

Português Língua Estrangeira Adicional em contextos multilinguísticos: relatos de momentos acolhedores pelos meandros do ensino



Maria da Conceição Lopes
Organizadora



**Português Língua Estrangeira Adicional em
contextos multilinguísticos: relatos de momentos
acolhedores pelos meandros do ensino**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR

REITOR

José Geraldo Ticianeli

VICE-REITOR

Silvestre Lopes da Nóbrega

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR

Fábio de Almeida Carvalho

CONSELHO EDITORIAL

Alcir Gursen de Miranda
Anderson dos Santos Paiva
Bianca Jorge Sequeira Costa
Fabio Luiz de Arruda Herrig
Georgia Patrícia Ferko da Silva
Guido Nunes Lopes
José Ivanildo de Lima
José Manuel Flores Lopes
Luiza Câmara Beserra Neta
Núbia Abrantes Gomes
Rafael Assumpção Rocha
Rickson Rios Figueira
Rileuda de Sena Rebouças



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campus do Paricarana - Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto - CEP.: 69.310-000. Boa Vista - RR - Brasil
e-mail: editora@ufr.br / editoraufrr@gmail.com

Fone: + 55 95 3621 3111

A Editora da UFRR é filiada à:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

**Português Língua Estrangeira Adicional em
contextos multilinguísticos: relatos de momentos
acolhedores pelos meandros do ensino**

Maria da Conceição Lopes
Organizadora



EDUFRR
Boa Vista - RR
2020

Copyright © 2020
Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados ao autor, na forma da Lei.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Revisão Ortográfica

Maria da Conceição Lopes

Diagramação

Naiara Cardoso da Silva

Projeto Gráfico e Capa

Maria da Conceição Lopes

Naiara Cardoso da Silva

Foto Capa:

Maria da Conceição Lopes

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

P853 Português língua estrangeira adicional em contextos multilinguísticos : relatos de momentos acolhedores pelos meandros do ensino / Maria da Conceição Lopes, Organizadora. – Boa Vista : Editora da UFRR, 2020.

231 p. : il.

ISBN:978-65-86062-35-9

1- Língua portuguesa. 2 – Língua estrangeira. 3 – Ensino de línguas. 4 – Multilinguística. I – Título. II – Lopes, Maria da Conceição. III – Universidade Federal de Roraima.

CDU – 806.90:378

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:
Shiridoill Batalha de Souza - CRB-11/573 - AM

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS
09

VICE- REITOR
11

DIREITO UNIVERSAL À EDUCAÇÃO E A COOPERAÇÃO
ENTRE OS POVOS PARA O PROGRESSO DA
HUMANIDADE: O PROGRAMA DE ESTUDANTES-
CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO
Rafael Pinto Duarte
19

O ENSINO DO PLE PARA OS ALUNOS DO PRÉ PEC-G:
UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NA UFRR EM 2017
Maria da Conceição Lopes
45

PLE NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO: VIVÊNCIAS
PEDAGÓGICAS COM ALUNOS ESTRANGEIROS
Robélia Cristina Saraiva Hahn¹
63

“A PROPAGANDA É A ALMA DO NEGÓCIO!”: PRODUÇÃO
DE ANÚNCIO PUBLICITÁRIO COM OS ALUNOS DA
TURMA DE PLE DO CAP-UFRR
Robélia Cristina Saraiva Hahn
69

CELPE-BRAS E A SALA DE AULA: REFLEXÕES PARA
UMA PROPOSTA DE ENSINO
Pâmela Andrade Vasconcelos
Maria da Conceição Lopes
75

PLE: UM ENSINO COM NOVOS OLHARES
Experiências e desafios em um contexto multicultural
Maiane Machado Sá(UFRR)

93

PEC-G, PLE E CELPE-BRAS: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA
Pâmela Andrade Vasconcelos

103

PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: ECOS E
DISSONÂNCIAS DE UMA VIAGEM DE MÃO DUPLA
ATRAVÉS DA CULINÁRIA E DA MÚSICA.

Francisco Pereira Gomes de Oliveira
Maria da Conceição Lopes

121

APRENDER PODE SER DIVERTIVO: O LÚDICO COMO
FERRAMENTA DE ENSINO NA
AULA DE PLE

Pâmela Andrade Vasconcelos

129

UM ACADÊMICO DE ENFERMAGEM E OS DESAFIOS DE
ENSINAR A LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA
COMO BOLSISTA DO CURSO PLE NO CAP

Leonardo Cunha

153

LÍNGUA PORTUGUESA E MOBILIDADE INTERNACIONAL
DISCENTE: OFERTA DO PRÉ PEC-G NA UFRR UM NOVO
FORMATO

Maria da Conceição Lopes

163

PLE/A E A ABORDAGEM TRIANGULAR COMO
PROPOSTA DE MÉTODO DE ENSINO

Manuel Antonio Carneiro Silva

Maria da Conceição Lopes

189

RELATO DE EXPERIÊNCIA :AULAS DE PLE/UFRR

Fabiano Henrique Rocha

199

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A COCONSTRUÇÃO AFETIVA
NO ENSINO E APRENDIZADO DE LÍNGUA PORTUGUESA
COM ALUNOS DO PRÉ-PEC-G DA UNIVERSIDADE

FEDERAL DE RORAIMA

Gisele Gonçalves Queiroz

Monalisa dos Santos Cardoso

Nayara Fabiana da Cunha Watson Marcelo

209

A TORRE DE BABEL MACUXI: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS
INTERDISCIPLINARES NA PREPARAÇÃO DE ALUNOS
NO PROGRAMA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
PARA O EXAME CELPE-BRAS NA UFRR

Eduardo Gomes da Silva Filho

Maria da Conceição Lopes

Júlia M^a Corrêa Almeida

215

DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE ENSINO MÉDIO E PEC-G
NO CAP/UFRR

Maria Lúcia da Silva Brito

225

PRIMEIRAS PALAVRAS

O empenho em organizar esse livro dar-se em decorrência de ter vivenciado situação de dificuldade na aprendizagem dos alunos em mobilidade acadêmica na Universidade Federal de Roraima, como professora em um curso de extensão destinado a estes estudantes, essa vivência motivou a escolha de uma nova proposta de trabalho para o ensino/aprendizagem dos estudantes estrangeiros vinculados à UFRR, pelo Colégio de Aplicação, para promoção do acolhimento por meio da aquisição/conhecimento da Língua Portuguesa e Cultura Brasileira. Também é importante ressaltar as vantagens da autonomia na elaboração de materiais para o ensino de português como língua não materna, que confere aos profissionais do ensino maior liberdade para planejar atividades dentro da realidade do aluno e levá-lo a aprender a língua de modo autêntico.

A participação em atividades com alunos em mobilidade acadêmica, na Universidade Federal de Roraima, sobre o assunto e os debates promovidos durante o curso de extensão, possibilitou uma melhor compreensão acerca dos mecanismos, até então dispostos a estes estudantes e as dificuldades encontradas na aprendizagem da língua portuguesa, tanto pela pressão com relação ao tempo, muitas vezes insuficiente, como pela dificuldade de adaptação, despertando a vontade de apresentar uma nova proposta ou modalidade de ensino da língua portuguesa, por meio de um novo programa/

projeto de curso que garantisse, a estes estudantes, uma certificação e até mesmo, uma nova oportunidade para aqueles que não conseguissem, em prazo pré-determinado pela instituição, o domínio da língua portuguesa.

A oportunidade de estar à frente do trabalho e colocar em prática tudo aquilo que se aprendeu como educadora, é, também, de relevância profissional e pessoal, pois, ter oportunidade de ajudar ao próximo, não de forma utópica, mas poder realmente ajudar, ter iniciativas que deixam os outros felizes, é realização pessoal e profissional. E esta proposta de trabalho oferece essa oportunidade. Realização pessoal independente de qualquer coisa é realização profissional, pois ajudar as pessoas por meio de atividades que te acrescentam como pessoa, proporcionando um futuro a outra, é fazer a tua parte, é aprender a ver teu semelhante em situação de igualdade.

Agradeço muito, primeiramente a Deus por me capacitar para as batalhas da vida, a todos os colegas que acreditaram na ideia de fazer um ensino diferente, de qualidade, propiciando, aos alunos estrangeiros uma oportunidade de acolhimento, aprendizagem e sucesso na língua portuguesa, a todos os bolsistas, estagiários, colaboradores voluntários e ao Vice-Reitor da UFRR por todo apoio que ele sempre dispensou ao projeto de ensino de língua portuguesa. A todos meu muito obrigada!

Maria da conceição lopes

VICE- REITOR

Eu quero primeiro elogiar a você, professora Conceição, pelo trabalho competente e extremamente profissional, que desenvolveu, mais que isso, um trabalho inédito de um didatismo que beneficiou, e muito, a Universidade Federal de Roraima, a ponto de colocá-la numa posição de destaque no cenário Nacional. Quando nós chegamos aqui em 2016 havia um problema gravíssimo quanto ao aluno do PEC-G. Os nossos alunos que vinham, sobretudo da África, eles tinham uma dificuldade muito grande na sua manutenção enquanto estudantes na UFRR, sobre tudo, aqueles que vinham para aprender a Língua e nós não tínhamos como auxiliá-los dentro da burocracia interna, pois eles eram nossos alunos de fato, mas não eram nossos alunos de direito, estavam aqui por um projeto de extensão do qual a professora Conceição participou em 2017.

Esse projeto era uma tentativa, uma solução encontrada até aquele momento, os alunos encontravam dificuldades na compreensão da língua, como um fator maior, eles não conseguiam ingressar na língua de um modo completo e tinham dificuldades que posso classificar como sociais, muitos alunos não tinham, às vezes, três alimentações, quanto mais, uma ao longo do dia.

Então a professora Conceição apresentou um projeto, que foi pedido por mim, na qualidade de Vice-Reitor da UFRR, para que pudéssemos ter esses alunos dentro do quadro da UFRR, de modo que pudéssemos dar

a eles não só a manutenção, e quando digo manutenção são as condições de estar na UFRR, de poder frequentar a UFRR e ter acesso aos seus serviços. Entre eles, mesmo da alimentação, do acolhimento como um todo e o serviço, vamos chamar de pedagógico, no sentido da inserção na língua entendida, aí como um índice de culturalidade, que não fosse apenas um incremento de uma síntese do saber escrever e colocar o sujeito, verbo, predicado, mas, além disso, ir ao campo da semântica, no campo do sentido, da compreensão e da inserção da nacionalidade brasileira, o que é para a área de relações internacionais, muito importante, porque o Brasil enquanto Estado Nação coloca-se como agente que vai qualificar futuros profissionais de países em desenvolvimento, então essas pessoas levam consigo toda vivência do Brasil, leva consigo toda uma vivência da língua, que inclusive permite a eles o aprendizado não só técnico, mas também o aprendizado emocional, o aprendizado afetivo, que está em jogo quando você está em formação.

O projeto PLE/PLA, que é desenvolvido pela professora Conceição, permite o acolhimento desse aluno, que então passaram a ter o básico que foi o acesso a alimentação, a outros serviços da UFRR, e mais um elemento que esqueci de colocar, em momentos de uma recepção negativa de estrangeiros, basta lembra que, a crise venezuelana teve Roraima como um porto de segurança para esse migrantes vizinhos, que na sua maioria não ficaram aqui, foram interiorizados, mas que houve um fluxo grande deles, existindo uma grande

crise de xenofobismo e que isso acabou tendo dimensão negativa também para esse alunos estrangeiros do projeto.

Então, o fato de a Professora Conceição ter levado o projeto para dentro do Colégio de Aplicação, também deu uma dimensão social, enfrentamento ao xenofobismo, porque permitiu que nossos alunos, alunos do projeto, tivessem contatos com os alunos do Colégio de Aplicação, além dos alunos da própria UFRR. Não que os alunos do CAP não sejam da Universidade, mas vamos dizer com os alunos da graduação e os alunos do Ensino Médio e também do Ensino Fundamental, e mais do que isso, fez com que eles pudessem chegar ao convívio e a dimensão das famílias e da sociedade, o que permitiu esse enfrentamento do xenofobismo a compreensão de que nenhum brasileiro perde vagas nas universidades, por conta do PEC - G, a compreensão de que nós, no passado, também precisamos desse suporte de outros países, se hoje nós somos capazes de formar os nossos doutores, até a década de oitenta isso era muito difícil, nós tínhamos nossa inteligência formada em outros países e hoje a gente está retribuindo aos países africanos e países latino americanos.

Então esse projeto, além dessas dimensões permitiu, aí eu volto para o Colégio de Aplicação, uma inserção afetiva na língua que eles possam compreender a cultura local, compreender que uma a palavra vários sentidos, muitas vezes sentidos pejorativos e com isso eles trouxeram o índice da vitória, índice do sucesso muito valioso para a universidade. Tivemos um resultado de cem por cento (100%) no ano de 2018, quer dizer um ano

após a implementação do projeto é crédito para o projeto, para os gestores, para os professores, para os apoiadores e principalmente, para os alunos, e estou convencido que vamos ter também resultado bastante positivo para o ano corrente (2019).

Então eu vejo esse projeto como falo, não como Vice-Reitor agora, mas falo como internacionalista, então vejo esse projeto como uma contribuição magnífica, eu acho que o termo é esse, para a soberania do país. Por que nos permite a qualificação inclusive de nos juntar aos países que estão sendo parte desse projeto, eu vejo, por exemplo, que o projeto que foi conduzido pela professora Conceição, (vale aqui dizer que foi minha chefe, eu estive nesse projeto como professor e pretendo continuar nesse projeto, tomara que tenha sido um bom professor e continuar a pleitear a favor ele), eu vejo por exemplo outra grande contribuição, é na UFRR nós recebemos alunos de todas as partes do mundo, isso na prática quer dizer que a gente recebe alunos que falam Inglês, que falam Francês, que falam Espanhol e tivemos, a pouco, aluno do Paquistão, quer dizer que fala Árabe, somos salvo engano, a única Universidade a fazer isso, a ter a coragem de dizer, nós vamos lidar com todas as línguas. Com uma língua só, o espanhol, por exemplo, já seria um sacrifício muito grande, imagina você fazer abertura dessa língua para todas as línguas, e essa opção, ela foi a opção que nos colocou um desafio muito grande, mas que foi também, muito bem respondido pelo projeto apresentado pela professora Conceição.

Então eu vejo esse projeto, repito como inovador, eu acho que a inovação é necessária, é um projeto viável porque ele aconteceu com as dificuldades próprias que as Universidades vêm enfrentando, crise, inclusive orçamentaria, com aportes de profissionais, isso é importante frisar, porque como extensão, eu não quero em momento algum que me entendam mal, o que vou dizer aqui não é produto de preconceito, mas como extensão não tínhamos suporte a dar aos alunos, não que eles não fossem importantes, eles são fundamentais, mas os alunos estão em formação.

Com o projeto nós tivemos a vinda de profissionais formados e esses profissionais com suporte de alunos da graduação, tornaram o exercício mais efetivo, primeiro porque você permite ao professor um acréscimo de conhecimento que pode virar pesquisa posteriormente e, eu vejo que vira, porque agora a professora está coordenando inclusive um livro que traz os relatos dessas experiências, que são, repito, formidáveis, permitem o amadurecimento dos alunos de graduação que estão envolvidos, que traz nesse trajeto acúmulo extremamente positivo de conhecimentos e desafios que ele pode enfrentar adiante como pesquisador, ou como professor, porque permite que ele entre em uma rede de conhecimento como alunos externos, estrangeiros, melhor dizendo, permite, uma humanização da comunidade externa da Universidade (UFRR) e da sociedade em geral, porque eu acho que muitas vezes a sociedade não tem a dimensão da importância da internacionalização, isso eu não vejo como

algo a ser criticado nas pessoas, porque nós temos a falsa ideia de que estão vindo e tirando coisas nossas, eles estão agregando a médio e longo prazo nosso exercício, amanhã um aluno desse se formando, não importa se em uma universidade fora UFRR, mas tendo passado pelo projeto, amanhã exercendo uma função pública estratégica, ou uma junção estratégica no setor privado, tende a olhar para a experiência vivida aqui em Roraima como algo muito positivo, isso pode nos permitir captação de recursos em momentos de vaca magra, o mais importante, tende a criar um conjunto de relações institucionais que permitem a Universidade cumprir o seu papel de transformadora da realidade local que contribua com o setor produtivo e que contribua na formação de uma sociedade mais igualitária, de uma sociedade menos preconceituosa, há portanto, uma sociedade mais equilibrada.

O projeto que foi apresentado pela professora Conceição (eu tenho orgulho de dizer que ela é minha amiga, que é tão bom a gente poder elogiar um amigo), é um projeto que a mim encanta muito, que me deixa extremamente feliz por ter feito parte, e por saber que trouxe inúmeros benefícios, de vários níveis: no nível Colégio de Aplicação, no nível do raio de influência do Colégio de Aplicação dentro da sociedade local, e esse raio não é curto, muito pelo contrário, trouxe benefícios para a comunidade interna e para a comunidade externa, para a comunidade interna da Universidade Federal de Roraima, uma vez que o Colégio de Aplicação é UFRR, e o mais importante traz, a nível de Brasil, uma contribuição ímpar,

que eu acho que deve ter um raio (infelizmente eu não sou do Ministério das Relações Exteriores, mas se fosse com certeza buscaria a ampliação desse raio de influência do projeto em termo da América Latina), sabe uma rede de Colégios de universidades, uma rede bilateral, multilateral, eu acho que assim dá para fazer as coisas e diria até mais, envolvendo a sociedade local e o setor produtivo.

Porque esses alunos podem trazer, estou pensando que, esses alunos que são africanos têm problemas que são muito comuns aos nossos problemas, seja por conta do clima, da flora e da própria construção da sociedade, basta lembrar que o Brasil é o país mais negro do mundo, depois da África. Então você tem como identificar estudos, que são correlacionados, que se pode conseguir suporte financeiro com ONGS, ACNUR, OMC e isso dar uma contribuição internacional global melhor. Assim, vejo nossa iniciativa uma das propostas mais inteligente de minha carreira, então meus elogios à professora Conceição e com certeza desses treze anos de UFRR, o projeto e o mais inteligente que já vi. Então já falei quase dezoito minutos é o mal do professor, fala pelos cotovelos, mas eu não poderia deixar de pontuar esses aspectos.

Fica aqui minha contribuição, pequena, frente a tudo que você fez, e os meus parabéns.

Ex-Vice Reitor Prof. Dr. Américo Alves Lyra Júnior

DIREITO UNIVERSAL À EDUCAÇÃO E A COOPERAÇÃO ENTRE OS POVOS PARA O PROGRESSO DA HUMANIDADE: O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO

Rafael Pinto Duarte

Ministério da Educação – Secretaria de Educação Superior – Coordenação Geral de Assuntos Internacionais da Educação Superior.

PROJETO 914BRZ1073.8 - SESU Termo de Referência nº004/2018 / Edital Nº 003/2018 - Desenvolvimento de estudos, pesquisas, metodologias e atualizações referentes aos programas, ações e processos da SESu de forma a contribuir para o avanço da política nacional de educação superior.

PRODUTO 1: Documento técnico contendo estudo sobre a relação do PEC-G e do PROMISAES com os objetivos da Educação Superior e das Relações Exteriores do Brasil, incluindo proposta de indicadores que permitam a análise quantitativa e qualitativa dos Programas.

Introdução

O presente produto visa fazer uma reflexão sobre a utilização do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) pelo governo da República Federativa do Brasil como instrumento para realizar a responsabilidade constitucional brasileira em promover a Educação, tida como Direito Fundamental, como meio de promoção ao desenvolvimento internacional.

O Direito à Educação e a responsabilidade internacional brasileira

O direito universal à educação

A Educação como um direito universal é uma concepção recente na civilização ocidental. É interessante perceber que mesmo com as ideias iluministas desenvolvidas entre os séculos XV e XVIII, a Educação ficou à sombra da defesa do Direito às liberdades individuais, amplamente debatido e evocado até culminar na Revolução Francesa.

Este período na principal nação europeia à época deixou como legado a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789, que se ateve exclusivamente em determinar a relação da soberania da nação como poder supremo, tendo nas leis o instrumento para regular direitos e deveres das pessoas como soberanas ao Estado. Ao citar Norberto Bobbio, Carlos Roberto Jamil Cury afirma que:

A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar.

No Direito Internacional, a primeira menção digna de nota em âmbito internacional se observa na consideranda e no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948:

A Assembleia Geral [das Nações Unidas] proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de **que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades** e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição.

Artigo 26º

1. Toda a pessoa tem direito à educação, e
2. A educação deve visar à **plena expansão da personalidade humana** e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e **deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade** entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU, 2018)

A Organização das Nações Unidas (ONU) apresenta, portanto, uma visão cíclica da educação como princípio para levar ao reconhecimento e respeito da realidade da condição humana e, ao mesmo tempo, deve ser destinada

a todas as pessoas no objetivo da construção de um ambiente de convivência harmônica entre os povos para a manutenção de uma paz duradoura. Segundo Cury (2018):

Não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem este acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. Do mesmo assunto se ocupa a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino de 1960 e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 faz eco a esse entendimento internacional quando reconhece a sua responsabilidade perante os outros países na promoção ao desenvolvimento:

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:
(...)
II - prevalência dos direitos humanos;
(...)
IX - cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;

Quando se estabelece a prevalência dos Direitos Humanos, o Brasil reconhece que sob qualquer hipótese o que está estabelecido na DUDH prevalecerá sobre qualquer outro tema. Assim, a Educação passa a ser um Direito Social no país e tem esclarecida sua função para a formação do cidadão, com especial destaque para o seu caráter como um dever do Estado e da Família:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ao analisarmos a realidade da Educação Superior, é possível afirmar que o desenvolvimento de uma nação não se alcança sem a formação de competências profissionais e elites em ciência, tecnologia e inovação para proporcionar as descobertas e conhecimentos necessários para a superação dos desafios da humanidade. Nesse sentido, o Brasil determinou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) as finalidades do ensino nas universidades:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:
I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a **inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira**, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, **desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;**

IV - promover a divulgação de **conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade** e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

(...)

VI - **estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente**, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

É interessante realizar uma breve reflexão sobre os trechos grifados; embora a LDB trate essencialmente da organização do sistema de educação brasileiro, é fácil identificar elementos que remetem à indissociabilidade dos seus benefícios para toda a humanidade. Também se pode notar que a função primária da educação é conferir meios para se entender o mundo em que vivemos e promover soluções que permitam a contínua melhoria de todos. Essas ideias encontram par no argumento de Cury (2018):

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar sine qua non a fim de poder alargar o campo e o horizonte destes e de novos conhecimentos. O pressuposto deste direito ao conhecimento é a igualdade.

Uma vez que se esclarece a realidade universal da Educação e a consolidada vocação do Brasil para tratar desse tema internacionalmente, este trabalho passará a analisar o Programa de Estudantes-Convênio como instrumento comprovador do cumprimento da responsabilidade internacional assumida pelo País.

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o cumprimento da responsabilidade internacional do Brasil com o acesso universal à Educação Superior

No âmbito de sua responsabilidade internacional na promoção da Educação Superior como meios para o desenvolvimento, o Brasil tem no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) constitui um dos instrumentos de cooperação educacional, que o Governo brasileiro oferece a outros países em vias de desenvolvimento na Ásia, África e na América Latina.

Em 1964, o PEC-G recebeu sua atual denominação em Relatório do MRE, o qual conduziu o Programa, sem a participação do MEC, em contato direto com as IES, a partir de sua sede no Rio de Janeiro, até 1974. Em 03 de janeiro de 1967, o PEC-G seu primeiro instrumento normativo, decorrente da assinatura, no Rio de Janeiro, de Protocolo (19 cláusulas). Em 1974, ocorre à assinatura do segundo protocolo PEC-G, neste período houve uma significativa mudança, a qual o programa deixou de restringir-se aos países latino-americanos.

O terceiro protocolo, em 10 de novembro de 1986, que teve dentre suas características marcantes a disciplinar

mais explicitamente ao definir tempo de permanência dos estudantes-convênio nos cursos, pois verificou-se que enquanto as IES aplicavam a figura do jubramento aos estudantes brasileiros, enquanto em alguns casos estudantes estrangeiros permaneciam “indefinidamente” na graduação.

No âmbito do MEC, em 1993 a gerência do PEC-G retornou da CAPES à atual Secretaria de Educação Superior (SESu) por meio do quarto Protocolo (com 22 cláusulas), foi resultante de debates, e atendendo a sugestões de uma comissão ad hoc formadas pelos coordenadores do PEC-G da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Universidade de Brasília - UnB, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN “com a finalidade de analisar o desempenho acadêmico dos participantes do PEC-G), neste momento a gerência do Programa retornou à atual Secretaria de Educação Superior - SESu.

O quinto protocolo PEC-G, assinado em março de 1998, cujo objetivo era de elevar ainda mais a qualidade do Programa, neste adota o termo de adesão, com a participação da SESu, assessorada por uma comissão indicada pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação, a obrigatoriedade de aprovação no exame do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Celpe-Bras, e o recebimento do diploma junto à Embaixada brasileira, faz menção ao estatuto do estrangeiro - Lei 6.815, de 19 de agosto de 1980.

Atualmente o PEC-G opera a partir do Decreto Nº 7.948, de 12 de março de 2013 (BRASIL, 2013), que

revoga o Decreto nº 55.613 de 20 de janeiro de 1965, com o objetivo de regulamentar e adaptar o PEC-G à nova realidade brasileira no século XXI. Foi a primeira mudança significativa que o programa sofreu desde sua criação e um passo importante para acompanhar um novo momento das relações exteriores do Brasil.

O PEC-G no contexto da Cooperação Internacional

De início, a Cooperação Internacional em sua forma mais básica, se remete a uma ação em conjunto, onde se obtém resultados em comum acordo, cujos atores representam dois ou mais países na forma de organismos internacionais, Estados ou organizações. É interessante ressaltar as diferenças para os termos Assistência e Ajuda; o primeiro, conforme o dicionário da Porto Editora (2012), pode ser entendido como “ato ou efeito de assistir, estar presente; (...) ação de auxiliar tecnicamente alguém, [ou] (...) ação de ajudar ou de prestar socorro a alguém, amparo, auxílio; socorro prestado a pessoas com necessidades”. Ajuda, por seu lado se refere a ações circunstanciais em que não se prevê a manutenção das atividades relacionadas depois de cessadas as causas e efeitos de eventos específicos.

Apesar de casualmente confundidos, uma análise cuidadosa revela diferenças fundamentais que permitem definir melhor o tipo de ação a ser tomada nas relações entre os países. Nesse sentido, o PEC-G deve ser visto essencialmente como um programa de Cooperação

Internacional, visto que há benefícios diretos tanto para os países de origem dos estudantes, que retornam formados e capazes de promover mudanças estruturais em suas sociedades, e para o Brasil, que promove o intercâmbio cultural entre os indivíduos e dentro da comunidade acadêmica e, principalmente, absorve a produção de conhecimento e incentiva a internacionalização das IES. Esses dois últimos elementos, contudo, são de difícil valoração por serem benefícios essencialmente intangíveis.

É importante fazer uma discussão sobre os dois eixos em que ele se insere no âmbito da Cooperação Internacional: a Educação e a Ciência e Tecnologia.

A Educação, segundo o MRE (2014), “é um dos temas que diversificaram as relações internacionais nas últimas décadas”. No século XXI, chamado pela literatura como *o século do conhecimento*, educação é o cerne de qualquer sociedade que pretenda promover o seu desenvolvimento.

Ainda de acordo com o MRE (2014), a Cooperação Internacional em Educação que apoia a Política Externa Brasileira age principalmente em três eixos:

Economicamente, a educação, ao relacionar-se diretamente à qualificação da mão-de-obra de um país, interfere no desenvolvimento econômico. No cenário de globalização, a habilidade de uma economia em atrair capitais, investimentos e tecnologias, inserindo-se de forma competitiva no mercado internacional, está condicionada ao nível educacional e à qualificação dos seus recursos humanos. A cooperação é uma modalidade de relacionamento que busca construir essas capacidades.

Politicamente, a cooperação educacional representa parte de uma agenda positiva da política externa, ao promover a aproximação entre os Estados por meio de seus nacionais. A visão do Brasil como um país que age com base em princípios de solidariedade e respeito favorece a formação de um pensamento positivo, tudo isso no âmbito da crescente cooperação entre países em desenvolvimento.

Culturalmente, a convivência, o aprendizado do idioma e a troca de experiências contribui para o estreitamento de laços entre as sociedades. Com isso, tem-se a formação de uma cultura de integração, de conhecimento mútuo das realidades de outros países, em meio a uma forte significação humanista. Como resultado, aumenta-se a compreensão mútua e a tolerância.

No âmbito da Ciência e Tecnologia¹ (C&T), o PEC-G é uma ferramenta essencial para o início do processo de geração do desenvolvimento tecnológico dos países parceiros do Brasil. O intercâmbio internacional em ciência e tecnologia toda e qualquer atividade relacionada à interação ou simples troca de conhecimento, experiências de indivíduos ou comunidades de dois ou mais países e de alcance limitado, sem que haja necessariamente uma organização prévia para a sua implementação e o seu desenvolvimento.

Acompanhando esse conceito, o Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação (MCT) afirma que o intercâmbio internacional é o primeiro passo de qualquer iniciativa em C&T que vislumbre possibilidades além da fronteira nacional. Contudo, é necessário haver um aparato institucional suficiente para transformar essa atividade,

nascida quase ao mesmo tempo em que a ciência moderna, em desenvolvimento estrutural da C&T no País.

Essas duas visões mostram a importância do PEC-G em organizar uma ocorrência natural de intercâmbio de estudantes de graduação, sejam brasileiros estudando no exterior, seja de estrangeiros vindo ao Brasil. O que o Programa promove é a vinculação dessa realidade, que em princípio não depende dos governos, estratégias de política externa e as relações diplomáticas. É a formalização do intercâmbio de estudantes que permite ao governo criar mecanismos de assistência estudantil, como o PROMISAES, para alunos de países onde a renda se torna uma barreira para o intercâmbio, principalmente no continente africano.

No modelo de Cooperação Internacional em Ciência e Tecnologia proposto em Duarte (2008), é possível identificar o PEC-G como peça fundamental no processo de desenvolvimento da capacidade de pesquisa e desenvolvimento dos países parceiros ao institucionalizar o intercâmbio internacional de estudantes, visto como a segunda de 4 etapas. Na primeira delas, verificam-se as deficiências e recursos humanos qualificados para atender às necessidades dos países com os quais o Brasil mantém acordos de cooperação Cultural, Educacional, Científica e Tecnológica. A partir dessa análise são elencadas as prioridades para seleção de estudantes que virão ao Brasil para se formar em cursos de graduação, caracterizando a etapa do intercâmbio internacional.

A terceira etapa é a Colaboração Internacional em Ciência e Tecnologia, admitida como um ponto

intermediário no processo entendida como é uma experiência humana antiga como a própria ciência, observada pela participação conjunta de cientistas, comunidades ou instituições científicas de países diferentes, e resulta em empreendimentos científicos conjuntos com programas coordenados em torno de objetivos específicos.

Fundamentalmente, Intercâmbio e Colaboração Internacional em C&T têm um cunho individual, local ou regional, seja de um cientista, grupos ou instituições de pesquisa. A participação do Estado é irrelevante para que elas ocorram e se desenvolvam, já que significam o fortalecimento dos laços entre cientistas nacionais e os recém-formados estudantes e pesquisadores estrangeiros em ações que tenham um significado concreto em termos de desenvolvimento científico. Estas iniciativas permitem a integração da comunidade científica brasileira naquelas atividades que estão na fronteira do conhecimento humano.

Cabe observar que as experiências de intercâmbio geram atividades de colaboração internacional, que por sua vez geram novos intercâmbios, num ciclo replicável tantas vezes quanto for possível, tal qual a perspectiva de expansão das redes de contatos entre os cientistas do mundo.

No âmbito da colaboração e intercâmbio internacionais, os laços criados entre professores brasileiros e graduados estrangeiros por meio do PEC-G criam um leque de oportunidades. Com a exigência de retornar aos seus países após o fim de seus estudos, é possível entrar em contato com as realidades locais e identificar oportunidades para novos ciclos de formação e capacitação. É certo que

ao menos parte dos alunos deseja seguir com seus estudos no Brasil e, assim, buscarão as instituições brasileiras para realizar cursos de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*. Nesse sentido, já está formada a relação entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros na produção de conhecimento. Esses laços permitem ascender à quarta etapa do modelo proposto em Duarte (2008), que é justamente o momento em que a Cooperação Internacional ganha significado como instrumento de política pública para desenvolvimento científico e tecnológico.

