacional sem redução de conteúdos, sendo estes ministrados em libras.</p> <p>Inclusão da história da comunidade surda no currículo;</p> <p>Inclusão da literatura surda no currículo.</p>

Fonte: de autoria do autor

Por fim, acreditamos que o empreendimento deste trabalho se justificou por ser relevante que se façam leituras exploratórias de novas propostas de ensino, a fim de conhecer quais são seus pressupostos e

concepções para se averiguar, por um lado, se de fato se trata de uma nova proposta, e por outro lado, independente de ser ou não uma proposta de “novo currículo”, no sentido de se ter revisto os conteúdos, se em sua escrita há abertura para uma abordagem discursiva.

Acreditamos também que, não só o projeto aqui analisado era passível desse tipo de atenção, mas todos os projetos de escolas e de currículo podem ser analisados e avaliados. A educação só será especializada e eficiente aos diversos públicos-alvo à medida que se reconhecer a sua importância e urgência, que se construir novos currículos, e que se os avaliarem com o tempo e a demanda social das transformações e mudanças sociais.

REFERÊNCIAS

A educação que nós surdos queremos. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré- Congresso ao v congresso latino americano de educação Bilíngue para surdos, realizado em porto alegre/rs, no salão de Atos da reitoria da UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO; Aricélia Ribeiro do (orgs.). *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 44 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>> Acesso em: 18. nov. 2016.

BRASIL, Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, *que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras*, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: 2005. 11 p. Disponível em: << http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

FAIRCLOUGH, N. *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. Londres & Nova Iorque: Routledge, 2003.

_____. N. *Analisando discursos: análise textual para pesquisa social*. Tradução: Josenia Antunes Vieira (coord). Brasília, 2015, 280p.

_____. N. *Discurso e Mudança Social*. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB. 2001, 316 p.

FENEIS, *Projeto Escola Pública Integral Bilíngue* (Libras E Português-Escrito). Brasília: 2011, 23 p. Disponível em: < http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/06/projeto_escola-bil%C3%8Dngue-feneis.pdf> Acesso em: 17. Nov. 2016.

GNERRE, Maurício. *Linguagem, escrita e poder*. 3.ed. SP: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991, 115p.

LACERDA, Cristina B. F. ; LODI, Ana Claudia B. *Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado*. P.143-160. In: _____ (orgs.). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. 160p.

LEWY, Ariele (org.). *Avaliação de Currículo*. Tradução de Sandra Maria Carvalho de Paoli e Letícia Rita Bonato. SP: EPU: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1979, 315p.

MORATO, Edwiges Maria. *O interacionismo no campo linguístico*. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (orgs.). *Introdução à linguística*. Vol.03. SP: Cortez Editora. 2004, p. 311-351.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. *Olhares que fazem a diferença: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais*. Revista Brasileira de Educação, núm. 22, jan-abr, 2003, pp. 25-34 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil.

QUADROS, Ronice Muller. *Bilinguismo*. In: _____. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997, p.21-43.

_____. *Políticas Linguísticas: o impacto do decreto 5.626 para os surdos brasileiros*. In: Espaço: Informativo técnico-científico INES. Nº. 25.VI. semestral. RJ: INES, 2006, p.19-25.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 1.ed. SP: Ática, 2011, 72 p. Versão digital (Série Princípios)

SOUZA, Regina Maria de. *Educação de surdos e questões de norma*. P.136-143. In: LODI, Ana C. B.; HARRISON, Kathryn M. P., et all. (orgs.). *Letramento e minorias*. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, 160p.

TURETTA, Beatriz dos Reis; GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Uma proposta*

inclusiva bilíngue para crianças menores. P. 81-98. In: LACERDA, Cristina B. F. ; LODI, Ana Claudia B. (orgs.). Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. 160p.



UNIDADE DIDÁTICA PARA O USO DE DICIONÁRIO DE ÁRABE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Mônica Baêta Neves Pereira Diniz²

1. INTRODUÇÃO

Estudos acadêmicos de 20 anos já alertavam que “a orientação sobre o uso de dicionários parece ser fundamental para se tirar proveito dos mesmos.” (COURA-SOBRINHO, 1998, p. 61) e, portanto, apreendendo-se esse mote e acoplando-o ao ensino de português para imigrante no contexto escolar do Ensino Fundamental, foi que se produziu a unidade didática (UD) para o uso de dicionário de árabe.

Estudos mais recentes e que visam pontualmente o ensino de Português como Língua de Acolhimento – cuja definição se apresenta um pouco mais à frente – despertaram em mim a necessidade de aprofundar as leituras e entender as demandas que delas emana, sobretudo no que diz respeito à dissertação de Lopez, 2016 e, igualmente, a de Neves (2018), cujas temáticas têm relação direta com a produção da UD que deu ensejo a este trabalho.

Nesse contexto, estudando e discutindo os trabalhos desenvolvidos por essas autoras (dentre vários outros), no Mestrado Profissionalizante da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orquestração daquele que as havia orientado, foi que, para fechamento da disciplina: “Produção de material didático para o ensino de Língua Portuguesa como Adicional”, o professor sugeriu a produção de uma unidade didática para aluno do Ensino Fundamental e falante de língua distante do Português.

Importante destacar que, dentre os objetivos específicos dessa disciplina, constava: “sensibilizar-se para a diversidade linguística constitutiva do Brasil e para a presença cada vez mais frequente de alunos cuja língua materna não é o português nas salas de aula do Ensino Funda-

² Mestre em Análise do Discurso. Membro do INFORTEC-CEFET/MG. Professora de PLE/PLA. Pós-graduanda em Neurociência e Educação – PUC-Minas. c96157089@gmail.com.

mental” e, por conseguinte, a unidade didática que foi produzida atendeu a esse objetivo precípuo.

Interessante que se observe que essa proposta/elaboração consecutiva não veio (vieram) de forma gratuita, mas adveio (advieram) de uma necessidade comprovada e explicitada:

as maiores dificuldades de coordenadores, professores e alunos participantes no contexto de ensino-aprendizagem de PLAc dizem respeito a materiais didáticos, à didática do curso, à carga horária e à assiduidade dos alunos (e até mesmo de professores voluntários). No que diz respeito aos materiais didáticos, a falta de materiais especializados é a principal preocupação de alguns coordenadores e professores – principalmente aqueles com menor experiência docente na área. (LOPEZ, 2016, p. 201)

Como um desafio, tendo em vista que não havia produzido nada até então para falante de árabe, decidi que faria a minha UD voltada a esse público, especificamente, já que a necessidade de material nessa área é incontestável e, nas palavras de Lopez (2016, p. 185), “esse tipo de material deve ser aberto para uso, cópia, distribuição e modificação, características que, inclusive, devem estar assinaladas no próprio material”, com o que estou plenamente de acordo, o que me motivou a esta publicação.

Interessante que se observe, como nas palavras de Alves (2012, p. 84), que o Mestre “ensinou o que sabia. Agora chegou a hora de ensinar o que não sabe: o desconhecido”, como é o meu caso, em especial, para o árabe.

2. A UD

Objetivando atender a um público-alvo restrito aos falantes de árabe, em contexto de imersão e estudantes de Ensino Fundamental, foi produzida a unidade didática que se apresenta a seguir de forma detalhada.

Usar dicionário, seja ele bilíngue ou não, descobrir o mundo das palavras, poder mesclar língua e cultura é integrar-se ao mundo

próprio ou do outro, pois, “graças à língua podemos nomear ao mundo, pensar nele e nos relacionarmos com ele, pensar em nós mesmos, identificar nossas características e refletir acerca do que sabemos, do que necessitamos e do que sonhamos³.” (CÁRDENAS *et al.*, 2004, p. 8)

Dentro do âmbito do ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), pode-se enquadrar o material como sendo para atender ao nível básico de conhecimento na língua portuguesa.

Para que se entenda o que é PLAc, busco respaldo na definição de Lopez (2016, p. 59), ao citar seu próprio trabalho em parceria com seu orientador, material ainda aguardando publicação, informação esta corroborada em Neves (2018, p. 39):

Entendemos PLAc como uma área que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes em situação de vulnerabilidade – em particular, às vítimas de processos de deslocamento forçado – que não usam o português como sua primeira língua. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para processos de territorialização (BIZON, 2013) socialmente mais justos e dignos (LOPEZ & DINIZ, 2016, no prelo, s/p).

A preparação do material foi visando a uma duração média de 4h/a e abrange tanto o ensino dentro de sala de aula quanto fora dela, inclusive envolvendo a comunidade de entorno a esse espaço.

O ensino de uma língua como forma de acolhimento envolve questões específicas que extrapolam a questão linguístico-cultural, porque se trata de um ensino voltado para um público minoritarizado, destituído de direitos e, conseqüentemente, mais socialmente vulnerável. Apesar dessa percepção, é difícil estabelecer o que é, de fato, específico, a tal ponto que precisemos nomear como PLAc. Mas, para além dessas especificidades que intuímos [...], reiteramos que a designação PLAc já é um gesto político de visibilização de uma demanda social. Isso, por si só, já justifica, a nosso ver, o emprego desse termo para esse contexto de ensino-aprendizagem. (LOPEZ, 2016, p. 55)

3 Gracias a la lengua podemos nombrar al mundo, pensar en él y relacionarnos con él, pensar en nosotros mismos, identificar nuestras características y reflexionar acerca de lo que sabemos, de lo que necesitamos y de lo que anhelamos.

A temática da UD é o uso de dicionário de árabe no Ensino Fundamental. É focada, sobretudo, na necessidade de integração do discente que seja falante dessa língua e esteja regularmente matriculado na escola.

Cabe lembrar que “ao estudar uma língua adicional, é fundamental que o aluno adquira também conhecimentos referentes aos valores morais, culturais e sociais que caracterizam essa língua e seus falantes.” (DIAS, 2017, p. 125)

Todas essas particularidades podem advir da integração desse discente. Sendo assim, as partes componentes da UD buscam privilegiar a socialização do aluno falante de uma língua distante do português, no caso, o árabe.

Dividiu-se da seguinte forma:

1ª parte: “DESPERTAR”/ “QUEBRA-GELO”

Que se compõe de 5 perguntas, algumas imagens e *links* para orientação do trabalho a ser levado a efeito pelo docente.

Exemplos: foi usada a imagem do abacate para a pergunta se o aluno poderia reconhecer aquela fruta típica de nossa cultura, pois é usada, no Brasil, com açúcar; com leite e açúcar, em vitamina.

Na sequência, para orientar ao professor, foi apresentado o seguinte link:

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=q9XTofdj-TVQ>>. Acesso em: jul. 2018.

Nele, o aluno irá ver o gesto correspondente ao abacate.

É, logo em seguida, sugerido ao professor que mostre novamente a palavra “abacate” em outro *link*, conforme se verifica abaixo:

[Professor, mostre a palavra “abacate” também nesse outro link: Disponível em: <http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/>. Acesso em: jul. 2018.]

Logo após, há uma explicação da escolha da palavra. Ela com-

porá uma carta enigmática que se apresentará no corpo da UD, pouco mais à frente. Por isso, o docente é alertado:

[A palavra abacate aparecerá na carta enigmática que será apresentada como exemplo!]

2ª parte: O USO DE DICIONÁRIO EM SALA

Um pouco mais extensa, aborda o contato/conhecimento do que venha a ser dicionário monolíngue, bilíngue.

É um momento ímpar para a integração/socialização do discente falante de árabe, pois lhe será oportunizado falar algumas palavras de cumprimento, na sua língua.

Cabe lembrar que “a língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais.” (MARCUSCHI, 2000, p. 35)

Para os casos específicos de alunos que não dominam a língua falada pelos pais, não tendo tido o privilégio da língua de herança, é fornecido o link em que o professor poderá fazer com que todos ouçam as expressões de cumprimento em árabe.

São apresentadas várias imagens de cadeiras. Nesse espaço, o professor poderá trabalhar com a arbitrariedade do signo. É sugerido que seja destacada a necessidade de adjetivação em acompanhamento ao substantivo comum: cadeira, para que umas se distingam das outras.

É nessa etapa da UD que é trazida uma carta enigmática. Os alunos deverão trabalhar em grupos, sendo que a sugestão dada ao professor é de que sempre sejam mesclados aos brasileiros, os alunos falantes de árabe ou que tenham o árabe como a língua materna.

“É importante pensar que, independente da nacionalidade, as características culturais exercem fortes influências no comportamento de um aluno durante as aulas.” (DIAS, 2017, p. 125) e é exatamente por isso que a integração/socialização dos alunos é trabalhada com o acom-

panhamento mais de perto pelo docente, que deverá circular entre os grupos, conforme sugerido na UD:

[Professor, incentive os alunos a tentarem “traduzir” a carta enigmática dada, a título de exemplo. Participe com eles.]

Logo após essa tradução/transcrição/decodificação da carta enigmática dada, é sugerida a elaboração de uma, com temática à escolha, também em grupos. Poderá ser lida cada carta enigmática produzida.

O aluno irá aprender a lidar com as palavras que são

entidades mágicas, potências feiticeiras, poderes bruxos que despertam os mundos que jazem dentro dos nossos corpos, num estado de hibernação, como sonhos. Nossos corpos são feitos de palavras... Assim, podemos ser príncipes ou sapos, borboletas ou lagartas, campos selvagens ou monoculturas, Leonardos ou monótonos funcionários. (ALVES, 2012, p. 54)

Trata-se, ademais, de uma atividade lúdica, seja com a oralidade, seja com a escrita.

3ª parte: VISITA À BIBLIOTECA DA ESCOLA

É a extensão da sala de aula. É o espaço do entorno sendo explorado, conhecido pelo aluno que precisa se integrar à escola.

Como indivíduos, construímos nossa identidade quando pensamos sobre nós mesmos, quando refletimos acerca dos outros, quando observamos as transformações que propiciamos em nosso entorno com nosso trabalho. Também construímos nossa identidade a partir da maneira como os outros se comunicam conosco, da maneira como nos falam. Por isso é que, para construir e recriar nossas identidades, necessitamos da língua.⁴ (CÁRDENAS *et al.*, 2004, p. 9)

4 Como individuos, construimos nuestra identidad cuando pensamos acerca de nosotros mismos cuando reflexionamos acerca de los otros, cuando observamos las transformaciones que propiciamos en nuestro entorno con nuestro trabajo. También construimos nuestra identidad a partir de la manera en la que los otros se comunican con nosotros, de la manera en la que nos hablan. Por eso es que, para construir y recrear nuestras identidades, necesitamos la lengua.

Óbvio que é sugerido ao docente que tenha tido um preparo anterior em relação a essa visita, como por exemplo, a aquisição de um dicionário de árabe, preferencialmente bilíngue: árabe-português, já que o foco será esse durante o trabalho com os alunos, divididos em meia turma, para facilitar o atendimento mais pessoal durante esse trabalho com eles, no espaço da biblioteca da escola.

É nesse momento que o professor deverá motivar o uso concreto, com o manuseio e pesquisa motivada nos dicionários disponíveis no espaço afim da biblioteca.

Em geral dicionários são considerados livros para serem consultados. Prova disso é que são dispostos em um espaço especial em bibliotecas, reservado para livros de consulta, e não junto aos livros que são emprestados. Usuários pensam que dicionários contêm respostas imediatas para as dúvidas de vocabulário, porém, se considerarmos o processo de leitura como um processo de construção de significados, os dicionários poderiam ser considerados um outro texto que auxiliaria nessa construção, devendo, portanto, ser "lido" e não consultado para se localizar respostas. A visão de dicionário enquanto texto talvez se aplique mais aos unilíngues que trazem definições seguidas de exemplos, o que constituiria uma ampliação do contexto no qual um item lexical desconhecido foi encontrado. (COURA-SOBRINHO, 1998, p. 66)

Importante que o professor, portanto, alerte para essas particularidades inerentes a esse tipo de livro, em especial nesse momento de atividade extra sala de aula.

4ª parte: DE VOLTA À SALA DE AULA

Nesse momento, a turma que já fez a incursão ao espaço da biblioteca onde estão os dicionários, tidos como típico material de consulta (não é habitual o empréstimo; não se leva para casa um dicionário para uso fora do espaço da biblioteca), irá trabalhar em sala de aula na produção de um pequeno dicionário (em português). É como se fosse um glossário com as palavras que compõem o universo escolar deles.

Se o professor quiser, ele poderá usar, a título de exemplo, as páginas 105 a 132 do material: *Pode entrar*: português do Brasil para refugiadas e refugiados. Livro para estudantes. Trata-se de um material de livre circulação, disponível em extensão pdf, que foi produzido sob a denominação de “Cartilha”, pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR, com o fito de ensinar português a refugiados dentro da dimensão dos Direitos Humanos. Esse material foi elaborado pelo cursinho popular Mafalda, com o apoio da Cáritas Arquidiocesana de São Paulo, no ano de 2015.

Por fim, é sugerido que o professor leia, anteriormente à aplicação da UD, a dissertação de COURA-SOBRINHO (1998), a qual trata com muita propriedade do uso do dicionário como instrumento auxiliar na leitura em língua estrangeira.

3. APLICAÇÃO

O professor tem compromisso profissional, ético e moral frente ao alunado e, mesmo que ele tente ensinar aquilo que não sabe, fará o seu melhor.

O compromisso da escola sustenta-se principalmente pela transmissão de conteúdos e saberes aos seus alunos, contudo, partindo do pressuposto de que a escola é também justificada como uma instituição encarregada de proporcionar oportunidades sociais por meios educativos, é possível perceber que, em muitas ocasiões, os professores encontram-se diante de um conflito com as definições institucionais da escola, a regulação de suas funções e as inércias e tradições assentadas. (CONTRERAS, 2002 *apud* BRAÚNAS & BARCELOS, 2013, p. 70)

Porém, apesar de todo e qualquer contratempo ou dificuldade, o professor busca estratégias para sua (renovada) prática docente cotidianamente.

Conforme dito no início deste artigo, a UD que a ele motivou foi tema de trabalho final de disciplina no Mestrado Profissionalizante da FALE/UFMG, cujo professor verbalizou que “o material contribui para fo-

mentar a própria autonomia do aluno no aprendizado do português” e aproveitou para sugerir, após sua acurada leitura do material produzido, que

outra proposta final poderia ser elaborar um glossário bilíngue (árabe/português), a partir de um trabalho conjunto entre brasileiros e árabes. Seria uma forma de promover a interculturalidade, contribuindo para a integração entre brasileiros e estrangeiros e para a sensibilização da comunidade escolar em relação ao árabe. Algo na direção de uma proposta de “educação do entorno”. (DINIZ, mensagem pessoal por *e-mail* 12/07/2018)

A título de uma didática mais minuciosa, o professor sugeriu, ainda, que fosse criado um verbete que deveria anteceder à proposta final da UD, ou seja, que “poderia ser importante ensinar a fazer um verbete, a partir de uma análise mais detalhada de um exemplo. Penso, por exemplo, em estruturas recorrentes nesse gênero: ‘animal que...’, ‘lugar onde’” (DINIZ, mensagem pessoal por *e-mail* 12/07/2018).

A família, caso seja do interesse do docente que estiver trabalhando diretamente com o material, poderá ser envolvida e, nesse caso, sua participação poderá se configurar de diversas maneiras, sugerindo-se algumas possibilidades:

- a) entrevistar brasileiros para descobrir novas palavras e seus significados, dentro do universo de interesse familiar;
- b) providenciar um glossário diário para aquele grupo familiar;
- c) registrar as novas palavras aprendidas pela criança (estudante), para que ela própria pesquise o significado no dicionário da escola ou da casa dela; etc.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre que se produz algum tipo de material didático, tem-se como fito o seu uso prático e com o máximo de aproveitamento pelos nossos pares e, conseqüentemente, submete-se às críticas daí advindas.

A UD escopo dessa discussão trata-se, na verdade, de um material didático que visa à integração de aluno imigrante, falante de árabe (ou não falante, mas filho de árabe(s), tendo, portanto, o árabe como língua de herança), em contexto de aprendizagem da língua portuguesa, em um nível básico de aprendizagem e, de certa forma, também lhe dar visibilidade, posto que “outra evidência da falta de visibilidade que cerca os estudantes imigrantes nas escolas brasileiras é a falta de apoio às escolas onde tais alunos são matriculados” (NEVES, 2018, p. 99).

Como de certa forma antecipado, a UD que visa ao uso de dicionário de árabe em turma de Ensino Fundamental que conte com discente falante dessa língua, não teve até esta publicação, sua aplicação direta em sala de aula e, por conseguinte, não tendo sido “testada”, não se verificou ainda se é passível de grandes modificações, se pode ser desconstruída e ou reconstruída.

A ideia primordial é que a semente do bom convívio seja colocada em terreno fértil, que são as salas de aula onde a prática anseia por material apropriado para uso. Lopez (2016, p. 176; 184) explicita, dentre os quatro pontos principais de sua proposta de subsídios para o ensino de PLAc, que “se criem redes colaborativas e materiais de livre circulação”. Aí está e que se tenha bom proveito.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. *A alegria de ensinar*. 14ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BRAÚNA, R. C. A.; BARCELOS, A. M. F. *Demandas contemporâneas na formação de professores*. Viçosa, MG: Ed. UFV, 2013.

CÁRDENAS, A. *et al. Nuestras lenguas*. Secretaria de Educación Pública. Campaña Nacional por la Diversidad Cultural, México, 2004.

COURA-SOBRINHO, J. *O dicionário como instrumento auxiliar na leitura em língua estrangeira*. 1998. 150f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

FEITOSA, J. *et al.* *Pode entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados*. Livro para estudantes. São Paulo, SP: Curso Popular Mafalda, 2015. Disponível em: <<http://ipol.org.br/apostila-pode-entrar-ensina-portugues-brasileiro-a-refugiadas-e-refugiados/>> Acesso em: nov. 2018.

LOPEZ, A. P. A. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. 2016. 261f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*. Atividades de retextualização. 10ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NEVES, A. O. *Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no Ensino Fundamental brasileiro: um estudo de caso*. 2018. 185f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

VANZELLI, J. C.; CHAVES, I. O.; TEIXEIRA, H. G. *Estudos brasileiros na Ásia: língua, literatura e cultura*. Viçosa, MG: Ed. UFV, 2017.



PARTE 4

CELPE-BRAS



LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO DE TESTES DE LARGA ESCALA: O ENTREVISTADOR DO EXAME CELPE-BRAS EM PAUTA

Fernanda Ricardo Campos⁵
Mahulikplimi Obed Brice Agossa⁶
Rose Mara Silva⁷

1. INTRODUÇÃO

A crescente influência das teorias socioculturais e sociointerativas de aprendizagem sobre as práticas de avaliação de língua estrangeira exigem uma expansão da base de conhecimento dos avaliadores sobre o que precisam saber a respeito de avaliação e como aprendem a desenvolver esse conhecimento, além da necessidade em compreender a natureza interpretativa da avaliação e sua própria autoconsciência como avaliadores. Esse conhecimento, ao qual nos referimos, tem sido chamado, por especialistas da área, de letramento em avaliação. Um termo pouco discutido se levarmos em consideração os recentes estudos do campo da avaliação na Linguística Aplicada especialmente no Brasil. No que se refere ao letramento em avaliação de linguagem, o cenário não é diferente, existem poucas pesquisas e muito a ser discutido entre os especialistas. Somado a isso, está o fato de a avaliação exercer poder por onde passa, desde o examinando até o sistema educacional do país que a utiliza. Ela decide vidas no setor acadêmico, profissional e social e, por isso, o tema letramento em avaliação torna-se pertinente e deve ser discutido, com maior frequência, entre todos os envolvidos na área.

Destarte, nossa intenção neste artigo é refletir sobre o letramento em avaliação de linguagem em testes de larga escala, que difere, significativamente, do contexto escolar de avaliação. Além disso, nos propomos verificar a visão de conhecimento em avaliação linguística de um grupo de avaliadores participantes do primeiro curso online de

5 Mestre em Estudos Linguísticos, POSLING, CEFET-MG. Professora Substituta do Ensino Técnico e Superior no DELTEC, CEFET-MG. nanda.ricardo@gmail.com

6 Doutorando em Estudos Linguísticos, POSLING, CEFET-MG. brismag@hotmail.fr

7 Mestre em Estudos Linguísticos, POSLING, CEFET-MG. stephrosie@hotmail.com

capacitação para aplicação do exame Celpe-Bras, oferecido pelo INEP e CEBRASPE em 2016, bem como a qualidade deste curso ao servir como um meio de disseminar o conhecimento e/ou o letramento em avaliação esperado a quem atua nesta função. Para alcançarmos nossos objetivos, utilizamos como embasamento teórico os trabalhos de especialistas na área, tais como, Scaramucci (2014), Scarino (2013), Taylor (2013), Fulcher (2012), entre outros.

Finalmente, a visão dos participantes do Curso Online Celpe-Bras 1/2016 é apresentada de acordo com as suas respostas a um questionário (Anexo I) elaborado por nós e disponibilizado online. Procuramos assim responder as seguintes questões: i) Qual o impacto do curso do Celpe-Bras 1/2016 no grupo de entrevistadores? ii) Na visão dos participantes, este curso propiciou uma visão ampla do conceito de avaliação e de como avaliar?; iii) Ele propiciou ao entrevistador o conhecimento das abordagens teóricas que perpassam o exame?; iv) E, ainda, possibilitou reflexão de sua própria prática em avaliar?

2. O TERMO LETRAMENTO ONTEM E HOJE

Embora esteja sempre associado à alfabetização, o termo letramento não deve ser confundido com a habilidade em decodificar um código linguístico ou o simples fato de se saber ler e escrever. O termo vem sendo usado desde a metade da década de 80 no Brasil (SOARES, 2010) e veio para designar a prática competente de uso da escrita e da leitura no ambiente social, ou seja, estabelecer sentido ao aprendizado de língua, compreendendo e estabelecendo relações entre o que é lido e o mundo ao redor. O termo original vem do inglês, *literacy*, que significa literacia ou letramento e segundo Justo e Silveira (2013, p.3), “apesar de ser alvo de vários estudos, o conceito de letramento ainda não foi incluído em todos os dicionários, nem na linguagem da mídia, porque só recentemente conquistou admiradores no país”. Desta maneira, torna-se primordial que conheçamos a visão de alguns autores

da área a respeito do conceito letramento.