A partir de acordos estabelecidos entre os países, existe um comprometimento dos Estados em garantir que a participação em empreendimentos científicos internacionais, que ampliam a fronteira do conhecimento humano e geram benefícios à sociedade, sejam transferidos e internalizados num contexto de transformação dos avanços da ciência em soluções para os problemas sociais nacionais. Essas soluções são derivadas do desenvolvimento científico e tecnológico, que amplia os níveis de educação dos indivíduos, capacita a indústria para adaptar tecnologias e gerar inovações tecnológicas, ampliam a atividade econômica a geração de renda, e desenvolvem a estrutura disponível no país para novos empreendimentos de intercâmbio e colaborações científicas internacionais, consolidando um ciclo virtuoso dentro do desenvolvimento em C&T nacional. A figura abaixo ilustra o modelo de maneira prática:

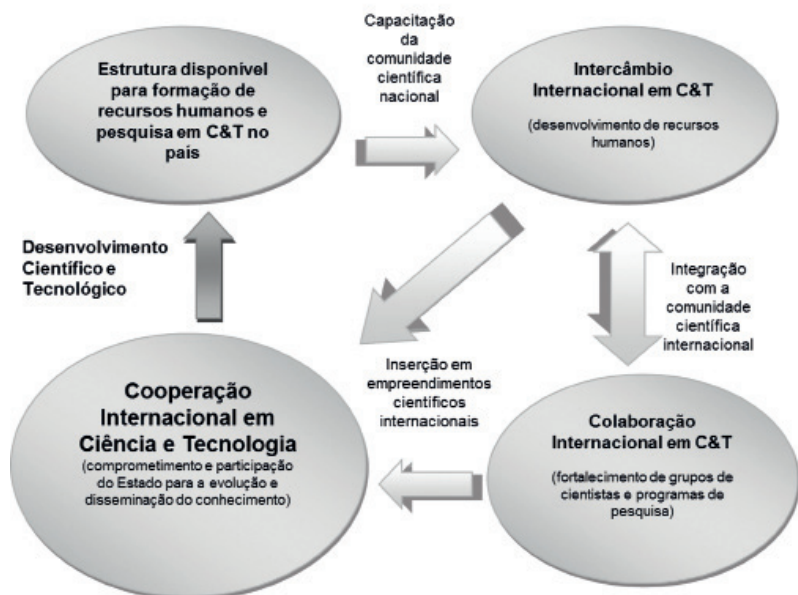


Figura 1 - Modelo estratégico de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento em Ciência e Tecnologia (adaptado de Duarte, 2008).

Com o passar dos anos o PEC-G promoveu a formação de uma massa científica suficiente para que os países parceiros do Brasil já possam formar profissionais em suas próprias universidades. Durante conversas com interlocutores ligados à gestão do PEC-G constatou-se que, após 50 anos, o PEC-G percebeu uma mudança no perfil dos estudantes: se entre 1960 e 1980 a maioria era de estudantes latino-americanos, hoje são os africanos que vêm em maior número estudar graduação em instituições brasileiras. Os estudantes das Américas estão agora, em grande parte, realizando estudos de pós-graduação por meio de programas como o PEC-PG (Programas de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação).

Essa realidade converge com uma ação estratégica que o MEC estabeleceu recentemente sob a forma de 5 Eixos Estruturantes para a Construção de um Programa de Cooperação Educacional (MEC, s.d.) com o objetivo de utilizar a educação como elo de ligação permanente entre o Brasil e Angola, Cabo Verde Moçambique e São Tomé e Príncipe. As metas para o PEC-G, no eixo da Educação Superior, são 1) ampliar as ofertas de bolsas dos governos do Brasil e demais parceiros, bem como da iniciativa privada nos cursos relacionados com áreas prioritárias, e 2) trabalhar em parcerias com países, de modo a acompanhar a trajetória dos estudantes.

Os resultados alcançados no PEC-G de 2000 a 2013

Antes de proceder aos resultados da análise, cabe estabelecer os conceitos de Eficiência, Eficácia e Efetividade que possam ser aplicados ao PEC-G.

De acordo com o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG, 2009:20 e 21), o conceito de eficiência é o seguinte: “Eficiência é a relação entre os produtos/serviços gerados (outputs) com os insumos utilizados, relacionando o que foi entregue e o que foi consumido de recursos, usualmente sob a forma de custos ou produtividade”. Já eficácia é a verificação do alcance do objetivo proposto para uma ação, um programa ou política. Efetividade se refere, substancialmente, ao impacto ou resultado diretamente derivado da conclusão da ação, programa ou política implementados pelos agentes públicos.

No caso do PEC-G, Eficiência se refere ao aproveitamento máximo possível das vagas ofertadas conforme os cursos demandados, Eficácia se relaciona à matrícula e início estudos por parte dos alunos selecionados e Efetividade é determinada pela verificação dos resultados em termos de número de estudantes formados e desligados assim como as ações promovidas pelas IES voltadas ao desenvolvimento da vida acadêmica dos estudantes.

Efetividade do PEC-G nas IES brasileiras: avaliação quantitativa

Entre 2000 e 2015, 9.645 alunos vieram ao Brasil para estudar cursos de graduação. Destes, metade havia se formado o curso e quase um terço estava regularmente matriculado. Pouquíssimos buscaram transferência de IES e 773 não concluíram os estudos (desligados ou desistentes). Os estudantes sem informações de sua situação somam 10% do total, somando as bases de dados da MEC computados no SIMEC e outros sistemas.

O índice de conclusão geral do PEC-G chega a 81% excetuando-se aqueles transferidos, não informados e ativos matriculados, uma média excelente quando se considera que se tratam de alunos que não tiveram sua formação escolar em países com índices de educação básica, fundamental e média mais baixos que o Brasil. Não se leva em conta, entretanto, o tempo decorrido para concluir o curso.

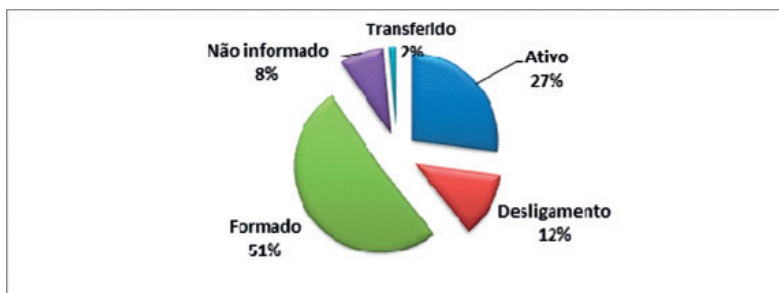


Figura 2 - Situação geral dos estudantes PEC-G 2000 a 2015

Quando analisado ano a ano, o PEC-G apresenta média baixa de desligamento e uma taxa de renovação de estudantes crescente e em ritmo irregular devido à variação de novos alunos numa média de 341 por ano com picos de 513 (2005), 435 (2006), 394 (2008), 464 (2009) e 414 (2012)². Esse comportamento irregular se deve, em parte, aos candidatos de Guiné Bissau, que tem atravessado um conturbado ciclo de instabilidade política no mesmo período, por vezes inviabilizando a participação no programa. O número de concluintes apresenta um fluxo mais homogêneo, com uma média de 221 formados entre 2000 e 2015, e o de desligados apresenta um comportamento indicativo de um quadro estabelecido de alunos que não concluem seus estudos; é necessário um levantamento minucioso sobre os motivos de desligamento de modo a reduzir os índices.

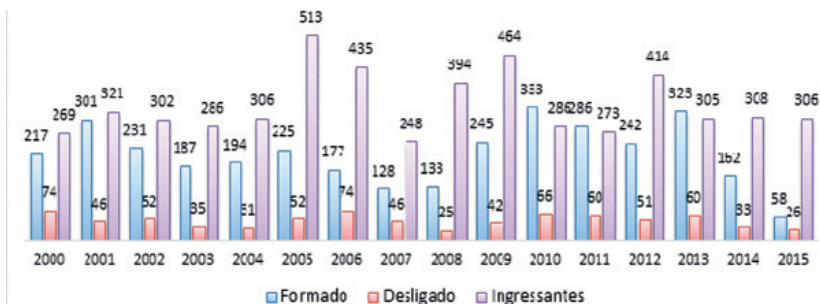


Figura 3 - Alunos ingressantes / formados / desligados por ano

No que tange às IES brasileiras, é possível perceber uma concentração significativa de estudantes em 22 instituições com ao menos 100 alunos entre 2000 e 2013, de um total de 98 no período. Em 2014 o número de IES parceiras do PEC-G passa de uma centena. Mesmo com essa relativa concentração a distribuição geográfica dos alunos em todas as regiões brasileiras precisa ser reconhecida como fator de sucesso na alocação de candidatos no período de seleção.

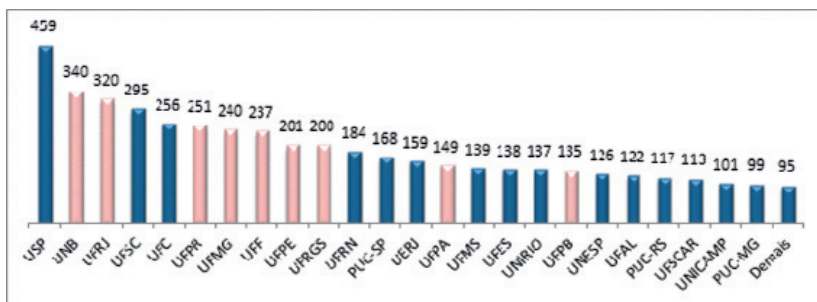


Figura 4- IES com ao menos 100 estudantes entre 2000 e 2015, Em vermelho, IES que ofertam vagas em cursos de português

Quando se coloca em perspectiva a distribuição regional dos estudantes PEC-G considerando todas as IES, entretanto, percebe-se uma concentração desigual nas regiões brasileiras. Tal cenário se deve, fundamentalmente, pelo maior número de IES, e por consequência das vagas, na região Sudeste do Brasil.

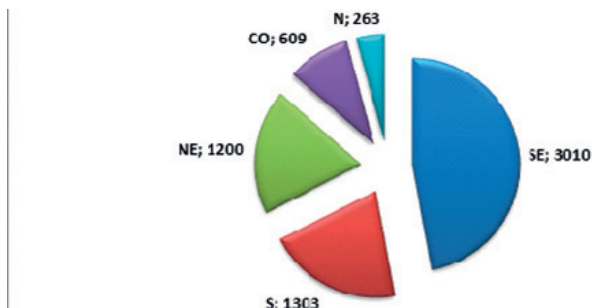


Figura 5 - Distribuição dos estudantes PEC-G no Brasil

Para avaliar a efetividade do PEC-G nas IES brasileiras em termos quantitativos, é necessário relativizar os dados. A análise pelo índice de conclusão confronta os totais de alunos formados e desligados, descartando os não informados, transferidos e estudantes ativos. Foi possível constatar um desempenho homogêneo entre as regiões brasileiras, com destaque para a região norte, apesar de os dados da UFPA apresentarem 100% de conclusão (70 graduados, 35 ativos) ante um número de 18 estudantes com situação não informada.

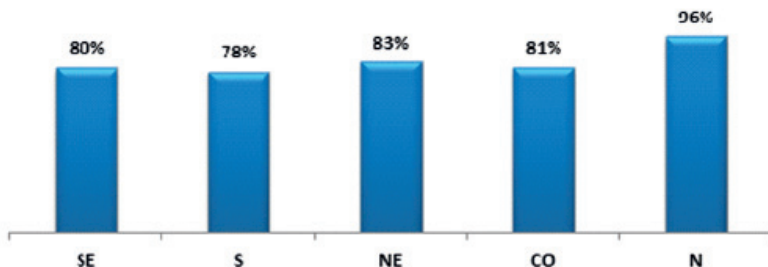


Figura 6 - Comparação dos índices de conclusão entre as regiões brasileiras

Já a distribuição de estudantes PEC-G segundo o continente de origem apresenta um predomínio de alunos africanos desde 2000. O cenário se deve, principalmente, ao próprio desenvolvimento do programa nos últimos 50 anos e ao desenvolvimento socioeconômico da América Latina desde os anos 1970. Entre 1960 e 1990 o PEC-G teve participação significativa de latino-americanos que, nos últimos anos passaram a demandar vagas em cursos de pós-graduação. A presença de europeus se refere a dois estudantes no período.

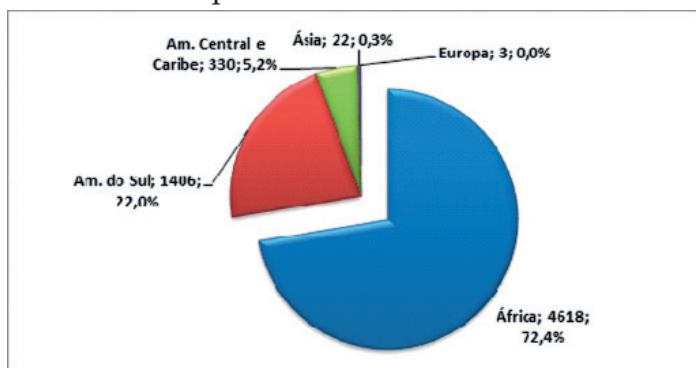


Figura 7 - Distribuição dos estudantes PEC-G segundo continente de origem

Outra forma de auferir a efetividade do PEC-G é analisar o índice de conclusão por continente, dada a discrepância de número de estudantes em termos absolutos. Assim, a mesma análise é feita, descartando-se os estudantes ativos, transferidos e com situação não informada. Percebe-se um aproveitamento substancialmente maior dos alunos africanos em relação aos das américas, ressalvando-se os asiáticos, que ainda encontram-se regularmente matriculados.

É possível auferir, em termos da efetividade do PEC-G nas IES brasileiras, que houve sucesso em conferir igualdade de condições de estudos aos estudantes, independente de suas situações socioeconômicas, acadêmicas e culturais, permitindo um bom desempenho dos estudantes africanos.

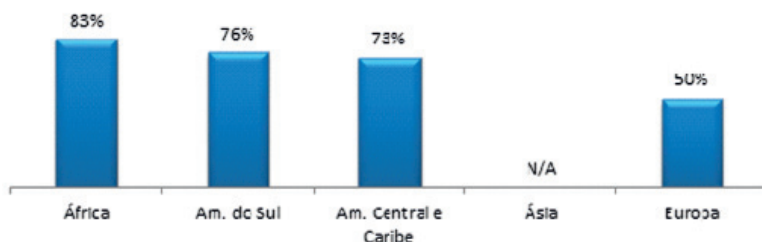


Figura 7 - Comparação dos índices de conclusão por continente

A última comparação necessária é o desempenho entre os estudantes lusófonos e os demais alunos de países com outro idioma oficial. A intenção é verificar se o nível de domínio do idioma português é determinante para o sucesso dos estudantes estrangeiros no Brasil. Entre os países lusófonos a média de conclusão de curso

é de 84% enquanto entre os demais países é 78%, sendo que o Timor Leste e Congo ainda não encerraram um ciclo de formação desde que começaram a participar do programa. A avaliação que se faz é de que o domínio do idioma representa, de fato, uma barreira ao desempenho dos estudantes, mas não tem um peso significativo no rendimento dos estudantes. Resta saber se o mesmo se verifica no interesse e acesso ao programa no período de divulgação e seleção de novos estudantes.

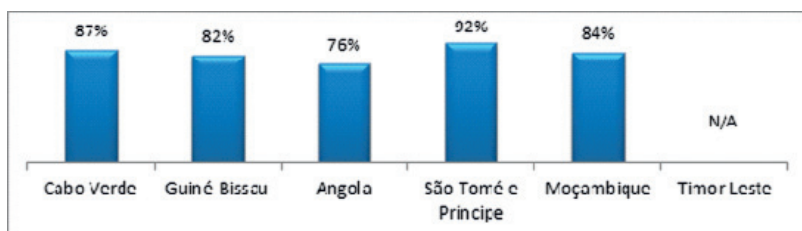


Figura 8 - Análise do índice de conclusão entre os países lusófonos

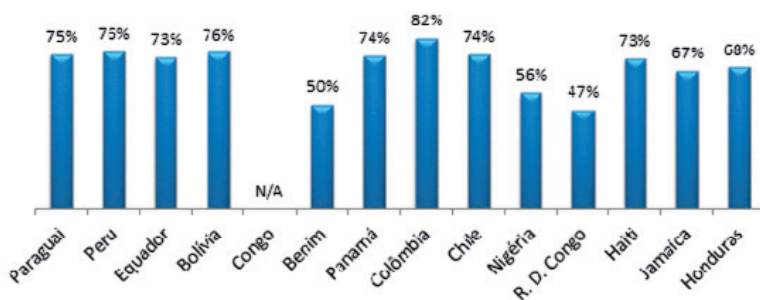


Figura 9 - Análise do índice de conclusão dos principais países não lusófonos

Conclusões

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) é uma iniciativa do governo brasileiro que contribui, há 54 anos, com a formação de competências necessárias ao desenvolvimento de países do chamado Sul geopolítico.

Avaliar a efetividade do PEC-G nas IES brasileiras requer uma análise em dois níveis para confrontar resultados objetivos e subjetivos, pois é preciso ir além da visão estatística para refletir também sobre a experiência acadêmica dos estudantes, numa fase de consolidação da personalidade individual e também da formação de cidadãos, mesmo que de cultura, costumes e valores diferentes aos brasileiros.

A análise quantitativa deve adotar os indicadores utilizados neste trabalho: fluxo anual de estudantes, índice de conclusão de curso, idioma, país e continente de origem, região do Brasil, IES brasileira (natureza jurídica e quantidade de alunos).

Pode-se concluir, portanto, que o PEC-G, após 50 anos, é um programa consolidado e bem-sucedido, dados os altos índices de conclusão sob as diversas perspectivas analisadas e também pelo aproveitamento que as IES assumem ao receber estudantes de culturas tão diversas de 4 continentes distintos (Ásia, América do Sul, América Central e Caribe e África).

Para os próximos anos, é fundamental incentivar ações das IES voltadas: 1) à valorização do estudante estrangeiro dentro de seus *campi*, 2) ao desempenho acadêmico, 3)

à promoção de ações de extensão universitária para o intercâmbio cultural com as comunidades locais, bem como 3) ao estabelecimento de mecanismos que agilizem a legalização e entrega dos documentos dos egressos.

Notas

¹ Ciência e Tecnologia é entendido, neste ponto, como o binômio correspondente ao processo de produção de conhecimento aliada à experimentação e prototipagem. Se difere dos conceitos de Ciência (construção de conhecimento por meio do método de observação, elaboração de tese, experimentação e produção de síntese) e Tecnologia (conhecimento aplicado, know how). Não se inclui aqui o termo Inovação (conhecimento transformado em produto assimilado pela sociedade) por entender que o PEC-G não prevê a atuação direta do estudante no mercado de trabalho, locus da geração de inovações.

² Alguns estudantes PEC-G selecionados fazem um curso preparatório para o exame CELPE-Bras um ano antes de ingressar na universidade. Assim, por exemplo, o candidato selecionado para o PEC-G em 2010, cursou português em 2011 e só foi preencher sua vaga em 2012. O número de estudantes que passam por esse processo anualmente, entretanto, não chega a ser expressivo a ponto de inviabilizar a análise quantitativa.

Bibliografia

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei N. 9.394/96

_____. Lei do Plano Nacional de Educação - Lei N. 10.172/0

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, "GUIA REFERENCIAL PARA MEDIÇÃO DE DESEMPENHO

E MANUAL PARA CONSTRUÇÃO DE INDICADORES”, Brasília, 2009.

_____. Ministério das Relações Exteriores. **Histórico do PEC-G**. Disponível em <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php>>. Acesso em 20 de março de 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O DIREITO À EDUCAÇÃO: Um campo de atuação do gestor educacional na escola. s/d. Disponível em <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>, acesso em 9 de maio de 2018.

DUARTE, Rafael P. **Cooperação Internacional para o Desenvolvimento em Ciência e Tecnologia: A Participação Brasileira na Organização Européia para Pesquisa Nuclear (CERN)**. Journal of Technology Management and Innovation. 2008, Volume 3, Issue 4.

ONU, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf, acesso em 01 de maio de 2018.

O ENSINO DO PLE PARA OS ALUNOS DO PRÉ PEC-G: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NA UFRR EM 2017

Maria da Conceição Lopes¹

Introdução

Em virtude do processo de internacionalização, a Universidade Federal de Roraima recebe vários alunos estrangeiros, tanto na graduação como na pós-graduação. Os estudantes chegam à UFRR por meio de Programas de intercâmbio internacional, tais como: Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (PAEC), Programa de intercâmbio Brasil/Colômbia (BRACOL), Brasil/México (BRAMEX) e PITZER COLLEGE.

Além do compromisso assumido por meio de acordos de programas como PAEC e PEC-G, observou-se a necessidade de auxiliar os estudantes na aprendizagem e no aprimoramento das habilidades de comunicação em Língua Portuguesa, bem como na ampliação do aproveitamento acadêmico, que, por vezes, é dificultado por conta de entraves linguísticos. Por esta razão, surgiu a iniciativa de ofertar um curso de Português para os estudantes estrangeiros.

O curso de Português Língua Estrangeira/ Adicional (PLE/PLA) é uma ação desenvolvida mediante a parceria entre a Coordenadoria de Relações Internacionais (CRINT) e a Extensão (PRAEX) e objetiva possibilitar aos

alunos estrangeiros a aquisição do português brasileiro, vivenciando, por intermédio de processos de imersão em situações e contextos relevantes, os usos da língua e os valores socioculturais.

A ação busca, ainda, preparar os alunos para o exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa (CELPE-BRAS), o qual é requisito obrigatório, no caso de alguns programas internacionais, para o ingresso e desenvolvimento de estudos em nível de graduação e pós-graduação nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras.

Os futuros graduandos do PEC-G, conhecidos também como alunos (PRÉ - PEC -G), possuem duas grandes diferenças em relação aos alunos do PAEC. Primeiro, o contato oficial com a língua portuguesa ocorre somente com o curso de PLE/PLA ofertado como curso de extensão. Neste sentido, é preciso destacar que o fato de estes alunos estarem no Brasil contribui, sobremaneira, para o aprendizado da referida língua. Todavia, os alunos do PAEC, além disso, possuem o contato com as aulas da academia e o curso de português, enquanto que os alunos do PRÉ- PEC-G possuem apenas o contato com as aulas de língua portuguesa. Esse fator é capaz de interferir no aprendizado da nova língua, fazendo com que estes alunos tenham um processo um pouco mais lento. A segunda diferença está relacionada ao Exame CELPE-BRAS. Os alunos do PAEC precisam apresentar o certificado de proficiência antes do término do curso, ao passo que os alunos do pré PEC-G dependem da aprovação no referido exame para poder ingressar nos cursos de Graduação da

UFRR. Em vista disso, esses alunos têm pouco mais de seis meses para adquirir a língua e submeter-se ao exame de proficiência em língua portuguesa.

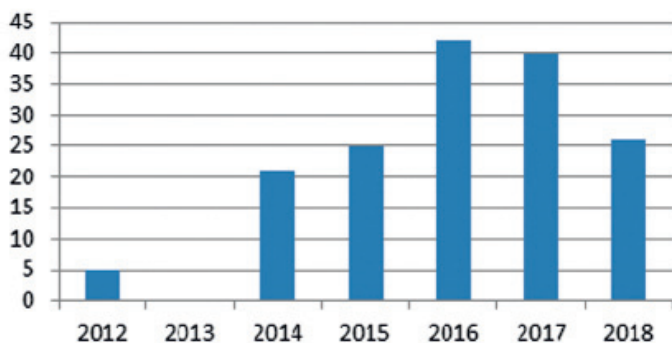
Para dar conta dessas atividades de ensino-aprendizagem é feita uma seleção, através de edital, para graduados em formação, na categoria de bolsistas, a fim de atuarem em sala de aula e em atividades de apoio extracurriculares.

Nessa experiência foi necessário contar com o apoio de professores de Língua Portuguesa de alguns departamentos da UFRR para que juntos, numa verdadeira força tarefa, fosse possível concluir, com êxito, essa empreitada.

Público Atendido

Em 2012 chegaram os primeiros alunos do Programa PEC-G sob a administração da CRINT - Coordenadoria de Relações Internacionais, neste ano eram somente cinco, falantes de Língua Portuguesa, provenientes de Guiné Bissau e Angola, no entanto, esse número vem crescendo significativamente o que pode ser observado no gráfico abaixo a partir de 2014 ingressaram estudantes que necessitavam também aprender a Língua Portuguesa para poderem participar do exame de proficiência CELPE-BRAS. Desta forma, o crescimento do número de alunos PEC-G, foi significativo, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

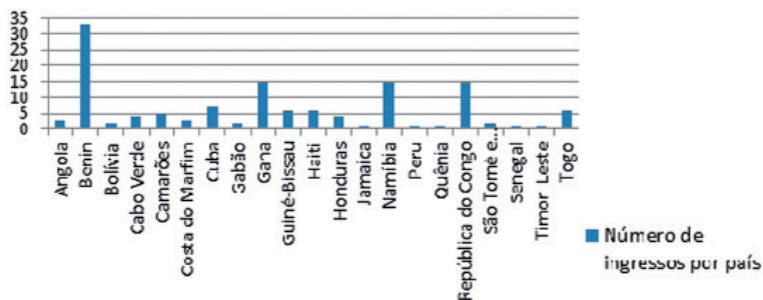
Número de estudantes PEC-G ingressos na UFRR



Fonte: Coordenadoria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Roraima. Dados aplicados considerando o ano de efetivação da mobilidade.

Em 2014 tinha-se 45 alunos, 40 em 2017 e desses, 32 são alunos pré PEC-G, também denominados na URFF como alunos PLE/PLA. Esses alunos tiveram sua primeira aula no dia 20 de março e fizeram as provas do CELP BRAS nos dias 17, 18 e 19 de setembro de 2017, pouquíssimo tempo para aprender uma nova língua.

Número de ingressos por país



Fonte: Coordenadoria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Roraima.

Como se pode observar através do gráfico ao lado, o atendimento é feito a um público misto, falantes da língua inglesa, francesa e espanhola. Um grande desafio é enfrentado todos os anos. Nesse ano temos alunos dos seguintes países:



Fonte: Coordenação do PLE/PLA da Universidade Federal de Roraima

Início de uma Longa Caminhada

O convite para assumir a coordenação do curso surgiu no final de dezembro de 2016. Após, seguiu-se os trâmites de publicação de editais para seleção de alunos do sexto período de letras para atuarem como professores do curso de extensão “Ensino da Língua Portuguesa como acolhimento dos alunos estrangeiros recepcionados pela CRINT”. No mês de fevereiro os selecionados tiveram o primeiro encontro com a coordenadora do curso e uma Técnica em Assuntos Educacionais da CRINT, a qual foi incumbida

de acompanhar o curso. Antes do início das aulas houve alguns encontros para trocas de ideias, leitura e discussão de textos, preparação de material didático/pedagógico e o “mais importante”, preparar a aula inaugural que seria o primeiro contato com os alunos e a preocupação maior estava em conquistar esses alunos e fazer com que eles se sentissem acolhidos, seguros, confortável nesse novo momento de aquisição de conhecimento.

Após o primeiro momento veio o enfrentamento de uma realidade desconhecida: a Técnica em Assuntos Educacionais da CRINT foi transferida para outro setor, não tendo ninguém para substituí-la; ausência de material didático, de expediente, humano, “professor selecionado que desistiu do projeto”, problemas de adaptação dos alunos, suspensão do atendimento no restaurante universitário, dentre outros. Eram muitos problemas sem solução a primeira vista.

Estratégias Utilizadas

Para produzir um aprendizado em meio a essa verdadeira “Torre de Babel” algumas estratégias foram necessárias:

Encontros pedagógicos

Os encontros pedagógicos serviam para estudo de materiais, discussão, planejamento, confecção de material didático e troca de experiências. Alguns professores da UFRR foram convidados a participar dessa interação e contribuir com seus conhecimentos e suas experiências. Aproveitávamos para buscar as soluções para os problemas que iam surgindo. Os planejamentos eram enviados por e-mail.

Grupos virtuais

Dada à necessidade de busca de solução, dois grupos de watts zap foram criados, um somente para interação entre os professores, para os informes mais urgentes e outro para interação entre todos os alunos e todos os professores e coordenadora, para ciência de todos os acontecimentos, para atividades rápidas, curiosidades, informes, interação informal. Na verdade, esse grupo era para “forçar” os alunos a se expor, expor suas ideias, dúvidas e opiniões.

Acompanhamento da aprendizagem

Esse acompanhamento era feito também através dos relatórios mensais, do atendimento ao aluno, do acompanhamento pedagógico na sala de aula e do relato de interesse/frequência do aluno.

Aulas de campo

As aulas de campo foram muito importantes para ajudar o aluno com o “agir no mundo” em língua portuguesa, estando em Boa Vista -RR. Algumas aulas não puderam ser realizadas em virtude de o estado de Roraima está situado no extremo norte do Brasil ele apresenta um fluxo migratório favorecido pela localização geográfica na tríplice fronteira Brasil-Venezuela-Guiana, e, nesse ano, foi crescente o número de pessoas advinda da Venezuela em busca de trabalho, moradia, serviços de saúde e educação. Houve momentos em que o fato de ser hispânico era associado a ser refugiado e nossos alunos, não se sentiram muito bem com essa associação. Enquanto trabalhávamos essas questões, para “poupar” nossos alunos e tentar “acolher” os refugiados, entendendo o quanto é difícil está em um país diferente, com cultura diferente e longe de tudo e de todos os que gostamos e ainda inserido num fluxo migratório dessa magnitude, tendo que conviver com mais esse desafio, realmente não foi fácil, mas fizemos:

Visita ao 7º Batalhão de Infantaria de Selva;

Visita ao Bosque dos Papagaios para aprender sobre preservação das espécies nativas da fauna e da flora roraimense;

Visita aos pontos turísticos da cidade de Boa Vista;

Visita ao mercado de artesanato, compra de mercadoria, curiosidades sobre a fabricação das peças expostas;

Participação em eventos promovidos pela Universidade.

Foto 01 e 02- Aula de campo no Campus Murupu – Escola Agrotécnica da UFRR



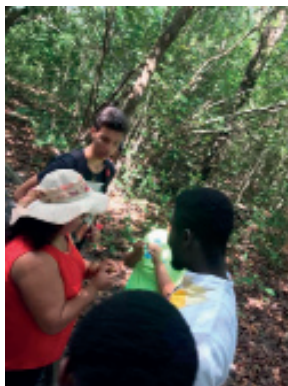
Fonte: Acervo pessoal da autora

Fotos 03, 04 e 05 Visita ao 7º Batalhão de Infantaria de Selva



Fonte: Acervo pessoal da autora

Visita ao Bosque dos Papagaios para aprender sobre a importância da preservação das espécies



Fonte: Acervo pessoal da autora

Fotos: 06,07 e 08 Visita aos pontos turísticos da cidade de Boa Vista



Fonte: Acervo pessoal da autora

Fotos 09, 10 e 11 Visita ao mercado de artesanato, compra de mercadoria, curiosidades sobre a fabricação das peças expostas



Fonte: Acervo pessoal da autora

Fotos 12,13,14,15,16 e 17 Participação em eventos promovidos pela Universidade



Fonte: Acervo pessoa da autora

A participação em eventos como o EREA, Cores e Linguagens serviu para integrar os alunos e propiciar a interação verbal entre os professores da rede estadual de ensino, os alunos do Colégio de Aplicação, os alunos do PLE/PLA e outros participantes. A aquisição de conhecimentos múltiplos é de suma importância para que haja, de forma holística, o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Visita à exposição fotográfica do SESI “Somos Xirixana, queremos que o mundo saiba!”

Fotos 18 e 18



Fonte: Acervo pessoal da autora

Aprendizagem Cooperativa

Enquanto coordenadora do curso, recorri à aprendizagem cooperativa e construtiva valemo-nos de uma das maiores contribuições teóricas de todos os tempos no terreno educativo que define Vygostsky como “zona de desenvolvimento proximal” ou ZDP: A ludicidade enquanto atividade ensino/aprendizagem responde, de maneira prática, a esta definição em dois sentidos: Primeiro, possibilita a aprendizagem mútua na criação/recriação dos conteúdos educativos: Vygostsky traçou o papel determinante do social na construção da aprendizagem: o conhecimento, segundo ele, aparece primeiro como um elemento cultural e somente depois é internalizado pelo indivíduo e depois, a estrutura organizativa do jogo favorece a aprendizagem mútua e possibilita que os alunos de PLE/PLA aprendam por si só de maneira criativa e que, progressivamente, fossem adquirindo um maior grau de autonomia que lhes possibilitasse o aprender a aprender.

Foto 1 - Atividades sobre as etnias indígenas de Roraima, observando a riqueza cultural da formação do nosso povo.



Fonte: Acervo pessoal da autora

O Lúdico

De acordo com VISCA (1996: 15): Os jogos põem em exercício funções cognitivas e afetivas, como também desenvolvem conteúdos sociais. O lúdico tem a ver com diversão, é sinônimo de descontração, alegria, sorriso, gargalhadas, prazer e felicidade. Verificamos também que o uso de jogos, músicas, caraoquê, nas aulas de PLE/PLA, promove o incentivo e o intercâmbio do uso da língua, uma vez que faz com que os alunos percam o medo de falar e comprovem que os conhecimentos linguísticos, adquiridos por eles, foram interiorizados, além se apaixonar e se divertir com os ritmos brasileiros e comparar com os ritmos dos países deles.

Foto 05 e 06 – utilização de jogos na sala de aula.



Fonte: Acervo pessoal da autora

Para Vygotsky (1994), a motivação é um dos fatores principais, não só de aprendizagem como também de aquisição de uma língua estrangeira, no caso, a língua portuguesa. Dentro da abordagem sócio interacionista, buscamos o uso de atividades lúdicas a fim de ajudar o aluno a sanar suas dificuldades em sala de aula. Na maioria das vezes as atividades foram realizadas em duplas ou grupos, uma vez que a abordagem sócio interacionista, concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. A aprendizagem acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva. Tais atividades devem ser dinâmicas, desafiadoras, despertando o gosto e a curiosidade pelo conhecimento.

Nesse sentido, enumeramos aqui algumas atividades desenvolvidas buscando sempre a interação face a face, a abordagem comunicativa e envolvimento com a cultura e a língua brasileira, uma vez que o exame Celpe-Bras exige esse caráter dialógico nas atividades de proficiência:

- Aula a partir da fabricação de bolinho de chuva, na cozinha, para explicar algumas expressões envolvendo alimentos, como por exemplo: descascar abacaxi, resolver um pepino, babar ovo, tempestade em copo d'água;
- O emprego dos advérbios através da brincadeira da “cabra cega”;
- Atividade “Abrigo subterrâneo” para conversar sobre preconceito/discriminação e juízo de valor;
- Atividades ao ar livre com brincadeiras típicas brasileiras;
- O uso dos advérbios de lugar para explicar o endereço residencial;
- Comemoração da Páscoa, aniversário dos alunos;
- Simulação de naufrágio na qual cada, cada um, assumindo um papel social, pode salvar sua vida;
- Atividades com músicas. Os alunos dispostos em duplas com um par falante de outra língua que não a sua língua materna;
- Elaboração de propagandas para vendas de mercadorias inusitadas;
- O trabalho da fonética de sons nasais a partir da música “eu só quero um xodó”;

Desta forma, o professor estará proporcionando ao aluno momentos para desenvolver suas próprias estratégias de aprendizagem. Pois, por meio da ludicidade

o aluno forma conceitos, estabelece relações sociais com o grupo no qual está inserido, estimula seu raciocínio no desenvolvimento que exige reflexão, vai se socializando, sente-se mais à vontade, mais motivado, aprende e, conseqüentemente, melhora seu desempenho.

Concordamos com Moser (2004), quando diz que “alguns grandes educadores do passado já reconheciam a importância das atividades lúdicas no processo ensino/aprendizagem”.

O lúdico deve ser usado como um recurso pedagógico, pois a ludicidade apresenta dois elementos que a caracterizam: primeiro, o prazer e o esforço espontâneo e segundo, ela integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Nesse sentido, as atividades planejadas, elaboradas e aplicadas no desenvolvimento desse curso foram de extrema importância na construção de uma aprendizagem sólida, ao longo desse período fomos percebendo que com as atividades lúdicas pós-leitura, os alunos tiveram um melhor entendimento tanto da leitura quanto da escrita.

Observou-se maior participação dos alunos, considerando que o engajamento discursivo na sala de aula se faz pela interação verbal, a partir dos textos, e de diferentes formas; entre os alunos e professores, entre os alunos na turma e os alunos do Colégio de Aplicação, alunos da graduação, nas conversas em língua materna e em língua estrangeira e no próprio uso da língua, que funciona como recurso cognitivo ao promover o desenvolvimento de ideias, apresentação do posicionamento diante de algumas temáticas, defesa de sua cultura, dentre outras situações.

Considerações Finais

Os resultados de todo esse processo foi a obtenção de aproximadamente 58% de aprovado no exame de proficiência Celpe-Brás; desses, 10% com o nível avançado, 40% no intermediário superior e 50% no intermediário. Diante de tudo o que vivenciamos durante o processo de ensino/aprendizagem, esse resultado foi considerado satisfatório.

Insatisfeita com a forma de oferta “curso extensão” para um curso tão importante para a internacionalização de uma universidade e com o fato de esses alunos serem de fato alunos da universidade, mas não de direito e tendo vivido na pele todas as “emoções” que o processo de aprendizagem desse curso proporciona, elaborei um projeto de curso anual a ser ofertado na modalidade pós-médio, pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – CAP/UFRR, cuja aprovação já foi feita pela Câmara de Educação Básica do Colégio e estou finalizando a organização do curso nessa modalidade.

Necessário se faz contar com infraestrutura definida, corpo docente específico composto por professores habilitados, com experiência, metodologia e didática, não que os graduandos não possam atuar, mas é extremamente desgastante para um estudante do sexto semestre se deparar com essa realidade, responsabilidade, ciente de que ainda não aprendeu o suficiente para trilhar esse caminho com tantas cobranças. É bem mais gratificante, para esse acadêmico, atuar, nessa sala de aula, enquanto

apoio do que como total responsável por essa aquisição de conhecimento. Nesse sentido, penso que, deve-se manter a porta aberta para os bolsistas e estagiários, até porque eles precisam aprender a fazer e, só se aprende a ensinar, ensinando. Ao lado disso é necessário não chocar o acadêmico, não sobrecarregá-lo com esse desafio tão grande que é ensinar uma língua e preparar um jovem estrangeiro para uma prova de proficiência. Não tenho a pretensão de ter encontrado a solução para todos os problemas que enfrentamos nessa empreitada, mas tenho certeza de que estou apresentando, aos meus pares, um jeito novo de caminhar pelos percursos da internacionalização, tendo como estrada o curso de PLE/PLA.

Notas

¹Professora da Universidade Federal de Roraima – Mestre em Letras – Coordenadora do projeto de extensão “Ensino da Língua Portuguesa como acolhimento dos alunos estrangeiros recepcionados pela CRINT”. mcllopes07@yahoo.com.br

Referências Bibliográfica

MOSER, Sandra Maria Coelho de Souza. **Atividades Lúdicas e Jogos em sala de aula de Língua Estrangeira**. Maringá, 2004.

RABELLO, E.T e PASSOS, J.S. **Vygostsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em <<http://www.josesilveira.com>>. Acesso em: 16 out.2017.

REGO, Teresa C. Vygostsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8.ed. Campinas: Cortez - Autores Associados, 2003.

TEIXEIRA, Carlos E.J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994.

PLE NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM ALUNOS ESTRANGEIROS

Robélia Cristina Saraiva Hahn¹

Contextualizando...

O ano de 2018, sem dúvida, proporcionou um grande diferencial à história do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, bem como à vida e à história de alguns de seus professores, pois, pela primeira vez, a instituição recebeu a missão de ensinar a Língua Portuguesa a alunos estrangeiros de alguns países da África e da América Central.

O PRÉ-PEC, Pós-médio, é o programa que objetiva ofertar um curso de Língua Portuguesa a alunos estrangeiros que já concluíram o Ensino Médio em seus países de origem e pretendem fazer a graduação no Brasil. O curso, entre outras ações, objetivava preparar sua clientela para a prova de proficiência em LP, CELPE-BRAS, pré-requisito para o ingresso na vida acadêmica. No entanto, com um diferencial, porque aos alunos também foram ofertadas as disciplinas de História, Arte, Teatro e Geografia, além das disciplinas de Língua Portuguesa (oral e escrita).

Os primeiros desafios...

O primeiro desafio lançado a nós, professores do CAp, foi o de ensinar a língua portuguesa para falantes

francófonos e hispânicos, algo que nunca fizéramos antes. O segundo desafio, foi lidarmos ao mesmo tempo, em uma mesma turma, com dois grupos tão distintos, tornando ainda mais difícil a realidade que estávamos enfrentando, pois não havíamos passado por formação alguma voltada para o ensino de PLE. As incertezas, inseguranças, e o medo de não darmos conta de nossos objetivos nos consumiam o tempo inteiro. Porém, a professora Conceição, que idealizou o formato diferenciado do curso, sempre nos motivava, dizendo que conseguiríamos, nos lembrando de que o processo não seria fácil, mas também não seria impossível, erámos professores e conseguiríamos.

Eles chegaram...

E lá estávamos nós, com os nossos 14 desafios, bem na nossa frente, era o nosso primeiro dia de aula. Eles não nos entendiam e vice-versa. Foi uma verdadeira confusão de sentimentos e emoções e, com certeza, veio à mente de todos a pergunta: “o que estou fazendo aqui?”. Sabíamos desde o primeiro instante que não seria um trabalho fácil. Mas os estudantes chegaram e eles eram responsabilidade nossa.

As dificuldades e frustrações...

Com o início do processo, vieram também alguns contratempos: esperávamos 20 alunos e somente 14 conseguiram chegar; não trabalharíamos mais com dois

grupos separadamente, como planejado; perdemos as duas salas que haviam sido disponibilizadas no CEDUC; por necessidades e ajustes outros do colégio, perdemos alguns professores. E, por alguns motivos guiados pelas grandes expectativas, que de certa forma foram frustradas, perdemos também alguns de nossos alunos. Entretanto, continuamos com quem quis ficar. Seguimos de março a outubro de 2018, conseguindo superar juntos todas as situações que, muitas vezes, nos motivava a desistir.

Os processos das diversas aprendizagens...

Estávamos nós em um processo de imersão total na língua, todos imergimos no idioma que já era nosso juntamente com os estudantes que deveriam aprendê-lo em tão pouco tempo. Muitas vezes, a nossa comunicação era concretizada por meio de olhares e gestos que diziam tudo sem falar uma só palavra. Todavia, isso foi por pouco tempo, pois em um só grupo, descobrimos a beleza de redescobrir e aprender uma língua.

Redescobrir o nosso idioma, enquanto falantes nativos, foi para nós professores observar as nuances da fala e da escrita, usadas mecanicamente no cotidiano sem a atenção necessária. Repensar o porquê de cada palavra ou de cada expressão que apresentaríamos aos nossos alunos tornou-se um processo de ressignificação.

Para os estudantes, aprender o idioma usado no Brasil era o principal objetivo para alcançar o sucesso na prova de proficiência e, assim, ingressar na graduação.

Porém, eles descobriram, ao longo da experiência, que essa aprendizagem transcendia a aprovação no CELPE-BRAS, considerando o uso para se comunicar diariamente em todos os lugares frequentados, bem como com as pessoas de sua convivência.

Todas as disciplinas eram voltadas para o ensino da cultura e da história regional e nacional, porque não se aprende uma língua sem um contexto, do qual, desde que chegaram, os estudantes passaram a ser parte integrante. A ideia era de que eles aprendessem a língua a partir de um conhecimento mais amplo.

Para a efetivação das diferentes aprendizagens, caminhamos por um processo atrativo e diversificado de atividades envolvendo todas os tipos de linguagens, como também as diferentes interpretações que elas encerram, proporcionando, dessa forma, a compreensão expressada por meio da oralidade e da escrita.

Muitos gêneros textuais (escritos, visuais, auditivos e orais), seus tipos, suas funções sociais e estruturas foram trabalhados. A maior parte deles com objetivo de aprender a compreender e assimilar as informações contidas nos textos; diferenciar contextos; fazer inferências; expressar uma opinião; argumentar e convencer; descrever, apresentar-se; ou seja, aprender a comunicar-se em diferentes ocasiões e situações, respeitando os protocolos estabelecidos de formalidade ou informalidade.

O percurso das atividades, mais especificamente em Português Oral e Escrita, seguia a lógica de falar e ouvir, ler, ampliar o vocabulário, compreender o que

foi lido, melhorar a pronúncia, analisar a tipologia e o gênero, produzir por escrito e/ou oralmente os textos propostos, seguindo as orientações dadas. Após a escrita, trabalhávamos na revisão, reescrita e leitura compartilhada. Durante essas práticas, verificávamos as dificuldades no campo da organização da escrita, pontuação, ortografia, adequação do vocabulário e termos empregados, concordância, entre outros aspectos que envolvem os conhecimentos linguísticos.

O tempo passou...as árvores floresceram e frutificaram...

Com a passagem do tempo, combinada com o empenho dos professores e alunos, começamos a colher muitos frutos do trabalho que realizamos juntos, resultado de aprendermos juntos, termos empatia, perseverança, “jogo de cintura”. Nossos alunos, que frequentaram assiduamente as aulas e demais atividades extraclasse ofertadas, compreendiam, falavam e escreviam a língua que não era deles e que, em algumas situações, segundo alguns, os deixava com dor de cabeça. Mas o texto, a seguir, enviado através de e-mail por um de nossos alunos, com o qual finalizaremos este breve relato, nos deixa a sensação de cumprimento dos nossos objetivos. O sucesso, a perfeição, a prática, dependerão exclusivamente do significado que cada estudante dará a estas palavras.

” Bom-dia prezada professora,

Penso que esta é a oportunidade ideal para agradecer por tudo o que fez por mim, por tudo o que me ensina em aula e, também, por tudo a mudança que seus ensinamentos traga na minha vida e a todos os meus colegas de classe.

Acredito que a sua vida seja bastante complicada, com tantas coisas a ensinar, com tantas provas a corrigir, com toda a preocupação em saber se os seus ensinamentos foram assimilados..., e isso torna a sua profissão um verdadeiro sacerdócio, porque mesmo fora das aulas você pensa sempre à nosso sucesso.

Imaginando como foi difícil e complicado ensinar uma idioma nova para alguém, e não existe na verdade as palavras certas para agradecê-lhe.

Sei que, às vezes, não sabemos reconhecer o seu esforço e a sua dedicação, e acontece que sejamos indisciplinado, por tudo isso, peço-lhe desculpas em meu nome e em nome de meus colegas também.

Hoje graça à suas aulas, posso ouvir, escrever e falar Português e estamos prontos para ser aprovado na prova de proficiência da língua portuguesa.... Não tem como agradecer você por tudo isso....

Muito obrigado professora.”

(Gaël Chloé)

“A PROPAGANDA É A ALMA DO NEGÓCIO!”: PRODUÇÃO DE ANÚNCIO PUBLICITÁRIO COM OS ALUNOS DA TURMA DE PLE DO CAP-UFRR

Robélia Cristina Saraiva Hahn¹

Contexto

De março a outubro de 2018, ministrei a disciplina de Português Oral e Escrita para a primeira turma de PLE/PLA do CAP-UFRR. O grupo era composto por duas realidades linguísticas: francófonos e hispânicos. O processo de ensino era de imersão total na Língua Portuguesa e foi imprescindível o trabalho com os mais variados tipos e gêneros textuais, considerando a importância do contato e apropriação dos estudantes estrangeiros com os textos discursivos, digitais, literários; escritos e orais.

Essa era uma forma de possibilitar a eles uma interação real e contextualizada com a diversidade de informações que circulam em diferentes meios e portadores, no cotidiano das esferas sociais. As atividades também proporcionaram o treino da leitura, da pronúncia, da ampliação do vocabulário, da compreensão, do uso das diferentes linguagens, do conhecimento estrutural e da gramática. Visando ao desenvolvimento pleno dos alunos, foram propostas inúmeras práticas de produção, de acordo com cada situação trabalhada. Entre estas, a elaboração e a apresentação de anúncios publicitários, promovendo produtos de seus referidos países, já que todos os dias somos bombardeados por dezenas de propagandas que

nos seduzem e nos convencem a consumir. Essa seria também, para eles, uma vivência constante no Brasil.

Objetivos da proposta

Entre todos os objetivos traçados para a realização da atividade de produção e apresentação dos anúncios publicitários, empreendemos: conhecer a estrutura do gênero; compreender qual a função social dele; analisar diferentes anúncios publicitários, bem como por onde são veiculados, a que públicos são destinados, que linguagens são utilizadas e suas intencionalidades. A partir disso, seriam ampliadas as habilidades de produzir seu próprio anúncio, com o apoio de elementos motivadores; expressar-se por escrito e oralmente em público; exercitar a criatividade; enfim, ampliar seu vocabulário, seu conhecimento de mundo, valorizar a sua cultura e, acima de tudo, avaliar seu poder de convencimento.

Etapas

A produção e a apresentação dos anúncios publicitários foram desenvolvidas em três etapas, quais sejam:

ETAPA 1- Manuseio de alguns anúncios referentes a produtos de alimentação, higiene pessoal e doméstica.

No primeiro momento, os estudantes manusearam panfletos de diferentes supermercados da cidade de Boa Vista e, a partir disso, muitos questionamentos foram feitos, como: Que material é esse? O que há nos panfletos?

Vocês já conhecem esses produtos? Já consumiram alguns deles? Como se lê os nomes dos produtos? Verificaram os preços? Nos países de onde vieram esses produtos também são encontrados? Como eles se chamam lá? Vocês comprariam nesses supermercados? Alguém já foi a um desses mercados? O que mais chamou a atenção de vocês nos panfletos? Que informações aparecem em todos eles?

Após os questionamentos e suas respectivas respostas, os alunos identificaram vários elementos comuns nos diferentes panfletos, tais quais: utilização de mais linguagem não verbal do que verbal; verbos no imperativo; textos curtos; imagens atraentes; frases de efeito; nomes e endereços dos supermercados; validade das promoções; marcas dos produtos.

ETAPA 2- Conhecimento e compreensão do gênero textual (estrutura, elementos obrigatórios, linguagens utilizadas e suas funções; veículos e esferas de circulação; público destinado, entre outros).

No segundo momento, foi apresentado aos alunos o conceito do gênero “anúncio publicitário”, em uma linguagem mais acessível para eles, utilizei o termo propaganda. Eles receberam um material escrito para leitura silenciosa e compreensão da estrutura do gênero. Em seguida, fizemos uma leitura oral e compartilhada, parando a cada tópico para comparar se os elementos estruturais presentes no texto conceitual estavam presentes nos panfletos.

Após a leitura e compreensão do texto conceitual e análise dos elementos nos panfletos, assistimos a slides

com propagandas de outros produtos (roupas, celulares, computadores, carros, calçados, acessórios) de marcas conhecidas mundialmente. Neste momento, foi feita a análise da criatividade empregada, das estratégias de convencimento utilizadas, como também dos públicos aos quais se destinavam.

ETAPA 3 - Proposta de produção e apresentação individual de um anúncio publicitário.

No terceiro momento, foi feita aos estudantes a proposta de promoverem um produto “exclusivo” de seu país, ou, de sua cultura. Isto incluiria também lugares e festas. Eles deveriam, portanto, utilizar todos os recursos necessários apreendidos durante o estudo do gênero textual.

Durante esta etapa, os estudantes deveriam enviar seus textos por e-mail para eu fazer a revisão gramatical e semântica. Em seguida, o material era devolvido aos alunos com as devidas observações para que fossem trabalhadas as correções por eles mesmos.

ETAPA 4 - Apresentação dos anúncios elaborados pelos estudantes.

No quarto momento, com muita criatividade e riqueza de detalhes, os estudantes apresentaram o material produzido. A apresentação foi feita utilizando as mídias e equipamentos logísticos necessários. Alguns levaram para a sala o produto, tornando, a propaganda mais atrativa ainda. Entre os produtos levados para a sala de aula estavam os turbantes “que deixam as mulheres e meninas mulçumanas muito mais lindas!” e os famosos

trajes masculinos africanos de gala, bazin e boumba, apresentados com direito a desfile.

Muitos produtos foram anunciados: a famosa Baleada de Honduras; Índia Kithe, bebida da Guatemala; o tabaco havano de Cuba; entre outros.

Todos os anúncios foram avaliados pelos próprios alunos, bem como por seus produtores. Ao final de cada apresentação, eram tecidos comentários pertinentes aos elementos textuais, à criatividade, à oralidade, à postura e ao poder de convencimento de cada um.

Para abrilhantar a aula das primeiras apresentações, recebemos em sala o principal canal televisivo do Estado, o que foi uma grata surpresa para nós, pois os estudantes conheceram na prática, um dos veículos mais utilizados para a divulgação do gênero textual que trabalharam.

Resultados

Os resultados de todos os objetivos almejados para a atividade proposta foram atingidos. Isso ficou perceptível por meio dos avanços em todos os níveis, oral, escrito, expressivo, argumentativo e criativo da turma.

Os estudantes conseguiram não só compreender o que era um anúncio publicitário ou, mais especificamente, uma propaganda, como conseguiram produzi-lo obedecendo a todos os critérios exigidos pelo gênero. Houve um envolvimento unânime em todas as etapas do processo, justamente pela valorização do que era próprio da cultura deles, o que considero um excelente elemento provocador, ainda que alguns tenham sido um tanto tímidos.

A atividade transcendeu o simples fato de promover um produto utilizando as linguagens adequadas, visto que em alguns momentos surgiram questões polêmicas envolvendo gênero, cultura e condições sociais. A aluna que anunciou os turbantes, por exemplo, fora questionada sobre o fato de a propaganda ser direcionada somente às mulheres. E ela, prontamente, argumentou que escolhera este público, porque apenas 5% dos homens de seu país usam turbantes. Os alunos perceberam também que por trás de grandes marcas, que oferecem um produto caro, como os trajes de gala africanos, há pessoas que praticamente realizam trabalho escravo.

A postura e o cuidado com a fala em português, mesmo quando se atrapalhavam um pouco, deixou evidente o cuidado com a compreensão do outro. Considero, para finalizar, que todos fizeram propaganda do seu próprio potencial, que se revelou gigantesco frente ao desafio que receberam. Embora existam diferenças nos avanços, ninguém permaneceu no nível em que estava no início da proposta. Não tenho dúvida, portanto, de que a atividade contribuiu efetivamente para a aprendizagem dos estudantes e que, sem dificuldade alguma, poderá ser aplicada em outras turmas de PLE.

CELPE-BRAS E A SALA DE AULA: REFLEXÕES PARA UMA PROPOSTA DE ENSINO

Pâmela Andrade Vasconcelos¹, UFRR
Maria da Conceição Lopes², UFRR

Primeiras palavras

Este texto tem como objetivo apresentar uma proposta para o curso de Português para Estrangeiros, preparatório para o exame de Proficiência em Língua Portuguesa, o Celpe-Bras. Esse tipo de curso costuma ser ofertado por Instituições de ensino superior que acolhem estrangeiros participantes do Programa Estudante-Convênio Graduação (PEC-G). Tais estudantes chegam ao Brasil um ano antes do ingresso em um curso superior com a missão de aprender a língua portuguesa e ser aprovado no exame Celpe-Bras.

Para discutir essa questão, nos fundamentamos na abordagem comunicativa de ensino, a qual centra-se no uso real da língua, buscando criar condições favoráveis para o bom desempenho da língua-alvo, e tratamos também acerca do exame Celpe-Bras e suas especificações.

O texto está dividido em quatro partes, além dessas palavras iniciais e das finais: na próxima seção discorreremos sobre o programa PEC-G e o exame Celpe-Bras; na seção seguinte, discutimos a abordagem comunicativa de ensino; e, na última seção, apresentamos uma proposta de curso.

O Programa PEC-G e o exame Celpe-Bras

O Programa Estudante-Convênio Graduação (PEC-G) é gerenciado pelos ministérios das Relações Exteriores e Educação e consiste em um acordo entre o Brasil e alguns países em desenvolvimento (BRASIL, 2013). Por meio desse programa, estudantes estrangeiros entre 18 e 23 anos recebem a oportunidade de cursar uma graduação em terras brasileiras. Dentre os vários requisitos necessários para o ingresso no PEC-G, está a aprovação no exame de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras).

O Celpe-Bras é o único certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros, oficialmente reconhecido pelo governo brasileiro. Esse exame é atualmente considerado “um exame de alta relevância, uma vez que decisões importantes são tomadas com base em seus resultados” (CELPE-BRAS, 2017a, p. 4). Ou seja, por ser um exame internacionalmente conhecido é aceito e solicitado por diversas empresas e instituições como documento fundamental para a entrada em cursos de graduação e validação de diplomas profissionais, por exemplo. Vejamos mais detalhes sobre esse exame.

Características do Celpe-Bras

O Celpe-Bras é um exame de desempenho. Ou seja, seu objetivo é “avaliar a capacidade de uso” da língua portuguesa (CELPE-BRAS, 2017a, p.5). Entende-se, assim, que o exame não tem por interesse a aferição de questões

puramente gramaticais, mas a competência comunicativa do candidato. Desse modo, o exame busca “simular práticas de uso da língua semelhantes às que um estrangeiro que pretende interagir em português pode vivenciar em seu cotidiano” (idem).

Quanto à estrutura, o exame é realizado em duas etapas. Na primeira, que é coletiva, avalia-se, a produção escrita, a compreensão oral e escrita, por meio da produção de quatro textos, que são feitos em resposta a quatro tarefas. A segunda etapa é individual e o foco é na produção oral, observando-se também a compreensão oral e escrita, por meio de uma interação face a face, na qual o candidato é estimulado a falar durante aproximadamente vinte minutos.

Nesse molde, a competência comunicativa do examinando é avaliada de forma integrada, observando seu desempenho nas quatro habilidades, quais sejam: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita. Para alcançar esse feito, o Celpe-Bras reveste-se de alguns fundamentos, os quais são sintetizados por Dell’Isola et al (2000):

- A competência do candidato é verificada por meio da realização, em português, de tarefas relacionadas à comunicação no dia-a-dia. Por exemplo, uma resposta a uma carta, o preenchimento de um formulário, a compreensão de um artigo de jornal ou de um programa de televisão;
- Não se busca aferir conhecimentos sobre a língua, como é o caso de exames tradicionais que formulam questões sobre morfologia

e sintaxe, porém, sim, a capacidade de uso dessa língua, já que a competência linguística é um dos componentes da comunicativa. Assim, o exame está centrado no desenvolvimento de uma competência de uso que requer muito mais do que a manipulação de formas e regras linguísticas, exigindo também o conhecimento de regras de comunicação e de formas que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas;

- O material do exame é contextualizado, de maneira a levar em conta os aspectos socioculturais no conjunto da avaliação;

- Os critérios de avaliação utilizados são holísticos, tomando a realização da tarefa em seu todo: em lugar de uma aferição quantitativa de pontos isolados da língua, se faz uma avaliação qualitativa do desempenho dentro do objetivo de comunicação a ser atingido;

- O resultado da avaliação é expresso em descritores de competência e desempenho do candidato. Por exemplo, ser capaz de selecionar informações em um texto, de acompanhar uma conversa no meio de ruídos, de fazer um relato conciso, etc. (DELL'ISOLA, 2000, p. 155)

Como dito, o exame propõe ao candidato a realização de tarefas comunicativas, as quais estão em relação a acontecimentos cotidianos, buscando aproximar o novo falante da língua portuguesa à realidade. Dessa forma, o que possui maior relevância é o cumprimento da tarefa e, aliado a isso, a utilização adequada da língua. Cabe destacar, também, que o material utilizado como

proposta para as tarefas é sempre contextualizado, possibilitando uma melhor compreensão dos aspectos socioculturais envolvidos.

O examinando, então, é avaliado pelo seu desempenho geral, não por um ou outro aspecto específico. Quanto a isso, é preciso destacar, ainda, que como o Celpe-Bras objetiva avaliar e certificar as quatro habilidades de forma integrada, “não é calculada a média entre as notas da Parte Escrita e as da Parte Oral”. Para obter uma determinada certificação, o examinando deve alcançar esse nível em ambas às partes do Exame (CELPE-BRAS, 2017a, p.10). Assim, a certificação final do candidato é determinada pela menor nota entre as duas etapas do exame, o que é entendido pela organização do exame como o momento até onde seu desempenho é semelhante.

Essa avaliação holística do desempenho do candidato está pautada em alguns critérios. Quanto à parte escrita,

Os textos são avaliados pela adequação ao **gênero do discurso** demandado no enunciado da Tarefa, contemplando aspectos relacionados à interlocução, ao propósito comunicativo e aos recursos linguísticos, os quais dizem respeito à **organização textual** (clareza e coesão) e à **adequação lexical e gramatical** (CELPE-BRAS, 2017b, p.10, grifo nosso).

Cada texto escrito pelo examinando é, então, avaliado de acordo com a adequação ao gênero do discurso, à organização textual e à adequação lexical e gramatical. Quanto à parte oral, o que se observa é a compreensão, a competência interacional, a fluência, a adequação lexical,

a adequação gramatical e a pronúncia (CELPE-BRAS, 2017c). A partir desses critérios, a organização do exame destaca o papel fundamental da adequação ao contexto, ou seja, à temática em questão. No caso da parte escrita, “isso quer dizer que, mesmo que apresente clareza, coesão, adequação lexical e gramatical, a produção do examinando será julgada como inadequada se não cumprir o que foi solicitado pela Tarefa” (CELPE-BRAS, 2017b, p. 10). Entende-se, assim, que, quanto aos critérios apontados, a boa adequação contextual refere-se ao atendimento ao gênero do discurso, parte escrita, bem como os propósitos a ele relacionados, e à compreensão, parte oral.

Diante disso, destaca-se o importante papel da compreensão e a percepção daquilo que ela implica, ou seja, a leitura de mundo. Aponta-se também, que, sendo a língua imbricada com a cultura, a sala de aula de português como língua estrangeira deve focar questões que levem os alunos a conhecerem o povo brasileiro, pois como dizem os estudiosos da linguagem William e Burden (1999), “aprender uma segunda língua é no fundo aprender a ser uma pessoa social distinta”.

Para ampliar essa discussão, observe-se, a seguir, acerca do aprendizado de uma nova língua.

Aprendizagem para a comunicação

Aprender uma nova língua, como já foi dito, está intimamente relacionado ao aprendizado de uma nova cultura, o que implica outro modo de ver o mundo. Por essa

ótica, não é possível conceber o ensino com o foco apenas na estrutura gramatical e vocabular da língua portuguesa.

Dentre as várias abordagens que fundamentam o ensino de línguas estrangeiras, destaca-se a abordagem comunicativa. Tal abordagem se preocupa com a língua além de sua estrutura, trata do uso real da língua. Pensar o ensino de língua estrangeira por meio da interação do aluno com o social é relativamente novo, suas primeiras menções surgiram entre as décadas de 60 e 70. Há alguns nomes de referências para o estudo dessa modalidade, por exemplo, Almeida Filho, no Brasil e Hymes, Canale e Swain, fora do país.

Ser comunicativo, para Almeida Filho (1998),

significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 1998, pg. 42).

Nessa perspectiva, o aluno é o centro da aprendizagem e o principal responsável por seu desenvolvimento. Outro ponto de destaque é o foco no sentido e na interação entre sujeitos. Assim, o aluno aprende a comunicar-se na nova língua por meio do uso nas mais diversas situações do cotidiano.

Esse modo de ensino, ainda conforme Almeida Filho (1992,p. 45),

consiste naquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes, tarefas de real interesse, bem como as necessidades a fim de que o mesmo possa adquirir a capacidade de utilizar a língua-alvo para realizar ações reais na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Entende-se, assim, que o papel do professor deve ser buscar perceber as necessidades de aprendizado e supri-las, por meio das “atividades relevantes”, visando o desenvolvimento da competência comunicativa.

Essa competência é compreendida por Canale e Swain (1980), como a junção de conhecimentos e habilidades diversas que são requeridas para a comunicação. Os autores destacam que há, nesse caso, uma interligação de quatro competências, a saber: gramatical, que refere-se ao domínio do código linguístico; sociolinguística, ao conhecimento de regras socioculturais de uso; discursiva, diz respeito ao modo como se combinam os termos e os significados em diferentes gêneros; e, estratégica, que quer dizer domínio de estratégias de comunicação. Os autores entendem, a partir disso que, “podemos dizer que um indivíduo possui competência comunicativa se sabe quando falar, quando não falar, a quem, onde e de que maneira falar” (CANALE e SWAIN, 1980, p. 42). Configura-se, assim, uma aprendizagem da língua voltada para a comunicação.