Terzi e Ponte (2006, p.666) afirmam que existem vários tipos de letramentos, pois, o letramento não é algo estático, é algo que vai além do uso cultural da escrita. As autoras ainda definem letramento como a “relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita, relação esta construída através da familiarização com as práticas de letramento, práticas sociais que têm um texto escrito como elemento constitutivo”.

Soares (2010, p.21), por sua vez, afirma que, apesar de indissociáveis, letrar é mais do que alfabetizar. Segundo a autora, letramento refere-se à capacidade de ler vários textos, compreendendo-os e estabelecendo relações reais entre eles, dando-lhes sentido dentro do cotidiano vivido pelo indivíduo, o que se torna “condição básica para o pleno exercício da cidadania”.

Street (1984, 1995), apresenta dois tipos principais de letramento, não excluindo, porém, outros modelos intermediários. São eles: o modelo autônomo (escolar) e o ideológico (crítico):

A visão autônoma define o letramento em termos de habilidades individuais e cognitivas que podem ser desenvolvidas independentemente de contextos específicos ou de padrões culturais.

Seria a capacidade de usar a escrita de maneira descontextualizada. A visão ideológica de letramento, por outro lado, define as práticas de letramento a partir da perspectiva das estruturas culturais e de poder na sociedade. Portanto, apresentar, em sala de aula, o texto da forma como é utilizado nas interações sociais, refletindo as relações de poder e os padrões de significação culturais locais, é condição para a formação do leitor cidadão capaz de utilizar-se da escrita para melhor entender a si mesmo, e a sua realidade, dela participando. (apud Terzi & Ponte. 2006. p. 669).

Tendo em mente tais definições e conceitos, podemos dizer que o letramento está em todos os campos do saber, sempre com uma função

prática e social. E o que vem sendo chamado de “letramentos múltiplos” é visto como qualidade essencial de sobrevivência na sociedade atual para o cidadão comum.

Desde o final do século XX já se falava sobre os vários tipos de letramentos, tais como o letramento digital ou tecnológico, letramento cultural, cívico ou político, letramento acadêmico, emocional, etc. Segundo Taylor (2013), o termo “letramento” sempre é utilizado com sentido de ‘saber como fazer’, ter a consciência do que está fazendo, ter “a capacidade de compreender o conteúdo e discurso associado a um determinado domínio ou atividade e de ser capaz de se envolver com e expressar-se adequadamente em relação a este.” (p.405). Resumindo: algo capaz de ir da teoria à prática e vice-versa.

Desta forma, novos tipos e/ou modelos de letramentos vão surgindo e, dentro desses “letramentos múltiplos”, surge o letramento em avaliação, necessário, cada vez mais, em diferentes áreas científicas e acadêmicas, e é discutido na próxima seção.

2.1 LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO

Se o termo letramento é considerado relativamente novo, o que dizer de ‘letramento em avaliação’? Este tem sido um tema ainda pouco discutido na área da Linguística Aplicada, e principalmente, na área de avaliação em geral e avaliação de proficiência linguística. No Brasil, poucos estudiosos têm refletido sobre a perspectiva de letramento nas avaliações, especificamente em avaliação de larga escala. Enquanto que, no cenário internacional, alguns autores chamam a atenção para a importância não somente do “novo” termo, mas também do efetivo uso do letramento em avaliação em prol dos organizadores, desenvolvedores, avaliadores, usuários, examinandos e professores envolvidos na área de avaliação em larga escala, ou seja, os chamados protagonistas dos testes (SCARAMUCCI, 2014). Sendo assim, para justificar o interesse dado ao

conceito, vejamos o que dizem alguns autores renomados da área.

Fulcher (2012) afirma que houve um considerado crescimento do uso de testes no mundo no século XXI devido à imigração, à globalização e às políticas de governo. Desta forma, segundo o autor, os professores, avaliadores e desenvolvedores se veem pressionados pelas decisões do governo local, fazendo necessária uma melhor preparação para avaliar de maneira justa e tomar decisões que, certamente, afetarão a todos os envolvidos. Deste modo, Fulcher destaca a importância da criação de novos materiais pedagógicos, além de programas de cursos em avaliação linguística, a fim de que sejam estabelecidas as mudanças necessárias aos professores e desenvolvedores para o início de uma nova era na área.

Taylor (2013), por sua vez, considera o termo letramento em avaliação linguística como subordinado ao letramento em avaliação e ambos novos e importantes campos para a pesquisa científica e empírica no "debate e formulação de políticas e ações na educação e na sociedade em geral." (p. 405). Assim como Fulcher, Taylor destaca o aumento do número de testes de avaliação linguística e, conseqüentemente, das pessoas envolvidas nesses testes ao redor do mundo, como resultado da globalização e imigração, daí a necessidade de mais pesquisas na área. De acordo com Taylor (2013. p. 405):

São urgentemente necessários resultados de pesquisas empíricas que investiguem a natureza e o desenvolvimento do letramento em avaliação linguística, não apenas para informar e apoiar as políticas e as práticas existentes, mas também para inspirar e moldar as novas iniciativas, a fim de disseminar o conhecimento e a experiência do núcleo em avaliação linguística para uma gama crescente de partes interessadas em testes.

Essas partes interessadas, que Taylor se refere, englobam desde os desenvolvedores de testes até a comunidade que fará uso do mesmo. Isso nos leva a refletir sobre o grau de conhecimento

que todos os envolvidos devem ter sobre avaliação, especialmente a avaliação de proficiência linguística. Seria necessário o mesmo nível de conhecimento ou letramento em avaliação linguística entre professores, desenvolvedores, avaliadores e demais envolvidos na elaboração e administração de testes? O que deveria fazer parte, portanto, do construto em letramento em avaliação de línguas? Seria necessária apenas uma base de conceitos teóricos, ou somente as estratégias de competência e práticas de experiências passadas, ou, ainda, apenas a aplicação de princípios éticos, ou a junção de todos estes elementos? E se todos esses elementos são necessários para adquirir letramento em avaliação, como fazê-lo?

Todas as questões acima, levantadas por Taylor (2013), nos remetem a outra questão, a importância de se considerar o conhecimento e práticas prévias, além das crenças e percepções de todos aqueles que exercem um papel ou função no processo de avaliação de proficiência linguística, inclusive do papel do governo e universidades que farão uso dos resultados de testes.

Outro ponto destacado pela autora é a necessidade de utilizar uma linguagem que seja acessível a todos, utilizando menos termos técnicos da área. É preciso estabelecer o que é útil para cada parte interessada de acordo com a função e/ou a responsabilidade que cada um exerce, além de considerar a diversidade dos indivíduos envolvidos durante todo o processo de elaboração, desenvolvimento e aplicação de testes. "Nem todo mundo precisa saber ou ser capaz de fazer tudo no mesmo nível. O importante é que todos sejam competentes no conhecimento, habilidades e compreensão necessários dentro de seu contexto de atividade". (TAYLOR, 2013. p. 411).

Sendo assim, podemos entender, nas palavras de Scaramucci (2014), que o letramento em avaliação é a contribuição que os especialistas podem oferecer para a área de avaliação, tornando o campo acessível a outros que não pertencem à área, mas estão direta ou indiretamente

envolvidos com ela. E com esse entendimento partimos para a próxima seção, refletindo sobre o nível de letramento em avaliação de larga escala de línguas.

2.2 O LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA

Atualmente, a avaliação vem assumindo vários papéis e, em se tratando de avaliação de larga escala, podemos destacar o poder exercido desta ao funcionar como um mecanismo que propicia reestruturação, reorientação ou mudança dos sistemas educacionais vigentes. Ou seja, esse tipo de avaliação possui um efeito retroativo e/ou impacto social e educacional nas comunidades que a utilizam. Desta forma, é imprescindível refletir sobre que tipo de letramento é necessário ao avaliador em um teste de proficiência linguística de larga escala.

Scarino (2013) destaca que, primeiramente, ao se elaborar, desenvolver e administrar um teste de larga escala, temos que considerar o contexto social e educacional da comunidade que fará uso do mesmo, o papel da avaliação para aquela sociedade, pensar em tópicos relevantes, conteúdos e domínios necessários, métodos e conceitos a serem utilizados, além das questões práticas da avaliação e de princípios éticos. Portanto, objetivos claros e planejamento cuidadoso da avaliação tornam-se fundamentais, visto que o ensino e a avaliação não estão diretamente relacionados em testes de larga escala, pois estes avaliam o uso futuro de língua e não o que foi aprendido em determinado ciclo de ensino, por exemplo. Além disso, é importante ter em mente que a função da avaliação é coletar evidências através de tarefas formais ou informais para chegar a uma conclusão ou inferir um resultado e, conseqüentemente, aplicar uma nota ou tomar uma decisão sobre o futuro acadêmico ou profissional do examinando. Desta forma, dependendo do tipo de avaliação, temos procedimentos e objetivos distintos e isso deveria fazer parte do letramento em avaliação, além

de noções de conceitos fundamentais da área, tais como: construto, validade, confiabilidade, autenticidade, praticidade e efeito retroativo/ impacto dos testes⁸. Finalmente, mesmo com todos esses cuidados, a avaliação não está isenta de erros diagnósticos, principalmente se utilizar um instrumento avaliativo equivocado ou irrelevante para determinado tipo de teste.

Sabemos que a avaliação de larga escala atinge a sociedade como um todo e isso, muitas vezes, gera uma tensão entre o entendimento dos especialistas e dos usuários da língua. Assim sendo, acreditamos que o letramento em avaliação deve alcançar a todos, mesmo que em níveis diferentes, utilizando uma linguagem acessível e facilitando ao máximo o entendimento de alguns termos técnicos fundamentais da área, como discutido na seção anterior. Talvez outro fator que poderia amenizar essa tensão, de acordo com Scarino (2013), seria deixar claro os objetivos e os critérios de avaliação e as ferramentas utilizadas para inferir o resultado final, além do motivo da utilização de determinados procedimentos durante o processo de avaliação.

Por outro lado, segundo Scarino (2013), uma forma de atender às necessidades de letramento em avaliação dos envolvidos diretamente ou profissionais da área seria levá-los a conhecer suas próprias crenças e percepções individuais sobre o ato de avaliar, e a partir disso, levá-los a compreender suas próprias práticas, a fim de saber como usar a teoria a favor da mesma. Scaramucci (2014) concorda com essa visão ao afirmar que refletir sobre a prática da avaliação é fundamental, pois a teorização sobre a prática é o caminho, e não o inverso.

Considerando tudo o que foi dito até aqui, abordaremos na próxima seção o exame de larga escala Celpe-Bras e suas principais características. Em seguida, prosseguiremos com o objetivo de analisar qualitativamente o curso online Celpe-Bras 1/2016 oferecido pelo CEBRASPE em parceria com o INEP e a visão dos participantes sobre o

⁸ Para um melhor entendimento sobre esses conceitos, sugerimos Bachman & Palmer (1996, pp. 17-42). Ver Referências.

letramento em avaliação.

3. O EXAME CELPE-BRAS

Como dito anteriormente, poucos estudiosos têm refletido sobre a perspectiva de letramento nas avaliações de larga escala no Brasil, e isso inclui a discussão sobre o letramento necessário para a aplicação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – o exame Celpe-Bras. Por ser distinto de muitos outros, este exame torna-se peculiar e merece uma atenção especial. Entendamos melhor seu funcionamento.

O Celpe-Bras foi instituído em 1994 e aplicado pela primeira vez em 1998. Ele é o único certificado de proficiência, em língua portuguesa, reconhecido pelo governo brasileiro e desde sua primeira aplicação, o exame vem crescendo em procura e, atualmente, é realizado em 25 postos aplicadores credenciados no Brasil e 63 postos aplicadores no exterior, com mais de cinco mil examinandos inscritos. (PORTAL DO INEP, 2015).

O exame tem sua metodologia de avaliação arraigada no conceito de tarefas comunicativas, possibilitando interações que simulam atividades da vida real desempenhadas pelo examinando, que por sua vez, usa a língua com um propósito social. Ele é aplicado duas vezes ao ano no Brasil e em outros países e é oferecido para candidatos estrangeiros não brasileiros ou lusófonos, cuja língua materna não seja o português. O exame avalia de forma integrada as habilidades linguísticas do examinando. A certificação é dada por meio de quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior.

Atualmente, consta de duas etapas: a Parte Escrita, com duração de 3 horas, composta de quatro tarefas que integram compreensão e produção escrita e compreensão auditiva, sendo permitidas anotações

em um rascunho que deve ser entregue ao fim do exame; e a Parte Oral, com duração de 20 minutos, em que o examinando interage oralmente com um entrevistador, sendo observado por outro examinador, os quais analisam holística e analiticamente o desempenho do mesmo.

Os textos de ambas as etapas são autênticos e retirados de diversas mídias e servem como base para a produção escrita e oral dos examinandos. Os elaboradores do exame montam os chamados Elementos Provocadores (EPs), usados na Parte Oral, os quais são formados por pequenos textos, fotos, cartuns etc. sobre assuntos do dia a dia, no intuito de interagir e fazer com que o candidato expresse suas opiniões sobre diversos temas. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável pelo exame, em seu site, reporta-se à Parte Oral do exame como uma “interação a partir de atividades e interesses mencionados pelo examinando na ficha de inscrição e conversa sobre tópicos do cotidiano, de interesse geral, com base em elementos provocadores”. (BRASIL, 2011).

Sendo assim, nossa pesquisa diz respeito aos entrevistadores-avaliadores da Parte Oral do exame, no conhecimento prévio dos mesmos sobre o termo letramento e suas visões desse conceito a partir do curso online Celpe-Bras 1/2016. No entanto, antes de partirmos para a discussão dos resultados de pesquisa encontrados, apresentamos como o curso foi constituído.

3.1 O CURSO ONLINE CELPE-BRAS 1/2016

O curso online Celpe-Bras 1/2016 foi oferecido pelo Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e Promoção de Eventos (CEBRASPE) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com duração de duas semanas, no mês de abril, antecedendo a aplicação do teste, ocorrido em abril de 2016. O curso foi ofertado a nível nacional e internacional, sendo

indispensável a todos os envolvidos na aplicação do exame Celpe-Bras. A plataforma utilizada foi o Moodle e as questões das atividades eram todas fechadas - verdadeiro ou falso, também apresentou uma bibliografia que deveria ser lida antes das atividades, juntamente com um cronograma de atividades e três tipos de fóruns: notícia, dúvidas e discussão que possibilitaram o debate do grupo, além de uma carga horária prevista de 20 horas, no total, dependendo do tempo disponível de cada participante. Foi dividido em três partes, com dois módulos: i) a contextualização do exame, com textos referentes ao assunto; ii) a Parte Escrita, com textos e atividades sobre a parte escrita do exame e iii) a Parte Oral, com textos e atividades sobre a parte oral do exame e seis áudios de entrevistas de outras edições do exame, para serem avaliados analítica e holisticamente cada um.

4. METODOLOGIA

Com o propósito de analisar qualitativamente o curso Celpe-Bras 1/2016 - oferecido pelo CEBRASPE em parceria com o INEP, procuramos: i) verificar se o curso propiciou a aquisição de letramento em avaliação esperada à avaliação holística do entrevistador-avaliador na visão dos mesmos e ii) refletir sobre a perspectiva de letramento em avaliação dos avaliadores participantes do curso dessa edição do exame. Para isso, selecionamos, de forma aleatória, como corpus de pesquisa, um grupo de entrevistadores da Parte Oral do exame, a fim de investigar, através de um questionário online, qual o letramento existente e o necessário para atuar como entrevistador-avaliador, na visão dos mesmos.

Desta forma, visando os objetivos propostos, um formulário de perguntas foi viabilizado por e-mail, em formato online, a fim de servir como instrumento para coleta de dados para esta pesquisa e está disponibilizado em https://docs.google.com/forms/d/1RGgU1JX2m1UJVQA-4xcZhejx-e7DZNwvQPlxzYgo_dU/edit?ts=57a8d3c0 e, sendo enviado a todos os participantes com e-mails registrados na página do curso, o

questionário ficou disponível durante trinta dias, todas as respostas foram validadas.

Sendo assim, analisamos de forma descritiva todas as respostas, pois julgamos todas únicas e importantes à pesquisa, e baseados neste questionário, tentamos responder as seguintes questões: i) Qual o impacto do curso do Celpe-Bras 1/2016 no grupo de entrevistadores? ii) Na visão dos participantes, este curso propiciou uma visão ampla do conceito de avaliação e de como avaliar?; iii) Ele propiciou ao entrevistador o conhecimento das abordagens teóricas que perpassam o exame?; iv) E, ainda, possibilitou reflexão de sua própria prática em avaliar? A seguir, apontaremos os principais resultados advindos das respostas ao questionário dos avaliadores participantes do curso.

5. DESCRIÇÃO DOS RELATOS OBTIDOS

Apresentaremos nesta seção os resultados, em forma de gráficos, das perguntas de múltipla-escolha e uma descrição sobre o parecer geral das respostas abertas. Ao elaborar o questionário, tentamos formular questões que fossem desde o conhecimento do perfil do respondente até suas visões críticas de prática e teoria sobre o letramento em avaliação, baseado em suas experiências e conhecimentos prévios. Desta forma, elaboramos 29 questões, sendo 13 questões de múltipla-escolha e 06 questões abertas, separados em seis categorias como disposto a seguir.

I – Sobre a sua experiência no Celpe-Bras:

1 - Em quantas edições atuou como entrevistador e/ou observador da Parte Oral do exame Celpe-Bras?

Os resultados mostraram que mais da metade dos avaliadores respondentes (58,3%) aplicaram o Celpe-Bras entre 6 e 20 edições ou

mais. Ora, quanto maior a experiência do avaliador, melhor para o Exame e sua confiabilidade, tendo em vista a crescente procura e visibilidade nos últimos anos no Brasil, no exterior e entre os profissionais da área. Conseqüentemente, é preciso aumentar a mão-de-obra qualificada para a aplicação e correção do Exame, por isso a necessidade da continuação de cursos como este, voltados para a preparação de avaliadores de todos os postos credenciados, independentemente da quantidade de atuação nas aplicações.

2 - Costuma atuar mais como:

A maioria dos respondentes atuou mais como entrevistador, porém acreditamos que muitos dos entrevistadores também atuam como observadores, em determinados momentos. Alguns, certamente, atuam, na mesma proporção, como entrevistadores e observadores, revezando entre eles, visto que os cursos preparatórios para a aplicação abordam as duas grades de correção (analítica e holística). Poderíamos ter optado por uma terceira opção (ambos: observador e entrevistador), no entanto, nosso único objetivo com esta pergunta foi reconhecer a prática recorrente da maioria dos respondentes, visto que consideramos todos com o mesmo potencial para exercer ambas as funções.

3 - Como você avalia seu conhecimento sobre o exame Celpe-Bras em relação ao construto, abordagens teóricas, bem como as grades de avaliação oral, analítica e holística?

Exatamente 50% dos respondentes acreditam ter um conhecimento muito bom da teoria que perpassa o exame e das grades de correção. Nenhum participante considera seu conhecimento regular, o que é bom para a confiabilidade do exame.

4 - Ao avaliar o examinando na entrevista oral do exame Celpe-Bras você se baseia:

- (i) apenas em sua própria experiência e prática em avaliação;
- (ii) mais em sua própria experiência e prática em avaliação do que nas teorias estudadas em cursos anteriores;
- (iii) tanto em sua própria experiência em avaliação, quanto nas teorias estudadas em cursos anteriores;
- (iv) não se baseia em experiências e práticas anteriores, apenas nas teorias estudadas;
- (v) se baseia apenas na grade.

Essa questão levou os respondentes a uma reflexão sobre suas práticas e crenças na área de avaliação e demonstra que mais de 60% acredita basear-se, na mesma proporção, em experiências e práticas estudadas em cursos anteriores. Devemos levar em consideração que $\frac{1}{4}$ dos respondentes baseia-se apenas na grade.

II – Sobre a plataforma Moodle:

5 - O que você achou da plataforma Moodle elaborada e utilizada pelo curso?

A maioria dos respondentes considerou a Moodle fácil de utilizar e organizada, apenas um pouco mais de 20% considerou essa plataforma desordenada e difícil de utilizar.

6 - Teve dificuldades em entender a dinâmica do curso ou seu formato?

Entendemos que o resultado deve-se às respostas da maioria dos respondentes à pergunta anterior, visto que não apresentaram dificuldades em utilizar a plataforma. No entanto, é considerável o fato

de quase a metade dos respondentes (48,1%) tenha apresentado um pouco de dificuldade em entender a dinâmica ou formato do curso. Talvez a plataforma seja conhecida e utilizada em outros cursos pela maioria dos participantes, porém, a disposição do curso tenha causado algum estranhamento, podendo ficar confuso onde começar ou como agir inicialmente.

7 - Acessou e leu todos os textos da biblioteca da Parte Oral e Escrita?

Preferimos deixar essa questão aberta, para dar oportunidade aos respondentes de justificar suas respostas. Aqui, a maioria, cerca de quase 90%, disse que leu todos os textos. Muitos ressaltaram a importância dos textos para aqueles que são iniciantes na aplicação do exame ou mesmo para os que já conhecem a dinâmica de aplicação, como forma de atualização e uma oportunidade de lembrar tópicos antigos e eventualmente conhecer novos. Outros muitos disseram que já conheciam alguns textos, porém, releeram para verificar se havia algo novo. Alguns respondentes esclareceram que não leram todos os textos, ou fizeram leitura dinâmica dos textos que já conheciam. Dos poucos que responderam não ter lido nenhum dos textos, alguns explicaram que foi devido à falta de tempo, outros reclamaram que o curso aconteceu em um período muito próximo da aplicação do teste, outros respondentes afirmaram que eram muitos textos a serem lidos ou que, como já os conheciam ou tinham prática na aplicação do teste, não julgaram necessário ler os textos para responder as atividades propostas.

8 - As questões eram todas de marcar verdadeiro ou falso sobre a parte teórica da Parte Escrita e Oral do exame. Após responder essas questões, você diria que foi necessário ler os textos para respondê-las?

Nesta questão em especial, os respondentes mostraram-se divididos em suas opiniões. Uma parte considerou necessário ler todas as questões e dentre esses, muitos ressaltaram a importância para os

novatos na aplicação e para verificar ou comparar se a prática anterior estava de acordo com a teoria, ou mesmo se os textos traziam alguma informação nova. Uma parte considerou que apenas em algumas atividades as leituras prévias foram necessárias para confirmar a resposta dada e garantir o entendimento do assunto. Uma última parte julgou não necessária a leitura dos textos por serem aplicadores experientes do teste. Uma minoria reclamou de questões dúbias, ambíguas ou confusas.

III – Sobre o Módulo 2: A Parte Oral consistia em ouvir seis áudios e dar a nota holística e analítica de acordo com as grades de avaliação.

9 - Como você qualifica a maioria dos áudios?

Se considerarmos que a maioria considerou regular a qualidade dos áudios propostos, juntamente com uma menor parcela que os considerou ruim, somado ao fato que nenhum respondente julgou como “muito bom”, percebemos que esse é um fato a ser considerado e revisto pela organização do curso em próximas edições.

10 - Você ouviu cada áudio mais de uma vez?

O fato de a maioria ter respondido que ouviu os áudios mais de uma vez para poder aplicar a nota holística e analítica pode remeter a dificuldade apresentada na compreensão dos áudios, devido à baixa qualidade dos mesmos, ou simplesmente pelo fato de buscar um julgamento mais justo na aplicação da nota.

11 - Você fez uso das duas tentativas possíveis para realizar cada tarefa?

Era possível, após uma tentativa, rever as notas dadas e retificar as notas por meio de comentários oferecidos pelo próprio curso

sobre a “real” nota atribuída ao examinando, esse recurso foi utilizado pela maioria dos respondentes. Entretanto, no exame Celpe-Bras, o entrevistador e o observador da Parte Oral devem atribuir as notas imediatamente após a entrevista, ou seja, não têm a oportunidade de rever suas notas como ocorre no curso para treinamento. O que não percebemos como um problema, na visão dos respondentes, visto que entenderam o curso como um simulado para uma aplicação futura do exame.

12 - Concorda com a forma de pontuação deste Módulo, em que foi feita uma média entre a primeira e segunda tentativa e não a prevalência da maior nota?

Aproximadamente 85% dos respondentes concordaram com a forma de pontuação das atividades sobre a Parte Oral, que era feita uma média entre as duas tentativas possíveis em responder as questões. Muitos destes disseram que a forma é justa devido ao fato de, em uma entrevista real na aplicação do teste, tanto o entrevistador quanto o observador possuem apenas uma chance de avaliar e atribuir a nota logo após a entrevista. Outros disseram não se importar com o sistema de avaliação do curso, visto que o mesmo era destinado a servir como uma preparação ou simulação para aplicação do exame, além de julgarem interessante a oportunidade de contrastar suas respostas com as dos elaboradores do curso. Os poucos que não concordaram julgaram injusta essa forma de pontuação e preferiam que fosse igual às atividades da Parte Escrita, com a prevalência da maior nota. Dentre esses respondentes, a maioria afirmou discordar completamente de algumas notas atribuídas previamente pelo sistema aos examinandos dos áudios e apontou o problema da má qualidade do áudio, em algumas entrevistas, como causa para as discrepâncias das notas atribuídas com as notas preestabelecidas. Outro fato importante a ser ressaltado aqui são as sugestões de alguns respondentes para que “haja

espaço à discussão (e defesa) do conceito dado ao examinando por parte do examinador". No entanto, alguns entendem que "seria inviável este tipo de avaliação, dado o número de examinadores que realizam o curso" e o curto período do mesmo.

13 - Concorda com o fato de a nota pré-determinada para cada áudio ser a única resposta correta? Comente.