É, também, com base nessa perspectiva de comunicação que o exame Celpe-Bras é concebido. Toda a proposta do exame é organizada de modo a levar o aluno a comunicar-se com o outro. Os níveis de certificação, de igual modo, são concebidos de acordo com essa

proposta. Por meio de uma mesma prova do Celpe-Bras, o examinando pode alcançar quatro níveis diferentes de certificação, que são: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. Esses níveis são diferenciados entre si da seguinte forma:

Intermediário: conferido ao examinando que evidencia domínio operacional parcial da Língua Portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos variados que podem apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s), não suficiente, entretanto, para comprometer a comunicação;

Intermediário Superior: conferido ao examinando que preenche as características descritas no nível Intermediário, com a diferença de que as inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita são menos frequentes do que naquele nível;

Avançado: conferido ao examinando que evidencia domínio operacional amplo da Língua Portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e de produzir textos orais e escritos sobre assuntos variados, podendo apresentar inadequações *ocasionais* na comunicação não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação;

Avançado Superior: conferido ao examinando que preenche todos os requisitos do nível Avançado, mas com inadequações na produção escrita e oral menos frequentes do que naquele nível. (CELPE-BRAS, 2017a, p. 10)

Observe-se que o que atribui o caráter superior (intermediário superior, avançado superior) é a existência de menor número de inadequações em relação ao nível anterior. De modo geral, o que se sobressai é a capacidade “de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos variados” (idem). Ou seja, a capacidade de comunicar-se. Assim, a principal diferença entre os níveis intermediário e avançado está na abrangência desse domínio, que precisa ser “amplo” para alcançar esse e “parcial” para aquele.

Conclui-se, então, que o exame Celpe-Bras não tem seu interesse primeiro no uso da gramática da língua pelo novo falante, mas em sua capacidade de comunicação. De mesmo modo, constitui-se o modo comunicativo de ensino de línguas estrangeiras.

Diante disso, um curso de português como segunda língua, principalmente um curso que visa preparar pessoas para a realização do exame Celpe-Bras não pode ser concebido por uma ótica puramente estrutural. Por essa ótica, apresentamos, a seguir, uma proposta de ensino para o curso de Português para Estrangeiros, preparatório para o exame Celpe-Bras.

Uma proposta de ensino

O desenvolvimento da competência comunicativa, como dito, deve ser o principal objetivo de cursos de segunda língua. Nesse entendimento, concebe-se o ensino de português para estrangeiros.

Cabe destacar, que compreende-se a língua pelo viés social, como reflexo de uma cultura e meio de acesso ao sujeito. Essa concepção de língua diz respeito à compreensão e a aceitação de uma nova cultura (ALMEIDA FILHO, 1997). Diz-se, com isso, que o novo falante de uma língua se aproxima dela com um total desconhecimento e vai aos poucos se familiarizando e reconhecendo-a. Esse é o caminho da aprendizagem, o qual é denominado, por diversos autores, como processo de “desestrangeirização”.

A partir dessa perspectiva de ensino de língua e das caracterizações do exame Celpe-Bras, propõe-se que os cursos de Português para Estrangeiros em preparação para o exame Celpe-Bras, contemplem, pelo menos, quatro aspectos em sua composição, a saber: ensino de língua portuguesa, ensino de outras temáticas, preparo específico para o Celpe-Bras e atividades extraclasse.

Dizer que um curso de língua portuguesa deve contemplar o ensino de português, soa um tanto quanto óbvio. Todavia, o que se quer destacar, com isso, é que, além do ensino da língua contemplar tudo que já foi dito anteriormente, quanto ao entendimento de língua, de aprendizagem e de ensino, ele não é o único componente de um curso de língua portuguesa para estrangeiros nem de preparação para o exame Celpe-Bras.

Nesse ponto, acrescenta-se o segundo aspecto mencionado: o ensino de outras temáticas. Como dito anteriormente, língua está totalmente relacionada à cultura, seu ensino deve ser feito pela ótica da cultura e da interação social. De igual modo, o exame Celpe-Bras propõe aos examinandos a realização de tarefas com propósitos

comunicativos e em contextos diversos. Assim, é preciso que se contemplem diversas temáticas em sala de aula.

Cabe lembrar que o ensino para a comunicação enfatiza o uso da língua em situações normais do cotidiano. Ou seja, muitas são as temáticas encontradas fora da sala de aula. Assim, considera-se importante que o aluno estrangeiro tenha contato com diversas temáticas também dentro da sala de aula.

Quanto a esses assuntos diversos, o Manual do examinando Celpe-Bras apresenta tópicos que fazem parte da composição do exame:

_ **Indivíduo:** dados pessoais (profissão, características, preferências, etc.); vida familiar e social (relações entre gerações, aspectos relativos à divisão de responsabilidades, ao trabalho doméstico, à amizade, à vizinhança etc.).

_ **Habitação** (tipo de habitação e de hospedagem, localização, cômodos, móveis, utensílios, eletrodomésticos, ferramentas, serviços domésticos, consertos, compra e aluguel de imóvel etc.).

_ **Trabalho e estudo** (características, local, instalações, deveres, direitos, horário, salário, relações entre superiores e subordinados, qualificação profissional, mercado de trabalho, entrevistas, reuniões, viagens de negócios, férias e aposentadoria, escola, universidade, bolsa de estudos, exames, estágios, profissões, perspectivas de trabalho, informatização, globalização etc.).

_ **Comunicação e transporte** (conversa, postura e gestos, *Internet*, jornal, televisão,

rádio, correspondência pessoal e profissional, trânsito, veículos privados e transporte público, compra de passagens, gorjeta, alfândega, bagagem, aluguel de carro etc.).

_ **Serviços** (banco, correios, telefone público, polícia, hospital, bombeiros, informação turística etc.).

_ **Compras** (imóveis, carros, alimentos, roupas, calçados, móveis, eletrodomésticos, medicamentos, artigos de papelaria, livros, discos, entradas para espetáculos, presentes, preços, moeda, formas de pagamento, pesos, medidas, embalagens, anúncios publicitários e classificados, compras pela Internet, entregas etc.).

_ **Alimentação** (compra e preparo de comidas e bebidas, espaços, ocasiões e comportamentos ao se comer e beber etc.).

_ **Corpo e saúde** (exercícios, higiene, estética, moda, partes do corpo, percepções, doenças, consulta médica e odontológica, exames, plano de saúde, emergência, acidentes, medicamentos, drogas etc.).

_ **Lazer, viagens e arte** (atividades de lazer, esportes, praia, leitura, música, filmes, artes plásticas, rádio, televisão, estádios, bibliotecas, *Internet*, teatros, concertos, museus, exposições etc.).

_ **Ciência e tecnologia** (temas atuais da área biomédica, de comunicações, de transportes, de energia, de alimentos etc.).

_ **Clima e ecologia** (tipos de clima, fenômenos atmosféricos, previsão do tempo, poluição e preservação da natureza etc.). (CELPE-BRAS, 2016, p. 12)

A partir dessa orientação, pode-se montar a proposta do curso, para que o aluno familiarize-se com as temáticas em língua portuguesa e passe a construir suas significações na nova língua.

Outro componente que compreende-se como parte de um curso de português para estrangeiros que se preparam para o exame Celpe-Bras é o preparo específico para o Celpe-Bras. Novamente, temos uma menção aparentemente óbvia, mas não é. Infelizmente, alguns cursos de língua portuguesa, nesse molde, não dão a devida atenção ao exame e suas especificações. Ressalta-se, com isso, que é preciso considerar que o exame Celpe-Bras requer uma competência comunicativa um pouco mais “lapidada” do examinando.

Na parte escrita, por exemplo, “há sempre uma **ação** com um **propósito** claro de comunicação – planejada por um **enunciador** e direcionada a um ou mais **interlocutores** – ao qual o examinando deverá **adequar** seu texto em **termos linguísticos e discursivos**” (CELPE-BRAS, 2017a, p.6, grifos nossos). Entende-se, com isso, que são requeridas algumas competências que não estão ligadas apenas ao aprendizado da língua portuguesa, mas à comunicação de modo geral. Ou seja, ao escrever uma proposta de texto do Celpe-Bras, o examinando precisa identificar qual ação deve realizar, com que propósito, em que posição social se encontra, para quem vai escrever e conseguir colocar todas essas informações de forma coesa e coerente dentro de um texto. Assim, temos uma questão de escrita de texto que ultrapassa a questão de aprendizado da língua

portuguesa. Isso quer dizer que se o estrangeiro possui facilidade ou dificuldades de escrita em sua língua de origem, o mesmo será transferido para o novo idioma.

Por fim, aponta-se, aqui como último aspecto necessário para um curso de português para estrangeiros em preparação para o exame Celpe-Bras a ocorrência de atividades extraclasse. Almeida Filho (2015) aponta que aprender a significar em outra língua implica entrar em relações com outros. Desse modo, é preciso aproximar os alunos da cultura e do povo do Brasil, por meio de participação em eventos populares, visitas a diversos locais como feiras livres, instituições de ensino, pontos turísticos, supermercados, cidades próximas etc, a fim de que o aluno vivencie diversos contextos de uso da língua e passe a familiarizar-se com ela.

Com essa proposta de curso, almeja-se contribuir para a aprendizagem dos alunos estrangeiros bem como a sua aprovação no exame Celpe-Bras. Além disso, espera-se que os alunos sintam-se mais acolhidos e integrados ao espaço brasileiro.

Algumas considerações

Reflete-se, nesse texto, sobre o ensino de português para estrangeiros que se preparam para a aprovação no exame Celpe-Bras, a partir do enfoque da abordagem comunicativa e das especificações do Celpe-Bras.

Destaca-se que o ensino de língua nessa abordagem centrada na comunicação busca compreender, entender a

necessidade de comunicação dos alunos e trabalhar para promover a interação contextualizada.

Notas

¹Mestre em Letras e professora substituta do Curso de Licenciatura em Educação do Campos - LEDUCAR/ UFRR.

² Doutora em Ciencias de la Educaci3n, Professora efetiva do Col3gio de Aplica3o UFRR e Coordenadora do programa de PLE / UFRR.

Refer3ncias

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor em forma3o**. Campinas, SP - Pontes 1992.

_____. **Dimens3es comunicativas no ensino de l3nguas**. Campinas, SP - Pontes 2015.

_____. **Identidade e Caminhos no Ensino de Portugu3s para Estrangeiros**. Campinas, UNICAMP: Pontes Editores, 1992.

_____. **Par3metros Atuais para o Ensino de Portugu3s L3ngua Estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 1997.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L.C. (Orgs.) **O Ensino de Portugu3s para Estrangeiros: Pressupostos para o planejamento de cursos e elabora3o de materiais**. Campinas: Pontes Editores, 1989.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de e BARBIRATO, R. C. (orgs.). **Intera3o e aquisi3o na aula de l3ngua estrangeira**. Campinas SP: Pontes, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013**: Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. Brasília; 192º da Independência e 125º da República. 2013. In: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm> Acessado em: 25 de junho de 2018.

BRASIL. **Manual do Estudante-Convênio**. Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. Ministério das Relações Exteriores - MRE; Departamento Cultural - DC; Divisão de Temas Educacionais - DCE. 2017. In: < http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual_do_Estudante-Convenio_PT.pdf > Acessado em: 25 de junho de 2018.

CANALE, M., SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics. Vol. 1, 1: 1-47. 1980.

CELPE-BRAS. **Contextualização do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)**. Unidade 1. Instituto Anísio Teixeira - INEP. Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos - Cebraspe. 2017a.

CELPE-BRAS. **A parte escrita do CELPE-BRAS**. Unidade 2. Instituto Anísio Teixeira - INEP. Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos - Cebraspe. 2017b.

CELPE-BRAS. **A parte oral do CELPE-BRAS**. Unidade 3. Instituto Anísio Teixeira - INEP. Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos - Cebraspe. 2017c.

CELPE-BRAS. **Manual do examinando**: versão eletrônica simplificada. Instituto Anísio Teixeira - INEP. 2016.

DELL' ISOLA, Regina. **A construção do sentido durante a leitura em PLE.** In: JUDICE, N. (Org.) *Português Língua Estrangeira: leitura produção e avaliação de textos*. Niterói: Intertexto, 2000. p. 37-45.

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

GIRARD, Denis. **Linguística Aplicada e Didáticas das línguas.** São Paulo: Editora Estampa, 1997.

LIMA, Andrade, Pâmela et al. ; MENDES, Padilha, Sablina.; CASTRO DE, Moura, Alberto. **UFRR e as aventuras no português brasileiro.** Atas. XXV Encontro da AULP. Cabo Verde. 2015.

TROUCHE, L. M. G. & JÚDICE, Norimar. **Tópicos em português como língua estrangeira.** Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2000.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Campinas - Pontes, 1990.

WILLIAMS, M., BURDEN, R. L. **Psicologia para professores de idiomas: enfoque del constructivismo.** Cambridge, 1999.

PLE: UM ENSINO COM NOVOS OLHARES

Experiências e desafios em um contexto multicultural

Maiane Machado Sá(UFRR)

Introdução

O ensino de português como língua estrangeira, com alunos do programa PEC-G iniciou com a primeira turma no ano de 2014 na UFRR no NUCELE (Núcleo de Línguas e Literaturas Estrangeiras) e vinculado à CRINT (Coordenadoria de Relações Internacionais). A partir de 2017 até o presente ano, o curso de português é vinculado à Escola de Aplicação da UFRR.

O ensino no CAP é caracterizado por alunos do Programa de Ensino Convênio de Graduação - PEC-G, que vem para o Brasil para estudarem a língua portuguesa em média de 6 a 7 meses. O curso de português é oferecido pela UFRR, após o término, os alunos realizam o exame de proficiência na língua portuguesa.

Dessa forma, os alunos que obtiverem uma nota positiva no exame, ingressam na universidade com o curso já escolhido no país de origem. Levando-se em consideração que os alunos não possuem a competência linguística e comunicativa no português, visto que são falantes de várias outras línguas, como, Yoruba, fon, Twi, francês, inglês, dentre outras, necessitam realizar o curso de PLE.

Nas aulas de português prioriza-se a competência linguística e comunicativa, pois é necessário que estejam capacitados para realizarem o CELPE-BRAS, Certificado

de Proficiência na Língua Portuguesa, visto que o exame requer uma competência no uso adequado da língua a fim de desempenhar ações no mundo com eficácia (SCHLATTER,1999).

Alguns dilemas encontrados nesse percurso

Levando em consideração que são pessoas de diferentes nacionalidades, há muitas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, visto que nesse meio há diferentes tipos de culturas, ou seja, o contato com o novo causa estranhamento entre os indivíduos das culturas presentes no âmbito desse ensino intercultural, pois no início desse procedimento é comum que haja uma maior resistência no processo linguístico e interacional. Porém, segundo Geertz (1989) e Eagleton (2005), a cultura é dinâmica, pode ser modificada com as práticas vivenciadas. Assim, esse estranhamento vai se tornando menor com a interação que vai se construindo no decorrer da vivência social.

Outro fator que causa dificuldade na questão do ensino/aprendizagem é a própria língua, isto é, essa mudança linguística causa um certo medo nos estudantes, pois estes não estão habituados a se expressarem na língua alvo, nesse caso, o português. Por isso, os professores e alunos têm dificuldades no que se refere a esse quesito, porém a preferência no primeiro momento deve ser a competência comunicativa, pois é a partir do método da comunicação que os alunos terão um conhecimento prévio na língua estrangeira, em outras palavras, é por meio desse instrumento

que os aprendizes adquirem as primeiras maneiras em se comunicarem, pois como afirma Almeida Filho (2008):

[...] é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

O método comunicativo facilita a aquisição da língua, através das metodologias que são abordadas em sala de aula pelo professor, objetivando desempenhar nos alunos vários atos, ou seja, várias habilidades referentes ao uso da língua.

Na abordagem comunicativa, o conhecimento do aluno não está concentrado somente no assunto/conteúdo, todavia em métodos que são aplicados em sala de aula. Outra questão que traz preocupações para os dois lados é o material didático. Ter um material específico nessa área de ensino para serem utilizados em sala como um suporte a mais é muito significativo, pois proporciona uma aprendizagem mais eficaz, facilitará tanto o trabalho docente como também para os aprendizes que estão envolvidos nesse processo.

Um pouco do caminho trilhado

Como mencionando, em 2014 iniciou a primeira turma de PLE com o público PEC-G, esses alunos eram provenientes de países africanos, como, Benim,

República do Congo, República Democrática do Congo e Gana. Durante os anos seguintes as nacionalidades ficaram mais mistas, começaram a vir ainda alunos de outros países da África e também de outros continentes, nesse sentido, as turmas eram compostas de pessoas de distintas nacionalidades.

Tendo em vista que ao chegarem ao Brasil, os alunos não possuem nenhuma ou pouca proficiência na língua portuguesa, levando em conta esse ponto, as aulas são baseadas principalmente na abordagem comunicativa a fim de proporcionar ao aluno uma aula mais dinâmica e para que ele se sinta mais confiante nesse novo ambiente de aprendizagem, isto é, tentar de alguma forma aproximar esses alunos a cultura do Brasil e a cultura local.

Desta maneira, minhas aulas eram baseadas nessa abordagem, ou seja, as atividades desenvolvidas em sala eram voltadas para situações reais de fala, do cotidiano, situações que os alunos poderiam vivenciar em um dado momento LEFFA (1988); MOROSOV; MARTINEZ (2008). A seguir, trago a descrição de duas atividades trabalhadas em sala de aula da turma de 2018 no CAP/UFRR e a fala de um aluno sobre a atividade desenvolvida.

Dinâmica - recordações de infância

Recordações de infância- objetivo: Proporcionar o conhecimento recíproco da infância de cada integrante.

Material: Perguntas preparados pelo coordenador em número superior ao número de integrantes.

Observação: Deve-se evitar perguntas que levem a recordações tristes.

Descrição: Cada integrante recebe aleatoriamente uma pergunta e a lê em voz alta para os demais, respondendo-a em seguida. As perguntas podem ser reutilizadas.

Algumas sugestões de perguntas:

Como era seu melhor amigo (a)?

Como seu pai gostaria que você fosse?

O que você imaginava ser quando crescesse?

Quais os seus sonhos de infância?

Qual a melhor lembrança de sua infância?

Qual a sua primeira grande alegria?

Dinâmica da confiança- objetivo: Acelerar o processo de conhecimento mútuo no grupo; estudar as experiências da própria descoberta; desenvolver a autenticidade no grupo; dar a todos a oportunidade de falar e de escutar.

Material: papel com perguntas para ser respondida em público para cada membro.

Descrição: O coordenador faz uma breve introdução do exercício, falando sobre a descoberta pessoal e a importância do exercício; distribuir, uma papeleta para cada um; um a um, os participantes lerão a pergunta que estiver na papeleta, procurando responder com toda sinceridade; no final, segue-se um debate sobre o exercício feito.

Modelos de pergunta:

Qual o seu hobby predileto ou como você preenche o seu tempo livre?

Como você encara o divórcio?

Qual a comida que você menos gosta?

Qual é a sua queixa em relação à vivência em grupo;

Você gosta do seu nome?

Quais são algumas das causas da falta de relacionamento entre alguns pais e filhos?

Se você fosse presidente da república, qual seria sua meta prioritária?

Essas dinâmicas tinham como objetivo principal deixar os alunos mais à vontade em sala e assim desenvolverem a oralidade com mais naturalidade e eficácia. Nessas duas dinâmicas foi utilizada uma música para determinar qual o aluno que vai responder determinada pergunta que está dentro do envelope ou de uma pequena caixa.

Como o que você nos fez hoje, acho que vamos muito gostar de suas aulas.
--

Como pode ser percebido, na fala, o aluno se sentiu motivado em aprender a língua, pois esse tipo de atividade despertou nele um interesse a mais na aprendizagem, logo é essencial que em aulas de línguas, que é o contexto abordado, sejam utilizadas metodologias diversificadas a fim de permitir que o aluno se insira no ambiente de conhecimento que pode ser tanto dentro de sala de aula, como também em contexto extraclasse.

Construção de uma história utilizando a frase “quando eu for”....

Nessa atividade, em círculo, os alunos deveriam construir uma história utilizando a expressão no subjuntivo “quando eu for” e dá continuidade na história e assim, cada participante forma uma frase com base na frase dita anteriormente pelo colega até formar uma história coerente. Essa atividade pode ser adaptada para tratar de outros temas gramaticais.

Considerações finais

Dessa forma, de acordo com Freire (2015), é importante que o professor adote novas metodologias de ensino para que o aluno se sinta à vontade no ambiente de aprendizagem, assim o aprendiz estará mais familiarizado com os conteúdos e com sua própria realidade, logo, haverá uma aprendizagem mais facilitadora. De acordo com o autor, é primordial que o professor auxilie no processo de construção do conhecimento do aluno e que o conhecimento que ele já possui seja valorizado em sala de aula, isto é, a informação prévia que ele traz, que ele já conhece seja levada em consideração no momento da interação no contexto de aprendizagem.

Foi de suma importância trabalhar essas e outras atividades voltadas para a fala, pois assim, eles puderem, de uma forma dinâmica e divertida, se expor, colocando suas opiniões e pontos de vista sobre temas trabalhados. Por isso, é essencial que esse ensino seja com um novo

olhar, isto é, com um olhar diferenciado, porque esses alunos no início do curso não possuem uma proficiência na LP, logo, é primordial que eles tenham um ensino diferenciado para que assim se sintam motivados e continuem aprendendo o idioma almejado.

Destarte, é fundamental que essas novas práticas sejam adotadas em sala de aula, pois assim o aluno se sentirá motivado em aprender e os diversos fatores que os impedem de aderir a nova língua serão transformados em fonte de conhecimento.

Foto 01: Confraternização em sala Foto 02: Realização da atividade em sala



Fonte: Acervo da autora



Fonte: Acervo da autora

Foto 03: Confraternização geral com a equipe



Fonte: Acervo da autora

Foto 04: Turma 2019



Fonte: Acervo da autora

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Ed. Pontes, Campinas. 2008.

EAGLETON, Terry. *A Ideia de Cultura*. Unesp, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

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

MARTINS, Juliana Zeggio; MORROSOV, Ivete. os movimentos pós comunicativos e a sala de língua estrangeira. In.: MARTINS, Juliana Zeggio; MORROSOV, Ivete. **A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira**. Curitiba: Ibpex, 2008.

SCHLATTER, Margarete. Celpe Bras: Certificado de língua portuguesa para estrangeiros – breve histórico. In.: CUNHA, Maria Jandyra. e Santos, Percília (orgs.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: editora UNB, 1999.

PEC-G, PLE E CELPE-BRAS: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Pâmela Andrade Vasconcelos

Iniciamos este texto esclarecendo que temos trabalhado nos últimos sete anos com o ensino de língua portuguesa para alunos estrangeiros participantes do Programa Estudantes-Convênio Graduação (PEC-G) que chegam ao Brasil para aprender a língua portuguesa, fazer a prova de proficiência (Celpe-Bras) e, sendo aprovados, fazer graduação em uma Instituição brasileira de ensino superior.

Ao longo desses anos, muitas inquietações têm surgido, assim como a busca pelo conhecimento e o conseqüente aprendizado, que nunca está completo. A partir dessa experiência, propomos, uma discussão sobre o ensino de língua portuguesa para esse público, entendendo que é necessário compreender seus objetivos de aprendizagem para a organização do ensino.

Além dessas palavras iniciais e de algumas considerações no final do texto, o dividimos da seguinte forma: primeiro apresentamos o PEC-G e a sua relação com o exame Celpe-Bras; em seguida, falamos especificamente sobre o Celpe-bras; e, por fim, discutimos o ensino de português para estrangeiros que se preparam para o referido exame. Vejamos...

O Programa PEC-G e sua relação com o Celpe-Bras

O Programa Estudantes-Convênio Graduação (PEC-G) é um acordo de cooperação bilateral entre o Brasil e alguns países em desenvolvimento. Regido pelo decreto nº 7.948/2013 e implantado pelo Ministério das Relações Exteriores em conjunto com o Ministério da Educação, tal programa é responsável por um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional, destinando-se “à formação e qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior - IES brasileiras” (BRASIL, 2013, p.1).

Os países participantes do programa são: África do Sul, Angola, Benin, Cabo Verde, Camarões, Costa do Marfim, Gabão, Gana, Guiné-Bissau, Málí, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Quênia, República do Congo, República Democrática do Congo, São Tomé & Príncipe, Senegal, Togo, da África; Antígua & Barbuda, Argentina, Barbados, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Trinidad & Tobago, Uruguai, Venezuela, da América Latina e Caribe; e China, Paquistão, Tailândia, Timor Leste, da Ásia (BRASIL, 2018). A maioria desses países, como é possível verificar, não possui a língua portuguesa como língua oficial. Por conta disso, e considerando que é uma graduação no Brasil que se pleiteia, uma das exigências do programa é que o candidato comprove a sua capacidade de comunicação

em língua portuguesa por meio da apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) (ibidem).

Vale ressaltar que exame Celpe-Bras não é aplicado apenas no Brasil, também pode ser feito em alguns países da África, América (norte, central e sul), Ásia e Europa. Todavia se não houver aplicação do exame no país de residência do candidato, ele “poderá realizá-lo no Brasil, uma única vez, após conclusão do *curso de Português para Estrangeiros, preparatório para o exame Celpe-Bras*, em IES credenciadas” (BRASIL, 2013, p. 4, grifo nosso). Ou seja, o candidato poderá vir ao Brasil fazer o exame e, antes disso, prepara-se em instituições brasileiras de ensino superior que ofereçam o curso.

Conforme consta no decreto nº 7.948/2013, tais IES comprometem-se a oferecer “o curso de Português para Estrangeiros, preparatório para o exame Celpe-Bras”. Note que no decreto não se diz apenas um ‘curso de português para estrangeiros’, mas coloca a preparação para o exame como parte inerente ao curso. Ou seja, aprender a língua e preparar-se para o exame são igualmente objetivos do curso a ser oferecido. Quanto a isso, é dito, ainda, no artigo 18 do referido decreto, que tais instituições de ensino, ao oferecerem o curso, devem “assegurar as condições e o cumprimento do Programa” (BRASIL, 2013, p.4). Em outras palavras, não se deve apenas preparar o aluno para o uso da língua, mas também para a aprovação no exame.

Pensemos, então: Qual seria a diferença entre ensinar português para estrangeiros e ensinar português para

estrangeiro preparando para o exame Celpe-Bras? O que significa estar preparado para esse exame? Passemos à próxima seção.

O Exame Celpe-Bras

Antes de discutirmos a diferença entre ensinar português para estrangeiros e ensinar português para estrangeiro preparando-os para o exame Celpe-Bras é preciso conhecer um pouco mais sobre esse exame.

O Celpe-Bras é uma prova de desempenho, cujo objetivo é avaliar a capacidade do examinando se comunicar em língua portuguesa. Ou seja, verificar se ele consegue usar bem a língua nas mais diversas situações do cotidiano e posicionar-se sobre os mais diversos assuntos (CELPE-BRAS, 2017a). Por esse entendimento, cabe destacar que o exame não busca avaliar questões puramente gramaticais, mas a competência comunicativa desse novo falante de português.

Para alcançar tal objetivo, o exame busca “simular práticas de uso da língua semelhantes às que um estrangeiro que pretende interagir em português pode vivenciar em seu cotidiano” (CELPE-BRAS, 2017a, p.5). E tem sua estrutura dividida em duas etapas, quais sejam: parte escrita e parte oral.

Na parte escrita, o examinando é orientado a produzir quatro textos, por meio dos quais é avaliada a sua produção escrita, compreensão oral e compreensão escrita. Essa parte é coletiva, ou seja, todos os candidatos a

fazem simultaneamente, geralmente em uma mesma sala (CELPE-BRAS, 2017b).

A parte oral, ao contrário, é uma etapa individual. Em uma sala com um entrevistador e um observador, cada examinando é estimulado a falar por cerca de vinte minutos. A organização do exame disponibiliza o material necessário para provocar a conversa, a fim de que a partir dessa interação face a face se verifique a produção oral, compreensão oral e compreensão escrita do examinando (CELPE-BRAS, 2017c).

Por esse molde, observa-se de forma integrada o desempenho das quatro habilidades comunicativas do examinando, a saber: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita.

Dito isso, passemos a discutir um pouco mais sobre a questão do ensino de português para esse público que se prepara para o exame Celpe-Bras.

O Ensino de PLE em Preparação Para o Celpe- Bras

O ensino de língua estrangeira possui algumas questões inerentes. Antes de entrar em sala de aula, é preciso que o professor tenha consciência do seu entendimento sobre língua e reflita sobre os processos de ensinar e aprender um novo idioma (ALMEIDA FILHO, 1997).

Quanto ao entendimento sobre a língua, sabendo que há pelo menos três concepções relacionadas a isso - quais sejam: a linguagem como representação do pensamento; a linguagem percebida como código voltado

à comunicação; e, a linguagem como processo interativo – destacamos que para o ensino de português para estrangeiros e, principalmente, para o ensino de português para estrangeiros em preparação para o exame Celpe-Bras, é preciso considerar a língua como um fator de interação social, visto que o homem é essencialmente um ser social.

Como um ser social e como aquele que precisa aprender uma nova língua para agir em sociedade, entendemos que o aprendizado deve, por meio do ensino, ser direcionado para experiências de interação. Nesse ponto, chamamos a atenção para a observação quanto às abordagens de ensino de língua. Almeida Filho (1997) aponta que há duas grandes vertentes: “uma de base gramatical e a outra de base comunicativa” (ALMEIDA FILHO, 1997, p.31). Um ensino no primeiro molde centra-se, principalmente, em atividades relacionadas a exercícios gramaticais e de tradução/versão. Atividades que possuem sua importância, mas que não estão na base da comunicação em sociedade. Desse modo, destacamos a opção por uma abordagem comunicativa de ensino, que segundo Almeida Filho (2015) é aquele tipo de ensino que

“não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprende outra L [língua] mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz”

É, portanto, um tipo de ensino que prioriza o aluno e o desenvolvimento de suas competências de comunicação, propondo situações de uso real da língua alvo.

Dito isso, voltemos ao que foi acima mencionado sobre o exame Celpe-Bras: aferir a capacidade de comunicação. Vejamos, a seguir, o modo como DellÍsola et al (2003) sintetizam os fundamentos desse exame:

- **A competência do candidato é verificada por meio da realização, em português, de tarefas relacionadas à comunicação no dia-a-dia.** Por exemplo, uma resposta a uma carta, o preenchimento de um formulário, a compreensão de um artigo de jornal ou de um programa de televisão;

- **Não se busca aferir conhecimentos sobre a língua,** como é o caso de exames tradicionais que formulam questões sobre morfologia e sintaxe, porém, sim, a capacidade de uso dessa língua, já que a competência linguística é um dos componentes da comunicativa. Assim, **o exame está centrado no desenvolvimento de uma competência de uso que requer muito mais do que a manipulação de formas e regras linguísticas, exigindo também o conhecimento de regras de comunicação e de formas que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas;**

- O material do exame é contextualizado, de maneira a levar em conta os aspectos socioculturais no conjunto da avaliação;

- Os critérios de avaliação utilizados são holísticos, tomando a realização da tarefa em seu todo: em lugar de uma aferição quantitativa de pontos isolados da língua, se faz uma avaliação qualitativa do desempenho dentro do objetivo de comunicação a ser atingido;

- O resultado da avaliação é expresso em descritores de competência e desempenho

do candidato. Por exemplo, ser capaz de selecionar informações em um texto, de acompanhar uma conversa no meio de ruídos, de fazer um relato conciso, etc. (DELL'ISOLA, 2000, p. 155, grifos nossos).

Observemos que “a competência do candidato é verificada por meio da realização, em português, de tarefas relacionadas à comunicação do dia-a-dia” (ibidem). Isso significa dizer que esse aluno que se prepara para o exame deve estar apto a comunicar-se em português nas mais diversas situações de fala, o que inclui: assuntos, pessoas envolvidas na conversa, formas de texto, diferenças de linguagem etc. Nesse sentido o ensino, sob a abordagem comunicativa, deve procurar direcioná-lo, de modo mais real possível, ao desenvolvimento dessas competências.

Almeida Filho (2015) adverte que o que distingue o ensino comunicativo dos demais é que “os materiais comunicativos incentivam o aluno a expressar aquilo que ele deseja ou de que precisa. As técnicas são interativas com trabalhos em pares ou pequenos grupos trabalhando muitas vezes simultaneamente na sala de aula”. Entendemos, com isso, a necessidade de atividades que orientem o aluno ao “uso real” da língua, estimulando-o a construir seus pensamentos e enunciados na nova língua, não a mera reprodução de, por exemplo, diálogos pré-fabricados sobre como se comportar em um hotel, supermercado, restaurante etc. Mas, por que não, a visita a um hotel/ supermercado/ restaurante, a comercialização de itens de supermercado/ restaurante na sala de aula, na comunidade escolar, no bairro etc. O fato é que o professor

precisa facilitar o aprendizado do aluno incentivando-o e propondo os meios para a ação. Ou seja, o aluno precisa fazer, não ouvir como se faz ou imaginar como se faria.