Aproximadamente 90% dos respondentes não concordaram com a nota pré-determinada para cada áudio ser a única resposta correta. Houve muitas críticas e sugestões por parte desta maioria respondente. Reconhecem que é primordial se ter a oportunidade de justificar as notas dadas, seja através de um fórum ou outro espaço estabelecido pelo curso. Afirmaram que houve muitas discrepâncias entre as notas dadas pelos participantes e reclamaram, mais uma vez, da péssima qualidade de alguns áudios. Um dos respondentes declarou: "Essa forma transforma o teste em uma espécie de "adivinhação", o que faz com que a média de erros seja muito elevada, pois a avaliação da parte oral tem também elementos subjetivos a serem levados em conta".

Assim sendo, muitos acreditam que o que deveria ser considerado como padrão para a avaliação é a faixa de proficiência na qual o falante/examinando se encontra, contanto que não houvesse discrepância de nível (intermediário, avançado, etc). Outro respondente ressaltou: "Numa situação real de avaliação, o avaliador pode atribuir uma nota e somente dará discrepância se a diferença for acima de 01 ponto com relação ao outro avaliador. Por isso, acredito que o fato de haver apenas uma resposta correta "foge" inclusive do construto do exame". Muitos outros apontaram a questão da subjetividade da interpretação da grade, como a diferença entre "poucas" e "raras", gerando dificuldade para atribuir a nota. Além da falta de coerência entre as notas atribuídas de um avaliador aparentemente menos proficiente e outro mais proficiente.

Além disso, na visão dos respondentes, a equipe organizadora do curso deveria dar outra justificativa da nota preestabelecida como correta, algo mais detalhado, que não fosse a simples repetição da grade, como foi feito, isso poderia dar maior confiança ao avaliador em treinamento. Por fim, alguns destacaram que a situação da avaliação presencial é completamente diferente da situação em que os participantes do curso tiveram para a avaliação, pois a experiência dos avaliadores também conta muito no sentido de contribuir para que o examinando demonstre suas habilidades e/ou suas dificuldades.

14 - Você teve algum problema técnico como inversão dos áudios, problemas para baixá-los ou baixar algum outro documento? Se sim, quais?

Nesta questão os respondentes se dividiram entre o sim e o não. Alguns tiveram problemas em baixar os áudios completos e tiveram que acessar em outro navegador os documentos e áudios. Uma grande parte não apresentou problemas e outra parte afirmou ter tido problemas que foram rapidamente solucionados. Muitos criticaram a qualidade do áudio 06 que estava quase inaudível e atrapalhou a avaliação, segundo os mesmos. Poucos tiveram problemas com o funcionamento do sistema ou plataforma.

IV – Sobre o aprendizado no curso:

15 - Você se sentiu mais confiante e percebeu que fez uso do aprendizado no curso ao atuar como entrevistador-avaliador nesta primeira edição do exame de 2016? Por quê?

Ao analisar as respostas a essa questão, percebemos que cerca de 80% dos respondentes sentiram-se mais confiantes e fizeram uso do aprendizado adquirido no curso. Os mais experientes afirmaram ser

sempre necessário rever conceitos e reforçar conhecimentos teóricos, além de concordarem que todo o curso contribuiu no aprimoramento da prática. Entre os aplicadores menos experientes, foi destacado a importância do curso para esclarecer dúvidas de algumas práticas e conceitos, especialmente, para o estudo das grades de avaliação. Um dos respondentes afirmou: “Sim. O curso ajudou no sentido de promover uma reflexão crítica da minha atuação como avaliador. Além disso, ele contribuiu também para fixar conhecimentos teóricos sobre os critérios de avaliação [...]”. Entre os que disseram que o curso não proporcionou maior confiança na aplicação do teste, a maioria declarou-se experiente na entrevista oral e afirmaram que a prática desenvolvida em edições anteriores foi mais determinante. Alguns declararam sentirem-se mais confusos ou angustiados após o curso, especialmente por causa da dificuldade em avaliar os áudios. Outros julgaram o conteúdo do curso previsível e muitos sugeriram maior espaço para discussão das notas, além de um tema dedicado a avaliação de hispanofalantes.

16 - Você considera que o primeiro curso online do Celpe-Bras 1/2016, oferecido pelo Cebraspe, propiciou a aquisição de subsídios (letramento em avaliação) necessários para atuar como entrevistador-avaliador?

A maioria dos respondentes considerou que o curso propiciou a aquisição de letramento em avaliação ou subsídios que os ajudaram a executar melhor a tarefa de entrevistador-avaliador da Parte Oral do exame Celpe-Bras, especialmente aos iniciantes ou menos experientes na área. No entanto, muitos consideram que o curso pode ser aprimorado a cada edição no que se refere à parte teórica e qualidade dos áudios, além da criação de um espaço maior para discussão. Alguns afirmam que um curso presencial pode ser mais útil no sentido de proporcionar maior interação entre os membros e possibilitar a simulação de entrevista presencial e a discussão em relação às notas atribuídas.

Outros consideram que o curso foi dado em um momento muito próximo a data da aplicação do exame, e que era necessário um maior tempo para ler e estudar todo material. Vejamos algumas respostas que resumem o sentimento geral dos participantes respondentes deste curso: "Não totalmente. O curso fez com que os participantes repensassem ou revalidassem seus critérios de avaliação. Porém, ainda se faz necessária uma ampla discussão sobre as justificativas para as notas pré-determinadas pelo curso em comparação com as notas dos participantes, para que a "confiança" na avaliação seja efetiva".

"Acredito que sim, portanto esse letramento deve ser constante e deve haver uma forma de garantir que os textos foram lidos e as questões foram resolvidas durante o curso, pois já que avaliar não é uma tarefa fácil e em se tratando de um exame da grandeza do Celpe-Bras, esse letramento deve ser garantido por todos os examinadores."

V- Sobre Letramento em Avaliação:

17 - Você já ouviu falar sobre letramento em avaliação?

A maioria dos respondentes, 68,2, já ouviu o termo letramento em avaliação, o que percebemos ser algo significativo para a área.

18 - Se sim, quando foi a primeira vez que você ouviu esse termo?

Apesar da maioria já ter ouvido falar do termo letramento em avaliação, se somados, quase 80% dos respondentes só ouvira falar nesse conceito há pouco menos de 02 anos. Esse fato ratifica a teoria de que o termo é ainda novo na área, principalmente em solo brasileiro.

VI – Sugestões e críticas:

Este espaço é livre para fazer seus comentários, sugestões

e críticas sobre o Curso Online Celpe-Bras 1/2016, baseado em sua experiência na área de avaliação em proficiência.

Neste espaço, os respondentes demonstraram uma satisfação geral em fazer o curso e entenderam que a intenção dos elaboradores poderia ser a padronização do conhecimento e da prática dos avaliadores no letramento em avaliação necessário ao Celpe-Bras. Além disso, muitos respondentes reconheceram que para um curso online, em uma plataforma Moodle, há determinados limites e, por ser o primeiro curso oferecido neste formato, pareceu ser válido, porém, ainda requer aprimoramentos em alguns pontos fundamentais para cursos futuros.

Desta forma, destacamos por ordem decrescente de repetição, os dez comentários, sugestões e/ou críticas mais recorrentes sobre o curso em geral, como segue abaixo:

- (i) O curso de capacitação deveria ser dado em um período maior de tempo e distância da data de aplicação do exame.
- (ii) É fundamental que haja a clareza dos áudios para o pleno entendimento e avaliação dos mesmos.
- (iii) A plataforma Moodle poderia ser substituída por outra mais organizada, mais gráfica e/ou visual e com maior espaço para interação entre os participantes através de chats, etc.
- (iv) O curso deveria levar em consideração os padrões de discrepância do teste da Parte Oral.
- (v) Deveria ser emitido um certificado de conclusão do curso aos participantes.
- (vi) Poderia haver um espaço dedicado a justificativas sobre as notas dadas aos examinados dos áudios a serem avaliados.
- (vii) O curso poderia oferecer textos mais diversificados e dar ênfase à Parte Oral do teste.
- (viii) Os organizadores do curso deveriam oferecer um feedback da nota do avaliador participante após o término do mesmo.

- (ix) Maior retorno de respostas às dúvidas apresentadas no fórum de discussão e de dúvidas.
- (x) Para avaliadores que já atuaram em outras edições, talvez fossem interessantes leituras mais avançadas sobre avaliação.

Ao fim da descrição das respostas dos participantes envolvidos nesta pesquisa, esperamos ter atingido o objetivo desta seção que foi relatar, precisa e objetivamente, o perfil dos mesmos e a visão que possuem sobre o ato de avaliar e a avaliação no contexto Celpe-Bras, buscando não interferir nos relatos obtidos, apenas expondo os fatos apresentados.

Portanto, voltemos a nossas perguntas iniciais elaboradas a partir de nossos objetivos em avaliar o curso qualitativamente e verificar o conhecimento de letramento em avaliação propiciada aos participantes na visão dos mesmos:

i) Qual o impacto do curso do Celpe-Bras 1/2016 no grupo de entrevistadores?

O impacto causado foi positivo, a maioria julgou o curso necessário e espera que haja mais cursos como esse. Verificamos que os participantes consideraram o aprendizado adquirido válido e necessário para executar suas funções.

ii) Na visão dos participantes, este curso propiciou uma visão ampla do conceito de avaliação e de como avaliar?

Verificamos que muitos, apesar de não conhecerem o termo letramento ou ter ouvido falar recentemente, acreditam que o curso propiciou a aquisição de conhecimentos teóricos necessários ao avaliador de testes de larga escala. No entanto, conceitos fundamentais para a área, como confiabilidade, validade, e outros, foram pouco ou quase nada abordados, talvez, devido ao fato de ser um curso rápido,

voltado à prática da avaliação do Exame Celpe-Bras, exclusivamente.

iii) Ele propiciou ao entrevistador o conhecimento das abordagens teóricas que perpassam o exame?

No que se refere ao conhecimento do construto do teste, seu funcionamento e aplicação, o curso não deixou nada a desejar, segundo a visão dos participantes.

iv) E, ainda, possibilitou reflexão de sua própria prática em avaliar?

Alguns participantes perceberam que o curso levou-os a refletir sobre suas próprias práticas ao entrevistar/avaliar um examinando, por exemplo. Podemos considerar que o curso funcionou como instrumento de reflexão da prática, à medida que o participante foi levado a ler textos diversos sobre o exame e se basear em conhecimentos prévios ou experiências anteriores somados aos conhecimentos adquiridos no curso para avaliar os áudios propostos pelos elaboradores. Para os iniciantes, o curso pareceu favorável e atingiu o objetivo em disseminar o conhecimento visto como necessário ao entrevistador-avaliador do exame.

Sabendo que a avaliação de larga escala é externa ao contexto escolar e que o objetivo é determinado a partir do uso futuro de língua contemporânea, torna-se fundamental pensar no público alvo a ser avaliado, avaliar de forma integrada, basear-se em critérios predeterminados, saber interpretar a nota dada e considerar a especificidade do valor cultural da língua em uso. Scaramucci (2014) afirma que pelo fato de a avaliação ter uma função retroativa, é necessário cuidar para que o uso dos resultados seja justo, utilizando o teste com o propósito ao qual foi criado. Consideramos, assim, que o curso pode, em edições futuras, aprimorar a plataforma utilizada ou utilizar outra que possua mais espaço para discussão entre os membros, elaboradores e coordenadores. Além de servir como ponto de referência a conceitos da área que sejam úteis no aprimoramento das práticas em

avaliar. Talvez, com um tempo e uma sistematização maior, o curso alcance a aprovação total de todos os avaliadores participantes, o que, como vimos, não está tão longe de ser realizado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ressaltamos no início deste trabalho, o letramento em avaliação ainda é um conceito pouco discutido e conhecido, por isso é essencial discutir a necessidade do desenvolvimento do letramento em avaliação de linguagem para desenvolver a capacidade dos avaliadores de explorar e avaliar seus próprios preconceitos, de modo a tomar consciência de como interpretam as suas próprias práticas de avaliação. Desta forma, o presente trabalho propôs retomar os principais conceitos de especialistas na área sobre o termo letramento em avaliação, letramento em avaliação de línguas e letramento de avaliação linguística de larga escala. Além de abordar as principais características do exame Celpe-Bras e verificar a qualidade do Curso Online Celpe-Bras 1/2016 sob a visão de letramento em avaliação de seus participantes, por meio de um questionário.

Após a descrição relatada, baseados na teoria esboçada anteriormente, podemos inferir que, além do conhecimento de conceitos fundamentais da área de avaliação, o entrevistador-avaliador do exame Celpe-Bras deve conhecer bem a sua prática e refletir constantemente sobre a mesma, recorrendo, sempre que necessário ao conhecimento teórico e à grade avaliadora que norteia o teste, a fim de manter-se fiel ao construto do exame. A prática leva ao aprimoramento, porém, toda qualificação e/ou capacitação oferecida ao avaliador é bem-vinda, seja presencial ou virtual. Além disso, percebemos que muitos avaliadores não são tão experientes na aplicação do teste e há uma renovação constante na área, o que torna fundamental que sejam, cada vez mais, oferecidos cursos de capacitação ao entrevistador-avaliador do exame. Dado o fato de ser um exame subjetivo, é preciso maior tempo para

tentar padronizar os conhecimentos e práticas dos avaliadores, ou seja, letrá-los em avaliação.

Desta forma, percebemos que o curso propiciou aos participantes a chance de analisar suas crenças, seus conhecimentos prévios e práticas de avaliação e, em seus grupos ou postos aplicadores, levar em consideração os conhecimentos dos outros. Considerando, de modo geral, como letramento algo que vai da teoria à prática e vice-versa e como letramento em avaliação a contribuição que os especialistas podem oferecer para a área de avaliação, tornando o campo acessível a outros que não pertencem à área, mas estão direta ou indiretamente envolvidos com ela, entendemos que os participantes do curso online, ao analisarem suas crenças e refletirem sobre sua prática, de certa forma, foram “letrados”. Independentemente de ter sido um curso rápido e que ainda tenha muito a melhorar, ele ofereceu um momento de reflexão, o que é importante, principalmente, para os que estão no exterior e não têm formação ou capacitação sobre o exame.

É por meio desses processos que se desenvolve uma compreensão mais profunda da natureza interpretativa da avaliação e autoconsciência como avaliadores. Scarino (2013) argumenta que os avaliadores precisam aprender a utilizar os conceitos adquiridos da área para o próprio desenvolvimento, a fim de analisar os procedimentos de avaliação e seus resultados. Ressaltamos que a leitura dos textos disponibilizados durante o curso faz-se importante nesse sentido, para que os avaliadores possam discutir e interpretar melhor os conceitos de avaliação e a melhor forma de realizar essa avaliação. Eles precisam exercer perspectivas críticas sobre as suas práticas de avaliação, especialmente na busca de fazer justiça a todos examinandos.

Como o conhecimento é dinâmico, cursos de capacitação são fundamentais e servem como meios de desenvolver o letramento em avaliação entre os entrevistadores-avaliadores do exame Celpe-Bras. A iniciativa do INEP e CEBRASPE é pertinente e merece respeito, e o

formato online permite a maior praticidade ao atingir um maior número de avaliadores, inclusive os iniciantes e os que se encontram no exterior com pouco acesso a cursos de capacitação. Entretanto, a voz dos participantes deve ser ouvida e ser buscado o aprimoramento a cada edição futura.

Esperamos que este estudo possa servir como uma reflexão inicial sobre a necessidade de letramento em avaliação a todos os envolvidos no exame Celpe-Bras e sobre a importância da oferta regular de cursos que visem a este propósito, além do constante aprimoramento dos mesmos, tomando como referência o público alvo imediato a ser atingido, especialmente os avaliadores e os examinandos, e o efeito retroativo positivo que possam gerar para a Linguística Aplicada, no campo da avaliação de larga escala de línguas.

REFERÊNCIAS

BACHMAN, Lyle F.; PALMER, Adrian S. *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: Manual do Examinando*. Brasília: 2011. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/celpebras/2011/manual_examinando_2011_1.pdf. Acesso em: agosto /2016.

BROWN, Annie. (2005). *Interviewer Variability in Oral Proficiency Interviews*. Frankfurt: Peter Lang.

FULCHER, Glenn. (2012). *Assessment Literacy for the Language Classroom*. Article in *Language Assessment Quarterly An International Journal* 9(2):113-132.

JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva & SILVEIRA, Juliana de Alcântara Rubio. (2013). *Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática*

social. In: Revista eletrônica: Saberes da Educação. FAC São Roque, São Paulo. Disponível em: <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Marcia.pdf>. Acesso em: maio/ 2016.

NIEDERAUER, Marcia. (2014). *Competência interacional: critério para avaliação da produção oral em língua adicional*. Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), v. 53, p. 403-424.

PORTAL DO INEP. disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/postos_aplicadores/2015/postos_aplicadores_CelpeBras_2015.pdf. Acesso em: agosto/2016.

SAKAMORI, Lieko. (2005). *Interação face a face no exame Celpe-Bras: análise do desempenho do candidato e do entrevistador*. Apresentação de Trabalho/Simpósio

SCARAMUCCI, Matilde. (2014). *Letramento em avaliação no contexto de línguas*. Palestra ministrada no auditório 2 do Instituto de Biologia (IB/UnB), Brasília. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E3TnGJgc2wA> . Acesso em: maio/2016.

SCARINO, Angela. (2013). *Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning*. University of South Australia, Australia. sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav. DOI: 10.1177/0265532213480128

SOARES, Magda. (2010). *Letramento: um tema em três gêneros*. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora

TAYLOR, Lynda. (2013). *Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders*. Some reflections. Language Testing: sage journals. University of Bedfordshire, UK. PP. 403-412.

TERZI, Sylvia Bueno; PONTE, Graziela Luzia. (2008). *A identificação do cidadão no processo de Letramento crítico*. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-686. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1666/1414>>. Acesso em: 22 ago. 2016: <http://dx.doi.org/10.5007/%x>. ISSN 2175-795X.





PARTE 5
CONTEXTOS EDUCACIONAIS
ESPECÍFICOS



O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Sérgio Sell¹
Rosely Perez Xavier²

1. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

De forma simplificada, a EaD pode ser definida como sendo “o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente” (MORAN, 2002, p. 1). Suas origens remontam aos séculos XVIII e XIX, quando a popularização das produções gráficas (folhetos, jornais, revistas, cartões postais, livros de grande tiragem etc.) e o desenvolvimento dos serviços postais abriram novas possibilidades para iniciativas de instrução, que visavam alcançar um público maior e mais eclético. No século XX, a massificação das tecnologias de telecomunicação (rádio, telefonia, televisão e transmissões por satélite) e o surgimento de mídias físicas para o armazenamento e a reprodução de som e imagem (fotografia, cinema, fonograma, videoteipe, fitas cassete, discos, CDs e DVDs) ampliaram, ainda mais, as possibilidades de oferecer aos alunos uma instrução cada vez mais aproximada daquela que seria possível num contexto presencial.

No início, a EaD se configurou uma adaptação das práticas educativas tradicionais numa tentativa de superar as dificuldades da não-presencialidade. O foco estava na instrução: o professor produzia o material de ensino e o distribuía com os recursos tecnológicos disponíveis; os alunos, de forma mais ou menos passiva, recebiam os materiais, seguiam as instruções dadas, faziam as tarefas propostas e, em alguns casos, até enviavam suas produções para a avaliação do

1 Professor do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC – Campus Joinville. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina PPGLin/UFSC. sergio.sell@ifsc.edu.br.

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina PPGLin/UFSC..rosely.xavier@ufsc.br

professor, mas não eram os protagonistas do processo. Num segundo momento, o interesse em massificar a oferta e a complexidade crescente da produção tecnológica deslocou o centro do processo de ensino para as equipes técnicas, e o foco passou a ser a mídia utilizada, seus recursos e suas potencialidades. Implantou-se na EaD um paradigma de produção e distribuição de conteúdos e de gestão educacional semelhante ao modelo de produção fordista usado nas grandes corporações. O papel do aluno mais uma vez se resumia a seguir as determinações do curso e a gerir o seu próprio grau de engajamento (dedicação de tempo, realização de tarefas, etc.). Foi só mais recentemente, acompanhando as grandes mudanças sócio-históricas advindas das novas tecnologias e dos modelos de produção pós-fordistas, que se passou a dar ao aluno – e a exigir – uma maior autonomia e um papel ativo na EaD.

Diversos autores têm buscado identificar as fases da evolução da EaD a partir das tecnologias utilizadas, do grau de institucionalização e das possibilidades de interação entre professor e alunos. Um exemplo pode ser encontrado em Belloni (2015), que divide a história da EaD em três gerações, em função das tecnologias predominantes, como apresentado de forma esquemática no Quadro 1.

Quadro 1 - Gerações da EaD

EaD	1ª Geração	2ª Geração	3ª Geração
Ensino	Correspondência	Multimeios	WEB
Início	Século XIX	Início do Século XX	Final do Século XX
Contexto	Imprensa e ferrovias	Telecomunicações (rádio, TV, satélite) e mídias portáteis	Internet, NTICs e ambientes virtuais
Novas Tecnologias	Material impresso	Material impresso, programas de rádio/TV, fitas cassete, CDs e DVDs	Sites da internet, e-mail, chats, ambientes virtuais, fóruns, espaços wiki, blogs, webconferências
Exemplos no Brasil	Instituto Monitor (1939) Instituto Universal Brasileiro (1941)	Projeto Minerva Telecurso	Disciplinas e cursos universitários a distância

Modelo	Autodidata: O aluno estuda os conteúdos por si só. Dúvidas e avaliações enviadas pelo correio.	Fordista: O aluno é considerado como objeto e como um público de massa, de caráter passivo.	Pós-fordista: Aluno como agente; integração entre estudo convencional e a distância.
--------	---	--	---

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Belloni (2015)

Outras classificações podem ser encontradas na bibliografia sobre educação a distância, como a de Moore e Kearsley (2013), que aponta cinco gerações a partir dos tipos de institucionalização da EaD (ensino por correspondência, transmissão por rádio e televisão, universidades abertas, teleconferência e *internet/web*), e a de Gomes (2008), que enumera seis gerações em função dos suportes tecnológicos de distribuição de conteúdos (ensino por correspondência, tele-ensino, multimídia, *E-learning*, *M-learning*, mundos virtuais)³. Percebe-se, assim, que dependendo do critério utilizado, a história da EaD pode ser interpretada sob diferentes perspectivas, mas todos apontam para a crescente complexificação dos processos comunicativos e das tecnologias envolvidas.

2. ELEMENTOS ENVOLVIDOS NA PRODUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURSO EAD

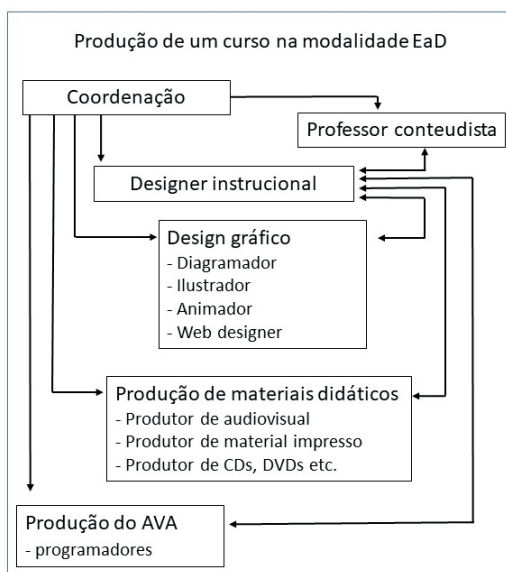
A EaD se configura uma atividade educativa que envolve, além das tecnologias mais recentes, uma quantidade cada vez maior de profissionais altamente especializados e que precisam trabalhar de forma coordenada e integrada. Se nos primórdios da EaD o elemento central de referência da prática educativa era o professor, hoje essa centralidade é ocupada pelos meios tecnológicos de oferta de conteúdos, de gerenciamento de tarefas e de interação pedagógica. Isso tem levado ao desenvolvimento de *softwares* para computadores e de aplicativos para *smartphones* e, em cursos mais estruturados, ao uso

³ Em sua análise, Gomes diferencia os modelos *E-learning* (aprendizagem a distância mediada por redes de computadores) e *M-Learning* (aprendizagem a distância mediada por dispositivos móveis como os *palmtops* e telefones celulares).

de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

A produção de materiais didáticos e a articulação desses materiais no AVA envolvem um conjunto de conhecimentos que dificilmente poderia ser dominado por um único indivíduo. Nos moldes atuais, a concepção de um curso, ou mesmo de uma unidade de ensino, demanda, no mínimo, a colaboração coordenada de professores conteudistas, *designers* instrucionais, equipe de *design* gráfico, equipe de produção de materiais e mídias e equipe de programação para a produção de ambientes virtuais ou a criação de aplicativos. Uma representação esquemática dos agentes envolvidos na produção de um curso ou de uma unidade de ensino é apresentada na Figura 1.

Figura 1 – Agentes envolvidos na produção de um curso ou unidade de ensino na modalidade EaD



Fonte: produzido pelos autores

Assim que o AVA e os materiais de ensino são definidos, a prática pedagógica da EaD passa a envolver outros profissionais especializados, os quais irão interagir diretamente com o aluno. Ainda que existam diversos formatos e modelos de cursos, pode-se dizer que uma equipe mínima para a operacionalização de um curso deve ser composta por, pelo menos, dois profissionais (um especialista da área específica a que os conteúdos estão ligados e outro voltado para a orientação das atividades pedagógicas dos estudantes) num “processo de trabalho racionalizado e segmentado” (BELLONI, 2015, p. 86).

De acordo com Moran (2009), há no Brasil três modelos de EaD predominantes: o teleaula, o videoaula e o WEB. No modelo teleaula (aula transmitida ao vivo), o aluno tem atividades regulares de aprendizado em polos presenciais da instituição de ensino. Nesse modelo, as equipes de oferta de disciplina costumam ser compostas principalmente por três tipos de profissionais:

- **professor:** especialista no conteúdo específico da unidade didática, que gerencia a sala de aula da disciplina no AVA, dá aulas a distância, esclarece dúvidas de conteúdo e coordena o processo de avaliação dos alunos.

- **tutor a distância:** especialista no conteúdo, que compartilha com o professor a gestão do AVA e o esclarecimento de dúvidas sobre o conteúdo da disciplina. Dá apoio *online* aos alunos fora do horário dos encontros presenciais e colabora no processo de avaliação da turma.

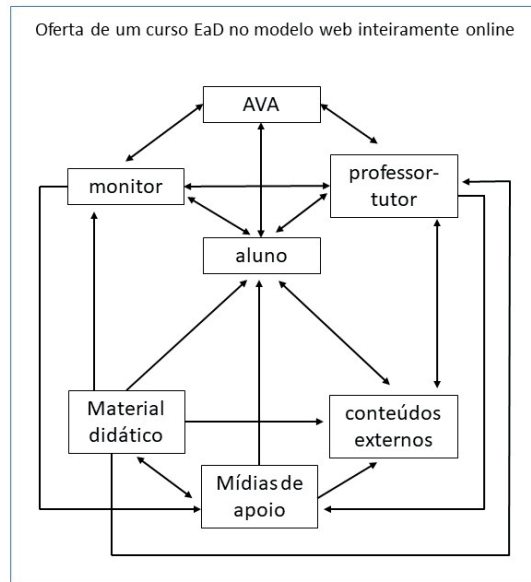
- **tutor presencial:** especialista na área de formação do curso, que dá apoio presencial aos alunos nos polos; geralmente acompanha os alunos ao longo de várias disciplinas ou mesmo ao longo de todo o curso, dando também suporte institucional e tirando dúvidas operacionais sobre o uso das ferramentas.

Dependendo da quantidade de turmas e do seu tamanho, cada um desses papéis pode ser desempenhado por um único profissional ou por uma equipe mais ou menos numerosa. Além disso, podem somar-se a esses agentes outros profissionais para auxiliar em funções ainda mais específicas, como equipes de avaliação, logística de materiais etc.

Os modelos videoaula (aulas gravadas) e WEB (internet como principal suporte) são oferecidos de duas formas: semipresencial ou inteiramente *online* (MORAN, 2009, p. 61-62). Na forma semipresencial desses dois modelos, a composição das equipes de oferta da disciplina se aproxima muito daquela do modelo teleaula: professor, tutor a distância e tutor presencial. Já nas versões inteiramente *online*, as aulas são geralmente elaboradas pela equipe de produção antes da oferta do curso, e ficam disponíveis em arquivos audiovisuais ou em recursos interativos para serem acessados livremente de acordo com a conveniência de cada aluno. Isso permite montar equipes mais enxutas para a oferta do curso, com a fusão das funções do professor e dos tutores (gerando um professor-tutor) e com o surgimento de um novo agente, o monitor, focado no apoio operacional aos alunos, auxiliando-os no uso do AVA e na relação com a instituição de ensino. É preciso, no entanto, esclarecer que, mesmo nas versões inteiramente *online*, é comum a exigência de avaliações presenciais.

Em todos esses modelos, professores, tutores e monitores sempre orientam suas ações a partir do que já foi elaborado pelos profissionais que conceberam o curso, isto é, o AVA, o material didático e as mídias de apoio. Além disso, o professor pode apontar novas possibilidades aos alunos, remetendo-os a conteúdos externos ao curso. Uma representação esquemática dos agentes, elementos e relações envolvidos, na implementação de um curso no modelo WEB inteiramente *online*, é apresentada na Figura 2.

Figura 2 - Elementos envolvidos na oferta de um curso no modelo WEB inteiramente online



Fonte: produzido pelos autores

3. AS NOVAS TECNOLOGIAS E O ENSINO DE LÍNGUAS

Em épocas mais remotas, o surgimento da tipografia, as técnicas emergentes de impressão de imagens, a invenção da fotografia e o fonógrafo trouxeram inúmeras possibilidades para incrementar as aulas de línguas. No início do século XX, surgiram os primeiros cursos de autoaprendizagem utilizando gravações sonoras. Em 1901, em Londres, Jacques Roston criou o curso Linguaphone, composto por livros ilustrados e gravações em cilindros fonográficos e em discos de gramofone. Nas décadas seguintes, entraram em cena os projetores de *slides* e os discos de vinil. Nas últimas décadas do século XX, outras tecnologias incrementaram o ensino de línguas: os reprodutores portáteis de áudio (toca-fitas K7 e *walkman*) e o surgimento das primeiras mídias digitais (CD e DVD), possibilitando ao aluno sua exposição à nova língua em

contextos externos à sala de aula.

A partir de 1960, os computadores começaram a ser usados no ensino de línguas (WARSHAUER; HEALEY, 1998), possibilitando a aprendizagem de línguas assistida por computador (CALL, na sigla em inglês). Nessa época, o computador era utilizado para a realização de atividades repetitivas e mecânicas (*pattern drills*), seguindo a perspectiva behaviorista de aprendizagem de língua adicional (WARSHAUER, 1996; WARSHAUER; HEALEY, 1998). Em meados de 1970, já no início do movimento comunicativo de línguas na Europa, as atividades mecanizadas deram lugar para jogos, reconstruções textuais e outras que envolviam uma quantidade razoável de escolhas linguísticas pelo aluno, controle e interação (WARSHAUER, 1996). Nesse período a CALL comunicativa se ancorou em “teorias cognitivas que enfatizavam a aprendizagem como um processo de descoberta, expressão e desenvolvimento” (WARSHAUER; HEALEY, 1998, p. 57). No final dos anos 1980 e início dos 1990, o movimento comunicativo passou por reavaliações no que se refere às suas teorias e práticas, seguindo uma perspectiva mais social e sociocognitiva de aprendizagem (WARSHAUER; HEALEY, 1998) com reflexos na CALL.

A partir da década de 1990, há uma confluência entre diferentes tecnologias e a emergência das chamadas tecnologias de informação e comunicação (TICs). As TICs foram definidas em 1996 por Castells como sendo “o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (*software* e *hardware*), telecomunicações/radiodifusão e optoeletrônica (transmissão por fibra óptica e laser)” (CASTELLS, 2003, p. 67). Essa convergência faz com que as informações (dados), produtos culturais (músicas, filmes, livros) e telecomunicações (rádio, TV, telefonia, transmissão de dados) passem a ser codificadas em formatos digitais compatíveis entre si, ao mesmo tempo em que reúne tecnologias que nasceram separadas, como o telefone, o rádio, a TV, os gravadores de som e imagem e o computador, em um único aparelho, mais poderoso e com muito mais incidência nas nossas vidas do que poderíamos

imaginar há algumas décadas (BRANCO, 2005, p. 227).

O uso das TICs, que já era percebida há mais de vinte anos por Castells, hoje se consolida nas novas tecnologias digitais da informação e comunicação (às vezes referidas como NTICs, outras vezes como TDICs), ainda mais interconectadas e mais onipresentes no nosso cotidiano por meio das redes da *internet* (banda larga, *wireless* e celular), dos *smartphones*, da localização por GPS, do reconhecimento antropométrico, dos aplicativos móveis (app), das redes sociais, do armazenamento em nuvem e da inteligência artificial. Todas essas inovações acarretaram mudanças significativas no ensino presencial de línguas e, mais ainda, no ensino de línguas a distância.

As novas TDICs têm ampliado as possibilidades de o aluno interagir em tempo real com outras culturas e com falantes nativos de outras línguas, assim como interagir com a informação *online*, produzindo conteúdos (XAVIER; FONSÊCA, 2016). A própria *internet* evoluiu, passando da chamada Web 1.0 para a Web 2.0. De acordo com Ruhe & Zumbo (2013, p. 17-20), Web 1.0 é o nome que damos hoje à arquitetura que caracterizou os anos iniciais da *world wide web* (www), a qual disponibiliza conteúdos por *links* e *hiperlinks* de forma unidirecional. A Web 2.0, por sua vez, se desenvolveu como uma nova arquitetura baseada na interatividade e na colaboração a partir de plataformas que possibilitaram o envio de comentários pelos usuários, a postagem (*upload*) de arquivos de texto e mídia e a construção colaborativa de conteúdos. Essa "revolução" aconteceu principalmente a partir do surgimento dos *blogs* e de plataformas como o *YouTube* e a Wikipédia.

Entre as possibilidades de conteúdo e de interação que as TDICs oferecem para quem quer aprender o PLA, em particular, podemos citar os repositórios de materiais didáticos e paradidáticos (como os disponíveis no *site* do Instituto Camões, no *blog* Estante da Denise e no *site* [easyPortuguese](http://www.easyportuguese.com)⁴), os dicionários *online* (como o Cambridge

4 Disponíveis em: <http://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/atividades-didaticas>; <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com>; <http://www.easyportuguese.com>

Dictionary⁵), os aplicativos de correção ortográfica e gramatical (como os corretores do Microsoft Word ou do WhatsApp), os tradutores instantâneos (como o Google Tradutor), *sites* de compartilhamento (como o Pinterest⁶) e os repositórios de letras de música (como o Lyrical Brazil e o Vagalume⁷).

Atualmente, a possibilidade de exposição do aluno estrangeiro ao PLA se ampliou com a transmissão ao vivo de programas de rádio e TV pela *internet* e pelos conteúdos sob demanda (filmes, séries, *shows* etc.) disponíveis na Netflix e no YouTube. Há também os aplicativos de *smartphones* para aprendizagem dessa língua (como o Duolingo⁸) e os canais do YouTube com aulas do idioma (como as do canal Português para estrangeiros com Marcia Macedo⁹).

As redes sociais, que permitem interação instantânea com falantes nativos do português ou com outros estudantes da mesma língua, incrementam as possibilidades de o estrangeiro aprender o português com o uso das novas TDICs. Os recursos são inúmeros e variados, mas é preciso deixar claro que nada disso é educação a distância no sentido mais próprio do termo, ainda que tais recursos possam ser ferramentas auxiliares de grande valor para um programa bem estruturado de EaD.

4. O ENSINO DE PLA A DISTÂNCIA

A *internet* tem possibilitado o surgimento de escolas especializadas na oferta de cursos personalizados, especialmente aqueles com foco na interação oral. Bons exemplos são as aulas oferecidas pela Verbalplanet¹⁰ e pelo curso Vila Brasil¹¹, ambos realizados por meio de *skype*. Esses cursos, no entanto, se apoiam muito mais nas iniciativas

5 Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt>

6 Como a pasta disponível em: <https://br.pinterest.com/analuizapando/português>

7 Como os exemplos de: <https://lyricalbrazil.com>; <https://www.vagalume.com.br/u2/one-traducao.html>

8 Disponível nas lojas de aplicativos das plataformas Android, iOS e Windows Phone.

9 Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCs3vpdQWaAtmRv7hcNt1jIw>

10 Disponível em: <https://www.verbalplanet.com/Learn-Portuguese.asp>

11 Disponível em: http://cursovilabrasil.com.br/pt_BR/online-portuguese-course/

do professor e na customização das aulas do que no uso de materiais desenvolvidos especificamente para a EaD.

Numa outra linha de atuação, universidades brasileiras e estrangeiras vêm abrindo cursos de PLA com metodologias de ensino e AVA concebidos especialmente para a EaD. Os primeiros cursos surgiram nos EUA, onde muitas universidades investiram fortemente em projetos experimentais de ensino de línguas baseados nos recursos da *internet* a partir dos anos 1990. Atualmente, algumas universidades norte-americanas oferecem programas de PLA com disciplinas de língua oferecidas na modalidade a distância¹².

Em Portugal, também na década de 1990, a Universidade Aberta (UAb) foi pioneira na preparação de conteúdos e na organização de cursos de Português L2 a distância, totalmente online¹³ (DIAS, 2008, p. 247). No início dos anos 2000, diversas universidades portuguesas desenvolveram pesquisas e projetos pilotos de ensino de PLA a distância. Numa intervenção mais efetiva, o Instituto Camões passou a oferecer em 2008 o curso *Portuguese for Foreigners*, em dois níveis (A1 e A2 do Quadro Europeu Comum de Referência - QECR), de forma totalmente online, com tutoria. Atualmente, com novos cursos¹⁴, o Instituto Camões atua como centro de convergência da oferta de PLA na EaD em Portugal, disponibilizando cursos próprios e em parceria com outras instituições.

O Brasil, com um pequeno atraso em relação aos EUA e à Europa, seguiu a mesma tendência de ofertar cursos pilotos de PLA por EaD a partir de projetos de pesquisa vinculados a universidades. Tal atraso se deu principalmente pela demora na popularização do acesso à *internet* e pela consolidação tardia da área de PLA nas universidades brasileiras.

12 Ver, por exemplo, os cursos de online instruction da Universidade Estadual de Ohio (<https://sppo.osu.edu/undergraduate/language-program/online-instruction>).

13 Atualmente, a UAb já não oferece cursos completos de PLA, ofertando apenas disciplinas de Português Língua Não Materna como componente curricular de cursos de nível superior. A UAb também oferta um curso de Mestrado em que forma professores para o ensino de Português Língua Não Materna.

14 Os principais cursos ofertados atualmente são: Português para Estrangeiros, Introdução ao Português Jurídico, Português para Negócios, Laboratório de Escrita Jornalística, Laboratório de Escrita Criativa. Mais detalhes em: <http://www.instituto-camoes.pt/activity/servicos-online/ensino-a-distancia/cursos-gerais-de-portugues>.

Foram projetos pilotos vinculados a cursos de pós-graduação nas áreas de Linguística, Língua, Pedagogia, Computação e Engenharia. Hoje já são inúmeras as instituições de ensino que oferecem cursos de PLA a distância, alguns de forma regular e institucional, outros em vias de institucionalização. Uma amostra dessa variedade de oferta pode ser vista no Quadro 2.

Quadro 2 - Cursos de PLA por EaD ofertados por instituições de ensino brasileiras

Instituição	Nome do Curso
FURB	Português básico para estrangeiros
UFES	Português do Brasil para estrangeiros
UFRGS	Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio
UFPR	Português como língua estrangeira a distância
UFLA	Curso intensivo de Português como Língua Estrangeira
Unicamp/Coursera	Pluralidade em português brasileiro
Rede e-Tec Brasil/IFSul	Português como Língua Adicional

Fonte: produzido pelos autores

Como a maior parte desses cursos surgiu vinculado a projetos de pesquisa, apresento a seguir um resumo das principais produções acadêmicas sobre o ensino de PLA a distância.

5. PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE PLA NA EaD

Realizando uma busca na base de dados da CAPES¹⁵, verificou-se que há muitos trabalhos publicados sobre o ensino de PLA (ou os seus congêneres: PLE, PFOL, PLNM, PL2, etc.¹⁶) e muitos trabalhos sobre o ensino de línguas por EaD (ou por *e-learning*). No entanto, ainda são poucos os estudos com resultados publicados que relacionam PLA e EaD. O Quadro 3 apresenta as principais teses e dissertações sobre PLA

15 Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (catalogodeteses.capes.gov.br/)

16 PLE - Português como língua estrangeira; PFOL - Português para falantes de outras línguas; PLNM - Português língua não materna; PL2 - Português como segunda língua.

a distância, produzidas no período entre 2008 e 2017, e disponíveis *online*.

Quadro 3 – Principais teses e dissertações sobre PLA EaD produzidas entre 2008 e 2017

FURTOSO, V. A. B. <i>Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online</i> . 2011. 284 f.. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.
FERRAZ, J. A. <i>A multimodalidade no ensino de português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas</i> . 2011. 200 f.. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
BULLA, G. S. <i>Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais</i> . 2014. 197 f.. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
SIDI, W. A. <i>Avaliação em escrita no ensino on-line de português como língua adicional do LMS à rede social</i> . 2015. 106 f.. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
SHIBAYAMA, A. N. <i>Análise da experiência dos aprendentes sobre o ensino de línguas por tarefas no curso piloto de português como língua estrangeira a distância no CELIN-UFPR</i> . 2016. 204 f.. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
ARAÚJO, A. S. <i>O ensino de português como língua adicional na WEB: uma análise multimodal</i> . 2017.116 f.. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

Fonte: produzido pelos autores

O trabalho de Furtoso (2011) aborda uma experiência de teletandem entre três estudantes brasileiras e três estudantes de PLA estrangeiras (duas francesas e uma estadunidense), que se enquadra mais como autoaprendizagem colaborativa do que como EaD propriamente dita. O objetivo do estudo foi avaliar o desempenho oral das estudantes estrangeiras em contexto *online* com vistas a otimizar o aprendizado do português e a formação de professores dessa língua. Os dados evidenciaram a troca linguístico-cultural possibilitada pela

conversação no Teletandem e mostraram a necessidade de acrescentar materiais complementares de acesso assíncrono, como os *podcasts*, para o desenvolvimento da compreensão e produção oral. Essa necessidade aponta para as vantagens de se ter um repositório de materiais de apoio, que pode ser facilitado pelo uso de ambientes virtuais de aprendizagem.

Ferraz (2011) fez uma análise de um CD-ROM e de dois *sites* de apoio à aprendizagem de PLE (Livemocha e Português no Planalto Central) a partir do referencial da análise crítica do discurso e da teoria da semiótica social (multimodalidade). O *site* Livemocha (criado em 2007 e extinto em 2016) foi uma das primeiras redes sociais a facilitar o aprendizado de línguas, com cursos gratuitos e pagos e, principalmente, com canais de interação para os participantes desenvolverem suas habilidades comunicativas. O *site* experimental Português no Planalto Central, por sua vez, foi desenvolvido por alunos de Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua, da Universidade de Brasília. Os dois sites disponibilizaram recursos e ferramentas que hoje são utilizados nos cursos de PLA por EaD, como *chats*, jogos pedagógicos, materiais instrucionais, tutoria e postagem de atividades avaliativas para correção. O trabalho de Ferraz parte do entendimento de que a comunicação é multimodal e, portanto, não se resume a um evento exclusivamente linguístico/verbal. A autora defende a necessidade de o professor desenvolver o letramento crítico dos alunos diante de contextos multimodais e destaca as vantagens de usar a web para viabilizar práticas sociais de linguagem autêntica (FERRAZ, 2011, p. 184).

O estudo de Bulla (2014) parece ser o primeiro trabalho de fôlego sobre um curso de PLA, ofertado efetivamente na modalidade EaD, sendo destinado a intercambistas universitários hispanofalantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEPI/UFRGS). O trabalho discute a importância do *design* educacional voltado para ensino de línguas em EaD e a participação colaborativa dos estudantes em atividades envolvendo diferentes gêneros discursivos em ambiente

virtual de aprendizagem. O curso teve o seu construto teórico inicial reformulado, passando de uma proposta de “um *site* com explicações gramaticais e exercícios de correção automática” para uma proposta que pudesse “promover interações entre os participantes para usar a língua em situações comunicativas significativas” (BULLA, 2014, p. 33). Assim, o novo construto se baseou nos conceitos de uso da linguagem como ação social, gênero discursivo e aprendizagem colaborativa. Ao final, a pesquisadora aponta para a reflexão dos *designers* instrucionais e dos professores sobre a necessidade de eles reconfigurarem suas práticas pedagógicas ao atuarem em ambientes digitais, buscando a construção conjunta de uma cultura da participação e da autonomia.

Esse mesmo curso também foi analisado por Sidi (2015), que investigou a produção escrita dos estudantes estrangeiros. A pesquisadora buscou identificar quais práticas avaliativas poderiam possibilitar uma avaliação qualitativa integral e que aspectos do desempenho estariam associados aos resultados de aprendizagem do curso (SIDI, 2015, p. 55). O trabalho de Sidi também discute as funcionalidades do Moodle enquanto sistema de gestão de aprendizagens (LMS - *Learning Management System*) para a construção e distribuição de conteúdos, a comunicação entre os participantes, a integração de dados acadêmicos, a geração de relatórios diversos, e a automatização de exercícios, *feedback* e instrumentos de avaliação. Por outro lado, limitações típicas do LMS são identificadas, como a dificuldade de se integrar a outras redes de interação comunicativa mais abertas e flexíveis, como as oferecidas pela web 2.0 e pelas novas redes sociais, como o Facebook. A autora conclui propondo uma mediação pedagógica que valorize as iniciativas dos alunos e a avaliação formativa.

Em outro estudo, Shibayama (2016) descreve uma experiência de PLA por EaD desenvolvida no Centro de Línguas (CELIN) da UFPR. O objetivo foi discutir a preparação de unidades temáticas baseadas em tarefas para o curso Português Língua Estrangeira a Distância, na plataforma Moodle, ancorando-se numa pedagogia centrada na

construção social da linguagem e na interação entre os sujeitos. Como pesquisa de mestrado, o trabalho da autora faz apenas uma descrição dos aspectos tecnológicos e das práticas pedagógicas do curso.

O último trabalho que relaciona PLA e aprendizagem a distância, encontrado no Portal de dissertações e teses da Capes, no período entre 2008 e 2017, é o de Araújo (2017), que analisou o potencial do *site* de autoaprendizagem de línguas 'loecsen.com', como instrumento no desenvolvimento de competências e subcompetências comunicativas e na aprendizagem dos conteúdos de PLA. A autora se baseou na Teoria da Multimodalidade e na Teoria Semiótica e concluiu que o *site* em questão não se configura um suporte para a aprendizagem significativa do PLA por não oferecer uma interação semiótica e modal, essencial na construção de sentidos. Ainda que esse trabalho não seja sobre EaD, sua importância reside na análise dos conteúdos e das atividades propostas e a sua relevância para a aprendizagem do PLA nessa modalidade.

Por fim, merece menção a pesquisa, ainda em andamento, de Sell (2017) sobre o curso Português como Língua Adicional a distância, produzido pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFRSul). Concebido a partir de uma demanda da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil (Rede EPCT), o curso poderá vir a ser ofertado pelos 38 Institutos Federais (distribuídos por todas as unidades federativas), pelos 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET-MG e CEFET-RJ) e pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), tendo potencial para se tornar uma ação de política linguística voltada para o PLA com maior alcance em todo o mundo. O objetivo do estudo é analisar os materiais didáticos produzidos no que se refere a sua dimensão comunicativa e cultural. Eles foram desenhados especificamente para o uso na EaD e está estruturado em três módulos de 200 horas (dois módulos de nível iniciante e um módulo preparatório para o Exame Celpe-Bras). Em seu trabalho, Sell (2017) aponta que o futuro desse curso dependerá dos rumos que as políticas educacionais tomarão no decorrer dos próximos anos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto buscamos discutir brevemente duas grandes noções: educação a distância e tecnologias no ensino de línguas, com o objetivo de relacioná-las ao ensino e à pesquisa de PLA na modalidade a distância. O ensino de PLA é uma área de atuação e de pesquisa em plena expansão, que requer uma ação integrada de diversas áreas profissionais, com formação específica e continuada, e que depende, fundamentalmente, de políticas públicas (linguísticas e educacionais) voltadas para a ampliação da oferta e para a melhoria da qualidade do ensino de PLA.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. S. *O ensino de português como língua adicional na WEB: uma análise multimodal*. 2017. 116 f.. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 7. ed. São Paulo: Autores Associados, 2015.

BRANCO, M. *Software livre e desenvolvimento social e económico*. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. *A sociedade em rede: do conhecimento à acção política*. Lisboa: INCM, 2005.

BULLA, G. S. *Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais*. 2014. 197 f.. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

DIAS, H. B. M. *Português europeu língua não materna a distância: (per) cursos de iniciação baseados em tarefas*. 2008. 398 f.. Tese (Doutoramento em Estudos Portugueses) - Universidade Aberta, Lisboa, 2008.

FERRAZ, J. A. *A multimodalidade no ensino de português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas*. 2011. 200 f.. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FURTOSO, V. A. B. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*. 2011. 284 f.. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

GOMES, M. J. *Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra, v. 42, n. 2, p. 181-202, 2008.

MOORE. M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line*. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAN, J. M. *O que é educação a distância*. 2002. Disponível em: <www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2018.

_____. *Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil*. Educação Temática Digital, v. 10, p. 54-70, 2009.

RUHE, V.; ZUMBO, B. D. *Avaliação de educação a distância e E-learning*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SELL, S. *Uma proposta de ensino de português como língua adicional na modalidade a distância: o processo de produção e implementação do curso de PLA do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras*. In: Simpósio SIPLÉ 2017 (Lisboa, Portugal). Caderno de resumos. Londrina: SIPLÉ: 2017, p. 133.

SHIBAYAMA, A. N. *Análise da experiência dos aprendentes sobre o ensino de línguas por tarefas no curso piloto de português como língua estrangeira a distância no CELIN-UFPR*. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SIDI, W. A. *Avaliação em escrita no ensino on-line de português como língua adicional: do LMS à rede social*. 2015. 106 f.. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

XAVIER, R. P.; FONSÊCA, A. T. *WEB 2.0 e aprendizagem de LE: Uma revisão de literatura entre 2005 e 2012 em periódicos nacionais*. In: JORDÃO, C. M. (Org.) *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Editora Pontes: Campinas, 2016, p. 387-415.

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. *Computers and language learning: an overview*. *Language Teaching*, v. 31, n. 2, p. 57-71, 1998.

WARSCHAUER, M. *Computer assisted language learning: an introduction*. In: FOTOS, S. (Ed.) *Multimedia language teaching*, Tokyo: Logos International, 1996, p. 3-20. Disponível em: <<http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>>. Acesso em: 07 nov. 2018.



ELEMENTOS (RE)VELADOS NA ESCRITA ACADÊMICA DE ALUNOS ESTRANGEIROS

Gláucio Geraldo Moura Fernandes¹⁷

Liliane de Oliveira Neves¹⁸

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A prática de escrita requer que tenhamos em mente o seu próprio significado: o que é escrita? Koch e Elias (2009) consideram uma tarefa difícil apresentar resposta a esse questionamento, tendo em vista o envolvimento de aspectos de natureza variada, a saber: linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural. Além disso, as autoras consideram que a forma como entendemos a escrita está muito relacionada com a forma como entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve.

Nesse sentido, Koch e Elias (2009) explicam a prática da escrita a partir de três focos. Com o foco na língua, a escrita é relacionada ao conhecimento de regras gramaticais e de léxico, em que o texto é apenas um produto de codificação e decodificação. Com o foco no escritor, a escrita é entendida como uma representação do pensamento, em que o texto é um produto, uma representação mental do escritor, que apenas expressa seus pensamentos sem levar em consideração o seu leitor. Por último e, diferentemente das abordagens anteriores, a escrita com o foco na interação é entendida como uma prática que considera o leitor, ou seja, não leva em conta apenas a apropriação de regras gramaticais, nem apenas as intenções do escritor, mas trata, de forma indissociada, escritor e leitor, configurando interação desses sujeitos.