Cabe destacar a diferença entre “ser” e “estar” comunicativo. Almeida Filho (1997; 2015) alerta para fato de que se trata de uma abordagem de ensino e não apenas de produção de atividades. Ou seja, é possível alguém seguir uma linha gramatical, mas propor atividade comunicativa. Todavia, o proposto é que toda abordagem do ensino seja centrada em um posicionamento voltado para a comunicação.

A partir desse entendimento, fica mais fácil compreender que o exame “não busca aferir conhecimentos sobre a língua”, pois o interesse é a comunicação. Quando falamos em comunicação, dizemos sobre atividade natural da língua, ou seja, a capacidade de perceber o que falar, quando falar ou não falar, para quem falar etc. Como diz o trecho acima, o Celpe-Bras entende que aprender uma nova língua é “muito mais do que a manipulação de formas e regras linguísticas, exigindo também o conhecimento de regras de comunicação e de formas que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas” (DELL’ISOLA, 2000, p. 155). Para exemplificar, pensemos: antes de falar você diz para si mesmo: agora eu vou usar o pretérito perfeito do indicativo? Ou, vou expressar um desejo, então devo usar o modo subjuntivo porque o modo indicativo é para expressar certezas? Certamente, não. Simplesmente compreendemos o contexto daquilo que queremos dizer e naturalmente usamos os modos/

tempos verbais. Nesse ponto, destacamos que o aluno não precisa de uma lista de verbos, por exemplo, mas que precisa entender como e quando usá-los. Primeiramente pela experiência de uso e depois compreendendo a regra.

Nessa direção de sentido, cabe também mencionar sobre os parâmetros de correção da prova escrita do Celpe-Bras. Na parte escrita, por exemplo, “há sempre uma **ação** com um **propósito** claro de comunicação – planejada por um **enunciador** e direcionada a um ou mais **interlocutores** – ao qual o examinando deverá **adequar** seu texto em **termos linguísticos e discursivos**” (CELPE-BRAS, 2017a, p.6, grifos nossos). Ou seja, ao ser direcionado a produzir os quatro textos escritos, o aluno não precisa apenas escrever de forma gramaticalmente adequada, mas, principalmente, cumprir a exigências de: executar uma ação, com um propósito específico, a partir de um lugar de enunciação, para interlocutor(es) específico(s), ajustar a formalidade da linguagem e utilizar termos adequados para a temática/ interlocutores em questão. Estamos dizendo, assim, das regras de comunicação, da adequação social da linguagem.

Nessa perspectiva, ocorre à avaliação do exame Celpe-Bras. É uma verificação holística do desempenho do candidato, que está pautada em alguns critérios. Quanto à parte escrita,

os textos são avaliados pela adequação ao **gênero do discurso** demandado no enunciado da Tarefa, contemplando aspectos relacionados à interlocução, ao propósito comunicativo e aos recursos linguísticos, os quais dizem respeito à **organização textual** (clareza e coesão) e à **adequação lexical e gramatical** (CELPE-BRAS, 2017b, p.10, grifo nosso).

Cada texto que o examinando escreve é avaliado por três critérios, a saber: adequação ao gênero do discurso, organização textual e adequação lexical e gramatical. Em relação à parte oral, os critérios são outros: compreensão, competência interacional, fluência, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia (CELPE-BRAS, 2017c). A partir desses critérios, a organização do exame destaca o papel fundamental da adequação ao contexto, ou seja, à temática em questão. No caso da parte escrita, “isso quer dizer que, mesmo que apresente clareza, coesão, adequação lexical e gramatical, a produção do examinando será julgada como inadequada se não cumprir o que foi solicitado pela Tarefa” (CELPE-BRAS, 2017b, p. 10). Entendemos, assim, que, quanto aos critérios apontados, a boa adequação contextual se refere ao atendimento ao gênero do discurso, parte escrita, bem como os propósitos a ele relacionados, e à compreensão, parte oral.

Pensemos, então, como exercício de colocação de pronome oblíquo, crase, atividades de conjugação verbal etc podem contribuir para o desenvolvimento da comunicação em sociedade e, conseqüentemente, para a realização e aprovação no exame Celpe-Bras. Vale lembrar que tais temáticas possuem sua utilidade, todavia não podem ser tratadas como o centro do aprendizado. Por isso, temos destacado a importância de atividades que promovam a interação. Almeida Filho (1992) aponta que esse modo de ensinar

consiste naquele que **organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes**, tarefas de real

interesse, bem como as necessidades a fim de que o mesmo possa adquirir a capacidade de utilizar a língua-alvo para realizar ações reais na interação com outros falantes-usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 1992, p. 45, grifo nosso).

Entendemos, com isso, que o aluno deve ser direcionado a passar por experiências nessa nova língua, realizando atividades que sejam de seu interesse. É mais que isso, de acordo com as exigências do exame Celpe-Bras, o aluno precisa ser orientado também a “saber escrever”. Ou seja, consegui uma boa comunicação de forma escrita.

Esse ponto da escrita é sempre muito sensível. Mesmo escrevendo em sua própria língua materna muitas pessoas sentem dificuldades nesse tipo de comunicação. Isso ocorre porque saber escrever não é o mesmo que saber as regras gramaticais e suas exceções (GARCIA, 1973). “Aprender a escrever é, em grande parte, se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar ideias e a concatená-las” (GARCIA, 1973, p. 274). Por esse entendimento, além de aprender uma nova língua e conseguir expressar-se por meio dela, esse estudante estrangeiro deve também aprender a escrever. Ou seja, o professor precisa fornecer ao aluno os “meios de disciplinar o raciocínio, de estimular-lhe o espírito de observação dos fatos e ensiná-lo a criar a aprovisionar ideias: *ensinar, enfim, a pensar*” (idem, p.274, grifo do autor).

Em suma, estamos dizendo de um estudante estrangeiro que vem aprender português no Brasil em um período máximo de oito meses. A maioria deles chega ao país com pouco ou nenhum conhecimento sobre a língua e no final desse período precisam escrever quatro

textos argumentativos, sabendo posicionar-se sobre assuntos diversos e construir argumentos sólidos. Ou seja, essas competências de construção de ideias, utilização criatividade, organização de raciocínio, construção de argumentos etc devem ter exploradas, pois não basta a esse aluno adquirir o léxico da língua portuguesa, é preciso que ele tenha capacidade de pensar em língua portuguesa e, a partir disso, produzir bons textos escritos.

Por todo o contexto que cerca esse aluno e voltando ao que Almeida Filho aponta sobre o ensino comunicativo, citado anteriormente, compreendemos que a dizer sobre interesse, o autor trata da questão da motivação em sala de aula. Aprender tem sempre suas dificuldades. O grupo de alunos mencionado, busca aprender uma língua diferente da sua, em um país diferente de seu, longe de sua família e amigos. Tais fatores, além do tempo de duração do curso, podem influir na motivação desse estudante, portanto é necessário que o professor também a considere como parte de sua atuação em sala de aula.

Em um sentido geral, o termo pode ser entendido como “um impulso, força, desejo ou estímulo, que varia de indivíduo para indivíduo e que o conduz à ação, fazendo-o se esforçar e persistir numa tarefa” (KAMI, 2011, p.36). Conforme novas tendências de ensino, é também função do professor contribuir para que o aluno continue tendo uma motivação para o aprendizado.

Segundo a psicologia, diversos são os fatores que podem influenciar nesse processo, tais como: as expectativas do aluno, a influência de experiências de

aprendizado anteriores, a percepção de suas próprias habilidades, a influência dos pais, dos professores, do grupo e/ou escola em que o aluno se encontra inserido (ibidem). Vale destacar, a partir dos estudos de Kami (idem), que segundo a psicologia, existem teorias que destacam aspectos diversos do comportamento humano quanto à motivação, quais sejam: “a escolha por uma dada ação, a persistência e o esforço despendido” (ibidem, p.37). Por esse entendimento, apontamos que a função do professor é contribuir com a persistência e o esforço do aluno para continuar aprendendo a nova língua.

Algumas considerações

Refletimos o ensino de português para estrangeiros voltado para aqueles que fazem parte do PEG-G e que se preparam para a aprovação no exame Celpe-Bras, a partir do enfoque da abordagem comunicativa e das especificações do Celpe-Bras.

Voltando ao questionamento da primeira seção, podemos apontar que ensinar português para estrangeiros é diferente de ensinar português para estrangeiros que se preparam para o exame Celpe-Bras devido aos objetivos de aprendizagem. Ou seja, vários são os motivos que levam alguém a querer/precisar aprender a língua portuguesa. Podemos, por exemplo, citar interesses: turísticos, de trabalho, migração forçada, herança familiar, estudo científico etc. Para cada um desses há caminhos de aprendizagem e ensino diferentes, bem como diferenças nas temáticas a serem destacadas.

Assim, a organização do ensino deve estar totalmente relacionada ao objetivo do aprendizado. Dessa forma, se o objetivo do aluno estrangeiro que estuda língua portuguesa não for fazer o exame Celpe-Bras, o ensino pode se organizar de várias formas, mesmo em uma abordagem gramatical. Todavia se o interesse para o aprendizado é a aprovação do exame Celpe-Bras, então, a abordagem comunicativa e os parâmetros do exame devem guiar a organização do curso.

Vale, com isso, frisar que ao entrar na sala de aula de ensino de português para estrangeiros que se preparam para aprovação no exame Celpe-Bras o professor assume um compromisso, não apenas consigo mesmo, de fazer um bom trabalho, mas com esse aluno que tem um sonho de fazer sua graduação no Brasil e que confia no professor como alguém capaz de ajudá-lo a vencer o primeiro “obstáculo”. Compromete-se também com a família desse aluno, que nem sempre detentora de tantos recursos financeiros, investe para que ele possa se manter por cerca de oito meses em um país economicamente mais desenvolvido para aprender a língua portuguesa e passar no exame de proficiência. E, por último, com o país de origem do aluno, que ao permitir sua vinda ao Brasil, espera que ele seja aprovado no exame de proficiência, faça a sua graduação e retorne ao país para contribuir com seu desenvolvimento.

Referências

ALBUQUERQUE, Adriana e MEYER, Rosa Marina de Brito (orgs). **Olhar Plural trajetória comum: português para estrangeiros na PUC-Rio**. Rio de Janeiro: Deescubra. 2009.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **O professor em formação**. Campinas, SP - Pontes 1992.

_____. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 1997.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP - Pontes 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª Edição. HUCITEC. 2006.

BRASIL. **Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013**: Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. Brasília; 192º da Independência e 125º da República. 2013. In: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm> Acessado em: 25 de junho de 2018.

_____. **Manual do Estudante-Convênio**. Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. Ministério das Relações Exteriores - MRE; Departamento Cultural - DC; Divisão de Temas Educacionais - DCE. 2017. In: < http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual_do_Estudante-Convenio_PT.pdf > Acessado em: 25 de junho de 2018.

_____. **Países participantes do PEC-G**. Disponível em: < <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/Paises.html> > Acesso: 06 de dezembro de 2018.

CELPE-BRAS. **Contextualização do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)**. Unidade 1. Instituto Anísio Teixeira - INEP. Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos - Cebraspe. 2017a.

CELPE-BRAS. **A parte escrita do CELPE-BRAS.** Unidade 2. Instituto Anísio Teixeira – INEP. Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos – Cebraspe. 2017b.

CELPE-BRAS. **A parte oral do CELPE-BRAS.** Unidade 3. Instituto Anísio Teixeira – INEP. Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos – Cebraspe. 2017c.

CELPE-BRAS. **Manual do examinando:** versão eletrônica simplificada. Instituto Anísio Teixeira – INEP. 2016.

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

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna.** Aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 2 ed. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro. 1973.

GARGALLO, Isabel Santos. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.** Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Arco Libros, S.L. 2015.

KAMI, Camila Maria da Costa. **A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via teletandem.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto. 2011.

SCHOFFEN, Juliana Roquele et al. **Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras:** edições de 1998 a 2017 [recurso eletrônico]. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2018.

PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: ECOS E DISSONÂNCIAS DE UMA VIAGEM DE MÃO DUPLA ATRAVÉS DA CULINÁRIA E DA MÚSICA

Francisco Pereira Gomes de Oliveira
Maria da Conceição Lopes

Apresentação

O relato de experiência que se segue é uma descrição dos diferentes procedimentos metodológicos que foram desenvolvidos no projeto para o ensino de português língua estrangeira e algumas estratégias adotadas na prática de redação nas aulas do PLE/PLA CAP 2018. O enfoque nas múltiplas maneiras de abordar o ensino do português como segunda língua para alunos em situação de imersão linguística, destacando sua riqueza cultural à altura das novas exigências e expectativas do mundo múltiplo e conectado de hoje.

Ressalte-se que as estratégias desenvolvidas, a despeito da origem dos aprendentes, precisam estar associadas ao interesse do aluno que almeja se qualificar para o curso de graduação e precisa dominar uma nova língua. Dessa forma, levar em conta os aspectos culturais de ambos os atores, possibilitaria manter um alto grau de interesse e uma imersão significativa no aprendizado com ganhos para docentes e aprendentes.

A incidência central deste relato diz respeito à problemática do ensino em Português. Sendo a LP objeto

escolar, metalinguístico e comunicativo, ou seja, matéria de reflexão e veículo de transmissão de saberes, é também, objeto social, na medida em que permite aos sujeitos/aprendentes interagir com outros e afirmar a sua identidade linguística e social reforçando, assim, a sua postura crítica face ao mundo e face ao outro. Neste sentido, foi proposto aos alunos da turma 2018 que elaborassem apresentações contendo gravuras e descrições textuais dos espaços preferidos em suas cidades/países de origem e destino no Brasil, selecionando suas músicas prediletas e tipos de alimentos mais consumidos, a abordagem do processo de aprendizagem se daria a partir desses elementos mesclando com as expectativas e nuances da cultura local nas quais eles encontram ecos ou dissonâncias no percurso analítico e formativo.

Descrevendo o Percuso

Ensinar a língua portuguesa como língua estrangeira requer uma sensibilidade específica para se compreender o que significa ser um aprendente falante de outra língua e participante em outra cultura, nessa perspectiva é crucial entender a importância de se adotar uma abordagem interculturalmente sensível em seu espaço pedagógico. Nesse sentido (RUIZ, 2017) leciona que é explicitamente no campo da educação e como resposta para a nova necessidade da Comunidade Europeia de abraçar a realidade multicultural e multilíngue da região que emerge em (BAZ, 2002) o conceito de interculturalidade.

Enquanto na Europa o discurso sobre a interculturalidade apareceu diretamente ligado aos programas de educação alternativa para os migrantes procedentes das antigas colônias, na América Latina o discurso e a práxis da interculturalidade surgiu como uma exigência dos programas de educação bilíngue dos povos indígenas do continente (TUBINO, 2004, p.3).

No contexto europeu, de acordo com Ruiz (2017, p.51) o conceito de interculturalidade relacionado ao ensino de línguas estrangeiras convive, inicialmente, com o de competência comunicativa, associando a ideia de uma língua, uma cultura, uma nação. Nessa perspectiva, aprender uma nova língua-cultura(s) não se restringe a aprender simplesmente um código, já que ela está constituída por muito mais do que aspectos estruturais. Referir-se a uma língua é reconhecer nela aos povos que dela fazem uso.

Para entender melhor essa abordagem Lima (2008, p. 6), leciona que cultura dentre outras definições é:

De um modo geral, entende-se cultura como um conjunto de padrões compartilhados de comportamentos e interações, construtos cognitivos, e compreensão afetiva que são adquiridos por meio de um processo de socialização. Esses padrões compartilhados identificam os membros de determinado grupo social enquanto que, ao mesmo tempo, os distinguem de outros.

Percebemos, nesse recorte, que a manifestação cultural está fortemente ligada à linguagem, Brown (1980, apud Lima. 2016) ao ensaiar uma definição de cultura informa

ser algo que está profundamente enraizado em cada fibra de uma pessoa, mas língua – o meio de comunicação usado pelos membros de uma certa cultura – é a sua expressão mais visível e disponível, (CANEN, 2010, p.190).

Assim, para Ruiz (2017, p.51), a competência comunicativa intercultural pode ser definida como “a capacidade para construir inter-relações a partir da afirmação dos referentes próprios como condição para construir sentido na comunicação, a que – para ser efetiva – necessita da abertura à compreensão dos outros” (DIAZ, 2005, p.848). Resultando daí a importância de trazer à tona estas noções radicais em que componentes fundamentais a serem trabalhados na produção de atividades com perspectiva intercultural são as dinâmicas de sensibilização de identidades e a ancoragem social de conteúdos com o objetivo de que possa ser reconhecida a “diversidade cultural e a construção das diferenças também no interior da sala de aula.” (CANEN, 2010, p.190).

Nesse sentido, foi planejado com o professor, com a coordenação e os professores do PLE/PLA 2018 no Colégio de Aplicação da UFRR, que os alunos deveriam inicialmente manter um contato com a cultura local e ao mesmo tempo falar sobre suas experiências em suas cidades. Esse processo se daria através de seminários onde os mesmos apresentariam suas comunidades, seus gostos musicais em comparação com os ritmos mais populares de cada região do Brasil, bem como seus pratos favoritos e a culinária de seus locais de origem.

Os alunos sugeriram experimentar pratos brasileiros e compartilhar a experiência em sala

com o grupo. Assim a viagem gastronômica levou à exploração de hábitos e costumes da culinária brasileira e roraimense bem como a aquisição e ampliação de vocabulário dentro da temática cultural,

No dia de cada seminário os alunos podiam depois da apresentação participar de uma rodada de perguntas com os membros da classe onde dúvidas sobre o tema eram esclarecidas e o compartilhamento de costumes e hábitos de cada cozinha em apreço eram compartilhados.

No intervalo entre seminários os professores da disciplina, Francisco Oliveira e Maria da Conceição Lopes discutiam aspectos culturais do Brasil e das regiões de destino dos discentes desmitificando frases do tipo “país do samba e do futebol”, os discentes puderem verificar, por meio da variabilidade do processo de metodológico de mediação da aprendizagem que a viagem musical inicia-se com a *Bossa Nova*, movimento que permutava jazz e samba. Já na década de 1960, abordou várias tendências, tais como a representada por Chico Buarque, que ainda tinha uma acepção bossa-novista; as “*Canções de Protesto*”, como em Geraldo Vandré, que se recusavam a aceitar o elemento estrangeiro e propunham a canção como um lugar de crítica sociopolítica; a *Jovem Guarda*, e, finalmente, os *Tropicalistas* que propunham uma inovação estética, sendo o grande marco da prática antropofágica modernista.

Na perspectiva local, foi apresentado, aos alunos, o Movimento Cultural Roraimense através da análise das quatro expressões musicais escolhidas do movimento, conclui-se que essas canções são carregadas de afetividade

e descrevem, ressaltam e incluem, principalmente, três características da identidade regional: a) as belezas naturais; b) diversidade sócio-cultural c) expressões e símbolos da cultura indígena local.

Avaliação/Conclusão

Os resultados obtidos foram excelentes, observamos uma melhora significativa na produção escrita e mais confiança nas exposições orais, além de permitir aos discentes conhecerem melhor o Brasil e os locais para onde iriam estudar no futuro, após a aprovação no exame, fora o fato de estarem mais integrados pela troca de experiências e vivências coletivas e individuais proporcionadas pelo programa através das disciplinas ministradas. O índice de aprovação na Prova do Celpe- Bras, dessa turma, foi de 100% o que nos dá a certeza de que a abordagem pedagógica foi significativa.

Ensinar a língua portuguesa como está colocada no contexto brasileiro não é tarefa fácil, especialmente se levarmos em conta que há desejos ou pressões contrárias nos contextos, que a língua-alvo tem uma cultura diversa por trás de si e que esse idioma se relaciona politicamente com um país, Brasil, em forte processo de formação. (ALMEIDA FILHO, 2011)

Contudo, é possível observar nessa ação que, o papel da escola e dos professores é criar espaços de aprendizagem, que possibilitem aos alunos novos conhecimentos sobre a cultura brasileira desmistificando a concepção impregnada

no imaginário externo sobre a nossa diversidade cultural, para além das simplificações o Brasil é diverso, multifacetado e PLE pode e deve se aproveitar dessa riqueza cultural para atingir os objetivos formativos propostos.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e Outras Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. **Credenciar-se para atuar na área de PLE**. In ALMEIDA FILHO, JCP & CUNHA, MJ *Projetos iniciais na área de PLE*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

CARVALHO BATISTA, M. & LASCAR ALARCON, Y. *Especificidades do Ensino de PLE*.

FURTOSO , Viviane Bagio. **Formação de professores de português para falantes de outras línguas: reflexões e contribuições**. Editora: Eduel - Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2009.

CHAGAS. Lucas Araújo, 1990 2016 **Entre experiências e indícios : o ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão linguística** / Sistema de Bibliotecas da UFU, MG. Brasil- 2016.

APRENDER PODE SER DIVERTIVO: O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA AULA DE PLE

Pâmela Andrade Vasconcelos

Resumo

O presente texto é um relato de experiências vivenciadas no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) em um curso oferecido a alunos intercambistas na Universidade Federal de Roraima. Apoiados em uma metodologia comunicativa de ensino, apresentamos o lúdico com uma importante ferramenta na sala de aula de PLE. Compreendemos que atividades que aliam aprendizagem e diversão são capazes de colocar o aluno em situações reais de uso da língua, assim, podem contribuir com a motivação para a aprendizagem.

Introdução

Este texto tem como objetivo relatar nossa experiência com atividades lúdicas na sala de aula Português Língua Estrangeira (PLE), curso que temos ministrado a alunos intercambistas da Universidade Federal de Roraima.

Fundamentamos nosso ensino em abordagem comunicativa, que centra-se no uso real da língua, buscando criar condições favoráveis para o bom desempenho da língua-alvo.

O texto está dividido em quatro partes, além dessas palavras iniciais e das finais: na próxima seção tem a

apresentação de alguns conceitos importantes sobre o ensino de PLE; na seção seguinte, discutimos sobre a relação entre aprendizado e divertimento; depois, apresentamos o perfil do nosso curso; e, na última seção, relatamos algumas experiências com atividades lúdicas.

Sobre o Ensino de PLE

Quando falamos sobre o ensino de Língua estrangeira, muitas são as questões que se impõem sobre essa prática. Nas palavras de Almeida Filho (1997), “os professores de línguas precisam crescentemente poder explicar por que ensinam como ensinam, porque ensinam línguas assim e por que seus alunos aprendem como aprendem” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 13). O autor entende que a necessidade de explicação diz respeito, principalmente, ao entendimento do professor sobre o próprio fazer pedagógico. Assim, “poder explicar” remete à prática consciente.

Para discorrer sobre nossa prática no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), queremos primeiramente destacar nosso entendimento sobre língua. De modo geral, compreendemos a língua como um fator de interação social, por considerar que todas as relações que circundam o sujeito estão inter-relacionadas e podem ser percebidas por meio da linguagem. A língua, portanto, possibilita a percepção de identidade sociais, é por meio dela que o sujeito se revela, que pode se fazer perceber. Por essa ótica, pensamos a aprendizagem de uma nova língua como um processo de “desestrangeirização”, que diz respeito à compreensão e a aceitação de uma nova cultura (ALMEIDA FILHO, 1997).

Para atingir esse fim, o ensino de Português Língua Estrangeira é pautado em uma abordagem comunicativa, em que aprender uma língua “é aprender a significar nessa língua e isso implica entrar em relações com outros” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 25). De acordo com Almeida Filho, essa abordagem de ensino de línguas “toma entre outras coisas o sentido ou a significação como requisito central e os compreende como função de uma relação” (ibidem). Ou seja, o ensino centra-se na capacidade de uso da língua. Dessa forma, é preciso que o aprendiz saiba utilizar a nova língua nas mais diversas situações sociais, sabendo falar e também calar conforme convier.

Em termos mais práticos, Almeida Filho (2015) discorre que o ensino para a comunicação “consiste naquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes, tarefas de real interesse, bem como as necessidades”, possibilitando uma autonomia no uso dessa nova língua (idem, 1992, p. 45).

Quanto à organização desse modo de ensino, queremos destacar, no presente texto, a importância do lúdico para o processo de ensino e aprendizagem.

Aprendizado x Divertimento

Quando falamos de sala de aula, não é comum encontrarmos os termos “aprendizagem” e “divertimento” em uma mesma frase. Por muito tempo, a presença do lúdico no processo de ensino não foi tão comum, os dois termos pareciam extremos opostos.

Hoje, porém, há alguns avanços na produção de material e pesquisas científicas a esse respeito.

A palavra “lúdico” é comumente relacionada a brincadeira, ou seja, algo sem seriedade. Todavia nos referimos a ela em seu sentido mais amplo, relacionando-a divertimento. Assim, compreendemos o lúdico não apenas como realização de jogos ou brincadeiras mais como atividades diversas que promovem diversão.

No ensino de PLE, consideramos o lúdico como uma importante ferramenta, por colocar o aluno em situações de uso real da língua. Isso porque, na realização de um jogo ou de qualquer outra atividade lúdica, a atenção e ação do aluno se voltam para a situação em si e não para partes estruturais da língua. Desse modo, o aluno é levado a realizar determinada atividade em língua portuguesa, afastando-se de um estudo estanque da língua. Há, portanto, um bom encaixe com a proposta da abordagem comunicativa, supra citada.

Nesse ensino para a comunicação, o aluno é instigado a desenvolver as competências comunicativas. Ou seja, ele deve saber ler, ouvir, falar e escrever em qualquer contexto social e sem grandes dificuldades. E não somente isso, além de saber falar, por exemplo, é preciso também que o aluno saiba quando não falar, saiba como se dirigir a determinada pessoa ou grupo de pessoas, etc. Apontamos, assim, que a competência comunicativa é um todo complexo que exige experiências em uma nova cultura.

Nessa perspectiva, compreendemos que diante de uma situação de uso da língua portuguesa não apenas as

regras gramaticais ou o léxico são requeridos para um bom desempenho, mas diversos fatores, tais como emoções, julgamentos, escolhas etc. Desse modo, defendemos que o lúdico se apresenta como o modo de permitir ao aluno que experimente a comunicação real na nova língua.

Nesse ponto, a aprendizagem, por meio de atividades lúdicas, passa a ser centrada no aluno, o que também é defendido pela abordagem comunicativa. Inserido em tais atividades, o aluno torna-se agente da construção do seu próprio conhecimento, ao experimentar a língua e interagir com outros.

Destacamos, assim, que sendo “o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeito na língua estrangeira” as principais características dos métodos comunicativos de ensino, a sala de aula de PLE deve possibilitar esse uso da língua (ALMEIDA FILHO, 2015. p. 56).

Vejamos agora sobre a organização do nosso curso e o perfil dos alunos com os quais temos trabalhado.

Sobre os Alunos

A Universidade Federal de Roraima, buscando aumentar o número de estudantes estrangeiros, promove diversas ações de internacionalização, recebendo alunos para um intercâmbio de seis meses, para a realização de pós-graduação ou graduação completa. É sobre esse último grupo que centraremos nosso texto.

Por meio do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G), muitos estudantes chegam à

UFRR, para aprenderem a língua portuguesa, fazer uma prova de proficiência e, sendo aprovado, ingressar no curso de graduação.

O PEC-G é desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação em parceria com universidades públicas e oferece oportunidade de formação superior a jovens entre 18 e 23 anos, de países desenvolvidos que possuem acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico com o Brasil. O programa funciona desde 2012 na UFRR, mas nos últimos quatro anos se intensificou: em 2014 recebeu vinte e um estudantes; em 2015, vinte e quatro; em 2016, quarenta e dois; e, em 2017, trinta e oito. Para facilitar a aprovação na prova de proficiência, a Universidade promove, para esses alunos, o curso de língua portuguesa.

Nesse curso, os alunos, francófonos e anglófonos, estudam português por aproximadamente oito meses, de março a abril, aprendendo a língua do nível básico ao avançado. Para o aluno, esse período de aulas é bastante intenso e desgastante. Por esse motivo, recorreremos a atividade lúdicas também como forma de motivação.

Vejamos, então, algumas das nossas experiências de ensino.

Sobre o Trabalho em Sala de Aula

Como dissemos, os alunos estrangeiros deixam os seus países para estudar no Brasil, passando a conviver com um novo lugar, uma nova língua e uma nova cultura.

Diante dessa situação dos estudantes e da proposta da abordagem comunicativa, nos apoiamos em atividades lúdicas como ferramentas de ensino, aproximando os alunos estrangeiros da língua e da cultura do Brasil.

Queremos destacar as atividades lúdicas que experienciamos subdividindo-as em três grupos, quais sejam: cultura brasileira, conversação e jogos. Cabe dizer que tal categorização comparece apenas como forma de organizar nossa exposição no presente texto, não sendo, portanto, absoluta nem estanque.

Quanto ao primeiro grupo, cultura brasileira, compreendemos que nele se inserem atividades relacionadas a produções e características brasileiras, como músicas, filmes, danças, literatura, culinária etc. Vejamos algumas atividades relacionadas.

A utilização da música em sala de aula nos dá a oportunidade de englobar várias competências e conhecimentos. A partir de uma única música, por exemplo, é possível trabalhar fonética, léxico, semântica, cultura, interpretação, argumentação etc.

Quanto aos tópicos gramaticais, temos utilizado a música para trabalhar questões fonéticas, morfológica e de vocabulário, escolhendo o som, o tópico gramatical ou o tipo de vocábulo a ser exercitado. Feito isso, observamos, também, a temática, para que possamos trabalhar o sentido. Por essa ótica, o trabalho com a música é inesgotável, Simões (2007) mostra em seu livro, *Português se aprende Cantando*, diversos modos de trabalho com música.

Algumas sugestões:

Eu só quero um xodó (Dominguinhos) – sons nasais

País tropical (Jorge Ben) – sons nasais e do R

Samba da minha terra (Dorival Caymmi) – vogais orais

A banda (Chico Buarque) – pretérito perfeito e imperfeito com

Por você (Barão vermelho) – o futuro do pretérito

Quem dera (Rub) – pretérito do subjuntivo

À primeira vista (Daniela Mercury) – pretérito perfeito

A casa é sua (Arnaldo Antunes) – vocábulos relacionados a casa

Bom dia, Boa tarde, Boa noite amor (Jorge Ben) – saudações

Rua da passagem (Lenine) – vocábulos relacionados ao trânsito

Trabalhador (Seu Jorge) – vocábulos relacionados a profissões

Vida de operário (Pato Fu) – vocábulos relacionados à rotina de trabalho

Etc.

Além dessas propostas de compreensão, temos utilizado a música também para permitir que o aluno se posicione, se expresse. Sugerimos que seja solicitado ao aluno que pesquise e escolha alguma música brasileira para apresentar na sala de aula, seja trazendo a letra e comentando, seja cantando. O fato é que durante o processo de procura e escolha, o aluno terá contato com diversas obras e artistas brasileiros, o que o ajudará a ampliar seu conhecimento e, ainda, formar um gosto pessoal. Ou seja, o que estamos destacando não é o fato de ter uma música escolhida, mas o processo de escolha.

Foto 01 – alunos cantando uma música brasileira escolhida por eles



Fonte: Acervo pessoal da autora

Outra sugestão é propor a criação de paródias musicais. Criar uma letra musical não é um exercício simples, justamente por isso o defendemos, pois, ao tentar colocar letra em determinada melodia, o aluno será levado a buscar novas palavras, a aprimorar a pronúncia, a lidar com o sentido dos termos. Enfim, necessidades serão despertadas e a competência linguística será aprimorada.

Foto 02 – alunos apresentando uma paródia musical



Fonte: Acervo pessoal da autora

Outro tipo de atividade lúdica relacionada a esse tópico de cultura brasileira são os filmes. Aprender uma

nova língua, em nossa perspectiva comunicativa, requer contato entre falantes nativos e estrangeiros, para que esse “se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua” (ALMEIDA FILHO, 2015, p.56). Diante disso, compreendemos os filmes brasileiros como uma boa forma de praticar a compreensão em língua portuguesa. Aliado a isso, sugerimos que a produção também seja trabalhada, por meio de paródias.

Assim como dissemos sobre a música, o importante não é o produto final, mas o processo de produção. Em nossas experiências com criação de paródias fílmicas, dividimos os alunos em equipes e solicitamos que façam a filmagem de cenas em algum outro momento posterior a aula, criando, assim, mais uma oportunidade para a prática da língua. Além disso, apontamos que tal atividade requer do aluno um tempo de estudo e preparação, o que compreendemos como benéfico para o seu desenvolvimento.

Foto 03 – alunos parodiando o filme *Lisbela e o Prisioneiro*



Fonte: Acervo pessoal da autora

A última atividade desse tópico que comentaremos é acerca do contato com características da cultura brasileira.