¹⁷ Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. glauciocalama@gmail.com

¹⁸ Doutora em Estudos de Linguagem pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Secretária executiva do CEFET-MG. lilianeoneves@cefetmg.br

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais (BEAUGRANDE, 1997). Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH; ELIAS, 2009, p. 34).

Nessa perspectiva dialógica, em que escritor e leitor são sujeitos co-construtores do sentido de um texto, outro fator é muito marcante quando se trata de escrita: o contexto de produção. No meio acadêmico, por exemplo, a prática de escrita e de publicação está sendo cada vez mais exigida pelos programas de pós-graduação e pelas agências de fomento. Daí a necessidade de preocupação constante com a qualidade do texto. Nesse cenário, portanto, o que está em foco é o letramento acadêmico do sujeito que escreve.

Em se tratando de letramento acadêmico, é importante ressaltar que são vários os gêneros discursivos abordados no contexto universitário, sendo que os mais comumente adotados, segundo Motta-Roth e Hendges (2010), são o resumo (abstract), a resenha, o artigo científico e o projeto de pesquisa.

Diante dessa diversidade, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), ao falarem sobre leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, afirmam que

[...] a complexidade característica dos gêneros exige que sejam desenvolvidas múltiplas capacidades que vão muito além da mera organização textual ou do uso das normas gramaticais do português padrão (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005, p. 13).

Entendemos que essas múltiplas capacidades estão relacionadas a muitos outros fatores envolvidos na prática de escrita acadêmica, a exemplo da busca pelo tema, da formulação de objetivos claros e representativos do que se quer pesquisar/analisar, do estado da arte, da estrutura básica de um texto acadêmico, além das questões linguístico-discursivas que permitem que o texto seja claro, coeso e adequado às diversas esferas de publicação científica.

É nesse cenário de prática de escrita acadêmica de diversos gêneros discursivos que discutimos, neste artigo, sobre os elementos (re)velados e os movimentos retóricos da escrita acadêmica de alunos estrangeiros matriculados em cursos de pós-graduação no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e que frequentaram o Curso de Escrita Acadêmica para Estrangeiros¹⁹, no primeiro semestre de 2016.

O referido curso foi vinculado a um Projeto de Extensão, proposto por servidores da Instituição, membros do Grupo de Pesquisas em Linguagem e Tecnologia (INFORTEC). Esse Grupo, com o apoio da Secretaria de Relações Internacionais do CEFET-MG, tem desenvolvido uma série de atividades que contribuem para a expansão da área de Português como Língua Estrangeira (PLE), dentre elas, destacam-se: (i) a oferta de disciplinas optativas no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens; (ii) o desenvolvimento de pesquisas de Iniciação Científica, de Mestrado e de Doutorado e (iii) o desenvolvimento de projetos de extensão, que têm como foco a capacitação de professores para atuarem na área, bem como o ensino de PLE para os intercambistas que chegam à Instituição, a exemplo dos alunos que participaram do Curso de Escrita Acadêmica para Estrangeiros, cujos detalhes são apresentados a seguir.

¹⁹ Todos os alunos assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2. O CURSO DE ESCRITA ACADÊMICA PARA ESTRANGEIROS E CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O Curso de Escrita Acadêmica para Estrangeiros teve sua primeira oferta no primeiro semestre de 2016 e teve como objetivo principal dar ao aluno condições de produzir textos de diferentes gêneros acadêmicos, tanto na modalidade escrita quanto na oral. Além disso, também foram abordados aspectos relativos à questão ética de pesquisas científicas e às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Participaram do curso 6 alunos estrangeiros de cursos de pós-graduação do CEFET-MG, conforme descrição apresentada a seguir, no Quadro 1.

Quadro 1 – Apresentação dos alunos do Curso de Escrita Acadêmica para Estrangeiros

País de origem	Curso de Pós- Graduação em	Nível do curso	Quantidade
Benim	Estudos de Linguagens	Mestrado	1
República Dominicana	Engenharia Civil	Mestrado	4
Holanda	Engenharia Civil	Pós doutorado	1

Fonte: elaborado pelos autores

Trata-se, portanto, de um grupo heterogêneo em que as questões culturais são, em muitos aspectos, diferentes, o que pode interferir também na própria prática de escrita acadêmica.

O curso foi ministrado por nós, servidores da Instituição, que realizamos pesquisa na área de PLE desde 2010. Teve uma carga horária de 30h, em 15 encontros de 2 horas, em que foram trabalhadas duas grandes vertentes que denominamos de “concepções teóricas para a produção de textos orais e escritos” e de “concepções teóricas para a prática acadêmica”. O Quadro 2, a seguir, contém os temas abordados em cada vertente, bem como as principais referências utilizadas.

Quadro 2 - Descrição do conteúdo do curso

Vertentes	Temas	Principais referências utilizadas
Concepções teóricas para a produção de textos orais e escritos	(i) fala e escrita; (ii) retextualização de gêneros escritos; (iii) escrita e interação; (iv) escrita e ativação de conhecimentos; (v) critérios de textualização.	Costa Val (2006), Dell'Isola (2007), Emediato (2008), Marcuschi (2008), Koch (2009) e Koch e Elias (2009).
Concepções teóricas para a prática acadêmica	(vi) plágio; (vii) "Por que produzir textos acadêmicos?"; (viii) resenha; (ix) artigo acadêmico (tópico subdividido em introdução, revisão de literatura, metodologia, análise e discussão dos resultados, resumo e abstract); (x) normas da ABNT; (xi) citação; (xii) projeto de pesquisa; (xiii) termo de consentimento livre e esclarecido; (xiv) ética nas pesquisas científicas e (xv) gênero apresentação oral.	Bailey (2006), Motta-Roth e Hedges (2010), Medeiros (2011).

Fonte: elaborado pelos autores

Assim sendo, inicialmente, foram trabalhadas questões linguístico-discursivas para introduzir a produção textual, tanto oral quanto escrita. Posteriormente, foram trabalhadas as especificidades de alguns gêneros e as normas da ABNT, além de reflexões sobre a questão ética das pesquisas científicas.

No que toca às "concepções teóricas para a prática acadêmica", foram abordados movimentos retóricos dos gêneros, conforme descritos mais adiante. As aulas foram expositivas e práticas, pois, a partir da apresentação de teorias e de leituras de textos das próprias áreas de conhecimento dos alunos, foram propostas atividades práticas, para verificar se os conceitos trabalhados foram entendidos e aplicados pelos alunos em suas produções.

Para o desenvolvimento deste artigo, apresentamos a análise de resumos acadêmicos (abstract) entregues pelos alunos em dois

momentos: no início do curso, quando ainda não tinham sido trabalhadas questões atinentes ao letramento acadêmico e, ao final do curso, após termos dado aos alunos subsídio teórico para a produção textual desse gênero.

A produção textual dos alunos está relacionada às suas práticas institucionais, em que alguns elementos são recorrentes na escrita. Alguns, denominados de (re)velados, foram apresentados por Street (2009) e referem-se ao enquadramento, à contribuição da pesquisa, à voz do autor/escritor, às marcas linguísticas, à estrutura e à conclusão, descritos a seguir.

- Enquadramento: o tipo e o propósito do texto que está sendo desenvolvido, levando em consideração os movimentos retóricos do gênero e os marcadores discursivos.
- Contribuição da pesquisa: abordar a contribuição que um trabalho escrito pode oferecer para o conhecimento, para uma área e para sugestões de pesquisas futuras.
- Voz do autor/escritor: adotar um ponto de vista é tomar uma posição em relação aos próprios dados. É a posição do autor inscrita no texto.
- Marcas linguísticas: marcas apresentadas, em vários pontos do texto, para que o leitor possa acompanhar o desenvolvimento de um argumento, bem como a coerência com que o escritor apresenta sua voz e seu ponto de vista.
- Estrutura: diz respeito às dimensões que precisam ser levadas em conta na estrutura de um texto acadêmico. A mais óbvia constitui-se de referencial teórico, métodos, dados e conclusão.
- Conclusão: nos capítulos de conclusão, talvez seja o futuro que deva ser sinalizado, no lugar do termo “conclusão” que parece sugerir o passado.

Outros elementos que também emergem da produção textual dizem respeito à organização retórica, cabendo ao escritor observar as

normas para a “organização do gênero” a ser produzido (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 155), conforme se vê no Quadro 3, a seguir. Essa organização retórica de que tratam as pesquisadoras estão estritamente ligadas ao elemento “Estrutura” trabalhado por Street (2009).

Quadro 3 - Descrição esquemática das estratégias retóricas usadas no gênero resumo/abstract

Movimentos retóricos do Gênero RESUMO (ABSTRACT)	
MOVIMENTO 1 - SITUAR A PESQUISA	
Subfunção 1A - Estabelecer interesse profissional no tópico	ou
Subfunção 1B - Fazer generalizações do tópico	e/ou
Subfunção 2A - Citar pesquisas prévias	ou
Subfunção 2B - Estender pesquisas	ou
Subfunção 2C - Contra-argumentar pesquisas prévias	ou
Subfunção 2D - Indicar lacunas em pesquisas prévias	
MOVIMENTO 2 - APRESENTAR A PESQUISA	
Subfunção 1A - Indicar as principais características	ou
Subfunção 1B - Apresentar os principais objetivos	e/ou
Subfunção 2 - Levantar hipóteses	
MOVIMENTO 3 - DESCREVER A METODOLOGIA	
MOVIMENTO 4 - SUMARIZAR OS RESULTADOS	
MOVIMENTO 5 - DISCUTIR A PESQUISA	
Subfunção 1 - Elaborar conclusões	e/ou
Subfunção 2 - Recomendar futuras aplicações	

Fonte: (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 155).

Diante do exposto e, a partir dos resumos, inicial e final, produzidos pelos alunos, o nosso objetivo neste artigo é analisar os usos/não usos dos elementos apresentados por Street (2009), os quais denominamos aqui de elementos (re)velados. Essa busca pelo uso/não uso de elementos (re)velados na produção acadêmica de alunos estrangeiros leva em consideração a importância de se reconhecer a existência de tais elementos para uma produção acadêmica eficiente. Além disso, atrelados ao elemento “Estrutura” de que trata Street

(2009), buscamos identificar os movimentos retóricos, segundo Motta-Roth e Hendges (2010), utilizados para a construção dos textos. A análise de uma produção inicial e de uma final permite-nos estabelecer comparações quanto ao entendimento ou não das questões teóricas tratadas no curso de escrita acadêmica.

Buscando explicitar os elementos tratados por esses pesquisadores, apresentamos, a seguir, algumas considerações sobre as conclusões a que chegamos a partir da análise dos resumos produzidos pelos alunos.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos as nossas análises, que se pautaram nas categorias tratadas por Street (2009) (elementos: enquadramento, contribuição da pesquisa, voz do autor/escritor, marcas linguísticas, estrutura e conclusão), e nas tratadas por Motta-Roth e Hendges (2010), que dizem respeito aos movimentos retóricos e que, de certa forma, dialogam com o elemento “estrutura” de que trata Street (2009).

Para ilustrar as análises, selecionamos um texto, conforme consta do Anexo 1. As análises foram feitas a partir de cada categoria, seguidas de exemplos extraídos dos resumos inicial e final. Ressaltamos que foram mantidas as incorreções linguísticas dos resumos originais.

1ª categoria: enquadramento.

Segundo Street (2009), o enquadramento refere-se à maneira como o escritor inicia um texto acadêmico. O autor classifica a introdução de um texto acadêmico de três maneiras – vinheta/exemplo (relatos de alguma experiência do autor em que não está sinalizada uma referência direta ao tema e ao título do livro, mas deixa a entender que essa referência aparecerá em seguida), depoimentos pessoais (relatos em primeira pessoa) e declarações universais (capítulos que começam

com uma voz mais acadêmica). O aluno, em seu resumo inicial, faz uso de depoimentos com o desenvolvimento de um relato, ou seja, o aluno faz da palavra “pesquisa” o sujeito do primeiro verbo utilizado e, ao fazer isso, atribui à pesquisa o caráter de pessoa.

“A pesquisa trata de identificar as apropriações que fazem os usuários dos espaços públicos (...)”.

No resumo final, nota-se que o aluno altera o enquadramento de seu texto, fazendo uso de declarações universais, podendo ser observada uma voz acadêmica expressa na produção textual.

“A informatização sistêmica de processos corporativos, através de programas computacionais, é uma das formas popularmente conhecidas para facilitar o trabalho operacional em qualquer área de atuação, e contam com alternativas que surgem cada vez mais modernas”.

2ª categoria: contribuição da pesquisa.

Durante a escrita de um resumo acadêmico, é importante abordar a contribuição que um trabalho escrito pode oferecer para o conhecimento, para uma área e/ou para sugestões de pesquisas futuras. Além disso, é fundamental que se consigam observar, no trabalho escrito, as abordagens trazidas pelos autores, o propósito da pesquisa, a relevância, as orientações e suas contribuições. Durante a escrita de seu texto, o leitor busca marcadores discursivos que o levem à contribuição da pesquisa e são esses elementos que buscamos encontrar quando analisamos os resumos aqui apresentados. No resumo inicial, encontramos marcadores como:

“(...) avaliar as possíveis regulamentações que precisam os [espaços públicos] informais e reavaliar as mudanças que precisam os [espaços públicos] formais para ser achados confortáveis e sejam utilizados e aproveitados corretamente”.

Já no resumo final, encontramos as seguintes marcas:

“Este estudo tem como principal objetivo identificar os benefícios e as dificuldades que traz a implementação do Building Information Modeling (BIM) nos escritórios de arquitetura no Brasil, e assim ter referências do processo de implantação para a comunidade acadêmica e profissional com interesse na implantação desta tecnologia”.

3ª categoria: voz do autor/escritor.

O escritor, em seu texto, determina quem ele é como um sujeito situado ao apresentar seu texto/tese etc., colocando em evidência o seu ponto de vista sobre determinado assunto. A noção de ponto de vista coincide, até certo ponto, com o conceito de “voz”. Segundo Hyland (1999, apud Street 2009, p. 557), “o ponto de vista refere-se às maneiras com que os escritores se projetam em seus textos para comunicar sua integridade, credibilidade, comprometimento e a relação que mantêm com o tema e com os leitores”. Em nossa análise, buscamos marcadores linguísticos que expressassem o ponto de vista do escritor, ou seja, a posição do escritor inscrita no texto. No resumo inicial, encontramos marcas de impessoalidade, ou seja, o autor não toma uma posição direta na apresentação do seu ponto de vista. Ocorrências dessa característica podem ser notadas nos excertos:

“A pesquisa trata (...)”;

“(...) mediante o estudo das condições ambientais (...)”;

“(...) e assim avaliar as possíveis regulamentações (...)”;

“(...) e reavaliar as mudanças que precisam (...)”;

“(...) e sejam utilizados e aproveitados corretamente.”

No resumo final, o aluno mantém o traço impessoal, o que pode ser observado nos seguintes excertos:

“Este estudo tem como principal objetivo (...)”;

“(...) tem como justificativa a identificação (...)”;

“Os dados obtidos foram analisados (...)”;

“(...) em escritórios de arquitetura, onde se foi constatar (...)”.

4ª categoria: marcas linguísticas.

Essas são marcas apresentadas, em vários pontos do texto, pelo escritor, para que o leitor possa acompanhar o desenvolvimento de um argumento, bem como a coerência com que o escritor apresenta sua voz e seu ponto de vista. Segundo Motta-Roth e Hendges (2010), tais marcas linguísticas presentes nos resumos acadêmicos evidenciam as informações apresentadas nos diferentes momentos da pesquisa. Nesse sentido, ao analisar os resumos acadêmicos, buscamos marcas linguísticas que colocassem em evidência as partes da pesquisa (objetivo, metodologia etc.). No resumo inicial, pudemos observar as seguintes marcas:

Objetivo: "A pesquisa trata de identificar as apropriações que fazem os usuários dos espaços públicos (...)"

Metodologia: "(...) mediante o estudo das condições ambientais, levantamentos, entrevistas e acervo fotográfico, os fatores comuns que fazem que os espaços públicos, formais e informais sejam ou não sejam achados confortáveis e sejam ou não sejam utilizados nos centros urbanos, (...)"

Objetivo: "(...) e assim avaliar as possíveis regulamentações que precisam os informais e reavaliar as mudanças que precisam os formais para ser achados confortáveis e sejam utilizados e aproveitados corretamente".

Já no resumo final, percebe-se uma melhor adequação e coerência por parte do aluno no desenvolvimento do texto, evidenciando os momentos constituintes da pesquisa.

Objetivo: "Este estudo tem como principal objetivo (...)"

Justificativa e Metodologia: "Tem como justificativa a identificação da carência de estudos acadêmicos sobre a utilização do BIM em escritórios de arquitetura, por consequente, metodologia utilizada é baseada numa ferramenta (...)"

Análise dos dados: "Os dados foram analisados e comparados com os resultados anteriores para geração de uma tabela (...)"

Resultados: “(...) onde se foi constatar que no escritório de Belo Horizonte, assim como os demais escritórios analisados por GARBINI (2012), (...)”.

5ª categoria: estrutura e movimentos retóricos.

O elemento “estrutura” diz respeito às dimensões que precisam ser levadas em conta na estrutura de um texto acadêmico. A mais óbvia constitui-se de referencial teórico, métodos, dados e conclusão. O nosso propósito na análise dos resumos acadêmicos foi observar as diferentes formas de organizar a estrutura do gênero pelos alunos estrangeiros. Segundo Street (2009), essa organização pode-se dar por meio de uso de títulos tradicionais (mecanicistas) ou de outra forma. Para essa análise, pautamo-nos na descrição esquemática de um abstract proposta por Motta-Roth e Hendges (2010), apresentada no Quadro 3 anteriormente.

No resumo inicial, nota-se que o aluno faz uso de dois movimentos: movimento 1 (situar a pesquisa) e movimento 2 (apresentar a pesquisa - objetivo). Fazendo uso desses dois movimentos, a organização estabelecida pelo aluno transita do movimento 1 para o 2, e do 2 para o 1 (Objetivo - Metodologia - Objetivo). É uma organização curiosa, não prevista pelos autores em que nos baseamos.

Já com relação ao resumo final, percebe-se que o aluno desenvolve uma organização pautada na descrição esquemática discutida em sala de aula. O aluno faz uso de cinco movimentos, sendo eles: movimento 1 (situar a pesquisa), movimento 2 (apresentar a pesquisa - objetivo), movimento 3 (descrever a metodologia), movimento 4 (sumarizar os resultados) e movimento 5 (discutir a pesquisa - elaborar conclusões).

6ª categoria: conclusão.

Street (2009), ao acompanhar, em sua pesquisa, o discurso no encerramento de vários capítulos de um livro, assim como foi feito nas introduções, encontrou muitas referências ao futuro. Segundo ele, nos

capítulos de conclusão, talvez seja o futuro que deva ser sinalizado, no lugar do termo “conclusão” que parece sugerir o passado. Em nossa análise, buscamos observar a construção da conclusão, atentando-nos para a referência ao passado e/ou ao futuro.

No resumo inicial, pode-se notar que o aluno não apresenta uma conclusão. Já com relação ao resumo final, conforme excerto a seguir, o aluno desenvolve uma conclusão, sinalizando que o trabalho de pesquisa já havia sido concluído.

“(...) com a implantação do BIM em seus processos de trabalho, aumenta a produtividade das equipes, buscam a quebra de diversos paradigmas do mercado, de desenvolvimento de projetos arquitetônicos e complementares, mas por algumas razões também identificadas ainda não está sendo completamente utilizado em todas as etapas do processo de projeto como a ferramenta dispõe”.

Após essa análise, é possível observar que, nas produções acadêmicas (inicial e final) desse aluno estrangeiro, há a ocorrência dos elementos propostos por Street (2009), mas também há, em alguns casos, a não ocorrência. É possível notar mudanças ocorridas entre as duas produções e uma delas refere-se ao enquadramento, ao passar de depoimentos para declarações universais. É possível que, após as discussões em sala de aula, o aluno tenha preferido atribuir uma voz mais acadêmica ao seu texto, desenvolvendo a mudança.

Quanto às marcas linguísticas, percebe-se que houve uma adequação do resumo inicial para o resumo final. Durante a disciplina de Escrita Acadêmica para Estrangeiros, foram trabalhadas as partes constituintes de um resumo acadêmico, deixando claro que essas partes têm o propósito de tornar o texto mais objetivo e coeso. Ao que tudo indica, o aluno atentou-se para a constituição de seu texto, utilizando marcas linguísticas que deixam explícita cada uma das partes que dão forma ao gênero.

Quanto à estrutura, ao se comparar os dois resumos, nota-se uma melhoria na distribuição das dimensões do texto. No resumo final, é possível encontrar os movimentos retóricos descritos por Motta-Roth e Hendges (2010), evidenciando o caráter acadêmico do texto produzido e a organização das ideias.

No que se refere à conclusão, o aluno não a explicita no resumo inicial, mas a deixa clara no resumo final, o que nos permite constatar a melhora na produção do texto.

No geral, a partir da análise de todos os doze textos, percebemos que, embora alguns dos resumos finais não contemplem um ou outro movimento constituinte do gênero trabalhado, pode-se observar que houve uma melhoria significativa em comparação com o resumo inicial, a exemplo da produção do anexo 1. Isso nos leva a acreditar na qualidade e importância do curso ofertado, sem desconsiderarmos o interesse dos alunos em participar das aulas e realizar as atividades propostas pelos professores.

Durante o curso, foi possível notar que alguns dos alunos fizeram uso de estruturas da escrita de resumos que diferem dos padrões de organização retórica esperados pela comunidade acadêmica brasileira. Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p.155), essa estrutura deve refletir a organização das ideias, assim como do artigo correspondente. A identificação das seções constituintes de um resumo acadêmico (introdução, objetivos, metodologia, resultados e discussão) só é possível quando o autor deixa algumas pistas por meio de marcadores discursivos e metadiscursivos que nos auxiliam na leitura e compreensão dos elementos que se encontram (re)velados. Quando pistas / itens lexicais não são deixados de maneira explícita no texto, torna-se difícil retomar as informações que representam as diferentes seções presentes no resumo. Foi nessa direção, de deixar o texto sempre claro e adequado ao gênero, que o curso ministrado serviu de base para reflexões sobre a estrutura e a organização retórica do resumo acadêmico, assim

como para reflexões práticas acerca da escrita acadêmica no contexto brasileiro.

Entendemos, portanto, que o Curso de Escrita Acadêmica para Estrangeiros serviu para aprimorar os conhecimentos dos alunos quanto à prática de escrita acadêmica, bem como ampliar o repertório linguístico-cultural desses sujeitos que, a partir da troca de experiências, puderam conhecer e refletir um pouco mais tanto sobre a sua própria cultura – acadêmica – quanto sobre as demais envolvidas no curso (brasileira e outras).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento do Curso de Escrita Acadêmica para Estrangeiros, utilizamos um material que pudesse dar subsídios para nossas discussões teóricas e práticas em sala de aula. Além disso, o livro “Produção Textual na Universidade”, de Motta-Roth e Hendges (2010), auxiliou-nos sobremaneira no desenvolvimento de competências escritas dos alunos para interagir no contexto acadêmico brasileiro, na posição de escritor e leitor de textos científicos.

É importante registrar o diálogo de disciplinas estabelecido no curso. Pelo fato de a grande maioria dos alunos ser do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil, muitos textos (artigos científicos) trabalhados em sala de aula referiam-se a temas que faziam parte dessa área do conhecimento, como, por exemplo, “meio ambiente e construção civil”, “formação do arquiteto e do engenheiro civil”, “tecnologia BIM”, “concreto armado”, “estudos geofísicos” etc. E, a partir da leitura desses artigos, os alunos utilizaram conceitos da Linguística para analisar os movimentos retóricos dos resumos acadêmicos.

Embora os alunos já stivessem inseridos em cursos de pós-graduação (mestrado e pós-doutorado) no CEFET-MG, notamos que havia certa necessidade de aprimoramento da sua prática de escrita

acadêmica. Talvez isso esteja relacionado ao fato de haver diferenças entre as normas de produção científica de cada país envolvido (Benim, Brasil, Holanda e República Dominicana) e, também, algumas dificuldades dos alunos com relação à gramática e ao léxico.

Por fim, ressaltamos a importância de estudos que visem identificar e analisar os elementos (re)velados na produção acadêmica dos estudantes estrangeiros, buscando auxiliá-los quanto ao desenvolvimento de sua competência escrita. É necessário, também, que se desenvolvam outros parâmetros de análise dos elementos (re)velados, além dos listados por Street (2009), buscando estabelecer relações interculturais que são intrínsecas à língua.

REFERÊNCIAS

BAILEY, Stephen. *Academic writing: a handbook for international students*. NY: Routledge, 2006.

COSTA VAL, Maria das Graças. *Redação e textualidade*. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007.

EMEDIATO, Wander. *A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura*. São Paulo: Geração Editorial, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 6a ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI,

Lília Santos. *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica*. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção Textual na Universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

STREET, B. V. "Hidden" Features of Academic Paper Writing. Working Papers in Educational Linguistics, King's College, v.24, n.1, p.1-17, 2009.

VIANA, N. *Sotaque Cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira*. Tese (doutorado), UFMG, 2003. 319p.

ANEXO 1 – RESUMOS INICIAL E FINAL PRODUZIDOS POR UM DOS ALUNOS ESTRANGEIROS

RESUMO INICIAL

A pesquisa trata de identificar as apropriações que fazem os usuários dos espaços públicos mediante o estudo das condições ambientais, levantamentos, entrevistas e acervo fotográfico, os fatores comuns que fazem que os espaços públicos formais e informais sejam ou não sejam achados confortáveis e sejam ou não sejam utilizados nos centros urbanos, e assim avaliar as possíveis regulamentações que precisam os informais e reavaliar as mudanças que precisam os formais para ser achados confortáveis e sejam utilizados e aproveitados corretamente.

RESUMO FINAL

Estudo de Caso: Implantação do BIM em um escritório de arquitetura de Belo Horizonte/MG

Resumo: A informatização sistêmica de processos corporativos, através de programas computacionais, é uma das formas popularmente conhecidas para facilitar o trabalho operacional em qualquer área de atuação, e contam com alternativas que surgem cada vez mais modernas. No mercado de arquitetura e construção, isto não é muito diferente. Para acompanhar a velocidade das informações, assim como a quantidade de informações geradas durante o processo de concepção de um empreendimento, que inicia com a concepção do projeto, e depois parte para o desenvolvimento do projeto executivo de arquitetura, projetos complementares de engenharia, planejamento e execução da obra, até a operação e manutenção da edificação, torna-se primordial a adoção de ferramentas com tecnologia que possam fazer a integração completa deste processo. O desconhecimento destas

ferramentas, o custo e o tempo inicial investido podem ser os fatores que impedem que as implantações sejam feitas. Este estudo tem como principal objetivo identificar os benefícios e as dificuldades que traz a implementação do Building Information Modeling (BIM) nos escritórios de arquitetura no Brasil, e assim ter referências do processo de implantação para a comunidade acadêmica e profissional com interesse na implantação desta tecnologia. Tem como justificativa a identificação da carência de estudos acadêmicos sobre a utilização do BIM em escritórios de arquitetura, por consequente, metodologia utilizada é baseada numa ferramenta desenvolvida por Marcelle Garbini em 2012, sobre coleta de dados através de questões qualitativas elaboradas para estudos de casos de outras cidades, e a mesma foi utilizada neste estudo e acrescentado com outras questões para um estudo de caso em Belo Horizonte. Os dados obtidos foram analisados e comparados com os resultados anteriores para geração de uma tabela de caracterização da implementação do BIM em escritórios de arquitetura, onde se foi constatar que no escritório de Belo horizonte, assim como os demais escritórios analisados por GARBINI(2012), com a implantação do BIM em seus processos de trabalhos, aumenta a produtividade das equipes, buscam a quebra de diversos paradigmas do mercado, de desenvolvimento de projetos arquitetônicos e complementares, mas por algumas razões também identificadas ainda não esta sendo completamente utilizado em todas as etapas do processo de projeto como a ferramenta dispõe.



O GÊNERO PUBLICIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ESTUDANTES SUL-COREANOS

Leila Beatriz Azevedo Ponciano²⁰

INTRODUÇÃO

O(s) contexto(s) de ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira (doravante PLE) apresentam particularidades e múltiplas possibilidades, proporcionando novas reflexões para a nossa prática docente.

Diferentes contextos remetem a públicos diversos e cada público nos permite vivenciar situações que fazem parte daquele ambiente em que estamos inseridos. Quando os aprendizes são falantes de línguas distantes e em contexto de não imersão, torna-se ainda mais relevante pensarmos em estratégias e recursos didáticos que visem ao desenvolvimento linguístico e sobretudo ao entendimento de que língua e cultura são indissociáveis.

Neste artigo, relatamos a nossa experiência como professora de PLE numa disciplina específica do departamento de Estudos Brasileiros da Hankuk University of Foreign Studies na Coreia do Sul. Nesse contexto específico de ensino, foi possível refletir sobre a seleção e elaboração de materiais didáticos que possibilitassem aproximar os estudantes sul-coreanos da língua e cultura brasileira.

Assim, utilizando recursos audiovisuais e tendo como foco o gênero publicidade, selecionamos vídeos variados do referido gênero para a disciplina intitulada "Português Audiovisual Intermediário 1", com o objetivo de desenvolver nos aprendizes competências comunicativas na língua-alvo.

20 Professora Assistente do Departamento de Estudos Estrangeiros da Hankuk University of Foreign Studies – Coreia do Sul. leila.ponci@gmail.com

Para fins de contextualização, primeiramente apresentaremos uma breve descrição sobre a disciplina acima mencionada. Em seguida, teceremos algumas considerações sobre o uso de materiais autênticos e noções de gêneros textuais, descrevendo os tipos de publicidades expostas e as atividades desenvolvidas. E, por fim, falaremos sobre o projeto de produção de “comercial de TV” desenvolvido pelos alunos.

1. A DISCIPLINA DE PORTUGUÊS AUDIOVISUAL

Em relação às disciplinas de LE, é interessante notar que, diferentemente da realidade que vemos nas universidades brasileiras, nas universidades coreanas cada habilidade é trabalhada em uma disciplina específica, uma espécie de “tradição educacional” na Coreia do Sul. Desse modo, os estudantes têm aulas de “Leitura e Redação”, “Gramática”, “Conversação” e “Audiovisual” separadamente^{21*}.

As disciplinas “Audiovisual Básico 1 e 2 e Audiovisual Intermediário 1 e 2, ministradas durante os dois primeiros anos do curso de graduação em Estudos Brasileiros, têm como objetivo desenvolver habilidades de compreensão oral em língua portuguesa. Elas possuem uma carga horária semanal de 4 horas (nível básico) e 2 horas (nível intermediário), respectivamente.

Assim, no primeiro ano do curso, são propostas atividades que visam ao desenvolvimento da habilidade de compreensão oral através de noções básicas de fonética da variante brasileira do português. Os professores utilizam um material audiovisual específico^{22*} para estrangeiros e, posteriormente, introduz-se trechos de vídeos de

21 As disciplinas de gramática, leitura e redação são lecionadas por professores de nacionalidade coreana ou que falam a língua coreana fluentemente. Aos brasileiros cabem especificamente lecionar as disciplinas de conversação e audiovisual.

22 Para o nível básico foi preparada uma apostila composta por atividades de vídeo e músicas que pudessem, num primeiro momento, apresentar as especificidades da variante brasileira do português, contemplando também aspectos linguísticos que servissem como apoio para as aulas de conversação e gramática básica.

alguns gêneros, tais como novela e desenho animado. Já no segundo ano, os estudantes são expostos a situações variadas do uso da língua portuguesa através de materiais autênticos e gêneros textuais variados (entrevista; noticiário; novela; desenho animado; previsão do tempo; publicidade; esquetes da internet; etc.).

Vale ressaltar que as disciplinas de audiovisual e de conversação - ambas ministradas em português e por professores brasileiros - além de buscar desenvolver as habilidades específicas das referidas disciplinas, apresentam sequências didáticas variadas, trabalhando as competências de forma integrada, com atividades de produção oral e escrita, compreensão oral e escrita.

2. O USO DE VÍDEOS AUTÊNTICOS

O termo autenticidade é amplamente usado por estudiosos e pesquisadores da Linguística Aplicada ao ensino/aprendizagem de LE e pode referir-se, por exemplo, aos materiais didáticos, à forma como eles são trabalhados ou às situações de aprendizagem na sala de aula. Neste trabalho, apresentamos algumas noções de autenticidade no que diz respeito aos materiais, especificamente, a recursos audiovisuais.

O uso de materiais autênticos em sala de aula de LE possibilita aos aprendizes se aproximar da cultura da língua-alvo quando os contextos de aprendizagem tornam o contato ainda mais restrito. Andrade e Silva (2017), refletindo sobre esse aspecto, ressalta:

Um elemento comum que parece chamar atenção no contexto brasileiro é o da possibilidade de contato com a cultura da língua-alvo através do material, algo que é ressaltado pelo fato de as pesquisas mencionadas tratarem de línguas cujos aprendizes têm pouco contato com a cultura fora do ambiente de ensino (...). Assim, o fator distância entre aprendiz e a comunidade de falantes da língua-alvo pode trazer outro significado ao uso desses materiais (ANDRADE E SILVA (2017, p. 20-21).

Almeida Filho (2002, p. 59), defende a “utilização do texto externo ao ensino em sala de aula com um propósito comunicativo, que leve à leitura do texto para obter informações ou discutir sobre o seu conteúdo, e não para servir de exemplo de estruturas ou vocabulário”. Conforme demonstra Mauro (2013, p. 22), “ao se escolher material autêntico é oferecido aos aprendizes um contato mais amplo com diferentes exemplos da língua-alvo”.

Contudo, a escolha por material autêntico é somente o ponto de partida do processo se pensar em como trabalhar esse material para que seja útil e acessível aos alunos. Sob esse ponto de vista, torna-se pertinente nos apropriarmos do termo “didatização” utilizado por autores que pesquisam sobre a elaboração de materiais para ensino de LE. Nesta pesquisa, adotamos a definição proposta por Vieira (2012). A pesquisadora argumenta que

didatizar um texto autêntico significa, basicamente, torná-lo acessível e compreensível aos discentes, não a partir de simplificações, adaptações ou alterações promovidas nesse texto, mas sim com atividades elaboradas com base nele e que possam ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos (VIEIRA, 2012, p. 19-20).

Corroborando tal definição, acreditamos que é necessário, também, refletir sobre a melhor forma de torná-lo acessível, levando em conta o contexto de aprendizagem e se esse tipo de material poderá contribuir para desenvolver habilidades comunicacionais nos aprendizes.

Vieira afirma que para tornar o texto acessível e compreensível aos alunos é necessário explorar o material autêntico através de técnicas didáticas variadas, referindo-se aos tipos de atividades elaboradas pelo professor. A título de exemplo, a pesquisadora cita atividades de preparação (pré-escuta), de compreensão oral (global ou detalhada), de produção oral e escrita (VIEIRA, 2012, p.74).

Caltabiano (1999) também discorre sobre a relevância das atividades propostas a partir de materiais autênticos quando pontua que

O tipo de material utilizado em sala de aula nos remete à questão da autenticidade enfatizada pelos teóricos da abordagem comunicativa em relação, não somente aos materiais, mas principalmente à busca de situações “autênticas” de interação na sala de aula, decorrentes de atividades que levem às situações semelhantes às da vida real (CALTABIANO, 1999, p. 25).

Defendendo o uso de material autêntico, Bressan (2002, p. 51) pontua que “vídeos autênticos oferecem a possibilidade de representar autenticamente a cultura da língua estrangeira”. Contribui-se, assim, para que os alunos compreendam o contexto sociocultural em que a língua-alvo está inserida, criando oportunidades de reflexões e discussões sobre as diversidades culturais que são retratadas através desse recurso audiovisual.

Quando o professor faz a opção pelo uso de vídeos em vez do recurso apenas de áudio em sala de aula de LE, conclui-se, geralmente, que ele está buscando promover aulas mais “dinâmicas” e “divertidas”. Entretanto, é importante observar que o vídeo fornece elementos extralinguísticos que auxiliam na compreensão, dialogam com os elementos verbais, contribuindo para compreensão oral. Os elementos não verbais apresentam um papel relevante, pois, é através da imagem que interpretamos os gestos, expressões e o ambiente da cena. Desse modo, o leitor/ouvinte é capaz de relacioná-los aos elementos verbais, valendo-se dos mecanismos fornecidos por esse recurso audiovisual.

3. OS GÊNEROS TEXTUAIS

“Os gêneros textuais estão vinculados à vida cultural e social com a finalidade de interpretar as ações humanas em qualquer contexto discursivo” (DELL’ISOLA, 2007, p. 17). E quando o contexto é o de ensino/aprendizagem de LE, esses gêneros podem contribuir para aproximar os aprendizes a aspectos que fazem parte da realidade sociocultural da língua-alvo. Tosatti (2009) afirma que

uma questão importante com relação aos gêneros textuais está relacionada à sua utilização nos contextos pedagógicos voltados para o ensino de LE e ao seu efeito no processo de aquisição da linguagem e de inserção do aprendiz na cultura da língua alvo (TOSATTI, 2009, p. 25).

No que tange a esse aspecto, a pesquisadora aponta, ainda, que

o trabalho com GTs em aulas de língua estrangeira faz-se coerente com a proposta de estimular e encorajar o aluno na participação das atividades, além de ser um facilitador do processo de inserção do aprendiz na língua alvo. É possível que essa facilitação se dê pelo fato de os gêneros textuais contribuírem para a compreensão das relações discursivas que veiculam (TOSATTI, 2009, p. 27).

A publicidade é um gênero discursivo que está presente de forma maciça no nosso cotidiano com linguagens variadas e em diferentes suportes^{23*}, apresentando características específicas no sentido de convencer e, sobretudo, de persuadir o ouvinte/leitor a “comprar” a ideia de tal produto.

Refletindo sobre esse gênero, Vieira (2012) pontua que

Como esse gênero caracteriza-se, em geral, por textos curtos e formatos específicos, ele é facilmente reconhecido pelos estudantes, que conseguem levantar hipóteses e fazer inferências a partir de tal gênero textual, mesmo tendo pouco conhecimento da LE, o que pode contribuir para o aumento da motivação (VIEIRA, 2012, p. 91-92).

Outra característica relevante desse gênero é a presença de elementos não verbais. A imagem constrói sentidos e dialoga com o texto verbal, contribuindo para a compreensão textual do leitor/ouvinte.

23 Consideramos a definição de suporte de Marcuschi (2008), como um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.

Ainda, as estruturas visuais, especialmente se pensarmos em suportes específicos, tais como TV e/ou mídias digitais, “produzem imagens da realidade que estão vinculadas aos interesses das instituições sociais no interior das quais as imagens são produzidas, circuladas e lidas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 47).

Ainda em relação à imagem, Spinelli (2003) ressalta que “o recurso a outros códigos como das imagens em movimento fornece aos estudantes a oportunidade de consultar uma espécie de dicionário visual do contexto sociocultural” (SPINELLI, 2003 p. 139, tradução nossa)²⁴.

Neste trabalho, tomamos a definição de publicidade proposta por Tavares (2005). Conforme o autor

a publicidade é uma mensagem paga veiculada nos meios de comunicação (mídia) com objetivo de vender um produto ou serviço, sob a forma de uma marca comercial, para um público-alvo (consumidor) utilizando-se de recursos linguísticos e estilísticos de ordenação, persuasão e sedução através de apelos emocionais e racionais (TAVARES, 2005, p.15).

Dessa forma, percebe-se a relevância de se trabalhar esse gênero em sala de aula, visto que ele retrata, através de simulações da realidade, situações de comunicação passíveis de vivenciarmos em situações que fazem parte do jogo discursivo.

4. A PUBLICIDADE NA DISCIPLINA “AUDIOVISUAL”

Com o propósito de introduzir o tema a ser abordado, apresentamos diversos produtos e marcas conhecidas do público brasileiro e, a partir deles, propusemos discussões acerca de gênero publicidade.

24 Nossa tradução de: Il ricorso ad altri codici come quello delle immagini in movimento offre allo student l’opportunità di consultare una sorta di dizionario visivo del contesto socio-culturale

Figura 1 - Produtos e Marcas



Figura 2 - Atividade de produção oral

OBSERVE AS IMAGENS DOS PRODUTOS E CONVERSE COM SEUS COLEGAS.

- Essas marcas são muito conhecidas no Brasil. Você conhece alguma delas? E qual o nome dos produtos?
- Você já viu algum comercial de TV com esses produtos na TV coreana?
- Que publicidades fizeram mais sucesso na Coreia? Como elas eram e quais eram os tipos de produtos?
- Conte sobre um comercial de TV (coreano ou estrangeiro) ou uma publicidade na internet que você achou mais interessante.

Após essa atividade, foi apresentada um comercial de TV da marca de chinelos Havaianas, com atividades de preparação para o vídeo, de produção e compreensão oral e produção escrita.

Seguindo a proposta de trabalhar com esse gênero durante as aulas seguintes e visando à produção do projeto audiovisual pelos estudantes, apresentamos quatro comerciais de TV. Para fins didáticos e de organização, fizemos uma divisão em relação aos tipos de comerciais, demonstrando que além da função informativa e expositiva, apresentavam, também, características humorísticas e motivacionais.

A seguir, as publicidades apresentadas em sala de aula.

Figura 3 - Quadro de publicidades selecionadas



Linguiça Seara



Operadora de celular Vivo



Creme dental Oral B



Açúcar União

5. O PROJETO "COMERCIAL DE TV"

Como mencionado anteriormente, na disciplina de "Audiovisual Intermediário 1", foi solicitado aos alunos a elaboração de um projeto "Comercial de TV" com base nas aulas expostas com o gênero publicidade. Os alunos, organizados em pequenos grupos, receberam um produto brasileiro e diretrizes para a produção do vídeo. Cada grupo deveria produzir um vídeo, expondo o produto e divulgando-o de forma a chamar a atenção do telespectador para a utilidade e benefícios dos mesmos.

Figura 4 – Critérios de avaliação para o Projeto

PROJETO – COMERCIAL DE TV

Produza um COMERCIAL DE TV de um produto brasileiro.

- (6 Grupos) de 3 pessoas.
- Imagine que você precisa fazer uma publicidade de um produto brasileiro.
- Seja criativo e prepare um vídeo divertido, no mínimo 0:40 segundos e no máximo 1:30 minuto, para divulgação do produto.
- Tente convencer seu público de que o seu produto é o melhor do mercado.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- Participação (na produção do vídeo e na apresentação do vídeo dos colegas)
- Criatividade
- Compreensão e apresentação da proposta
- Adequação gramatical e fluência

Os produtos brasileiros utilizados para a produção do vídeo:

Figura 5 - Produtos selecionados para o Projeto



Foi possível observar que dentre os seis vídeos produzidos, em geral, houve situações de humor e/ou romance. As publicidades produzidas pelos estudantes foram apresentadas em sala de aula, já que todos demonstraram o interesse de assistir às suas produções e às dos colegas. No final da exposição e desse momento lúdico, houve uma votação entre os grupos para escolher a publicidade preferida.

A seguir, apresentamos duas imagens dos vídeos produzidos pelos alunos. Nesses dois exemplos, além de utilizarem a narração, diálogos entre os personagens, ambos os vídeos fizeram o uso de legendas.

Figura 6 - Café 3 Corações



Figura 7 - Caldo Knorr



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi exposto neste trabalho, os materiais autênticos são recursos didáticos relevantes para o desenvolvimento de competências comunicacionais em PLE e devem ser utilizados levando em consideração o contexto de aprendizagem. Além disso, possibilitam expor os aprendizes a situações reais de uso da língua, especialmente quando esse público está linguística e geograficamente distante da cultura-alvo.

Durante as aulas com o gênero publicidade, os estudantes puderam refletir sobre questões inerentes à realidade social e cultural brasileiras. A partir das publicidades expostas e trabalhadas em sala de aula, foi possível diálogos sobre a exposição desse gênero nos contextos brasileiro e coreano, e, ainda debater sobre questões como “formalidade e/ou informalidade” em situações específicas de comunicação.

Dessa forma, cremos que através das atividades desenvolvidas a partir de do gênero publicidade, foi possível, no contexto acima relatado, aproximar os estudantes sul-coreanos da língua-cultura do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (2002). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, São Paulo: Pontes.

ANDRADE E SILVA, Mariana Kunts (2017). *Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras*». Pandaemonium vol. 20, n.31. pp 1-29.

BRESSAN, Cláudia Giovana (2002). *A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras*. 2002. 231 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

CALTABIANO, Maria Aparecida (1999). *É verdade ou faz de conta?* Observando a sala de aula de língua estrangeira. Universidade Estadual de Campinas, Tese de Doutorado.

DELL'ISOLA, Regina L. P. (2007) *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna.

KRESS, G. e VAN LEUWEEN, T. *Reading images*. The Grammar Visual

Desing. London, 2006.

MAURO, Luciana Rita (2013). *Material autêntico e tarefas no ensino aprendizagem do italiano como língua estrangeira: entre teoria e prática didática*. Universidade de São Paulo, Dissertação de Mestrado.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2008) *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez.

TAVARES, Fred. *Discurso publicitário e consumo: uma análise crítica*. Rio de Janeiro: E-papers, 2005.

TOSATTI, Natália Moreira (2009) *O aspecto funcional dos gêneros textuais nos livros didáticos de português como segunda língua*. Universidade Federal de Minas Gerais, Dissertação de Mestrado.

VIEIRA, Daniela Aparecida (2012) *A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira*. Universidade de São Paulo, Dissertação de Mestrado.



O USO DE TECNOLOGIA MÓVEL COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO DIGITAL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA BOLÍVIA

Ana Carla Barros Sobreira¹

INTRODUÇÃO

Este artigo discorre da utilização pedagógica de uma tecnologia móvel para a aprendizagem de Português como Língua Adicional (doravante PLA), com o objetivo de observar o potencial dessa tecnologia para o ensino de línguas. (HORST e MILLER, 2006; KLOPFER, 2008; MATHEUS, 2010; ROSCHELLE e PEA, 2002). Nessa prática, buscou-se avaliar o papel da tecnologia móvel no ensino de PLA, tendo sido a tecnologia vista como espaço de construção de conhecimento e não como repositório.

O advento das novas tecnologias digitais, a Internet, o computador e outros tantos dispositivos eletrônicos nos faz questionar qual é o papel que o professor desempenha nessa sociedade tecnológica e como os profissionais da área de educação podem contribuir para o letramento digital dos seus alunos.

A chamada cultura digital tem origem na forma como as novas tecnologias têm se inserido na vida cotidiana. Embora possa parecer uma transposição da cultura já existente à cultura digital, essa nova cultura traz inovações e, para entendê-las, é preciso estar inserido no mundo suportado pela Internet e descobrir as possibilidades propostas por elas.

Não se pode mais questionar as mudanças que as novas tecnologias têm proporcionado na forma de viver de milhões de pessoas em todo o mundo. Os relacionamentos, o acesso à informação, as formas de trabalho vêm se alterando profundamente. Nesse processo

¹ Professora do Centro Cultural Brasil-Bolívia. carlasobreira@bol.com.br

de mudança, a fronteira entre o pessoal e o público também tem se tornado menos visível, bem como a forma como as pessoas se conhecem e exploram o novo.

Nesse contexto, as novas tecnologias digitais fazem com que as pessoas, de todas as idades, desenvolvam o conhecimento como lhes parece conveniente, por meio dos recursos tecnológicos disponíveis o que lhes garante maior autonomia. No entanto, isso requer maior organização e habilidades diferentes daquelas que antes precisavam para suas práticas em sociedade.

O acesso ao computador, nesses novos tempos, se tornou corriqueiro, porém, para fazer uso de ferramentas disponíveis no ciberespaço e transformar as informações em conhecimento, é necessário que o sujeito tenha passado por um processo de letramento digital. O computador, bem como os Smartphones mais recentemente, trouxe, graças à Internet, diversas novas formas de interação e de gêneros textuais. A Internet tanto faz parte da cultura preexistente a ela, como criou novos gêneros textuais, possibilidades de leituras e interações.

Desse modo, para navegar na Internet, é necessário que o sujeito conheça mais que a cultura anterior à Internet, ou seja, não basta ser letrado, é necessário que seu letramento agora contemple outras habilidades necessárias para a navegação no ciberespaço, o que vai desde o manuseio material da leitura até a compreensão de hipertextos: é necessário, então, ser letrado digitalmente. Surge, assim, uma nova terminologia, o letramento digital, que, em outros tempos, já foi chamado de alfabetização digital, mas hoje abarca um sentido mais amplo.

Busquei entender, durante a prática pedagógica aqui relatada, como os alunos podem fazer uso da tecnologia móvel para atingir seus objetivos de aprendizagem de línguas, destacando a importância da agência do aprendiz neste contexto. Segundo Brown (1992), o progresso do aluno pode ser observado quando os participantes

se tornam agentes ativos e tomam decisões importantes em prol de suas ações de mudança. Assim, o uso pedagógico da tecnologia móvel desenvolve a autonomia do aluno e estende a aprendizagem para fora das paredes da sala de aula e para outras áreas nas quais os alunos desenvolvem suas atividades diárias. (LEVIN, et al, 2002). Ademais, o uso da tecnologia móvel, nas palavras de Sykes (2009), ajuda a “produzir a aprendizagem que é personalizada, construída socialmente, e se estende para fora da sala de aula.” (SYKES, 2009, p. 4)

Muitos estudiosos corroboram a ideia que o uso de tecnologia móvel aplicada de forma contextualizada e integrada aos objetivos de ensino e aprendizagem pode contribuir para a promoção de uma educação de qualidade. Essa tecnologia propicia maiores possibilidades de integração entre os alunos e motiva o uso da língua, pois, ao sair do ambiente fechado da sala de aula, a tecnologia móvel propicia práticas autênticas.

Geralmente as salas de aula tradicionais isolam o aprendiz e apresentam livros didáticos, currículos e/ou materiais estandardizados. A tecnologia móvel coloca o aluno em contato com situações reais de uso e o prepara para usar a língua em diferentes contextos. Essa tecnologia propicia também maiores possibilidades de interação, pois “apresentam novos caminhos, abrindo perspectivas de interação entre as pessoas, e entre pessoas e objetos de conhecimento jamais possibilitados pelos recursos até agora utilizados.” (MAGDALENA; COSTA, 2003, p.97)

Dessa forma, apresento nesse artigo, as principais habilidades exigidas do aprendiz para o uso de tecnologia móvel com foco no ensino e aprendizagem de línguas, em particular as habilidades necessárias para a navegação no ciberespaço e para as práticas letradas online. Para isso, teço considerações a respeito das teorias sobre letramento e letramento digital, como também apresento como os teóricos dos estudos do letramento observam o surgimento de novos letramento(s) no contexto do ciberespaço, contemplando as principais habilidades exigidas do

leitor para a navegação e leitura online, mais especificamente, para o uso de tecnologia móvel para a aquisição de segunda língua, aqui PLA.

Em seguida, discorro sobre a prática pedagógica utilizando tecnologia móvel. Essa atividade foi realizada na cidade de Oruro na Bolívia, com alunos de PLA do nível intermediário. Apresento os passos desde a escolha do software para a criação do aplicativo até a execução da prática em sala de aula. Destaco, também, a opinião de alunos sobre o uso de tecnologia móvel nesse contexto. Por fim, a título de consideração final, destaco a importância do uso de tecnologia móvel como incentivo para a acessibilidade no ensino de línguas e para a implementação de práticas motivadoras para alunos aprendizes de línguas.