Muitas são as especificidades brasileiras que costumam ser trabalhadas em aulas de PLE. O ponto que queremos destacar é que várias delas podem ser tratadas de forma mais prática. Tomamos como exemplo o aspecto da dança, para dizer que informar ao aluno que o samba e o forró são ritmos brasileiros é diferente de fazê-lo executar esses ritmos. Desse modo, defendemos que o aluno não somente receba a informação, mas também que possa experimentá-la. Cabe dizer que mesmo que o professor não saiba ou não se interesse por dançar, é possível encontrar colaboradores.

Foto 04 – alunos em uma aula prática de ritmos brasileiros



Fonte: Acervo pessoal da autora

Passemos ao segundo grupo de atividades lúdicas, as atividades de conversação. Lembramos que, na perspectiva da abordagem comunicativa, o objetivo de ensino “é criar condições favoráveis para a aquisição de um desempenho real numa nova língua” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 57). Dessa forma, acreditamos que o aluno precisa ser inserido

em situações que o instiguem a posicionar-se. Ou seja, não se trata de falar por falar, como fazer apenas leituras ou repetir frases de um diálogo, mas pensar, decidir e posicionar-se em língua portuguesa.

Sugerimos, então, a realização de debate e mesa redonda. Os debates podem ser sobre temas diversos, mas sempre a partir de um elemento provocador, seja texto, vídeo ou imagem. A mesa-redonda pode ser sobre temas conhecidos dos alunos, solicitando uma preparação prévia ou com a participação de algum convidado externo. Outra solicitação é a realização de júri simulado. Apesar de parecer uma atividade específica da área de direito, asseguramos que funciona bem com esse público. Tal atividade permite a reflexão e defesa de argumento sobre determinada situação, desempenhando, assim, o uso da língua.

Foto 05 e 06 – alunos realizando um júri simulado



Fonte: Acervo pessoal da autora



Fonte: Acervo pessoal da autora

Passemos aos jogos, o terceiro grupo de atividades lúdicas mencionado. Cabe dizer que não faremos uma distinção conceitual entre jogo, dinâmica e brincadeira. Interessa-nos a realização de atividades em grupo que possuem algum tipo de regra a ser seguida. Os jogos

nos interessam por permitirem a interação entre pessoas empenhadas em uma mesma tarefa.

Como temo falado acerca das características desse tipo de ensino para a comunicação, apoiamo-nos em estudos de Williams e Burden (1999), para destacar o caráter social e comunicativo do ensino de língua e para apontar que nós, professores de PLE, temos a responsabilidade de preparar o aluno para a interação competente, segura e criativa. Defendemos, com isso, que a realização de jogos, além de estimular o uso da língua, traz os benefícios da prática e contribui para o desenvolvimento da criatividade.

Esses jogos não estão necessariamente prontos. A nossa sugestão é a adaptação. Ou seja, existem muitas atividades desse tipo com objetivo diverso, então, com um algum empenho conseguimos adaptá-las ao contexto da aprendizagem de língua. Discorreremos sobre alguns jogos que experimentamos.

Existem jogos que direcionam o aluno a falar sozinho durante determinado tempo. O primeiro exemplo é o que vamos chamar de “um minuto”. Nesse jogo, o aluno recebe um objeto qualquer e durante um minuto precisa falar sobre ele, dando informações e/ou características. Pode-se solicitar o mesmo a vários alunos.

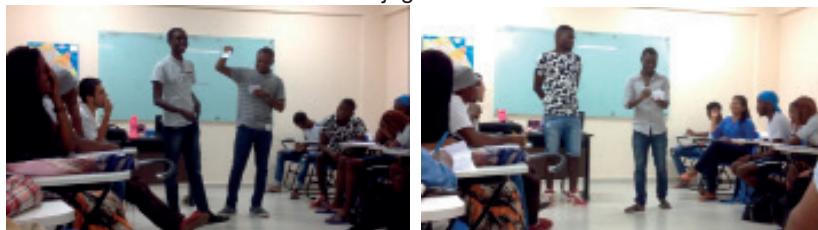
Foto 07 – alunos realizando o jogo “um minuto”



Fonte: Acervo pessoal da autora

Em um outro jogo, que chamaremos de “contando história”, um aluno deve contar uma história e ir acrescentando termos a ela conforme o seu parceiro for apresentando-lhe palavras que deverão estar escritas em pequenas placas de papel. O aluno que está contando a história poderá receber um direcionamento inicial sobre o tema do professor e alunos. Acreditamos na eficácia dessas duas últimas atividades, por trabalham a agilidade de pensamento e a criatividade.

Foto 08 e 09 – alunos realizando o jogo “contando uma história”



Fonte: Acervo pessoal da autora

Uma possibilidade de jogo para exercitar vocabulário, é o “adivinha a palavra”. Nesse jogo um aluno se coloca na parte da frente da sala e tem algumas palavras projetadas na parede atrás de si. Assim, sem poder voltar-se para trás, o aluno recebe dicas dos colegas para tenta descobrir qual é a palavra.

Foto 10 – alunos realizando o jogo “adivinha a palavra”



Fonte: Acervo pessoal da autora

Os próximos dois jogos mencionados têm em comum o fator adivinhação. O primeiro jogo, “identificando por meio de características”, ajuda a exercitar a adjetivação. Nesse jogo cada aluno terá uma pequena placa de papel nas costas com o nome de algum outro aluno da turma, com caneta e papel nas mãos, o aluno deve fazer perguntas aos outros alunos e, anotando as informações sobre a pessoa cujo nome está em suas costas, tentar adivinhar. Uma variação dessa atividade é escrever uma afirmação ou pergunta nas costas de cada aluno. Todos caminham pela sala e tentam cumprir

o que está escrito nas costas do colega. Ao final, cada um deve tentar dizer qual a frase que está em suas costas. O segundo jogo, ao qual chamaremos de “colocando-se no lugar do outro”, funciona do seguinte modo: cada aluno escolhe, ou recebe, um nome (objeto, pessoa, profissão, etc); em seguida, se apresenta para a turma como tal, sem dizer diretamente, para que adivinhem.

Como dissemos, várias atividades que conhecemos podem ser adaptadas para o objetivo da aprendizagem de língua. Esse é o caso da dinâmica “a teia”. Nessa dinâmica, os alunos, sentados em círculo, possuem um rolo de barbante que vai sendo desfeito ao passar de mão em mão. A motivação para o rolo de barbante ser dado a alguém pode ser diversa, a depender do conteúdo que está sendo trabalhado em aula. Podemos citar como exemplo: fazer um elogio a alguém; dizer uma palavra de encorajamento; fazer uma pergunta; etc. Depois da participação de todos, faz-se o caminho inverso para desfazer a teia.

Foto 11 – alunos realizando o jogo “A teia”



Fonte: Acervo pessoal da autora

Um jogo parecido com o anterior, utiliza apenas uma caixa de fósforo. Nesse jogo cada aluno deve riscar um fósforo e falar sobre determinado tópico enquanto o fósforo estiver aceso. A temática pode ser diversa, por exemplo: falar o que faria se hoje fosse seu último dia de vida. Nessa atividade tem-se a possibilidade de desenvolver alguma temática e, ainda, com a adição de fatores como o tempo e a ansiedade, aproximando a execução de situações reais de uso da língua.

O próximo jogo também tem o fator tempo como característica, servindo para trabalhar vocabulários diversos. Nesse jogo, os alunos, sentado em forma de círculo, devem uma a um dizer algo de acordo com o comando inicial, por exemplo: nomes de frutas, nomes de cidades, partes do corpo, profissões, etc. A dificuldade é que esses nomes devem ser ditos em um determinado ritmo. Primeiramente todos batem as mãos nas pernas, em seguida batem palmas na frente do corpo, depois produzem som de estalo com os dedos polegar e médio da mão direita e depois da mão esquerda. São esses quatro sons de batidas que ditam o ritmo da atividade. O primeiro que inicia o jogo diz: Atenção ... Concentração Vamos dizer...(algo). Então, cada um segue dizendo o que foi solicitado, todos só podem falar no momento do estalo dos dedos.

Foto 12, 13 e 14 – alunos realizando o jogo “Atenção... Concentração”



Fonte: Acervo pessoal da autora

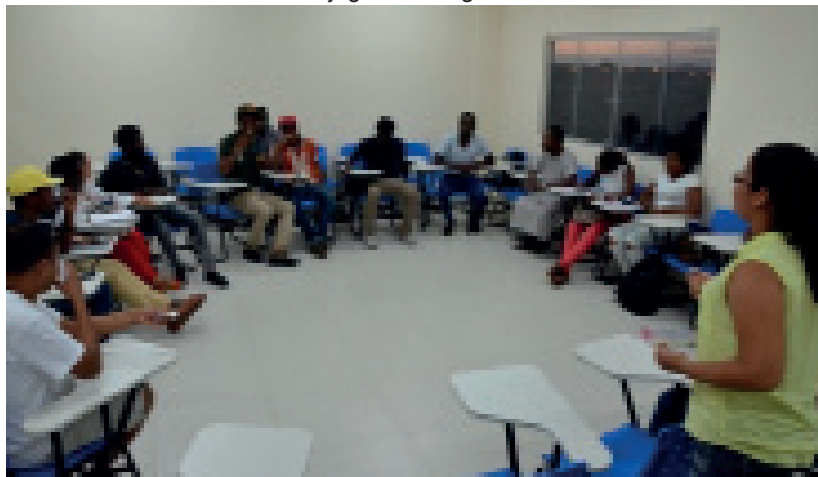
Ainda na temática vocabulário, apresentamos dois jogos “eu nunca” e “eu gosto de você”. Nos dois jogos os alunos devem estar sentados em círculo, não deve haver nenhuma cadeira desocupada e precisa haver uma pessoa em pé no centro. No jogo “eu gosto de você”, a pessoa que estiver em pé no centro dirige-se a algum colega e diz a ele: eu gosto de você, porque você (é, tem, está)... A frase deve ser completada com algo que o aluno percebeu no momento da atividade. Sugerimos esse jogo como possibilidade de trabalhar vocabulários básico, como roupas, acessórios, material escolar, característica física etc. e também para exercício dos verbos ser, ter e estar. Quando o aluno que estiver no centro disser algo possuído por outros, aqueles que têm tal objeto ou característica devem levantar-se e trocar de lugar. Por exemplo, alguém diz: eu gosto de você, porque você tem uma Iphone; todos

os que tiverem Iphone devem levantar-se e trocar de lugar, e o aluno que estava em pé deve procurar sentar-se. O jogo do “eu nunca” segue o mesmo princípio, a diferença é que o aluno precisa ter um vocabulário um pouco maior e ter aprendido a usar o pretérito perfeito. O aluno então dirá algo que nunca fez, e somente aqueles que já realizaram tal ação deverão trocar de lugar.

O interessante do jogo é que os alunos estarão utilizando a língua de um modo real, pois o primeiro pensamento não será a construção isolada de frases, mas a relação com o contexto e sua vivência de mundo também. É ainda um exercício de oitiva, pois muitas vezes o aluno estrangeiro tem dificuldade de compreender com clareza o que é dito por seu par.

Um jogo que requer um pouco mais de domínio da língua é o do “naufrágio”. Nesse jogo, imagina-se que todos estão em um navio e que o navio afundará em poucas horas, mas não há botes salva-vidas para todos e que os capitães do navio são responsáveis por decidir quem será salvo e quem não será. Assim, cada aluno, representando um papel social previamente dito a ele (professor, medico, cozinheiro etc), tenta convencer os responsáveis pela decisão. Após a fala de todos, os capitães do navio pronunciam sua decisão.

Foto 15 – alunos realizando o jogo “Naufrágio”



Fonte: Acervo pessoal da autora

O último jogo que mencionaremos, é na verdade um exercício teatral, denominado “transforma”. Nessa atividade, três pessoas são escolhidas para improvisar uma cena, para isso escolhe-se um lugar hipotético. Quando as três pessoas estiverem improvisando, alguém que está fora diz: transforma. Nesse momento, todos param, a pessoa que disse para transformar escolhe alguém para sair e cria outra cena a partir da posição que os colegas estiverem.

Os jogos mencionados têm como objetivo central proporcionar ao aluno situações de uso real da língua dentro da sala de aula, para que o aluno pratique se se familiarize paulatinamente com a língua portuguesa, pois aprender uma língua estrangeira “é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestangeiriza para quem a aprende”.

Considerações Finais

Aprender uma língua é uma nova viagem, distanciando-se do que é conhecido, em busca do desconhecido, do estrangeiro para, assim, desestrangeirizar-se. Refletimos nesse texto sobre esse processo de aprendizagem a partir de uma abordagem comunicativa, apresentando a nossa experiência com atividades lúdicas.

Destacamos que diante dessa prática, percebemos atividades divertidas devem estar presentes em uma sala de aula de PLE, pois atividades como essas centram-se no significado e na interação com pessoas, pontos básicos do ensino para a comunicação. Assim, entendemos que atividades lúdicas em sala de aula possibilitam o uso real da língua, facilitando o aprendizado e produzindo motivação.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L.C. (Orgs.) **O Ensino de Português para Estrangeiros: Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes Editores, 1989.

_____. **Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas, UNICAMP: Pontes Editores, 1992.

_____. **Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 1995.

_____. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 1997.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** 8ª ed. Campinas, SP. Pontes Editores, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de e BARBIRATO, R. C. (orgs.). **Interação e aquisição na aula de língua estrangeira.** Campinas - SP: Pontes, 2016.

ANTUNES, Celso. Jogos para estimulação das múltiplas inteligências. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (orgs.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Sumus, 2003.

CAVALCANTI, Marilda C.; CÉSAR, América L. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In.: CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONIRICARDO, Stella Maris (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas - SP: Mercado de Letras, 2007.

CAVALCANTI, Marilda C.; SANTOS, Maria Helena Pires. **Identidades híbridas, língua (gens) provisórias** - alunos "brasiguaios" em foco. Trabalho de linguística aplicada - Campinas, 429-446, jul./Dez.2008.

CAVALCANTI, Marilda C. **A propósito de linguística aplicada.** Trabalho em linguística aplicada. Rio de Janeiro. Numero 7, 1986, p.5-12.

DUCATTI, Ana. Lucia. Fonseca. **A interação verbal na língua-alvo e a proficiência oral na prática de sala de aula: (re) definindo o perfil de uma professora de língua inglesa da escola pública.** 2010.374p. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto, Brasil: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista. 2010.

FRANZONI, P.H. **Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em lingüística aplicada.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

LIMA, Nayra Silva; FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis Silva. **A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa.** Web-Revista SOCIODIALETO. 2013. Disponível em www.sociodialeto.com.br. Acesso em janeiro de 2017.

LIMA, Andrade, Pâmela et al. ; MENDES, Padilha, Sablina.; CASTRODE, Moura, Alberto. **UFRR e as aventuras no português brasileiro.** Atas. XXV Encontro da AULP. Cabo Verde. 2015.

SIGNORINI Inês & FIAD, Raquel Salek (orgs). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios.** Editora UFMG, 2012.

TROUCHE, L. M. G. & JÚDICE, Norimar. **Tópicos em português como língua estrangeira.** Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2000.

SIMÕES, Darcilia et al (orgs.). **Português se aprende cantando: Estratégias para o ensino da língua nacional.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007.

VASCONCELOS, P.A. **Brasileiros em um dizer que vem da África.** Dissertação de mestrado - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2017.

WILLIAMS, M., BURDEN, R. L. **Psicologia para professores de idiomas: enfoque del constructivismo.** Cambridge.1999.

UM ACADÊMICO DE ENFERMAGEM E OS DESAFIOS DE ENSINAR A LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA COMO BOLSISTA DO CURSO PLE NO CAP

Leonardo Cunha

O presente texto relata a experiência de um acadêmico de enfermagem frente ao desafio de ensinar português aos alunos estrangeiros no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (CAp - UFRR), enquanto bolsista, visando não somente a aprendizagem da língua, mas a importância dela na vida dos estudantes estrangeiros. Uma vez que eu estaria ministrando aulas com base nos meus conhecimentos da área de saúde, ampliando assim, as bases teóricas do curso, e as pautas para a aprendizagem no programa, português língua estrangeira (PLE), houve uma necessidade de estudo mais aprofundado da linguagem e seus códigos corroborando com a multidisciplinaridade, favorecendo a aquisição de novos conceitos e novas palavras aos estudantes, e a visão holística do mundo corporativo, já que os mesmos, ao adquirirem o passaporte para as universidades, já teriam que focar também no mercado de trabalho, assim, caso queiram continuar sua estadia no Brasil a adaptação com a língua portuguesa terá que ser feita de modo efetivo.

A grade curricular na Universidade Federal de Roraima (UFRR) é baseada no tripé do conhecimento: o ensino, a pesquisa e a extensão, como menciona LIMA (2017, p. 2),

“Os pilares ensino, pesquisa e extensão fazem parte do que caracteriza as universidades, e estes devem atuar, não de forma isolada e esporádica, mas sim, de modo constante e indissociável.

Visto que somente o ensino não é suficiente para a formação de cidadãos para atuarem diretamente com o corpo civil de modo qualitativo, faz-se necessária a atuação dos discentes junto à comunidade em programas de extensão e pesquisa, consolidando o papel social de cada indivíduo que busca seu aprimoramento profissional e humano.

Com a bolsa acadêmica recebida pela universidade, a atuação frente a desafios é certa, porém muitas vezes como a chamada é para o discente atuar em áreas de conhecimento diferente daquela de sua formação, acaba que os mesmos não aceitam, por prejudicar sua formação, já que o estudo muitas vezes se dá de modo integral, e o discente precisa estudar tanto para as aulas quanto para a bolsa, o que se torna uma problemática, já que a maioria precisa da bolsa para auxiliar seus estudos. O que foi diferente no ano de 2018 para o acadêmico Leonardo Cunha, que se viu privilegiado com a área de conhecimento da bolsa, a língua portuguesa para estrangeiros, um desafio que ajudou tanto os alunos quanto ao bolsista. Já que o mesmo, para ensinar, teria que estudar mais a sua língua materna, para assim ministrar as aulas com bases na língua portuguesa àqueles que estavam com o desejo de aprender a nova língua, diferente daquela que já tinham domínio.

Porém, como todo início é cheio de incertezas, o acadêmico teve a necessidade de assistir uma aula de aplicação da língua portuguesa com os alunos e a coordenadora do curso, para a interação do mesmo com

os estudantes, e assim descobrir como iria solucionar a problemática da divergência de seus conhecimentos junto à língua portuguesa, para poder começar a ministrar as aulas de modo que pudesse tirar as dúvidas dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas, para atrair a atenção dos mesmos e ter resultado satisfatório no final do curso. Haja vista que, tais estrangeiros ao chegarem ao Brasil não sabiam falar o português e tinham muitas dificuldades para a comunicação na capital de Roraima, o que era um problema a ser resolvido, já que eles estavam em um país diferente e a comunicação é indispensável para a convivência em sociedade, abrangendo um espectro longo de necessidades, que vai de pedir informação de uma localização à consulta de emergência em um posto de saúde.

Imagem 1: Estudo na sala no auditório do CAP.



Fonte: Pagina do Google Drive¹

A necessidade de aprender outra língua vai além do querer falar um idioma, abrange desde questões de comunicação com indivíduos na rua até a integração com uma rede de colaboradores de uma empresa, visto que um ruído em alguma parte da informação terá consequências, como corrobora FREIRE (2015, p. 7),

“Barreiras são os problemas que interferem na comunicação, são ruídos que prejudicam a eficácia comunicativa”. Barreira comunicacional nada mais é do que a dificuldade criada pela falta de informação completa.

nesse sentido também foi idealizado, para os alunos, a prática de comunicação em diversos contextos, para ajudá-los a enfrentar desafios que podem encontrar no decorrer de sua estadia no Brasil, visto que nesta nova comunidade, na qual o aluno está inserido precisarão de uma rápida adaptação com a língua para a melhor vivência no Estado, visto que a exclusão social leva o indivíduo a diversos tipos de depressão, o que poderia acontecer com esses alunos, já que se encontram longe do seu núcleo familiar e de suas amizades, essas bastante importantes para o desenvolvimento psicossocial do indivíduo. E com a aprendizagem da língua portuguesa puderam fazer novas amizades e assim a sensação de exclusão e solidão não seria um potencial problema para eles, evitando assim maiores problemas de saúde. Como menciona Teodoro (2010, p. 62),

“Um contexto bastante propício ao surgimento de episódios depressivos é o momento em que a pessoa experimenta o sentimento de exclusão social, seja por

questões físicas, mentais ou outras que possam despertar preconceito. Entre as pessoas que normalmente sentem-se à margem da estrutura social.”

O que foi feito de modo efetivo, como observado no decorrer do curso, visto que os alunos já sabiam se expressar e falar de um modo mais claro a língua portuguesa, e com isso já tinham conquistado amizade fora no contexto escolar, o que ajudou na interação desses alunos a adaptação mais ampla em Boa Vista – RR, favorecendo na conquista de novos horizontes para eles, já que antes, mais retraídos, passaram a olhar o mundo de uma forma melhorada, procurando os seus papéis sociais perante o Estado.

As aulas de linguagem

As aulas eram programadas de acordo com os dias da semana e a necessidade vista previamente pelo acadêmico, fazendo um levantamento das problemáticas mais evidentes dos alunos e o que mais era necessário para que os mesmos aprendessem, visto que teriam pouco tempo até a prova do CELP-BRAS, que seria aplicada em outubro de 2018, para assim garantir suas futuras graduações no Brasil, como tornar também possíveis suas comunicações com outras pessoas, de modo que os mesmos se sentissem mais livres para falar sem que o medo atrapalhasse suas conquistas.

As aulas foram bastante proveitosas, os alunos tinham bastante curiosidade em aprender e tornava explícito esse desejo, já que os mesmos faziam perguntas e tiravam suas dúvidas. As aulas eram variadas com: dinâmicas, práticas

de oralidade, músicas regionais, vídeos com conteúdos linguísticos e motivacionais, filmes e escrita, já que queríamos que os estudantes utilizassem todos os seus sentidos, favorecendo a aquisição do conhecimento das culturas diversificadas que os brasileiros têm.

Imagem 2: Alunos em visita de campo.



Fonte: Pagina do Google Drive¹

Além das aulas na escola tivemos uma semana de visita pelos pontos turísticos de Boa Vista – RR, assim os alunos conheceram mais de perto as histórias e vivências dos habitantes que povoaram a capital, com isso o aspecto cultural da cidade foi adquirido pelos mesmos, favorecendo a memória e o humano de cada um, ao observarem que o mundo engloba diversos aspectos a serem deslumbrados, e

que apenas o teórico separado da prática não surtirá efeito algum. Assim, o efeito positivo foi dado de modo qualitativo, já que se observou, depois das aulas práticas, que os alunos já possuíam os conhecimentos teóricos e práticos, pois no decorrer dessas aulas, eles já falam sobre o que aprenderam durante as aulas na sala de aulas, explicitando as histórias de acordo com os seus pontos de vista, o que de acordo com a ciência é um ótimo efeito, repetir o que se aprende.

Imagem 3: Visita turística.



Fonte: Pagina do Google Drive¹

Conclusão

No decorrer dos meses, nos quais foi ministrado o curso para os alunos estrangeiros na CAp/UFRR,

houve uma evolução com relação à aprendizagem da língua portuguesa pelos estudantes, foi visualizado um crescimento no indivíduo tanto em relação à língua portuguesa quanto a personalidade mais amadurecida de cada um, já que aprenderam a lidar com uma cultura diferente daquela que já possuíam, a conviver com pessoas diferentes daquelas de seus núcleos familiares e de amizade e a superar obstáculos que enfrentaram na capital, uma vez que eles relataram os preconceitos que já haviam passado.

Os alunos aprenderam a ultrapassar as barreiras impostas pela sociedade, favorecendo o crescimento pessoal de cada um, pois ao aprenderem a linguagem e seus códigos, passaram a dominar os aspectos de convivência e superação, já que viver em sociedade é algo que necessita de paciência, pois ainda temos que evoluir muito em relação à contextualização de crenças, etnias, orientações sexuais e empatia. Pois, só assim o mundo será mais abrangente, não deixando ninguém à margem da sociedade, e com a aprendizagem se torna mais fácil à quebra desses empecilhos, já que passamos a conhecer nossos direitos e deveres, como conviver em sociedade e respeitando o próximo e cobrando que também nos respeitem. Foi o que os alunos aprenderam no decorrer do curso com o acadêmico de enfermagem, a humanização da linguagem e seus diversos contextos.

O desafio foi intenso, já que ao sair de sua zona de conforto o ser humano tende a não seguir em frente ou fazer de tudo para exercer um melhor trabalho possível. Foi assim o feito do acadêmico, foi cansativo, porém

proveitoso, já que ao final da temporada do curso foi visto que os alunos já sabiam o que falavam, o que queriam para suas vidas profissionais e pessoais e as escolhas que poderiam tomar no decorrer de sua moradia no Brasil. Com isso é com grande satisfação que agradeço a cada conquista realizada junto aos alunos, mesmo contendo tantos sacrifícios. Mas com persistência e coragem conseguimos que os alunos aprendessem em poucos meses a linguagem e seus códigos.

No último dia de aula, juntamente com os alunos, fizemos uma confraternização na qual observamos que eles estavam bem satisfeitos e felizes com suas conquistas. Foi explicitado por eles que os mesmos não estavam cansados com o peso que o estudo havia trazido o que foi bastante satisfatório já que a carga emocional vivenciada por eles é intensa e não queríamos que tivessem mais preocupações. Assim o ano de 2018 trouxe uma grande aprendizagem na convivência com os alunos do programa da língua estrangeira, favorecendo na aprendizagem do acadêmico de enfermagem frente ao desafio do ensino da língua. Visualizando que o dever do ensino abrange diversos aspectos para que se dê de modo holístico.

Imagem 4: Alunos na confraternização da última aula.



Fonte: Pagina do Google Drive¹

Referencias Bibliográficas

LIMA, A. F. et al. **A importância do ensino, pesquisa e extensão na formação profissional**. Natal: Grupo Nova Paideia, 2017. 12 p.

Freire, M. et al. **Os ruídos comunicacionais na pós-modernidade: barreiras pessoais, físicas e semânticas para uma comunicação efetiva**. Manaus: Itercom, 2015. 19 p.

TEODORO, W. **Depressão, corpo, mente e alma**. 3^o edição. Uberlândia: 2010, 240 p.

LÍNGUA PORTUGUESA E MOBILIDADE INTERNACIONAL DISCENTE: OFERTA DO PRÉ PEC-G NA UFRR UM NOVO FORMATO

LOPES, Maria da Conceição - UFRR
Mcllopes07@yahoo.com.br

Introdução

A internacionalização é inerente ao que acontece ente universidade, contudo é a partir do fim do século passado que a produção sobre o tema se expande e passa a abarcar não só a ciência, mas a educação superior de forma geral. No Brasil, a internacionalização da educação superior vem se constituindo em um dos principais motes da universidade na contemporaneidade. Via de regra, ela está relacionada à qualidade, a excelência, à inovação, ao conhecimento e a outros diferentes temas, destacando-se, na maioria das vezes, a contribuição positiva dessa presença.

Frente a esse contexto, cabe destacar que a educação é um fenômeno social e está relacionada ao contexto político, econômico, cultural e científico das sociedades historicamente construídas. Para Vieira Pinto (1994, p.29), “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. Desse modo, a educação é um processo social e histórico com diferentes acepções e encaminhamentos vinculados a ideais dominantes numa dada sociedade, em determinado período e envolvida por diversos contextos.

No Brasil, a internacionalização da educação superior vem carregada de tensões (Oliveira, 2011;

Azevedo; Catani, 2013) entre uma postura global e uma postura local. Mesmo que a incidência da produção no país seja pequena, carrega uma visão positiva e possibilita prever o crescimento da importância da internacionalização na educação. Esse fato é acirrado pela força do Estado nas determinações do Ensino Superior no país e se reflete nos marcos regulatórios nacionais. Pode-se citar a internacionalização como critério basilar para a avaliação de qualidade em programas de pós-graduação de excelência; movimentos para que a internacionalização se torne critério de qualidade na avaliação de instituições e cursos de graduação no bojo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e, ainda, as determinações do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014) quanto à internacionalização para o futuro próximo da nação brasileira.

A realidade atual nos remete a refletir sobre as ações adotadas que têm como finalidade estudar sobre universidades de classe mundial, sobre os movimentos e políticas públicas que buscam inserir as universidades brasileiras nesse contexto, sobre quais questões fundamentais da internacionalização envolvem necessariamente o contexto maior da educação superior, circunscrita na trajetória histórica percorrida por nossa sociedade. Os sistemas educacionais são historicamente construídos e passam por diferentes movimentos de construção e reconstrução e são abarcados por diferentes fatores, momentos e atores sociais.

Para Morosini, (2006), a internacionalização da educação superior apresenta aspectos positivos inegáveis,

tais como o estabelecimento de redes de pesquisa e a preparação de profissionais para atuarem em mercados culturais diversos e globais. Em contrapartida, existem muitas críticas na relação assimétrica que se mantêm entre países desenvolvidos, subdesenvolvidos e em desenvolvimento, já que o poderio econômico parece sobrepor a qualidade acadêmica.

Partindo desse pressuposto e considerando o atual panorama da internacionalização da educação superior no mundo, suas dinâmicas e movimentos necessitam de atenção devido às implicações em torno da mobilidade acadêmica internacional. Dessa forma, é necessário compreender a internacionalização de forma articulada ao modo de produção capitalista, das agendas globais da divisão internacional do trabalho e dos aspectos históricos e das fronteiras na produção do conhecimento científico, considerando, para tanto, tensionamentos, assimetrias, as intercorrências que o colonialismo e a modernidade ocidental impuseram.

Considerações a respeito dos processos de internacionalização da educação e seus efeitos na constituição identitária dos estudantes estrangeiros que decidem investir na formação acadêmica em outro país, embalados, talvez, pela sedução de uma educação global e sem fronteiras. Não obstante, pontuo que as políticas de internacionalização da educação pareceram incidir diretamente na chegada de estudantes estrangeiros no Brasil, fazendo surgir, a partir deste fenômeno, a criação de vários cursos de extensão universitária que recebessem

esses estudantes e ofertassem a eles cursos de Português para Estrangeiros com o intuito de promover uma melhor imersão social dos mesmos.

Como consequência dessa expansão de programas estudantis internacionais, muitas Instituições de Ensino Superior, brasileiras e estrangeiras, têm criado cursos de Português para alunos de mobilidade internacional como um mecanismo de apoio e de imersão cultural ao ambiente acadêmico e social aparentemente desconhecido, para os quais eles irão. Tomamos as palavras de Castro (2009) para reforçar que a Língua Portuguesa vive um momento político de internacionalização sem precedentes. Castro (2009) salienta que:

Tornar o Português uma língua internacional não é sinônimo de exportá-la. Isso, porque muitos estudantes estrangeiros que estudam Língua Portuguesa no Brasil acabam se identificando com os autores, os linguajares, a literatura e o modo de se fazer ciência no Brasil e acabam se tornando agentes da difusão dessas nossas características quando retornam para seus países (CASTRO, 2009, p. 5).

Aprendizagem para a Comunicação

Aprender uma nova língua está intimamente relacionado ao aprendizado de uma nova cultura, o que implica outro modo de ver o mundo. Nesse sentido, não é possível conceber o ensino com o foco apenas na estrutura gramatical e vocabular da língua portuguesa.

Dentre as várias abordagens que fundamentam o ensino de línguas estrangeiras, destaca-se a abordagem comunicativa. Tal abordagem se preocupa com a língua além de sua estrutura, trata do uso real da língua. Pensar o ensino de língua estrangeira por meio da interação do aluno com o social é relativamente novo, suas primeiras menções surgiram entre as décadas de 60 e 70. Há alguns nomes de referências para o estudo dessa modalidade, por exemplo, Almeida Filho, no Brasil e Hymes, Canale e Swain, fora do país.

Ser comunicativo, para Almeida Filho (1998),

significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 1998, pg. 42).

Nessa perspectiva, o aluno é o centro da aprendizagem e o principal responsável por seu desenvolvimento. Outro ponto de destaque é o foco no sentido e na interação entre sujeitos. Deste modo, o aluno aprende a comunicar-se na nova língua por meio do uso desta nas mais diversas situações do cotidiano.

Esse modo de ensino, ainda conforme Almeida Filho (1992,p. 45),

consiste naquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes, tarefas de real interesse, bem como as necessidades a fim de que o mesmo possa adquirir a capacidade de utilizar a língua-alvo para

realizar ações reais na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Entende-se, nesse sentido, que o papel do professor deve ser conhecer as necessidades de aprendizagem e supri-las, por meio das “atividades relevantes” e significativas para o aluno, visando o desenvolvimento da competência comunicativa.