1. LETRAMENTO DIGITAL: DELINEANDO O CONCEITO

Buzato (2015), em uma entrevista para a TV Sala , evidencia que existem muitos conceitos de letramento, mas duas linhas se destacam dentro desse conceito: a linha psicolinguística, que tem seu foco nos estudos cognitivos, e a linha social., que se relaciona ao modelo ideológico de letramento desenvolvido por Bryan Street. Street (2010) defende a existência de dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O autônomo se refere a "(...) coisa autônoma, separada do cultural: uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto."(p.36) O autor exemplifica o modelo autônomo de letramento com a criação, por exemplo, pela UNESCO, de programas de alfabetização que serviriam em todos os lugares , e critica "(...) como se fosse possível ficar em uma grande cidade e fornecer uma coisa única autônoma chamada letramento."(p.37) (grifo no original).

O modelo ideológico de letramento se refere ao poder intrínseco na ideia de letramento, isto é, esse modelo não é apenas um modelo cultural mas, são modelos "poderosos" usando as palavras de Street (2010), isso porque, o modelo ideológico de letramento, "(...) determina recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente,

estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é alfabetizado/letrado. Estes são conceitos poderosos e, portanto, modelos poderosos pelas consequências que acarretam (...)” (p.37)

Desse modo, o conceito de letramento ideológico vem questionar o que seria letramento hoje e, também, o que entendemos por letramento digital. Novos conceitos, nesse contexto, começam a surgir como, por exemplo, o que é ser letrado digitalmente e o que é ser analfabeto digital. Da mesma forma é questionado o papel do professor nesse novo tempo. O letramento digital tem ocorrido tanto de forma autônoma, por meio da motivação individual e da descoberta dos sujeitos, quanto nas práticas sociais, como, por exemplo, o envio de mensagens por e-mails, produção de vídeos, áudios, etc. Segundo Buzato (2006) o letramento digital seria assim,

(...) (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p. 16)

Coscarelli e Ribeiro (2005), estudiosas do letramento digital, afirmam que esse “(...) é o nome que damos a ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e a escrita em ambiente digital (...)” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p.22). Assim, o letramento digital é considerado como o conjunto de conhecimentos que permitem as pessoas participarem das práticas sociais letradas mediadas por computadores, utilizando, principalmente, os recursos disponibilizados pela Internet. Aliás, é assim que Soares (2002) define letramento digital: “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital, exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição -do letramento- dos que exercem

práticas de leitura e de escrita no papel. (p. 338). Mais recentemente, a habilidade de ser letrado digitalmente é definida por Freitas (2010) como,

(...) além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, saber fazer um conhecimento crítico desse uso. Assim tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso e, por vezes, assemelha-se até a aprender outra língua. (grifo meu) (FREITAS, 2010, p. 338)

Vale salientar, porém, que o processo de letramento digital não se restringe a aprendizagem de novas habilidades de leitura e escrita digitais. Numa concepção mais abrangente, em que o letramento é considerado como prática social, observa-se que o contexto sociocultural, histórico e político para a utilização de novas tecnologias não se restringe a uma aprendizagem autônoma. Nesse sentido, nas palavras de Freitas (2010), o letramento digital é concebido como uma prática crítica socialmente construída, ou seja, para a autora o letramento digital se caracteriza por ser,

"(...) um conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhado social e culturalmente. (FREITAS, 2010, p. 339)

Saber manusear o computador, o notebook, o Smartphone no século XXI não é garantia de proficiência em leitura online. A leitura online requer outras habilidades e como mostra Lemke (2002) se faz necessário dominar novas práticas de construção de significados, imagens, escrita, sons e outras semioses que estão integradas à vida cotidiana.

Desse modo, pode-se inferir que o letramento está situado

em diferentes domínios da vida em sociedade, e é moldado de acordo com as relações sociais de poder, tempo e lugar, e de acordo com as instituições. As práticas de letramento também sofrem mudanças; podem estar situadas em meio às novas tecnologias digitais, pois estão sujeitas às modificações que ocorrem na sociedade, que dão origem a novas práticas de letramento veiculadas na mídia como novas representações de atores sociais.

Para Andrade (2016, p. 59), o contexto de textos escritos mediados tecnologicamente (letramento digital) pela Internet é uma forma de “ação coletiva” que pode formar corpora de pesquisas em ciência social crítica, revelando aspectos importantes dos usos digitais da escrita para diversos fins. O domínio das práticas de letramento digital é, portanto, fundamental no contexto da sociedade contemporânea.

2. MAS É LEITURA OU NAVEGAÇÃO O QUE FAZEMOS?

Segundo Coscarelli e Araújo (2016, p. 208), a leitura em ambientes digitais inclui dois focos principais de atenção do leitor, “a navegação e a leitura *stricto sensu*”. Segundo os autores,

A navegação implica buscar informações. Para isso o leitor precisa saber clicar/tocar, onde e como procurar informações com eficiência. (...) já a leitura *stricto sensu*, - sobretudo a leitura que tem como objetivo o acesso ao conhecimento, ou seja, a leitura feita para aprender sobre algum assunto - requer a compreensão mais profunda dos textos (COSCARELLI; ARAUJO, 2016, p. 208-209)

O leitor digital não é um leitor passivo, receptor de conteúdo. Na era digital, os usuários criam espaços digitais, modificam-nos, colaboram e recebem colaboração. Segundo Bazerman (2006), de consumidores passivos de conteúdo, os usuários do espaço virtual passam a ser agentes efetivos nos processos de criação e de edição/editoração/produção de conteúdo em Blogs, Wikispaces, Websites, etc. Conforme Bull e Anstey

(2010), essa perspectiva de autoria está diretamente ligada às interações online e leva o usuário a se defrontar com textos multimodais e com os gêneros digitais, constituídos de diferentes semioses portadoras de sentido.

Desse modo, questiona-se a necessidade de o ato de ler no ciberespaço requerer habilidades diferentes da leitura dos textos impressos. Dias e Novais (2009, p. 7) propõem quatro ações as quais chamaram de “ações de usuários competentes”:

- 1.saber utilizar diferentes interfaces;
- 2.saber buscar e organizar informações em ambientes digitais;
- 3.ler hipertextos digitais, e,
- 4.produzir textos orais e escritos para ambientes digitais.

Nessa perspectiva, surge a noção do texto multimodal, constituído de pelo menos dois códigos semióticos, o verbal e o não-verbal. A noção de texto multimodal, porém, não é nova. Bransford e Johnson (1972), Dias (1985) e Widdowson (1978) já sinalizaram que os textos veiculam sentido por meio de diversos aspectos linguísticos, como o vocabulário, os aspectos gramaticais e discursivos próprios de cada gênero e que tecem a lógica argumentativa, os elementos imagéticos como gráficos, tabelas, mapas, etc. Esses elementos juntos formam uma unidade coesiva e coerente tanto na página impressa como nos textos digitais.

Nessa mesma linha de raciocínio, Kress (2003, p.1) afirma que a multimodalidade expressa em textos, especialmente nos textos digitais, está desenvolvendo novas maneiras de comunicação, em que a lógica da imagem e a lógica da tela sobrepõem-se à lógica da escrita. E é aqui que surge a necessidade de desenvolver no sujeito novas competências

e habilidades necessárias para as práticas de leitura e escrita e produção de textos em ambientes digitais.

Para Dias e Novais (2009, p. 6), essas novas habilidades estão “muito relacionadas a um entendimento amplo sobre a cultura digital e sobre práticas letradas digitais”. Segundo os autores, “todas as habilidades de leitura e escrita, excetuando-se (...) àquelas relacionadas ao portador de textos, necessárias à inserção de um indivíduo na cultura letrada impressa, são também necessárias no meio digital” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 6). Ainda, de acordo com os autores, “pode-se observar que as novas gerações estão se organizando cognitivamente a partir de ferramentas de comunicação e aprendizagens diferenciadas” (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 4).

Isso não quer dizer que a leitura no ambiente digital seja mais complexa ou mais difícil que a leitura do texto impresso, ela apenas requer habilidades diferentes do leitor. Numa proposta de matriz voltada para as habilidades de leitura em ambientes digitais, Coscarelli e Ribeiro (2010) propõem que ela deve ser construída de maneira colaborativa e recursiva. As autoras destacam que navegar e ler são etapas diferentes da leitura em tela, mas que ambas concorrem para a composição de uma competência. Essa competência se refere diretamente a leitura e a escrita no ciberespaço. Para as autoras, o letramento digital ainda se encontra envolto em muitas polêmicas quanto ao seu conceito, não sendo ainda claro o que é ser um letrado digital.

3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O APLICATIVO: A METODOLOGIA

A experiência com tecnologia móvel na cidade de Oruro na Bolívia foi realizada durante o Curso de Especialização em Ensino de Línguas Mediado por Computador, realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito da disciplina Letramento Digital

ministrada pela professora Carla Viana Coscarelli, no período de agosto a setembro de 2015.

A partir do conceito de letramento digital, observei como uma escola pode contribuir para o letramento digital de professores e alunos no contexto da sala de aula. Muitas habilidades necessitam, em tempos digitais, serem aprendidas e aperfeiçoadas, sendo duas delas as habilidades de leitura e de navegação online. Os alunos precisam vivenciar práticas de letramento autênticas para desenvolver, aplicar e praticar essas novas habilidades necessárias para se tornarem leitores críticos e produtores de textos em tempos digitais. No contexto da pesquisa, minha responsabilidade foi proporcionar aos aprendizes oportunidades de aprendizagem para se tornarem navegadores críticos no novo panorama dos tempos digitais.

Para Pinheiro(s/d), a instituição escolar, "(...) se encontra diante da necessidade premente de repensar sua funcionalidade, reavaliar suas estratégias e (re) inventar suas práticas" (p. 22). Assim, ao se pensar no papel da escola em tempos digitais, (re)organiza-se o estado ou condição da escola como instrumento de prática social. Se faz necessário, assim, preparar o aluno para adquirir, como destaca Soares (2002), um estado ou condição para utilizar a tecnologia digital, que é diferente do que se usa nas práticas de leituras e de escritas impressas. Esse estado ou condição a autora chama de letramento digital. Como pontua Soares (2002, p. 152),

Pode-se concluir que a tela, como espaço de escrita e de leitura, traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas maneiras de ler e escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e leitura em tela (SOARES, 2002, p. 152).

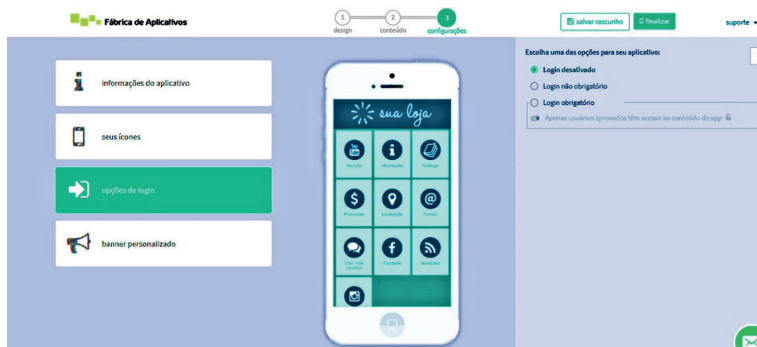
A prática pedagógica, a qual relato a seguir, é fruto da observação do uso de celulares, Smartphones, Tablets, e outros aparatos móveis como auxiliares para o aprendizado da Língua Portuguesa no contexto do exterior.

Ao ministrar aulas de PLA no Centro de Idiomas – Vila Brasil, na cidade de Oruro na Bolívia, e que tem como foco principal o ensino de português para estrangeiros, observei que os alunos faziam uso de vários aplicativos em seus celulares como ferramentas de apoio para sua própria aprendizagem. De maneira autônoma, eles intercambiavam ideias, ferramentas, interfaces, jogos e outras ferramentas como suporte para um contato mais autêntico com a Língua Portuguesa em sua variante brasileira.

O centro utiliza livros didáticos produzidos pelo próprio centro, e como suporte para o ensino de português é utilizada a plataforma digital “Schoology”, contendo atividades que se relacionam com os temas desenvolvidos em sala de aula. Mesmo com materiais diversificados, o celular era o centro da atenção dos alunos e isso me chamou a atenção para a criação de um aplicativo que os ajudasse a reunir várias ferramentas e atividades e promovesse a acessibilidade da língua em foco, facilitando o processo de aprendizagem. Por não ter contato direto com o idioma, já que esses alunos se encontravam em contexto de não imersão, o processo de aquisição da língua portuguesa se tornava mais dificultoso. A prática pedagógica que ora relato foi desenvolvida nas seguintes etapas:

1. Escolha de um software que facilitasse a criação de um aplicativo para o ensino de PLA, e que possibilitasse a introdução de ferramentas inovadoras ou que já tivessem sido utilizadas pelos alunos. Escolhi o *software* fábrica de aplicativos por ser gratuito, de simples manuseio e por disponibilizar infinitas possibilidades de inserção de atividades, jogos, textos, podcasts etc. Esse software possibilita aos usuários, sem conhecimento de programação, criar suas próprias aplicações.

Figura 1 - Interface do software para a inserção de ferramentas ou links.



A figura 1 se refere ao software utilizado para a criação do aplicativo. Essa interface é disponibilizada para o professor ou para o criador do aplicativo. Aqui podem ser inseridos, jogos, atividades, links e outras ferramentas que o criador achar conveniente. Em seguida, detalho cada recurso que inseri no aplicativo e sua utilidade. Ressalto que esses recursos foram adaptados aos objetivos de ensino de PLA. Outros recursos podem ser acrescentados e adaptados por cada professor.

2. Logo após a escolha do software, iniciei a criação do aplicativo, com o nome de Aplicativo Vila Brasil. Para criá-lo, usei meu próprio PC, pois é um aparato obrigatório para inserção de atividades. Na interface do software, são disponibilizadas diversas ferramentas para inserção de podcasts, livros, áudios, dentre outros, como também existe a possibilidade de inserção de links externos. Inseri jogos, fotos dos alunos, livros, podcasts e outras atividades de interesse comum dos alunos.

3. Em seguida, disponibilizei o aplicativo para alunos e professores, ministrando aulas e disponibilizando tutoriais para o uso e para o registro no aplicativo. Em seguida, descrevo os ícones, páginas e as atividades realizadas pelos alunos com o uso do aplicativo.

Figura 2 - Interface inicial do aplicativo

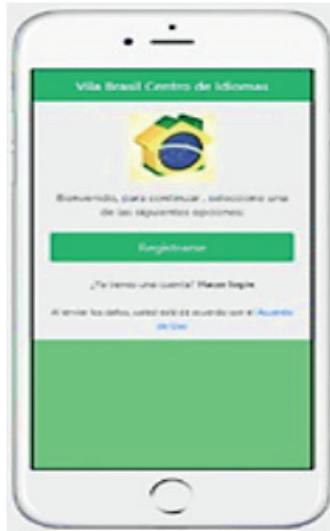


Figura 3 - Ícones do aplicativo



A figura 2 se refere a interface inicial na qual os alunos tinham o primeiro contato com o aplicativo. Os alunos faziam um registro com seus dados pessoais e criavam uma senha a ser utilizada para acessar o aplicativo. Pode-se também criar aqui um ícone para iniciação rápida que fica disponível no celular do aluno para que ele possa acessar o aplicativo mais rapidamente. O aluno faz o login, que é um processo pelo qual o usuário fornece nome e email, e cria uma senha. Esse processo pode ser feito pelo usuário por meio do preenchimento de campos no aplicativo pelo Facebook. Uma vez que o usuário faz o cadastro, ele fica logado até que o mesmo faça o logout ou exclua o aplicativo.

A figura 3 apresenta os ícones de acesso. Disponibilizei nove ícones, sendo que, em cada um foram inseridas atividades relacionadas aos objetivos de ensino-aprendizagem de PLA. Vale ressaltar que essas atividades, obrigatoriamente, devem ser inseridas em um PC.

Figura 4 - Link para a apresentação do curso e da equipe pedagógica.



Figura 6 - Link de áudios



A figura 6 apresenta a página de podcasts criada pelos professores. Os áudios inseridos se referem a prática da língua portuguesa, com poemas e outras atividades de áudio com o objetivo de praticar português.

Figura 7 - Link para página no Facebook



A figura 7 apresenta um link para atividades orais de karaokê. No site os alunos podem praticar atividades de áudio e de preencher lacunas nas músicas. A atividade se destaca por sua interatividade, já que envolve os alunos em jogos e competições.

Figura 8 - Álbum de fotos



A figura 8 apresenta fotos dos alunos e dos professores, e de atividades registradas fora de sala de aula. Nessa página, os alunos além de terem acesso, podiam também postar suas próprias fotos e registrar momentos fora da sala de aula. Para isso, o professor disponibilizou um código para que os alunos pudessem fazer uso da página.

Para a produção escrita, foi disponibilizado um blog (figura 9), para que os alunos fizessem suas atividades. Os estudantes faziam comentários dos textos dos colegas, e, usando a ferramenta Dropbox, produziam textos de forma colaborativa. Estes textos eram postados no Blog revisados e comentados pelo professor.

Figura 9 - link para blog



4. Ao final de um mês de curso e da utilização do aplicativo, realizei entrevistas com os alunos para saber suas opiniões a respeito da utilização da tecnologia móvel na aprendizagem da língua em foco.

A observação na sala de aula, a leitura dos comentários feitos no Facebook e no blog e as entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, permitiram avaliar como os estudantes utilizavam o aplicativo para suas atividades e como a tecnologia móvel impactou na aprendizagem de PLA. O uso da tecnologia móvel para a aprendizagem de línguas se revelou como um componente essencial para a acessibilidade e para uma aprendizagem mais personalizada, pois os alunos adequavam cada atividade às suas necessidades, horários, lugares, etc. A sincronia entre a tecnologia móvel e o lugar em que o aluno estava foi evidente, ou seja, a aprendizagem do idioma foi ampliada para fora das paredes

da sala de aula e proporcionou aos alunos a acessibilidade de práticas da língua em foco em diferentes momentos e contextos e com materiais autênticos.

Durante as aulas, criei oportunidades de reflexão e comentários sobre o aplicativo e observei que, ao usar a tecnologia, era importante também, não apenas a ferramenta e o artefato, mas a criação de novas oportunidades de aprendizagem que iam além da aula tradicional. O aluno já não era passivo e recebedor de conteúdo, mas era um construtor de conhecimento que se sentia bem ao compartilhar com seus colegas o conhecimento adquirido. Esse aluno é mais questionador e crítico, autônomo e criador de oportunidades de aprendizagem.

4. A VOZ DO (A) ALUNO(A)

Durante a utilização do aplicativo pelos alunos, realizei entrevistas com os participantes, com o objetivo de coletar suas opiniões a respeito do uso da tecnologia móvel como ferramenta de apoio para a aprendizagem de português. Durante as observações em sala de aula, detectei algumas dificuldades entre os alunos, com referência, por exemplo, às habilidades de uso do aplicativo, registro, dentre outras. Alguns alunos se destacavam nas atividades e, numa abordagem colaborativa de ensino-aprendizagem, ensinavam uns aos outros, questões relativas tanto ao uso do aplicativo como às práticas da língua portuguesa, cumprindo, assim, o papel que objetivei em minhas atividades, ou seja, a construção do conhecimento compartilhado.

Ao analisar os resultados obtidos por meio das entrevistas com os alunos, percebi que o trabalho com a linguagem utilizando tecnologia móvel, mesmo sendo prazerosa e interativa, principalmente no que diz respeito à acessibilidade dos recursos disponibilizados no aplicativo fora da sala de aula, ainda tinha muito a realizar. Os alunos se posicionaram a respeito do desenvolvimento de outras atividades como games, maior frequência de chats com falantes nativos da língua portuguesa e um

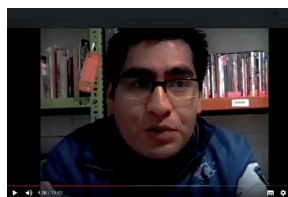
maior acompanhamento quanto as dificuldades técnicas apresentadas por alguns alunos. Ao apresentarem dificuldades (como, por exemplo, registro no aplicativo, acesso a algumas atividades, postagens etc) mesmo tendo o professor como orientador e seus colegas como ajudantes, as dificuldades ainda foram recorrentes, o que demonstrou a necessidade de um trabalho mais intenso de letramento digital, antes do uso da tecnologia móvel.

Figura 10 - Alunos de PLA utilizando tecnologia móvel



A seguir destaco trechos de algumas entrevistas dos alunos com o relato de suas opiniões a respeito do uso das ferramentas digitais para o ensino de PLA. Em suas falas, é possível observar como as ferramentas digitais facilitaram o contato com a língua portuguesa na variante brasileira, uma vez que, em contexto de não imersão, esse contato se torna mais restrito.

Figura 11 - Imagens de alguns alunos de PLA entrevistados em Oruro na Bolívia. A entrevista completa, com todos os alunos participantes, está disponível no link <https://www.facebook.com/vilbrasill/>





“As ferramentas digitais que estamos usando até agora são muito práticas, pois nos ajudam através da visualização de imagens poder aprender mais, e é verdade que para aprender um idioma precisamos saber como pensar nessa língua, (...) É por isso que as ferramentas digitais como vídeos, tarefas de casa, (...) são muito úteis, são muito práticas na hora de aprender uma determinada língua (...)”(tradução minha)

“As ferramentas que estamos usando nos ajudam muito na língua portuguesa. (...)As tarefas que mais gostei foi o chat que fizemos semanalmente, os livros digitais eu amei, porque nos foi dada a oportunidade de sermos mais criativos (...) (...), mas deveria ter mais vídeos e piadas do Brasil, acho que a profa poderia ter colocado no aplicativo (...)”(tradução minha)

“As ferramentas digitais que estamos usando agora parecem inovadoras para mim (...) elas vão me ajudar muito e eu estou mais facilmente assimilando o que é português, olho meu celular e escolho a atividade que quero fazer, os áudios me ajudam muito (...)”(tradução minha)

“Achei muito legal usar o karaokê no celular. Adoro cantar e praticar português com música foi a melhor maneira de aprender que encontrei. Mas o melhor mesmo foi poder praticar fora da sala de aula porque assim eu escolhia o horário que eu queria estudar.” (tradução minha)

“Gostei mesmo foi de falar com os brasileiros. A gente fica inseguro pensando que não sabe, aí vê que sabe, foi bom demais(...)” (tradução minha)

“Nunca fui ao Brasil e não sabia que poderia melhorar meu português com atividades tão inovadoras. O aplicativo que a profa. criou nos deu oportunidade de conversar com brasileiros de verdade, parecia que eu já estava lá.” (tradução minha)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos das práticas de letramento em ambientes virtuais vêm abrir questionamentos para novas pesquisas no contexto do ciberespaço. O contexto social proporcionado pela Internet apresenta uma rica gama de práticas de letramento que podem ser estudados e aproveitados em diversos focos de estudo por etnógrafos virtuais. Os estudos dos novos letramentos apontam para uma nova forma de fazer pesquisa, levando em consideração a importância da leitura e da navegação nos contextos do ciberespaço. Durante essa prática específica na cidade de Oruro na Bolívia, observei que, ao introduzir a tecnologia móvel como ferramenta de ensino e aprendizagem, o professor assumiu também o papel de desenhador (D-teacher) ao tomar decisões sobre qual interface ou game, por exemplo, era mais apropriado(a) para determinado tema. Durante a apresentação e o uso do aplicativo, verifiquei, também, que alguns alunos não apresentavam algumas habilidades para manusear o aplicativo e nem a plataforma digital do aplicativo no computador. Por isso, foi necessário um processo mais longo de desenvolvimento do letramento digital para que eles/elas pudessem acessar sites e realizar diferentes funções e fazer tarefas na interface.

A interação aluno-aluno e aluno-ferramenta se dava por meio de diferentes atividades ligadas ao aplicativo, como Blogs, chats, e-books, dentre outros. Essa forma de interação revelou o sentido de construção do conhecimento dos aprendizes. O relato dos alunos nas entrevistas revelou também como as ferramentas digitais facilitaram a acessibilidade da língua portuguesa, pois, em contexto de não imersão, o contato com a língua, a cultura, música é mais limitado.

Verifiquei também que houve um impacto quanto à introdução da tecnologia móvel para o ensino de PLA, pois ela não era utilizada como ferramenta de aprendizagem para essa proposta de ensino de línguas. Mais trabalhos nesse sentido podem vir a ser realizados na Bolívia, como por exemplo nos Centros Culturais em parceria com a

Embaixada do Brasil, com vistas a ampliar o leque de divulgação da cultura brasileira no exterior e experimentar novas formas de lidar com o público estrangeiro hispano-falante aprendizes de PLA.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. B. de. *Ciência Crítica e Letramento Crítico*. In. *Ler, escrever, agir e Transformar: uma introdução aos novos estudos de letramento*. Editora Pipa Comunicação. Recife. 2016.p. 49-67.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies*. Reading and Writing in one Community. Londres de Nova York: Routledge.1998. Tradução de Ana Cristina Silva, Instituto de Educação. Universidade de Minho.

BROWN, A.L. *Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions*. Journal of the Learning Sciences.2.137-178.doi:10.1207/s15327809jls0202-2.1992.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. HOFFNAGEL, Judith C. e DIONÍSIO, Ângela p. (org.) São Paulo. Cortez. 2006.

BRANSFORD, J.D. e JOHONSN, M. K. *Contextual prerequisites for understanding: some investigatiuons of compreehension and recall*.In. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 11.1972. pp. 717-7126.

BULL,G.e ANSTEY, M. *Envolving pedagogies: reading and writing in a multimodal world*. Education Services Austrália. Australia.2010.

COSCARELLI, C.; ARAUJO, J. *Leitura online e acesso ao conhecimento*. In. *Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento*. Pipa Comunicação. Recife, 2016. pp. 207-222.

COSCARELLI, C.; A. E. RIBEIRO. (org.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. CEALE/UFMG. Belo Horizonte. 2005 O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. Educação em Revista. Belo Horizonte.v.26. N. 03. P. 317-334.dez. 2010.

DIAS, M.C.; NOVAIS, A.E.. *Por uma matriz de letramento digital*. II Encontro Nacional sobre Hipertexto. Belo Horizonte-MG. 29 a 31 de outubro de 2009.