Essa competência é compreendida por Canale e Swain (1980), como a junção de conhecimentos e habilidades diversas que são requeridas para a comunicação. Os autores destacam que há, nesse caso, uma interligação de quatro competências, a saber: gramatical, que refere-se ao domínio do código linguístico; sociolinguística, ao conhecimento de regras socioculturais de uso; discursiva, diz respeito ao modo como se combinam os termos e os significados em diferentes gêneros; e estratégica, que quer dizer domínio de estratégias de comunicação. Os autores entendem, a partir disso que, “podemos dizer que um indivíduo possui competência comunicativa se sabe quando falar, quando não falar, a quem, onde e de que maneira falar” (CANALE e SWAIN, 1980, p. 42). Configura-se, assim, uma aprendizagem da língua voltada para a comunicação.

Uma nova proposta de ensino

O desenvolvimento da competência comunicativa, como dito, deve ser o principal objetivo de cursos de segunda língua. Nesse entendimento, concebe-se o ensino de português língua estrangeira.

Cabe destacar, que compreende-se a língua pelo viés social, como reflexo de uma cultura e meio de acesso ao sujeito. Essa concepção de língua diz respeito à compreensão e a aceitação de uma nova cultura (ALMEIDA FILHO, 1997). Diz-se, com isso, que o novo falante de uma língua se aproxima dela com um total desconhecimento e vai aos poucos se familiarizando e reconhecendo-a. Esse é o caminho da aprendizagem, o qual é denominado, por diversos autores, como processo de “desestrangeirização”.

A partir dessa perspectiva de ensino de língua propõe-se que os cursos de Português língua estrangeira, ofertados para Estrangeiros oriundos de convênios e acordos internacionais, contemplem quatro aspectos em sua composição, a saber: ensino de língua portuguesa, o ensino de História, Geografia do Brasil e cultura brasileira, práticas linguísticas e o preparo específico para o exame Celpe-Bras.

Dizer que um curso de língua portuguesa deve contemplar o ensino de português, soa um tanto quanto óbvio. Todavia, o que se quer destacar, com isso, é que, além do ensino da língua contemplar o entendimento de língua, de aprendizagem e de ensino, ele não é o único componente de um curso de Português língua estrangeira ofertado a estrangeiros no período PRÉ PEC-G, na Universidade Federal de Roraima - UFRR.

Nesse ponto, acrescenta-se o segundo aspecto mencionado: o ensino História, Geografia do Brasil e cultura brasileira. A língua está totalmente relacionada à História e à cultura de um povo, seu ensino deve ser feito pela ótica da cultura, da interação social, dos diversos saberes

de um povo que é evidenciado por meio de sua História, geograficamente situada e de suas conquistas e evoluções. De igual modo, o exame de proficiência linguística, Celpe-Bras, pelo qual passarão esses alunos propõe aos examinandos a realização de tarefas com propósitos comunicativos situados em diferentes contextos. Nessa perspectiva, torna-se necessário contemplar diversas temáticas em sala de aula.

Ao lado disso, é necessário lembrar que o ensino para a comunicação enfatiza o uso da língua em situações normais do dia-a-dia, ou seja, muitas são as temáticas encontradas fora da sala de aula que fortalecem a necessidade das práticas linguísticas que propiciem, ao aluno, oportunidades diversas, diversos ambientes e situações de interação verbal, vivências diárias e resoluções de problemas, utilizando a nova língua, encontrados nos afazeres e interações diárias. Assim, considera-se importante que o aluno estrangeiro tenha contato com diversas situações de interação verbal e diversos agentes de interação dentro e fora da sala de aula.

Quanto a esses assuntos diversos, o Manual do examinando Celpe-bras apresenta tópicos que fazem parte da composição do exame, são eles:

_ **Indivíduo:** dados pessoais (profissão, características, preferências, etc.); vida familiar e social (relações entre gerações, aspectos relativos à divisão de responsabilidades, ao trabalho doméstico, à amizade, à vizinhança etc.).

_ **Habitação** (tipo de habitação e de hospedagem, localização, cômodos, móveis, utensílios, eletrodomésticos, ferramentas,

serviços domésticos, consertos, compra e aluguel de imóvel etc.).

_ **Trabalho e estudo** (características, local, instalações, deveres, direitos, horário, salário, relações entre superiores e subordinados, qualificação profissional, mercado de trabalho, entrevistas, reuniões, viagens de negócios, férias e aposentadoria, escola, universidade, bolsa de estudos, exames, estágios, profissões, perspectivas de trabalho, informatização, globalização etc.).

_ **Comunicação e transporte** (conversa, postura e gestos, *Internet*, jornal, televisão, rádio, correspondência pessoal e profissional, trânsito, veículos privados e transporte público, compra de passagens, gorjeta, alfândega, bagagem, aluguel de carro etc.).

_ **Serviços** (banco, correios, telefone público, polícia, hospital, bombeiros, informação turística etc.).

_ **Compras** (imóveis, carros, alimentos, roupas, calçados, móveis, eletrodomésticos, medicamentos, artigos de papelaria, livros, discos, entradas para espetáculos, presentes, preços, moeda, formas de pagamento, pesos, medidas, embalagens, anúncios publicitários e classificados, compras pela *Internet*, entregas etc.).

_ **Alimentação** (compra e preparo de comidas e bebidas, espaços, ocasiões e comportamentos ao se comer e beber etc.).

_ **Corpo e saúde** (exercícios, higiene, estética, moda, partes do corpo, percepções, doenças, consulta médica e odontológica,

exames, plano de saúde, emergência, acidentes, medicamentos, drogas etc.).

_ **Lazer, viagens e arte** (atividades de lazer, esportes, praia, leitura, música, filmes, artes plásticas, rádio, televisão, estádios, bibliotecas, *Internet*, teatros, concertos, museus, exposições etc.).

_ **Ciência e tecnologia** (temas atuais da área biomédica, de comunicações, de transportes, de energia, de alimentos etc.).

_ **Clima e ecologia** (tipos de clima, fenômenos atmosféricos, previsão do tempo, poluição e preservação da natureza etc.). (CELPE-BRAS, 2016, p. 12)

A proposta partir do curso foi montada com base nessa orientação, com o objetivo de levar o aluno a familiarizar-se com as temáticas em língua portuguesa e a partir dessa familiarização, ele possa construir suas significações na nova língua.

Nessa perspectiva é que ministramos aulas em diferentes lugares, para que os alunos vivenciem situações reais do dia a dia e possam ver, participar interagir em diversas situações de comunicação.

Foto 01: Na feira do produtor



Fonte: Arcevo pessoal da autora

Na foto 01 a aula foi na feira do produtor, um local onde comercializa-se produtos vindos direto dos pequenos produtores rurais. Muitos alunos tinham dificuldades em encontrar os produtos que eles queriam comprar, esse momento foi propício para que eles pudessem interagir com as pessoas e pudessem fazer suas compras, principalmente, observar outros produtos, perguntar, aos comerciantes, informações sobre preços, plantio, colheitas, dentre outros pontos.

Foto 02: Bosque dos Papagaios



Fonte: Acervo pessoal da autora

A Foto número dois foi feita no Bosque dos Papagaios, uma pequena reserva de fauna e flora da região. No percurso feito para conhecer as espécies, encontramos um filhote de jabuti. Todos os alunos ficaram interessados em comentar sobre os animais, plantas e fazer as comparações com o que existe em seus países de origem.

Outro componente que compreende-se como parte de um curso de Português língua estrangeira, nesse contexto, é o preparo específico para o exame de proficiência Celpe-Bras. É importante considerar que o exame Celpe-Bras requer uma competência comunicativa um pouco mais “lapidada” do examinando.

Na parte escrita, por exemplo, “há sempre uma **ação** com um **propósito** claro de comunicação – planejada por um **enunciador** e direcionada a um ou mais **interlocutores** – ao qual o examinando deverá **adequar** seu texto em **termos linguísticos e discursivos**” (CELPE-BRAS, 2017, p.6, grifos nossos). Entende-se, com isso, que são requeridas algumas competências que não estão ligadas apenas ao aprendizado da língua portuguesa, mas à comunicação de modo geral. Ou seja, ao escrever uma proposta de texto do Celpe-Bras, o examinando precisa identificar qual ação deve realizar, com que propósito, em que posição social se encontra, para quem vai escrever e conseguir colocar todas essas informações de forma clara, coesa e coerente dentro de um texto. Assim, temos uma situação de escrita que ultrapassa a questão de aprendizado da língua portuguesa. Isso quer dizer que se o estrangeiro possui facilidade ou dificuldades de escrita em sua língua de origem, o mesmo será transferido para o novo idioma.

Por fim, aponta-se, aqui como último aspecto necessário para um curso de Português língua estrangeira, ofertado para estrangeiros em preparação para o exame Celpe-Bras, as práticas linguísticas que acontecem em atividades extraclasse, fora das quatro paredes da sala de aula. Almeida Filho (2015) aponta que aprender a significar em outra língua implica entrar em relações com outros. Assim sendo, é preciso aproximar os alunos da língua, da História, da Geografia, da Arte, da Cultura e do povo do Brasil, por meio de participação em eventos populares, visitas a diversos locais como feiras livres, instituições de ensino, pontos turísticos, supermercados, shoppings, cidades próximas, por meio de práticas linguísticas reais vivenciadas, pelo aluno durante o

curso, a fim de que este vivencie diversos contextos de uso da língua e passe a familiarizar-se com ela.

Foto 03: 7º Batalhão de Infantaria de Selva



Fonte: Acervo da autora

No sétimo batalhão de infantaria de selva de Boa Vista, no estado de Roraima, os alunos aprenderam sobre os animais silvestres, sobre a recuperação e alimentação desses animais e sobre as leis brasileiras de proteção a fauna e a flora silvestre, puderam chegar bem perto dos animais, dividir conhecimentos e interagir com outras pessoas que ali estavam. Uma experiência muito proveitosa para todos.

Foto 04: monumento ao Garimpeiro



Fonte: Acervo da autora

Como é possível observar no foto quatro, a visita aos pontos turísticos da cidade faz com que os alunos, de certa forma, vivam e reflitam sobre a História desse povo, suas origens, sua cultura, sua riqueza, em fim, observe, por meio dessas visitas, o que foi estudado nas aulas de História, de Geografia, dentre outras disciplinas. O que torna sempre esses momentos enriquecedores, pense, por exemplo, visitar a Igreja Matriz e descobrir que lá existe uma imagem que tem mais 300 anos, saber de onde ela veio e como chegou até aqui é um aprendizado muito importante. Observar o monumento aos pioneiros e saber como começou a cidade de Boa Vista, saber sobre seus

primeiros habitantes, como viviam, nos leva a refletir, sobre nossas origens, a formação do nosso povo e leva o aluno não só a aprender a nossa História como também a observar as semelhanças e diferenças existentes, mas História de formação dos povos, mas na História da sua própria formação, enquanto pessoa e imigrante nesse processo de intercâmbio.

Foto 05: Participação no evento de Internacionalização da UFRR



Fonte: Acervo da autora

A participação em eventos como esse, propicia, ao aluno, a oportunidade de ouvir outros falares, descobrir novos vocabulários, conhecer outras pessoas, entender o que se passa dentro desse universo de intercâmbio, de internalização e aprender sobre as dificuldades, vantagens

e necessidade de transformar essas oportunidades em experiências exitosas. Ouvir as autoridades, os representantes de órgãos federais de diversos estados, professores, levantamentos e análises de situações peculiares à esse contexto, traz mais informações, mais veracidade aos fatos e, às vezes, leva o aluno a despertar para a importância de viver esse momento fora do seu país e construir, de forma significativa o conhecimento que o momento oportuniza, pensando em se transformar num profissional competente e voltar ao país de origem, não como alguém que saiu para passear, mas como um estudante que deixou, seu país para estudar e que ao retornar, pode realmente dizer que voltou como um profissional competente capaz de ajudar a sua nação a seguir em frente e contribuir para com o crescimento do seu próprio país que muitas vezes é tão carente de profissionais competentes.

Foto 06: Campus Cauamé



Fonte: Acervo da autora

Foro 07: Museu do solo no Campus Cauamé



Fonte: Acervo da autora

As aulas nos outros Campis da UFRR também propiciam momentos de interação com outros estudantes, com outros professores e com outros conteúdos. No Campus Cauamé está o Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Roraima - CCA/UFRR. Como a maioria dos alunos vem de países com forte tendência em agricultura doméstica, o CCA torna-se um lugar interessante para se conhecer e estudar um pouco sobre, plantio, irrigação, tipos de solo, correção do solo, adubação, dentre outros assuntos. Nessa perspectiva, também temos aula na Escola Agrotécnica da UFRR, a Eagro, visitamos os laboratórios, como o laboratório de produção de alimentos, a criação de animais como o aviário, a horticultura, dentre outros lugares. E nesses ambientes os alunos aprendem muito na troca de experiência com todos os agentes de informação e de comunicação envolvidos nesses momentos, o que os tornam singulares e demasiadamente ricos de informações e construção de conhecimento para o “agir no mundo” em língua portuguesa, momentos importantes para a construção da cidadania e do respeito para consigo e para com o outro, independentemente se estrangeiro ou não.

Foto 08: Cores e Linguagens 2018



Fonte: Acervo da autora

Foto 09: Cores e Linguagens 2019



Fonte: Acervo da autora

A participação nos eventos do Colégio de Aplicação oportunizam aos alunos momentos de interação com diversos públicos de idades diferentes, conhecimentos diferentes. Em 2018, os alunos declamaram poemas, em 2019, os alunos, vestidos com trajes dos seus países de origem puderam apresentar, em língua portuguesa, um trabalho intitulado “PLE/A ROMPENDO BARREIRAS E APROXIMANDO NAÇÕES: COMO DA VINCI, À FRENTE DO SEU TEMPO”, e participaram de um desfile mostrando vestimentas dos seus países de origem.

Foto 10: comemoração de aniversários



Fonte: Acervo da autora

A comemoração dos aniversários dos estudantes sempre foram momentos importantes para que eles se sentissem mais acolhidos e menos sozinhos, a troca de afetividade e demonstração de empatia, de consideração, de respeito, de partilha também converge para o

desenvolvimento intelectual e os aproxima uns dos outros, como também da língua e da cultura brasileira, uma vez que existem muitas formas de comemorar aniversários. Ao lado disso, esse também é um momento propício para conhecer novas palavras, novos sabores, novas maneiras de preparar o ambiente para a festa, o que se faz numa festa de aniversário no Brasil, como se ornamenta o ambiente, músicas tocadas etc.

Foto 11: Gincana 2018



Fonte: Arcevo da autora

Foto 12: Gincana 2019



Fonte: Acervo da autora

As gincanas se constituem em momentos de diversão e construção de conhecimentos, nos quais ninguém é estrangeiro, todos trabalham, em situação de ajuda mútua em prol de vencer um desafio. Professores, alunos, comunidade acadêmica, seus ritmos, cores, preferências, convergem numa só direção. As interações e aproximações acontecem nos diversos desafios propostos, nas brincadeiras, na partilha de conhecimentos e, no final, independentemente de qual lado saia vencedor, todos comemoram porque, na verdade, todo ganharam muito.

Foto 13: Aula compartilhada



Fonte: Acervo da autora

Esse foi outro momento interessante, essa aula compartilhada aconteceu no Colégio de Aplicação e a turma de alunos, composta por pessoas vindas da Venezuela, tendo como professores dois bolsistas do curso de Letras da UFRR, um deles já atuante na turma do curso de PLE do Colégio, na verdade foi uma oficina para trabalhar fanzine. A aula foi muito proveitosa e oportunizou momentos incríveis de patilha, de ajuda mútua, de troca de experiência e de construção do conhecimento em LP e em Cultura brasileira.

Com essa proposta de curso, contribuímos para a aprendizagem dos alunos estrangeiros bem como com a sua aprovação no exame Celpe-Bras. Além disso, contribuímos grandemente no aspecto de tornar esses alunos de fato e de direito alunos do Colégio de Aplicação, dando a eles, nesse período de PRÉ PEC-G uma identidade e identificação dentro da UFRR, fazendo com que os mesmos sintam-se

melhor acolhidos e integrados ao espaço brasileiro, podendo usufruir de todos os direitos que terão após aprovação no exame de proficiência Celpe-Bras.

Algumas considerações

Reflete-se, nesse texto, sobre o ensino de Português língua estrangeira, ofertado no Colégio de Aplicação da UFRR, a estrangeiros que se preparam para a aprovação no exame Celpe-Bras, a partir do enfoque da abordagem comunicativa e das especificações do Celpe-Bras que o ensino de língua, nessa abordagem, centrada na comunicação busca compreender, entender a necessidade de comunicação dos alunos e trabalhar para promover a interação contextualizada que é o que dará suporte e conhecimentos a esses alunos para que possam ser aprovado nesse exame podendo alcançar o nível mais alto, o avançado superior.

Ao lado disso, é importante registrar aqui que a oferta desse curso, pelo CAp/UFRR, fortalece a educação básica, uma vez que esses alunos já concluíram o ensino médio em seus países de origem, no entanto, ainda não estão na graduação, precisando para isso adquirir as habilidades linguísticas inerentes a língua portuguesa, portanto, a nosso ver eles pertencem a um pós-médio, ou subsequente, ou ainda a um EJA em língua portuguesa e essa oferta coloca o Colégio de Aplicação como um dos pilares da internacionalização da universidade por meio do ensino da nossa língua materna, português do Brasil.

No primeiro ano de oferta do curso pelo Cap/UFRR, 2018 constatou-se que com apenas três meses de aula, 98% dos alunos já falavam português e entendiam o que era falado na sala de aula, nos bancos, no comércio e em outros setores de convívio social. Outro dado importante a ser considerado aqui é que 100% dos alunos que concluíram o curso ofertado pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima foram aprovados no exame de proficiência Celpe-Bras. Para nós esses dados confirmam que estamos no caminho certo e comprovam a eficácia dessa oferta, tornando-a uma experiência exitosa que nos leva a compartilhar com o mundo no intuito de fortalecer, cada vez mais, o ensino de Português Língua Estrangeira.

Referências

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. As construções hipotáticas/adverbiais. In: NEVES, M. H. M. (Org.). **A gramática do Português culto falado no Brasil** - A construção das orações complexas. 1ed. São Paulo: Contexto, 2016, v. V, p. 123-166.

MOLLICA, Maria Cecília. **Queísmo e Dequeísmo no Português do Brasil**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1989.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. História do português de São Paulo: apresentação. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 13, p. 7-16, 2011.

MARÇALO, Maria João; NAUEGE, João Muteteca. Aspectos sobre o conjuntivo no português de Angola. In: **Atas do Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, Lecce, Università del Salento. Disponível em: <http://siba-ese.unisalento.it> Acesso em 17.dez.2018.

PLE/A E A ABORDAGEM TRIANGULAR COMO PROPOSTA DE MÉTODO DE ENSINO

Manuel Antonio Carneiro Silva
Maria da Conceição Lopes-UFRR

Introdução

Este trabalho consiste em um relato de experiência como professor de cultura brasileira e História da arte no Brasil. Nessa intervenção foi utilizado, como proposta de ensino, a contextualização histórica, apreciação artística e o fazer artístico adaptado para o ensino com vistas a aprendizagem da escrita e da pronúncia do português, bem como uma visão crítica e reflexiva do sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento, esse sujeito aqui colocado são alunos estrangeiros oriundos dos países: Benin, Congo, Guiné Equatorial, Gabão e Paquistão.

Durante o processo de ensino/aprendizagem foram utilizados vídeos e imagens para a apresentação dos assuntos que seriam trabalhados, em seguida textos para aprofundar os conteúdos e para trabalhar o desenvolvimento da leitura e a compreensão de texto. Depois passamos para provas escritas para observar como estava o nível de escrita da língua portuguesa, e a partir disso trabalhar as deficiências particulares de cada aluno, intercalando com leituras e produções textuais, foi utilizada também a exibição de filmes, para o desenvolvimento da habilidade de interpretação visual gerando discussões a

fim de favorecer a visão crítica dos alunos, tornando o ensino não depositário, mas crítico-reflexivo, preparando-os para o desenvolvimento do gênero textual “artigo de opinião”, um dos gêneros solicitados na prova de proficiência Celpe-Bras.

Objetivos

O objetivo desse trabalho é apresentar um relato de experiência no qual foi possível investigar a utilização da abordagem triangular da educadora Ana Mãe Barbosa para ensinar a alunos estrangeiros a cultura brasileira e sua diversidade, e introduzi-los teoricamente, de forma crítica, na história da arte no Brasil, com a finalidade não só ajudá-los a melhorar suas escritas, compreensão de texto e pronúncia da língua portuguesa, como também, contribuir para uma imersão na cultura brasileira.

Percurso

Nessa perspectiva e com vistas a alcançar bons resultados, primeiramente foram utilizados slides para apresentar a diversidade e riqueza cultural do Brasil, como costumes, músicas, danças, representações culturais e outros.

Em seguida trabalhou-se com textos dos povos que originaram o povo brasileiro, e com base nesses textos falou-se sobre o negro e como foi sua vinda da África para o Brasil e todo o processo histórico ocorrido durante os séculos e sua adaptação e miscigenação com os outros

povos que aqui habitavam, os nativos indígenas, contando a história geral dos povos ameríndios brasileiros e falando também de forma local sobre a resistência indígena, no estado de Roraima, e sua presença em locais de expressão como a Universidade Federal de Roraima, e por fim o povo português, sendo exposto suas origens ibéricas e sua luta contra os mouros, como também suas conquistas, como a chegada ao continente americano, africano e asiático, que foi encerrada com a independência do Brasil.

Esta parte de apresentação concluída foi apresentada a história da arte no Brasil, dividida por regiões, de forma mais voltada para a arte e cultura, porém sem deixar o contexto histórico de lado, pois, um tema acaba se correlacionando ao outro, para explicar alguns costumes do nosso país e até fatos ocorridos no Brasil na atualidade foi necessário recorrer ao passado. Durante as aulas era estimulado que os alunos procurassem conexões entre a cultura brasileira e a de seu país de origem, e foram muitas as semelhanças encontradas, principalmente pelo fato de a maioria da turma ser do continente africano, gerando uma relação de ensino-aprendizado para ambos os lados, pois pude ter contato com diversas culturas, assim também aprendendo formando um aprendizado bilateral.

Por fim chegou à parte que exibi filmes no intuito a gerar discussões sobre os temas expostos, estimulando a reflexão e a capacidade de interpretação, que consistia em uma parte oral e uma escrita, para que fossem percebidas as deficiências e as melhoras nas escritas como também estimulado o pensamento crítico sobre os assuntos tratados.

Metodologia

A metodologia do projeto seguiu as seguintes etapas:

Primeira etapa

Inicialmente, nas duas primeiras semanas, as aulas foram feitas com utilização de slides a apresentando a cultura brasileira.

Foto 1: Cavalhada



Fonte: Acervo dos autores

Foto 2: Carimbó



Fonte: Acervo dos autores

Segunda etapa

Durante as outras três semanas as aulas foram baseadas em propostas nas quais os alunos faziam uma leitura em voz alta e em seguida expunham suas interpretações sobre o assunto. Nos textos lidos pelos alunos eram tratados temas como a história do povo português, indígenas do Brasil e a história dos negros no Brasil, e posteriormente arte e cultura brasileira.

Terceira etapa

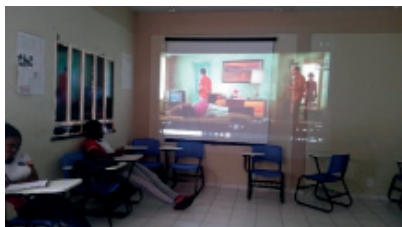
Nesse momento foi iniciado testes, simulados para a prova de proficiência em português, que eram feitos para preparar os alunos para o exame e paralelamente foram exibidos filmes, pois como estava em sala de aula com o eles três vezes por semana, optava por exibir um filme entre os testes que ocorriam duas vezes por semana. Os filmes tinham a proposta de instigar, de forma criativa, suas interpretações, juntamente com o uso da sala de aula invertida, na tentativa de gerar, nos alunos, autonomia e procurando prepará-los para a vida acadêmica após a aprovação na prova de proficiência em português.

Foto 3: Filme “Animais noturnos”



Fonte: Acervo dos autores

Foto 4: Filme “Scarface”



Fonte: Acervo dos autores

Resultados e Discussões

Quando iniciei meu trabalho como professor de cultura brasileira já havia alguns meses que os alunos estavam tendo aula de português, não acompanhei desde o início o processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa.

No entanto, desde que fui para a sala de aula venho acompanhando a evolução de cada aluno, alguns mais rápido outros nem tanto, a evolução decorre muito da dedicação de cada aluno, alguns não faltam a nenhuma aula, fazem todos os exercícios propostos, tanto em sala como fora dela, esses têm apresentado desempenhos que me surpreenderam, tanto na escrita quanto na fala, a capacidade de articulação dos assuntos dos textos e filmes passados e a argumentação para explicar e escrever, serão alunos que deverão ter facilidade em adaptar-se a vida acadêmica após a prova de proficiência em língua portuguesa.

No segundo grupo temos aqueles que desde meu início tiveram grandes dificuldades, tanto na fala como na escrita, mas tiveram boa evolução, vão estar preparados para a prova do exame Celpe-Bras, porém devem ter certas dificuldades no desenvolvimento da vida acadêmica por terem certas dificuldades com a interpretação, estes se encaixam no grupo que não vinham todas as aulas, e que não fizeram todos os exercícios propostos, além de em alguns momentos, em aula, falarem em suas línguas maternas, dificultando a imersão total na língua portuguesa.

No entanto, ainda que esse segundo grupo não tenha tido um empenho tão bom quanto o primeiro grupo, houve um processo de ensino aprendizagem, devido ao esforço dos educadores que além da sala de aula trabalharam com os espaços digitais para ajudar na passagem de conteúdo, como vídeos em sala de aula, e por grupos de WhatsApp, estes criados somente para postagens de conteúdos didáticos a fim de agregar meios informativos

para auxiliar o máximo ao aluno a aprender a língua portuguesa e a cultura brasileira. Mesmo no período de férias, foram passados exercícios para serem feitos para que não fosse perdido o hábito de estudar a língua, sendo assim, essas atividades já eram um preparo para as provas que seriam feitas posteriormente.

Durante a primeira fase de slides, parte que considero fundamental, pois apresentavam as regiões do Brasil, como seus costumes, culturas, danças, músicas, culinárias e representações culturais, e também descobria um pouco sobre a cultura de cada aluno, pois após fazer a apresentação sobre as regiões do nosso país eu pedia para que cada aluno apresentasse seus países, começando pela cidade da qual cada um vinha e depois falando sobre a culinária, música, danças, representações culturais, história e vários outros assuntos específicos sobre o seu país de origem, infelizmente poucos alunos frequentavam as aulas nessa fase.

Em seguida, passamos para a fase das leituras de textos, onde todos participaram. Acredito que essa prática foi a mais bem-sucedida das três, e constituiu na leitura de textos relacionados aos povos que deram origem ao brasileiro, e uma introdução à história da arte no Brasil. Além da leitura, o exercício estimulava a interpretação de texto e a argumentação, além de facilitar a percepção dos pontos que os alunos tinham mais dificuldades, essa foi a etapa que mais percebi evolução, pois juntamente com as leituras pedia resumos dos textos trabalhados em aula e assim podia corrigir suas escritas também. Alunos que

inicialmente escreviam e falavam com dificuldade, durante essa fase tiveram grandes avanços, sobretudo na leitura.

E, por fim, vamos para a terceira e última fase, que foi a dos filmes, houve filmes que a maioria gostou bastante, porém houve outros que provocou sonolência, os filmes exibidos tinham certa complexidade interpretativa, assim sendo foi necessário o auxílio de vídeos explicando e analisando o enredo dos longas metragens que passamos, foi utilizado o WhatsApp para munir os alunos com resenhas que facilitaram a compreensão, além de rede social também foi feito, em sala de aula, as explicações necessárias para o desenvolvimento da capacidade crítica para produzir conteúdo textuais para que pudesse ser avaliados.

Durante o processo ensino aprendizagem foi constatado que houve significativa evolução geral dos alunos, os mais dedicados desenvolveram se mais e os menos também tiveram razoável evolução.

Até o presente momento tem-se observado que tanto na escrita quanto na pronúncia, os alunos tiveram grande progresso, graças também ao bom trabalho que toda a equipe de professores vem realizando, na compreensão de texto e no desenvolvimento do pensamento crítico. A prova disso é o fato de alguns conseguirem defender, de forma bem incisiva, seu ponto de vista gerando em sala de aula, um ambiente rico em discussões fundamentadas.

No mais agradeço a professora Maria da Conceição Lopes pela a oportunidade de ter essa experiência, em sala de aula, que está sendo muito rica, e aos alunos que não só estou ensinando como também aprendendo, e assim me

preparando para, ao final do meu curso de graduação em artes visuais estar pronto para assumir meu papel, como professor, na sala de aula.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á pratica educativa*. 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pareira da. *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

RELATO DE EXPERIÊNCIA :AULAS DE PLE/UFRR

Fabiano Henrique Rocha

A proposta deste relato foi elaborada a partir da experiência enquanto bolsista-estagiário em uma turma de PLE (Português Língua Estrangeira) direcionada a alunos estrangeiros que vem ao Brasil estudar e participam no primeiro ano de mobilidade do curso e fazer a prova de proficiência CELPE-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) que é requisito obrigatório para que possam seguir seus estudos no país. O curso em questão foi ofertado pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) lotado no Colégio de Aplicação (CAp), da UFRR.

O pré-PEC-G tem duração média de 7 meses e durante este período, nesta Universidade, os alunos possuem aulas integralmente divididas por disciplinas/ áreas de conhecimento sempre relacionadas com cultura e sociedade brasileira, sendo assim, um curso que ultrapassa os objetivos linguísticos e visam inserir aos alunos à organização cultural e social brasileira com uma proposta de multiletramentos.

Neste ano os alunos dispunham de aulas de História, Geografia, Artes Visuais, Sociologia e Língua Portuguesa, esta última sendo nosso objeto de estudo e relato.

Partindo do posicionamento de prática enquanto pesquisa, decidi adotar o uso dos gêneros textuais utilizando as leituras de BAKTHIM, como ponto de partida, dentro da perspectiva sociointeracionista

discursiva que propõe o uso de uma sequência didática de SCHNEUWLY E DOLZ adaptada a realidade da aula de PLE e levando em conta as limitações linguísticas dos alunos em cada nível, utilizando também técnicas de observação etnográfica com registro em diário de campo propostas por ANDRE (2006).

Os procedimentos metodológicos da sequência didática foram divididos e aplicados na seguinte ordem:

Apresentação temática: momento em que os alunos têm contato com o tema a ser discutido e recebem insumo para a produção final.

Neste momento, apresentei algumas revista e artigos da coleção Radiz da fundação Fio Cruz que contemplam assuntos cotidianos relacionados a sociedade, economia, política, saúde e educação. A partir deste insumo, os alunos participaram de um debate onde compararam a realidade brasileira com a dos seus países de origem. Debate este, mediado por mim com intuito de controlar a discussão e não deixar que os alunos se comportassem de maneira misógina, xenofóbica ou racista, explicando os motivos históricos e culturais de cada um, dos posicionamentos abordados tendo em conta o choque cultural causado por tratar de assuntos como empoderamento feminino e sexualidade.

Durante este debate, enquanto comparávamos o respeito e nível de discussão social em cada país sobre sexualidade e gênero, um dos alunos, de país mulçumano, não laico, nos disse que em seu país a homossexualidade é considerada crime e é punida com pena de morte. Inclusive que neste país é crime consumir álcool e fumar tabaco, já

que os dogmas da sua religião abominam estas práticas e todos os princípios penais são pautados na lei.

Alguns outros alunos de países africanos defenderam que o negro não pode correr no Brasil. Esta afirmação foi feita depois de relatar que, um dia voltando da academia correndo, foi parado pela polícia e teve que se explicar por estar correndo de noite numa rua escura. O aluno concordou com a atuação da polícia e constatou que não se pode correr, mesmo que seja fazendo exercício.

Noutra situação, os alunos africanos concordavam que a mulher biblicamente é inferior ao homem e que apesar de respeitá-las, entendiam que o papel da mulher na sociedade seria o de casar-se, ter filhos e cuidar do lar.

A partir destas observações, percebi o quão relevante e urgente era este tema para os alunos, pensando que em poucos meses todos eles deveriam estar incluídos em ambientes universitários, onde não se exclui a possibilidade de haver pessoas que concordam e pregam estes pensamentos, mas majoritariamente, este é um ambiente que prega a diversidade e o respeito acima de tudo e que possivelmente estes alunos poderiam acabar se comprometendo em determinadas situações por não entenderem o posicionamento e a importância deste dentro do ambiente acadêmico.