DIAS, R. *The semiotics of written discourse and the dual representation of information in memory: an application of nonverbal elements to FL reading methodology*. Dissertação de Mestrado em Inglês. Faculdade de Letras. Belo Horizonte. 1985.

FREITAS, M. *Letramento digital e formação de professores*. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.6, n.3, dez 2010, p.335-352.

HORST, H.A.; MILLER, D. *The cell phone: an anthropology of communication*. New York. NY, Berg.2006.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London. Nova York. Routledge. 2003.

LEMKE, J.L. *Travels in Hipermodality*. Visual Communication. London. V.1. (3) 2002. pp. 299-325

LEVIN, D.; ARAFEH, S; LENHART, A.; RAINIE, L. *The digital disconnect: The widening gap between Internet-savvy students and their schools*. Pew Internet and American Life Project. 2002.

LOPES, I.de A. Letramento e Alfabetização. In. *Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento*. Pipa Comunicação. Recife, 2016.

MAGDALENA,B.COSTA,I.E.T. *Internet em Sala de aula: com a palavra os professores*.Porto Alegre-RS.Artmed. 2003.

MATHEWS, J. Using a studio-based pedagogy to engage students in the design of mobile-based media. In. *English Teaching: Practice and Critique.*, 9 (1), 87-102.2010.

PINHEIRO, P. A. *Gêneros digitais, construindo e sendo construídos por gêneros discursivos*. repensando as práticas de letramento. UNICAMP. Campinas (S/D)

ROSHELLE, J.; PEA, R. *A walk in the WILD side: How wireless handhelds may change computer-supported collaborative learning*. International Journal of Cognitive Technology. 1(1). 145-168.doi: 10.1075/ijct.1.1.09ros.2002.

SOARES, M. *Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Ciberultura*. Educ. Soc. Campinas. vol 23, n.81. dez 2002 p.143-160.

STREET, B. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. Editora Parábola. São Paulo. 2014.

SYKES, J. *Learner requests in Spanish: Examining the potential of multiuser virtual environments for L2 pragmatic acquisition*. In Lomika, I.; LORD, G. (eds) *The second generation: Online Collaboration and social networking in CALL*. San Marcos, TX: CALICO Monograph. 2009.

WIDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communication*. Oxford. Oxford University Press- 1978.



ENSINO DE PORTUGUÊS PARA COREANOS: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES INTERCAMBISTAS EM SITUAÇÃO DE IMERSÃO NO BRASIL

Denis Leandro Francisco^{1*}

1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os parâmetros atuais para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira propõem a avaliação formativa em substituição a formas tradicionais de avaliação, frequentemente normativas e focadas no resultado final do ensino-aprendizagem. Na avaliação formativa, observam-se também os resultados da aprendizagem, mas o foco está na observação do processo, o que implica refletir sobre os objetivos que se pretende atingir em cada etapa do percurso de aprendizagem. Esse tipo de avaliação necessariamente exigirá que se acompanhe o processo de ensino para a realização de ajustes e para a conscientização do estudante em relação ao seu próprio posicionamento na aprendizagem da língua-alvo.

A avaliação precisa ser coerente com a concepção de ensino que orienta a aula de língua estrangeira. Para Scaramucci, “A coerência entre ensino e avaliação é fundamental não apenas quando se está considerando a questão sob o ponto de vista da sala de aula e do professor [...], mas também sob o ponto de vista externo ou de uma política educacional” (SCARAMUCCI, 1997, p. 106). Métodos avaliativos exclusivamente quantitativos e que avaliam apenas o resultado divergem dos princípios que norteiam um ensino formativo, com abordagem comunicativa e que busca promover a autonomia do estudante. De acordo com Philippe Perrenoud (PERRENOUD, 1999, p. 167), há alguns princípios essenciais da avaliação formativa que devem ser considerados pelo professor. Perrenoud afirma, por exemplo, que

1 Professor da Hankuk University of Foreign Studies (HUFSS) denisleandro@outlook.com.

uma avaliação formativa “deve incluir apenas tarefas contextualizadas”, “deve contribuir para que os alunos desenvolvam ainda mais suas competências”, “pressupõe que as tarefas e suas exigências sejam conhecidas pelos alunos antes do início do trabalho” e “inclui a auto-avaliação”.

Foi a partir do que propõem os parâmetros atuais para o ensino de língua-estrangeira e do que defendem Scaramucci e Perrenoud, dentre outros autores, sobre avaliação que se propôs uma revisão dos instrumentos utilizados para avaliar os estudantes de mobilidade acadêmica do Departamento de Estudos Brasileiros da Hankuk University of Foreign Studies (HUFS), objetivando, principalmente, i. promover maior coerência entre a abordagem utilizada nas aulas de língua portuguesa nessa instituição e a avaliação desses mesmos estudantes após seu período de imersão no Brasil; e ii. oferecer aos estudantes intercambistas acompanhamento e interlocução durante o seu processo de aprendizagem na instituição estrangeira.

2. A AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES DE INTERCÂMBIO ACADÊMICO DO DEPARTAMENTO DE ESTUDOS BRASILEIROS DA HUFS

A Hankuk University of Foreign Studies (HUFS) é considerada a melhor instituição sul-coreana na área de Estudos Estrangeiros, sendo amplamente reconhecida pela sua posição de destaque em toda a Ásia, sobretudo em Ciências Sociais e Línguas Modernas². Atualmente a instituição, que conta com dois campi, oferta 45 idiomas em cursos de Graduação. Ao todo são 10 faculdades e 74 departamentos na universidade. O corpo docente é de aproximadamente 650 professores, um terço dos quais são oriundos de países estrangeiros.

2 http://builder.hufs.ac.kr/user/boardList.action?siteId=hufspublic&boardId=16788463&command=albu_mView2&page=1&boardSeq=104177943&boardType=02&parent

Seguindo a sua vocação para a internacionalização e os Estudos Estrangeiros, a universidade tem atualmente acordos de cooperação e mobilidade acadêmica com mais de 550 instituições em 82 países diferentes³. Ainda que a participação de um estudante coreano em um programa de intercâmbio acadêmico em outro país não seja obrigatória, ela é altamente incentivada pelo sistema educacional superior coreano, com quase todos os estudantes permanecendo ao menos um semestre em uma universidade estrangeira relacionada com a sua área de estudos. A HUFS, por exemplo, oferece o “7 + 1 Study Abroad Program”, que concede bolsa para que os estudantes realizem pelo menos 1 dos 8 semestres da sua Graduação no exterior.

Atualmente, o Departamento de Estudos Brasileiros mantém ativos acordos de mobilidade acadêmica com 5 instituições brasileiras: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). O número de estudantes do curso de Estudos Brasileiros que realizam intercâmbio no Brasil a cada semestre varia entre 10 e 12.

O principal critério do Departamento para a seleção dos estudantes intercambistas e sua classificação para fins de recebimento da bolsa de estudos é a nota obtida pelo estudante no Teste de Proficiência em Português do Brasil, elaborado, aplicado e corrigido pelos professores brasileiros do Departamento, e no qual o estudante precisa alcançar desempenho mínimo de 50%. Esse teste, pensado para atender às demandas específicas do Departamento e do contexto educacional coreano, possibilita uma avaliação quase que exclusivamente indireta: a testagem é feita a partir do que Lado definiu como “pontos discretos” (LADO, 1961, p. 22-23), ou seja, o vocabulário, a gramática, a pronúncia, bem como as quatro habilidades, são avaliados separadamente, através

3 <https://www.asiaexchange.org/fr/blogs/hankuk-university-of-foreign-studies-seoul-south-korea/>

de questões de múltipla escolha, oferecendo ao estudante apenas duas oportunidades de avaliação direta: uma produção escrita baseada na concepção de tarefa e uma tradução para a língua coreana de um texto autêntico em língua portuguesa. O teste apresenta a seguinte configuração:

Teste de Proficiência em Português do Brasil – Departamento de Estudos Brasileiros – HUFS

Parte	Pontos
Parte Escrita	80 pontos
Parte Oral	20 pontos
TOTAL	100 pontos

1. Parte Escrita

Subparte	Tempo (min)	Pontos
Gramática e Interpretação de texto	30 minutos	20 pontos
Compreensão auditiva	30 minutos	20 pontos
Tradução	40 minutos	20 pontos
Produção Escrita	50 minutos	20 pontos
TOTAL	150 minutos	80 pontos

Parte 1 – Gramática e interpretação de texto: composta por questões de múltipla escolha de níveis Intermediário e Avançado.

Parte 2 – Compreensão auditiva composta por questões de múltipla escolha de níveis Intermediário e Avançado.

Parte 3 – Tradução: composta por um texto em português que deve ser traduzido para a língua coreana.

Parte 4 – Produção escrita: composta por uma proposta de produção escrita, baseada na concepção de tarefa a partir de gêneros textuais diversos.

2. Parte Oral

Avaliação da produção oral do estudante a partir de materiais impressos de circulação social. Tempo de duração: 15 minutos.

Uma vez realizado o intercâmbio de 1 ou 2 semestres na instituição brasileira, o estudante retorna à Coreia do Sul e deve validar os créditos das disciplinas de Graduação cursadas na instituição estrangeira. Para essa validação, o estudante deve se submeter novamente ao Teste de Proficiência em Português do Brasil do Departamento de Estudos Brasileiros e precisa, agora, alcançar desempenho mínimo de 70%. Esse teste foi, até o primeiro semestre de 2017, o único instrumento de avaliação da aprendizagem do estudante durante todo o seu período de imersão no Brasil. O desenvolvimento da proficiência do estudante em língua portuguesa era aferido exclusivamente pela comparação entre o resultado numérico do teste por ele realizado antes do intercâmbio e o resultado do teste realizado após o seu retorno do Brasil.

Muitos exames de proficiência utilizam, ainda hoje, itens de pontos discretos em suas avaliações devido, principalmente, à praticidade e à confiabilidade da correção, capaz de oferecer um retorno rápido ao candidato da pontuação obtida no exame. No nosso caso, o teste elaborado a partir de itens de pontos discretos permite comparar dois momentos distintos da formação acadêmica do estudante e do seu desenvolvimento na língua portuguesa de forma confiável (já que a grade de correção contempla uma única resposta), gerando dados importantes tanto para a instituição (que pode, a partir desses números, avaliar certos aspectos do seu programa de cooperação acadêmica com universidades estrangeiras), quanto para o estudante (que pode visualizar, numericamente, os resultados do seu empenho na língua-alvo durante o seu período de imersão). Dependendo dos objetivos a serem alcançados e de qual ou quais aspectos da aprendizagem se

deseja medir, esse tipo de teste baseado em itens de pontos discretos pode ser o melhor instrumento disponível.

Contudo, sabemos que esse é apenas um dos tipos de testes existentes e que há outros instrumentos avaliativos capazes de atender aos propósitos de toda e qualquer avaliação, quais sejam: julgar, diagnosticar e permitir a tomada de decisões em relação ao ensino-aprendizagem (HUGHES, 1989). No contexto universitário acima descrito, o teste deixa de fora um componente essencial desse processo que é o acompanhamento e o feedback, etapas do ensino-aprendizagem capazes de proporcionar ao estudante (e ao professor) condições de se autoavaliar continuamente, corrigindo desvios e redirecionamento seu processo de aprendizagem da língua-alvo. Em resumo, o teste avalia o produto, mas não avalia as etapas intermediárias do processo.

A fim de oferecer aos estudantes uma avaliação que fosse formativa e não apenas classificatória, apresentei ao Departamento uma proposta de instrumento avaliativo que complementasse o teste tradicionalmente aplicado. Uma primeira versão desse instrumento foi apresentada ao grupo de professores para apreciação e sugestões. Após pequenos ajustes, o instrumento foi aprovado e transformado em requisito oficial do Departamento para a validação dos créditos cumpridos durante o período de intercâmbio acadêmico no Brasil.

3. UMA (NOVA) PROPOSTA DE AVALIAÇÃO: O PORTFÓLIO DE INTERCÂMBIO ACADÊMICO

O instrumento avaliativo apresentado não é exatamente novo: o portfólio vem sendo empregado como instrumento de avaliação e estratégia de ensino-aprendizagem há pelo menos 20 anos em universidades americanas (SELDIN, 2004) e, de lá para cá, o portfólio alcançou diversas universidades em outros continentes em um sem-número de variações e com diferentes aplicações. Como

ressalta Marcuschi (MARCUSCHI, 2005, p. 20), os gêneros textuais “surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”, sendo, portanto, formas de ação social, práticas de produção de sentidos através da linguagem, delineadas social e historicamente, as quais “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais”. Isso não significa, como o próprio autor mesmo ressalta, que as propriedades formais que caracterizam os gêneros possam ser desconsideradas, mas mostra que essas formas são apenas relativamente estáveis.

Portanto, o gênero portfólio adquire, na nossa proposta de avaliação, uma configuração própria para atender a um propósito social específico: avaliar, mas também acompanhar o processo de aprendizagem da língua portuguesa e da cultura brasileira por parte de estudantes universitários intercambistas em situação de imersão no Brasil, oferecendo aos estudantes, ora imersos em uma cultura totalmente diferente da coreana, um espaço de interlocução durante a sua experiência acadêmica em uma universidade e cultura estrangeiras:

Tradicionalmente ligado ao mundo das artes visuais e da moda, o conceito de portfólio quebrou fronteiras e adquiriu uma reconfiguração específica no campo educativo. Portfólio de Aprendizagem pode ser uma ferramenta pedagógica que permite a utilização de uma metodologia diferenciada e diversificada de monitoramento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem [...]. O uso de portfólios de aprendizagem dá relevância e visibilidade ao processo formativo de aquisição e desenvolvimento de competências. O seu caráter compreensivo, de registro longitudinal, permite verificar dificuldades e agir em processo, no tempo da aprendizagem, ajudando ao estudante (AMBRÓSIO, 2013, p. 337).

O portfólio de intercâmbio acadêmico proposto apresenta duas partes: uma primeira parte descritiva, que permite ao estudante

descrever as atividades acadêmicas e culturais das quais participou ao longo de cada semana na universidade estrangeira, e uma segunda parte reflexiva, na qual o estudante pode apresentar sua reflexão pessoal sobre as atividades desenvolvidas na semana, sejam atividades realizadas na sala de aula, extracurriculares ou atividades de lazer, como viagens ou outras situações cotidianas que costumam demandar adaptação cultural. Ainda sobre a estruturação do instrumento, foi preciso limitar a extensão dos textos que os alunos poderiam produzir em seus portfólios, uma vez que a leitura e o feedback seriam realizados semanalmente e cada professor ficaria responsável por uma média de 3 estudantes intercambistas a cada semestre. A formatação do portfólio foi bloqueada eletronicamente para que todos os estudantes produzissem textos com uma extensão mais ou menos homogênea. O instrumento, enviado eletronicamente aos estudantes no Brasil, apresentou a seguinte configuração final:

	HANKUK UNIVERSITY OF FOREIGNERS STUDIES Departamento de Estudos Brasileiros	
	PORTFÓLIO DE INTERCÂMBIO ACADÊMICO HUF S-BRASIL	
	Nome:	Nome brasileiro:
	Número de registro HUF S:	
	Universidade no Brasil:	Início do intercâmbio:
	Data (dia/mês/ano):	
 Apresentação das atividades acadêmicas e culturais realizadas na semana (mínimo 5 linhas)		
 Reflexão pessoal sobre as atividades realizadas na semana (mínimo 5 linhas)		



- O portfólio é uma apresentação peçoal do que você fez (e como você fez) e do que você aprendeu (e como você aprendeu) em cada semana de intercâmbio em sua universidade brasileira.
- O seu portfólio deve mostrar o seu processo de aprendizagem (suas realizações e suas dificuldades no Brasil).
- Com o portfólio, você poderá acompanhar o seu próprio desenvolvimento na língua portuguesa e nos estudos durante o intercâmbio no Brasil,.
- O portfólio deve ser preenchido semanalmente e enviado no final de cada semana (até domingo), de acordo com o calendário acadêmico da HUFS.
- O aluno que não enviar o portfólio no semestre por mais de 4 vezes será considerado reprovado.

3.1. PORTFÓLIO DE INTERCÂMBIO ACADÊMICO HUFS-BRASIL

No contexto educacional brasileiro, o gênero portfólio como instrumento avaliativo não é mais novidade, mas, na Coreia do Sul, esse tipo de avaliação não faz parte da realidade acadêmica dos estudantes e professores coreanos. O sistema educacional coreano, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, baseia-se em um modelo de ensino ainda centrado no professor, com pouco ou nenhum estímulo à intervenção/participação ativa do estudante, modelo esse que não favorece o desenvolvimento da autonomia e da autoavaliação do estudante em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. Seguindo esse mesmo modelo de ensino, os métodos de avaliação são também bastante tradicionais, dividindo-se, de modo geral, em provas institucionalmente instituídas (Midterm Exam e Final Exam são obrigatórios para todos os cursos em todos os departamentos), testes avulsos e, menos frequentemente, apresentações de seminários. Nesses três casos, o professor avalia o produto da aprendizagem conferindo ao estudante uma nota numérica que é classificatória e, além disso, relativa: no sistema coreano, as notas dos demais estudantes são definidas em relação à nota do “melhor estudante da turma”.

Por isso, quando do início do acompanhamento dos estudantes

intercambistas por meio do portfólio, muitos estudantes imaginavam que os professores não iriam, de fato, ler cada um dos portfólios produzidos, fazer observações e dar sugestões de como cada estudante poderia melhorar o seu desempenho na língua portuguesa e aproveitar melhor o seu período de imersão na cultura brasileira. Muitos estudantes esperavam apenas uma nota numérica ao final do semestre. Durante o processo de acompanhamento do portfólio de intercâmbio, não era incomum ler comentários como este por parte dos estudantes após receberem o feedback sobre o portfólio enviado: “Eu nunca pensava que você vai revisar meu portfólio. Obrigado por gentil correção”. A seguir, apresento uma amostra dos textos produzidos por um estudante para o seu portfólio desenvolvido durante seu período de imersão no Brasil no primeiro semestre de 2018:

Há muitas coisas boas em fazer intercâmbio. Sim, aprender a língua é uma boa parte. Mas a parte mais importante é conhecer varias pessoas que vieram de diferentes origens. Através desse processo, podemos mudar nossa ideia e ampliar nossa perspectiva. Graças a viagens e aulas, consegui fazer essas coisas. Eu realmente quero ser uma pessoa melhor depois desse tempo. Para isso, preciso conhecer mais pessoas e conversar mais com elas.

2. Portfólio estudante Unicamp. 25/03/2018.

Comparado com outras semanas, essa semana foi normal. Não teve muitas coisa. Só tinham aulas. Nessa semana, que tentei ficar na biblioteca para estudar mais. E Por isso depois de aulas, tododiaeu fui para biblioteca. Sempre tinham muitas pessoas por causa das provas.

E finalmente recebi cartão que tem meu nome. Tem uma coisa que eu tenho que falar. Felizmente, cosegui fazer RNE. (Por causa disso, felicidade estava diminuindo.)

3. Portfólio estudante Unicamp. 15/04/2018.

Desde que chguei no Brasil, ainda não estudo adequadamente. Mas para sair conforme o plano, é verdade que eu tenho que estudar. E por isso eu decidi estudar mais tanto possível. Quando eu estava Coreia, eu acostumei gastar tempo na biblioteca. Um parte que eu muito gostava de fazer foi estudar ouvindo musica. Mesmo que eu estou estudando no Brasil, quando eu estava ouvindo musica, me sentia que eu estou na Coreia.

4. Portfólio estudante Unicamp. 15/04/2018.

O Brasil tem muitas faces diferentes. Sempre que viajo, posso sentir isso. Florianópolis não é exceção. Esta cidade tem característica própria. Em comparação com outras cidades, esta cidade tem muitos brancos. Talvez eu possa dizer que a maioria dos residentes nesta cidade é branca. Todos se vestem da mesma maneira e cortam o cabelo da mesma maneira. E o que me surpreendeu foi o comportamento deles. Desde que cheguei ao Brasil, a combinação de culturas e ser amigável tem sido o senso comum. Mas ao visitar esta cidade, parei de pensar nisso. As pessoas desta cidade são diferentes. E, infelizmente, comecei a suspeitar da união do Brasil. Como cidades totalmente diferentes podem estar em um só lugar?

5. Portfólio estudante Unicamp. 29/04/2018.

Nessa amostra, destaco, em especial, a autoavaliação que o estudante intercambista realiza do seu período de estudos no Brasil e do seu próprio percurso de aprendizagem ao fazer considerações sobre i. objetivos de um intercâmbio acadêmico (aprendizagem da língua-alvo, mas, também, trocas culturais e crescimento pessoal); ii. constatação de que a aprendizagem (linguística e cultural) é um processo; iii. necessidade de organização pessoal e autonomia para um melhor desenvolvimento na língua-alvo; e iv. desconstrução de estereótipos culturais.

A avaliação da produção textual do estudante foi realizada com base em uma concepção de escrita como “processo, como conjunto de atividades de planejamento, elaboração e revisão/reescritura, que sempre devem levar em conta a situação de uso e a forma adequada a ela” (LIMA, 2002, p. 94). Ou seja, se a escrita deve ser tratada como processo sujeito a revisões e necessariamente inconcluso, a avaliação também deve levar em conta esse princípio constitutivo e, para oferecer ao estudante a possibilidade de autoavaliação e de revisão, a avaliação deve ser realizada ao longo de todo o percurso de ensino-aprendizagem e não apenas ao final de dado módulo ou etapa.

Considerando-se a situação de comunicação estabelecida entre professor e estudante durante a confecção do portfólio de intercâmbio acadêmico, desvios ortográficos e gramaticais foram sinalizados para o estudante porque sua identificação e a internalização da forma

adequada a essa situação específica de uso da língua portuguesa é importante para o desenvolvimento da habilidade escrita, mas tais desvios não eram considerados para fins de atribuição de nota. A avaliação realizada não era numérica, mas utilizava o sistema “pass or fail” com base exclusivamente em dois critérios: i. atendimento das tarefas e exigências já conhecidas pelos estudantes antes do início do processo de produção textual, conforme preconiza Perrenoud, e explicitadas ao final do instrumento de avaliação; e ii. cumprimento das etapas esperadas para a produção de um texto escrito (planejamento, elaboração e revisão/reescrita). A seguir, uma pequena amostra textual com algumas indicações de ajustes (não exaustivas) para uma reescrita do texto por parte do estudante intercambista:

Depois da viagem, tentei voltar à minha rotina. Eu me concentrei em classes e estudo passando quase **todo** o tempo na biblioteca. Na próxima semana haverá teste do português.

Exceto **Além do** estudo, eu tinha algo **mais para** fazer porque estou participando do repórter da Samsung Global. O que eu precisava fazer era encontrar o assunto **envolvido relacionado com** a economia. Eu procurei algumas informações sobre a economia do Brasil.

Foi apenas **uma** semana normal.

já passou metade do semestre. Foi mais rápido do que a minha expectativa, como de costume. Por causa de fatores que aconteceram inesperadamente, mudei meu plano. Então eu voltarei para a Coreia mais cedo do que o plano anterior.

Depois de voltar da viagem, sinto que tenho apenas 3 meses até o regresso. Então eu preciso fazer o meu melhor todos os dias, **para** não ~~por~~ me arrepender de não fazer o meu melhor no futuro.

Hoje é outro começo.

6. Portfólio estudante Unicamp. 06/05/2018

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresentou uma proposta de complementação da avaliação dos estudantes do Departamento de Estudos Brasileiros

da HUFS após a conclusão do período de intercâmbio acadêmico na universidade estrangeira. Propôs-se um instrumento avaliativo alternativo pensado para favorecer uma avaliação formativa e com foco no processo: o portfólio de intercâmbio acadêmico. Essa proposta teve como objetivo aproximar o método de avaliação dos estudantes intercambistas da abordagem que embasa as aulas de língua portuguesa nesse Departamento, centradas no desenvolvimento das habilidades comunicativas de forma integrada, no protagonismo do estudante e no estímulo à autonomia em relação ao processo de aprendizagem.

Em contraposição a uma avaliação somativa, o portfólio oferece aos estudantes a possibilidade de uma visualização mais clara do que já aprenderam e do que ainda lhes falta aprender para um desenvolvimento proficiente na língua-alvo e na cultura dessa língua. O portfólio apresenta-se, pois, como instrumento que permite a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, como estratégia de ensino que favorece diferentes aspectos da aprendizagem da língua-alvo. A surpresa inicial demonstrada por alguns estudantes em relação ao feedback dado à sua produção textual parece ser um indício do caráter conservador do sistema educacional coreano em relação ao ensino e à avaliação, que tendem a ser mais quantitativos do que qualitativos, mais focados no resultado do que no processo, mais classificatórios do que autoavaliativos.

Finalmente, a análise das amostras de textos produzidos pelos estudantes sugere que o principal mérito do portfólio de intercâmbio acadêmico como instrumento avaliativo reside na sua capacidade de favorecer um exercício de autoavaliação da aprendizagem da língua e da cultura-alvos por parte do estudante em situação de imersão, o que colabora para um melhor aproveitamento do intercâmbio acadêmico e para o desenvolvimento da independência do estudante em relação ao professor, responsabilizando-se, ele próprio, pela sua aprendizagem, enquanto o professor segue desempenhando o papel fundamental de interlocutor – dessa vez, a distância.

5. REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, Márcia. *O uso do portfólio no Ensino Superior*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Edição digital).

HUGHES, A. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

LADO, R. *Language Testing*. The construction and use of foreign language tests. London: Longman, 1961.

LIMA, Ronaldo Amorim. Avaliação no processo de aquisição da escrita em Português como segunda língua. In: JUDICE, Norimar (Org.) *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.) *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

SELDIN, P. *The Teaching Portfolio: a practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. Boston: Anker Publishing, 2004.



Este livro foi composto em caracteres Myanmar Text e Arial Rounded MT Bok e impresso pela Artes Gráficas Formato, em Belo Horizonte, sobre papel Polen Soft LD 80g, no segundo semestre de 2019.