Faz-se importante destacar que o intuito deste trabalho não foi, de maneira alguma, mudar a forma como os alunos pensam e/ou se comportam, tão pouco o de convencê-los das ideias ali empregadas. Nosso objetivo foi o de mostrar aos alunos a importância do respeito dentro

da nossa sociedade como um caminho para uma vida mais tranquila e harmoniosa, não descartando suas crenças e costumes, mas sabendo integra-las a um novo ambiente cultural, argumentando, quando desconfortáveis, em situações impostas e se calando em situações que podem lhe prejudicar por um posicionamento desrespeitoso.

Condições de produção: neste momento, trabalhamos a necessidade de se produzir determinado gênero e o público alvo a ser atingido.

Como orientado pela coordenação do projeto, trabalhamos com o gênero artigo de opinião, sendo para tanto necessário aprender a se posicionar e utilizar a argumentação ao seu favor. Tarefa esta contemplada na primeira etapa e que seguimos desenvolvendo durante todo o planejamento.

Neste módulo em específico, trabalhamos os contextos digitais e impressos onde circula o gênero adquirindo vocabulário relacionado a esfera publicitária/jornalística.

Também relacionamos o tema com possíveis públicos, aprendendo a reconhecê-los a partir do vocabulário empregado, as argumentações feitas e dos conhecimentos culturais brasileiros que marcam cada geração e podem nos dizer muito sobre a idade do autor e do possível público alvo do artigo de opinião.

Em especial, um dos textos que criticava o uso excessivo das redes sociais pelos jovens, dizia que uma infância saldável estava relacionada com leituras infanto-juvenis como Homens de Areia e O Sítio do Pica-pau amarelo, esta última, trabalhada em especial com os alunos

para introduzi-los a literatura brasileira e aos elementos do folclore. Para os alunos algumas das lendas pareciam absurdas de serem criadas como o saci-pererê e outras, como o negrinho do pastoreio, possuíam um final inaceitável.

Estrutura composicional: Está foi a parte em que nos detemos na organização do gênero.

Iniciamos este módulo analisando a formatação do artigo de opinião, a relação do texto com elementos semióticos quase sempre presentes e a necessidade de um título chamativo, quase que provocativo.

Também nos detemos no reconhecimento do tipo textual dissertativo/argumentativo e como ele funciona dentro do gênero proposto, diferenciando da redação que também compartilha, de maneira majoritária, dos mesmos tipos textuais.

A argumentação foi demasiado trabalhada neste módulo, fazendo com que os alunos reconhecessem argumentos nos textos apresentados e soubessem contra argumentar ou responder a um texto com outro.

Conteúdo sistêmico: momento em que se aprofunda os assuntos gramaticais de maneira metalinguística.

Não é que os assuntos gramaticais não tenham sido tratados nos outros módulos, mas nesse, em específico, nos aprofundamos nos conteúdos específicos do texto dissertativo/argumentativo.

As maiores dificuldades encontradas nos textos dos alunos foram as colocações preposicionais e o uso de tudo/todo. Por esse motivo, as aulas de conteúdo sistêmico foram planejadas a fim de sanar estas dúvidas e superar as dificuldades para a produção do gênero.

Produção inicial: momento em que os alunos produzem o gênero.

Neste momento os alunos produziram, a partir de orientações para a escrita, individualmente, um artigo de opinião relacionando o uso da internet dentro do ambiente de trabalho com qualidade de vida. Como já haviam produzido fragmentos do texto, os alunos foram breves na produção.

Modulo de Reescrita: momento em que os alunos analisam a produção e identificam os equívocos para uma reescrita.

De maneira a se identificarem enquanto leitores, os alunos, a partir de um quadro com orientações sobre o que deveriam observar no texto, leram os textos dos colegas e fizeram apontamentos sobre o conteúdo, qualidade dos argumentos, qualidade do título e ortografia. Nessa atividade os alunos leram todos os textos dos colegas e no final, tiveram que avaliar seus próprios textos utilizando os mesmos critérios.

Alguns alunos se sentiram desconfortáveis no exercício, pois não acreditavam que teriam conhecimento linguístico suficiente para avaliar um texto. Como forma de não os deixar constrangidos, sentei-me ao lado de cada um e fui guiando a leitura e apontando as orientações do que deveria ser observado. Ao final, todos conseguiram finalizar a atividade e atingir os objetivos.

Produção final: momento de reescrita e finalização do texto para circulação.

Nesta aula, os alunos fizeram a reescrita de seus textos a partir das orientações feitas pelos outros alunos e em uma cartolina reproduziram uma página de jornal, ao

qual deram nome e características, e ao final, selecionaram imagens que complementavam o texto.

Ao final, colamos as produções na sala de aula. Posteriormente, me dei conta que teria sido mais efetivo ou pelo menos interessante haver criado um blog em que os alunos pudessem publicar seus textos. A circulação dentro da sala de aula me pareceu, a segunda vista, um contexto de circulação muito artificial para a proposta de sequência didática.

Ao final do planejamento, tivemos um momento para falar sobre as percepções de cada aluno a respeito do método proposto. Alguns disseram esperar aulas em Inglês, já que quando chegaram eles não falavam nada em Português e se sentiam muito desconfortáveis quando não entendiam o que estava sendo dito, mas, assumiram que esse posicionamento foi essencial para que perdessem o medo de arriscar e se desenvolvessem tão rápido no período curto que tivemos.

Uma das alunas confessou que precisou de mais tempo para se sentir confortável e que se contava em observar as discussões enquanto se preparava para poder se posicionar sem interferências linguísticas e que respeitar o seu tempo foi muito importante para que ela não se reprimisse e pudesse se desenvolver no idioma.

Alguns dos alunos confessaram que pensaram em desistir no processo, mas que foram incentivados por ex alunos do curso a não desistirem. Isso mostrou que a interação com os alunos veteranos que passaram pelas mesmas situações e compartilharam das incertezas no

processo de aprendizagem do Português pode ser uma ferramenta positivamente utilizada nos cursos de PLE para motivar os novos alunos.

Uma das alunas disse que os debates foram importantes para que ela aprendesse a respeitar a opinião alheia e para que aprendesse a se posicionar com argumentos em determinadas situações, pois ela se considerava uma pessoa intolerante no início do curso e foi ouvindo outros discursos que ela pode aprender um pouco mais sobre as raízes dos problemas alheios a entendesse algo sobre empatia.

O resultado do exame CELPE-BRAS, todavia não foi divulgado, muito embora os alunos já tenham participado das provas. No entanto, temos esperança de ter 100% de aprovação este ano, uma vez que todos os alunos alcançaram os objetivos do curso por meio da metodologia aplicada.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CARVALHO, Nelly. **Publicidade: a linguagem da sedução**. São Paulo: ÁTICA, 1996.

CRISTOVÃO, Vera L. L.; NASCIMENTO, Elvira L. Modelos didáticos de gêneros: questões teóricas e aplicadas. In: _____ (Org.). **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004, p. 18-29.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel;

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GARCIA, **Francisco Luiz**. **Introdução crítica ao conhecimento**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

MEURER, José Luiz; ROTH, Désirée Motta. **Gêneros Textuais**. **Bauru**, SP: EDUSC, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Rojane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A COCONSTRUÇÃO AFETIVA NO ENSINO E APRENDIZADO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM ALUNOS DO PRÉ-PEC-G DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Gisele Gonçalves Queiroz
Monalisa dos Santos Cardoso
Nayara Fabiana da Cunha Watson Marcelo

Introdução

Compreende-se que as relações interpessoais são de extrema importância para o desenvolvimento afetivo e relacional das pessoas, além do exercício da linguagem e das interações do grupo como um todo. De acordo com Gergen (2009) a respeito do construcionismo social, esse mesmo no que concerne o discurso do mundo, considera esse discurso não como um mapa ou reflexo do mundo, mas como um artefato de intercâmbio social, onde a experiência de mundo que obtivemos não determina por si só os meios em que o mundo é compreendido. Dessa forma, a pesquisa envolta do construcionismo social, busca compreender e explicar os processos que as pessoas descrevem e/ou explicam o mundo em que vivem e a si mesmas, fazendo com que o diálogo seja a ferramenta principal e fundamental para a construção dessas relações e o desenvolvimento das mesmas.

A concerne da linguagem e as formas de comunicação e interação, Schnitman (2011) traz o seu conceito de enfoque generativo no que diz respeito ao desenvolvimento de

práticas dialógicas que possam contribuir no contato e interação com o outro. Dessa forma, Schnitman (2011) traz algumas características do enfoque generativo que são pertinentes da criação da dialógica relacional, onde essas buscam sustentar e promover coordenações e processos criativos entre pessoas, a fim de favorecer o interesse pelos outros, a indagação, a aprendizagem, a inovação e participação, além de trabalhar com a complexidade e as oportunidades oferecidas pelo contato entre as pessoas.

É dessa forma que nós, alunas estagiárias do bacharel em psicologia da Universidade Federal de Roraima, tivemos embasamento para trabalharmos junto dos alunos estrangeiros no programa de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE/PLA) com o intuito de proporcionarmos conversas, vivências e experiências que pudessem contribuir no aprendizado dos alunos a respeito do português de uma maneira não didática, e sim vivenciada e praticada perante atividades e cronogramas elaborados por nós.

Delineamento das Atividades

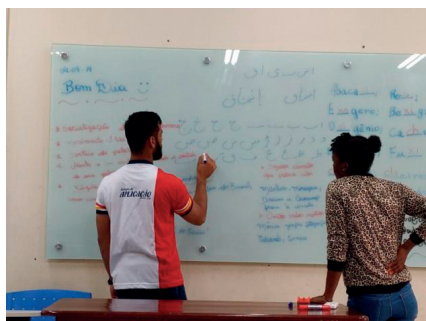
A partir da abordagem sistêmica relacional os trabalhos realizados buscaram construir um espaço que visasse facilitar a aprendizagem com base das relações afetivas coconstruídas a cada encontro semanal. Alguns espaços eram utilizados no formato de círculo, dos quais tinham o intuito de fazer a dinamicidade do grupo fluir, já que se buscava desenvolver uma lateralidade, que seria uma fluidez no diálogo entres os integrantes do grupo. Uma das nossas funções como

estagiárias era a de mediação dos assuntos abordados nas conversas, utilizando os que usualmente seriam visto como “erros” na fala ou dúvidas recorrentes para alimentar o diálogo e produzir aprendizagem, troca de experiências com a língua que estava sendo aprendida e até de relatos sobre o cotidiano e angústias (MOURA e LIMA, 2014).



Acervo pessoal da profª Mª da Conceição Lopes

As atividades sempre eram associadas aos momentos de conversas e produções de texto, dinâmicas que tivessem como resultado a possibilidade de trocas culturais, aproximação afetiva com o português e com os membros em si do grupo.



Acervo pessoal das autoras



Acervo pessoal das autoras

As trocas culturais fizeram parte dos encontros desenvolvidos, pois uma das funções do estágio é uma coconstrução de significado e saberes, uma troca de aprendizagem e possibilitando novos conhecimentos para as estagiárias e alunos, pois “diálogos ou momentos generativos nos direcionam para a construção de novas possibilidades durante o processo, geram temas significativos, recuperam recursos, visibilizam o futuro, promovem envolvimento e ações participativas.” (SCHNITMAN, p 18, 2011). A possibilidade de novas descobertas era realizada por ambas as partes, pois a cada momento nós, estagiárias, também passávamos por momento de aprendizagem dos aspectos culturais e linguísticas de cada país, o que contribuía firmemente no nosso enriquecimento pessoal no que diz respeito à ótica da realidade que concerne ao outro, uma vez que durante todo esse processo houve vários conflitos internos acerca das diferenças culturais e sociais dos alunos.

Considerações Finais

Levando em consideração os aspectos sociais e culturais dos alunos do PRÉ-PEC-G, pode-se perceber que o aprendizado do português pode ser feito de diversas formas, desde a utilização de elementos textuais, rodas de conversas, até procedimentos lúdicos como dinâmicas interativas que auxiliam não só no entretenimento, mas como uma forma eficiente de reforçar a aprendizagem e o vínculo entre o grupo.

A aprendizagem, sem ressaltar os erros dentro da perspectiva utilizada, resultou em um trabalho rico em aspectos afetivos e aprendizado a partir de coconstrução de trocas culturais. As demandas que surgiam durante o processo ultrapassam o aprendizado do português, pois demandas emocionais e afetivas estão diretamente ligadas neste processo tão único na vida dos alunos e precisam ser levadas em consideração, antes e durante o processo de aprendizagem.

Referências

GERGEN, K. **O movimento do construcionismo social na psicologia moderna**. Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 299-325, jan. 2009.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Glória Maria. **A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa: Um Instrumento Metodológico Possível**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

SCHNITMAN, Dora Fried. **Processos Generativos e Práticas Dialógicas**. *Nova Perspectiva Sistêmica*, Rio de Janeiro, n. 41, p. 9-34, dez. 2011.

A TORRE DE BABEL MACUXI: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA PREPARAÇÃO DE ALUNOS NO PROGRAMA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA O EXAME CELPE-BRAS NA UFRR

Eduardo Gomes da Silva Filho¹

Maria da Conceição Lopes²

Júlia M^a Corrêa Almeida³

Este trabalho apresenta o ensino de Português como língua estrangeira, em formato de curso preparatório para o exame Celpe-Bras, ofertado a candidatos ao Programa Estudante-Convênio Graduação (PEC-G), na Universidade Federal de Roraima-UFRR.

As aulas ocorrem no Colégio de Aplicação-CAp/UFRR e são ministradas por uma equipe interdisciplinar, a partir de uma parceria entre as áreas de Língua Portuguesa, História e Geografia.

Esta iniciativa pioneira revelou-se bastante exitosa, à medida em que os próprios alunos demonstram bastante interesse e reconhecem que esta nova metodologia os ajuda muito a compreender não só a uma nova língua, mas uma nova cultura.

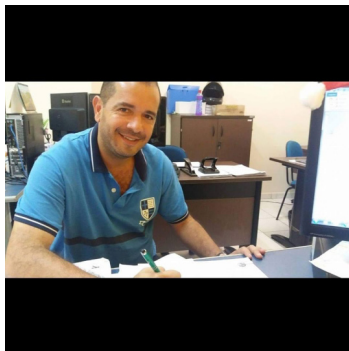
O convite para ministrar as aulas de História e Geografia foi feito pela professora Maria da Conceição Lopes aos professores da Escola Agrotécnica da UFRR

¹ Universidade Federal de Roraima (UFRR) eduardo.filho@ufr.br

² Professora da Universidade Federal de Roraima (UFRR) mcllopes07@yahoo.com.br

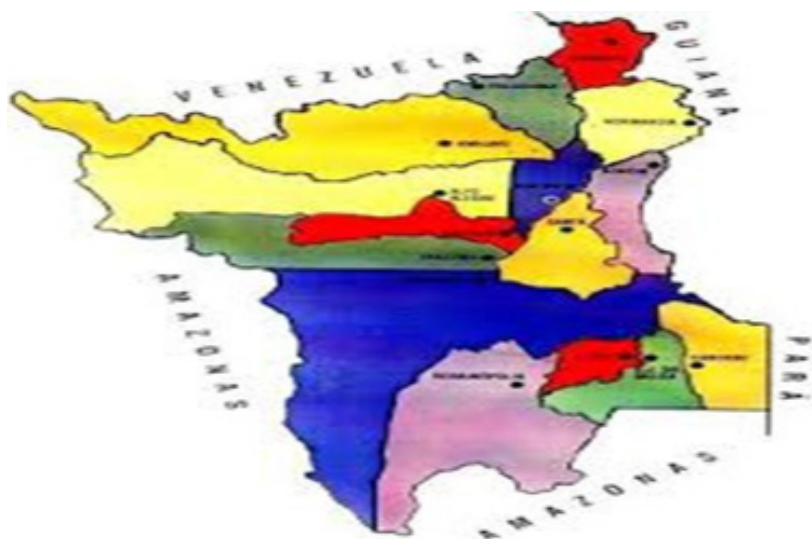
³ Professora da UFRR.

Eduardo Gomes e Júlia Almeida, que aceitaram o desafio e iniciaram às atividades junto aos alunos, inserindo, discutindo e problematizando conceitos culturais, artísticos, históricos e geográficos nas aulas.



O Programa Estudante-Convênio Graduação (PEC-G) é gerenciado pelos ministérios das Relações Exteriores e Educação e consiste em um acordo entre o Brasil e alguns países em desenvolvimento. Por meio desse programa, estudantes estrangeiros entre 18 e 23 anos recebem a oportunidade de cursar uma graduação no Brasil. Dentre os vários requisitos necessários para o ingresso no PEC-G, está a aprovação no exame de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras).

O diferencial da proposta, parte do ineditismo da inclusão na preparação dos alunos das disciplinas de História e Geografia, que vem se mostrando como uma experiência bastante exitosa.



A inserção das disciplinas de História e Geografia na preparação de alunos estrangeiros para o exame Celpe-

Bras, justifica-se à medida que o nosso país é composto de uma diversidade plural, e tal experiência possibilita a esses alunos uma visão e entendimento mais completo acerca não apenas da nossa língua, mas de outros aspectos da nossa cultura.

Pretendemos demonstrar as estratégias metodológicas do ensino preparatório e os resultados pretéritos dos estudantes selecionados pelo PEC-G que prestaram o exame CELPE-BRAS no Brasil, além de apresentar as atuais ações e estratégias de ensino no que diz respeito à oferta de vagas e realização dos cursos para o CELPE-BRAS na UFRR na edição atual, descrever as metodologias utilizadas entre os anos de 2018 e 2019, e apresentar os resultados obtidos pelos estudantes que foram selecionados pelo PEC-G no âmbito da UFRR.



Os alunos são oriundos em sua maioria do continente africano, de países como: Gabão, Guiné Equatorial, Congo Francês, etc. Temos também um aluno de origem paquistanesa, aumentando ainda mais a diversidade linguística do grupo. Os alunos africanos do Gabão e Congo falam francês, além de dialetos locais, como no caso do crioulo, já os de Guiné Equatorial falam espanhol, e o paquistanês apenas inglês. Todos esses alunos fazem parte do PEC-G, mas nas aulas nós também atendemos, como ouvintes, alunos do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), de diversas partes do mundo, ex: Nicarágua, México, Venezuela, Colômbia, etc.



Nesse sentido, o desenvolvimento da competência comunicativa, como dito, deve ser o principal objetivo de cursos de segunda língua. Nesse entendimento, concebe-

se o ensino de português como língua estrangeira. Cabe destacar, que se compreende a língua pelo viés social, como reflexo de uma cultura e meio de acesso ao sujeito. A partir dessa perspectiva de ensino de língua e das caracterizações do exame CELPE-BRAS, propõe-se que os cursos de Português como língua estrangeira, ofertado a estrangeiros em preparação para o exame CELPE-BRAS, contemplem quatro aspectos em sua composição, a saber: ensino de língua portuguesa, o ensino de História do Brasil, Geografia e cultura brasileira, preparo específico para o CELPE-BRAS e práticas linguísticas.

O Programa com esta nova proposta está alcançando resultados expressivos, haja vista que todos os alunos que se submeteram ao exame ano passado alcançaram uma taxa de sucesso de 100%. A diversidade de alunos que recebemos é grande, oriundos de diversos países, como nos casos do Benin, Guiné Equatorial, Gabão, Congo e Paquistão, portanto, entendemos que para abarcarmos esta diversidade de línguas e culturas, é preciso também ampliarmos e diversificarmos a nossa oferta de preparação.

Metodologia Utilizada

Para que pudéssemos ter uma experiência exitosa lançamos mão dos vários conhecimentos que adquirimos ao longo das nossas vidas acadêmicas e da orientação da coordenadora do curso, a professora Maria da Conceição Lopes, que também atua como professora do caso, dentre essas metodologias podemos citar:

- Aulas expositivas e dialogadas;
- Debates e rodas de conversa;
- Exposição de filmes e documentários;
- Visitas técnicas e exposições;
- Oficinas culturais;
- Incentivo à participação em eventos;
- Interação com alunos de outros cursos;
- Produção de mapas mentais;
- Memória e oralidade.



Apresentação cultural com trajés tradicionais

Os alunos tiveram a oportunidade de demonstrar seus conhecimentos e sua cultura utilizando a língua portuguesa para se comunicar com os diversos falantes nativos brasileiros que estiveram presentes no evento

Cores e Linguagens do CAP/UFRR como podemos verificar na imagem abaixo.



As ações Interdisciplinaridades e as práticas pedagógicas da educação básica colaboram muito para com o desenvolvimento de habilidades, principalmente, habilidades linguísticas que, nesse caso, é a mais necessária.

A construção de vivências sociais colaboram muito para que a aprendizagem do Português como segunda língua aconteça de forma exitosa, a troca de experiência e o convívio com alunos de várias idades e segmentos do Colégio de Aplicação oportunizam, aos alunos estrangeiros e aos brasileiros momentos interculturais e construção de conhecimentos múltiplos que acontecem mutuamente. Nessa verdadeira “Torre de Babel Macuxi” existe um mundo intercultural que precisa ser melhor estudado, temos aqui um verdadeiro laboratório de culturas e identidades.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e o ensino de línguas. Linguagem & Ensino, Pelotas, vol. 7, Ed. da Universidade de Pelotas nº 1, p. 2004.

Carla Linhares (Org.). Juventude e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Regina Leite. Da fronteira se pode alcançar um ângulo de visão muito mais amplo... embora nunca se veja tudo. In: LINHARES, Célia Frazão; LUCARELLI, Elisa; SCHEIBE, Leda et alí. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. X ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 115-132.

LOPES, Maria Conceição. Internacionalização da Universidade Federal de Roraima por Meio do Curso PLE/PLA: Desafios e Inovações. Tese de Doutorado. Universidade San Carlos Asunción, 2020.

DÍALOGOS POSSÍVEIS ENTRE ENSINO MÉDIO E PEC-G NO CAP/UFRR

Maria Lúcia da Silva Brito¹

Introdução

Este artigo apresenta um relato de experiência realizada no mês de junho de 2019 no Colégio de Aplicação da UFRR. A atividade promoveu integração de alunos da 3ª série do Ensino Médio com a turma PRÉ PEC-G e só foi possível pelo fato de a professora de Língua Inglesa no Ensino Médio atuar como professora colaboradora de Língua Portuguesa no programa PRÉ PEC-G.

Este relato é fruto de observações qualitativas (FLICK, 2004) da própria prática docente por meio da metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009), com registros em Diários de Aula (ZABALZA, 2011).

Além disso, há o registro de imagens por meio de fotos, questionários aplicados aos alunos antes de iniciar o período letivo e avaliação da atividade.

Apresento nas seções seguintes um breve histórico do PEC-G, o papel da UFRR na internacionalização e o contexto da prática que é o Colégio de Aplicação.

¹ Professora Doutora Titular do Colégio de Aplicação/UFRR. Doutora em Educação UFJF. Mestre em Letras UFRR. E-mail: lucia.brito@ufrr.br

O Programa PEC-G

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) foi criado oficialmente em 1965 pelo Decreto nº 55.613, sendo regido atualmente regido pelo Decreto nº 7.948. O referido programa oferece a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Segundo Lourenço (2016), o PEC-G é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores, por meio da Divisão de Temas Educacionais, e pelo Ministério da Educação, em parceria com Instituições de Ensino Superior em todo o país. Este programa oportuniza a formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos. O programa é desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, mas necessita da parceria de universidades públicas e privadas. O PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com nível de ensino equivalente ao ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país.

Após a seleção, o aluno estrangeiro pode cursar gratuitamente a graduação, desde que atenda a alguns critérios, dentre os quais: a aprovação em exame de proficiência em Língua Portuguesa (para estudantes vindos de países não lusófonos) e a apresentação de comprovação de que pode custear suas despesas no Brasil. Ao terminarem o

curso, os alunos devem retornar aos seus países de origem para contribuir com a área na qual se graduou.

A UFRR e seu processo de internacionalização

Há 30 anos, a UFRR vem contribuindo para o desenvolvimento social, cultural e científico na região norte do país. Oferta, atualmente, 48 cursos de graduação com 8.596 matriculados; na pesquisa e pós-graduação são 15 mestrados e 4 doutorados com 506 alunos; no ensino básico técnico e tecnológico são 769 alunos; na educação a distância são 673 matriculados. A UFRR apresenta atividades distribuídas em três *campi*: Paricarana, Cauamé e Murupu.

A Instituição ainda se destaca por oferecer oportunidades de intercâmbios e promover um processo de internacionalização por meio da mobilidade acadêmica no âmbito nacional e internacional. Oferece aulas gratuitas de língua portuguesa para facilitar o processo de adaptação dos alunos estrangeiros.

A coordenadoria do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) da UFRR ratifica que a instituição vem se consolidando como uma receptora de alunos estrangeiros em seu processo de internacionalização.

Os alunos estrangeiros são recepcionados pela Coordenadoria de Relações Internacionais (CRINT) e conduzidos ao curso pré-PEC-G, que acontece no Colégio de Aplicação (CAp/UFRR). Desta forma, a universidade dialoga com a sociedade civil, sendo um importante gestor de Políticas Públicas no estado de Roraima.

O curso já foi realizado de diversas formas no âmbito da UFRR e, em 2019, aconteceu no Colégio de Aplicação, coordenado pela professora Maria da Conceição Lopes. O objetivo geral do curso é desenvolver a oralidade e a escrita em língua portuguesa a partir de um viés sócio-comunicativo. A coordenação busca organizar um horário com aulas de História e Geografia para que os alunos tenham conhecimento da realidade brasileira, mesclando com aspectos culturais e linguísticos em aulas de Língua Portuguesa. São vários professores colaboradores e, devido à riqueza de formação do estado de Roraima, os alunos estrangeiros têm a oportunidade de dialogar com os “diferentes falares” do Brasil.

Roraima é um estado constituído da contribuição de muitos migrantes internos e internacionais de modo que os alunos logo percebem as diferentes formas de falar. E, a partir, deste viés linguístico uma das professoras de Língua Portuguesa decidiu elaborar uma atividade integrando os alunos pré PEC-G com os alunos da 3ª série do Ensino Médio.

Trata-se de uma professora com formação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas. Em 2019, trabalhou com a Língua Inglesa no Ensino Médio do CAP/UFRR e Língua Portuguesa no pré PEC-G.

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima

O CAP apresenta-se como tempo/ espaço propícios à realização de estágios, pesquisas e atividades de

integração/interação nos mais diversos cursos de licenciatura tanto da UFRR quanto das demais instituições de nível superior de Roraima.

O CAp/UFRR, como toda instituição de ensino, apresenta uma organização de tempos e espaços peculiares, de forma que o Ensino médio é constituído de duas turmas de cada série, com 25 alunos cada. São, geralmente, 150 alunos. Até 2016 havia duas formas de ingresso: sorteio e a realização de provas. O sorteio destinava-se aos alunos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais e as provas de seleção ocorriam a partir do 6º ano. Eram realizadas provas contendo questões de Língua Portuguesa e Matemática. Desde 2017, a forma de ingresso tem sido sorteio para todas as vagas.

A composição de disciplinas do Ensino Médio é diferente de todas as escolas de ensino médio de Roraima. No CAp/UFRR os alunos têm aulas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia, História, Geografia e Iniciação Científica, sendo que são todas disciplinas obrigatórias, ou seja, os alunos estudam tanto inglês quanto espanhol.

As disciplinas de Língua Inglesa e Língua Espanhola são contempladas com duas aulas semanais de cinquenta minutos cada e, geralmente, as professoras solicitam à Coordenação Pedagógica que as aulas sejam distribuídas durante a semana e não em dois tempos seguidos. A justificativa se dá em razão de que quando ocorrem os

feriados os intervalos entre as aulas ficam maior, gerando lacunas no processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que, no Ensino Médio, trabalhamos com alunos

[...]que são diversos em gênero, nas idades, nas suas experiências, culturas, linguagens, em suas origens e pertencimentos sociais. São diversos também em suas trajetórias escolares, nas demarcações étnico-raciais, além de outras de suas várias clivagens e posições no tecido social (TEIXEIRA,2014, p. 18).

Para o processo avaliação da Educação Básica, sempre fica destinado 30% para a realização de trabalhos a critério do professor. Sempre faço a opção por dialogar com os alunos sobre os instrumentos avaliativos, inclusive a proposta de trabalhos. Desta forma, observando os alunos em horários de intervalo e em horário oposto notei que alguns já buscavam conhecer os alunos estrangeiros do CAp.

A realização de atividades integradas

Todos os anos, aplico um questionário com o objetivo de conhecer melhor os alunos, bem como suas necessidades e seus gostos. Por meio de análise do questionário, descubro que todos os alunos têm interesse em continuar os estudos na graduação. Alguns alunos revelam-se bem decididos sobre a escolha do curso e outros atravessam um período de dúvidas. Os resultados também apontam

que os discentes reconhecem a importância da Língua Inglesa em qualquer área do conhecimento. Desta forma, as crenças apresentadas são, na realidade, uma forma de indicar as dificuldades em desenvolver as quatro habilidades comunicativas: ouvir, falar, ler e escrever (ALMEIDA FILHO, 1993).

Os questionários são importantes, ainda, por nos apresentar as condições de acesso dos alunos às informações. Desta forma, também identificamos os alunos que apresentam potencial para participar de diferentes eventos e programas. No que se refere à Língua Inglesa, destacamos o programa Jovens Embaixadores que, desde 2012 participa efetiva e expressivamente, sempre levando candidatos selecionados para a etapa final, tendo inclusive duas jovens embaixadoras: em 2014 e 2017.

Holden e Rogers (2001, p. 11) orientam que o aprendizado dos alunos

[...] é da responsabilidade do professor. Esse aprendizado acontece dentro do contexto de uma determinada escola ou de um determinado ambiente de aprendizado. O papel-chave do professor é certificar-se de que as metas de aprendizado e os métodos de ensino estejam adequados ao contexto [...].

Os autores acrescentam que a aula comunicativa exige tanto motivação quanto a possibilidade de discussão de assuntos reais que levem à descoberta de informações verdadeiras, fazendo relações interdisciplinares e extraescolares.

Desta forma, apresentei a proposta de uma atividade de integração: os alunos do ensino médio deveriam se organizar e apresentar aspectos histórico-culturais do Brasil aos alunos do pré PEC-G.

As turmas planejaram de forma distinta: uma turma resolveu apresentar os aspectos da região norte do Brasil na qual está inserida o estado de Roraima e a outra turma fez uma apresentação temática a partir das Festas Juninas, visto que estávamos em pleno mês de junho.

A primeira turma preparou a atividade em 5 grupos. Antes das apresentações dos grupos, eles procuram conhecer cada aluno, fazendo entrevistas em línguas diversas: inglês, espanhol, francês e português. Dentre as muitas perguntas e curiosidades, as questões linguísticas chamaram nossa atenção tanto pela “sede” em ouvir o “outro” quanto pelo momento “mágico” ocorrido. Os alunos queriam revelar o conhecimento linguístico e fizeram todo o esforço para preparar as curiosidades em inglês. Em dado momento, um aluno do pré PEC-G revelou “[...] já não sei mais como falar em inglês. Agora já penso em português”. Os alunos do médio sorriram ao passo que a coordenadora, Professora Conceição, e eu nos emocionamos. Como dito, era o mês de junho e ele chegou do Paquistão em final de março. Nas primeiras aulas, quase não se manifestava, os colegas ajudavam, a professora explicava primeiro em inglês para inseri-lo. Naquele momento revelar que já pensava em português coroa todo o trabalho realizado.

Outras curiosidades voltaram-se ao campo religioso e foi mais que revelação da cultura de países diferentes do Brasil, foi uma aula inesquecível. Passamos, então, aos trabalhos em grupos. O primeiro grupo apresentou a geografia da Região Norte, destacando o estado de Roraima com aspectos físicos. O segundo grupo buscou elementos gastronômicos. Trouxeram frutas da região como o buriti e a bacaba e para degustação a famosa paçoca com banana. Vale ressaltar que, em Roraima, paçoca é preparada com carne de sol e farinha acompanhada por banana enquanto que em outros estados brasileiros a paçoca é um doce feito com amendoim. Assim os jovens foram apresentando a cultura e revelando contrastes com outras regiões brasileiras.

O terceiro grupo ficou responsável por brincadeiras da infância e juventude. Foram momento de muitos risos e comparações. Os alunos pré PEC-G revelaram algumas semelhanças entre as brincadeiras. O quarto grupo fez uma apresentação musical e o quinto grupo falou sobre os esportes. Neste momento, nossos alunos do ensino médio perceberam o esporte como uma linguagem que une os povos.

Imagens da atividade desenvolvida na primeira turma





Fonte: Acervo da autora

A segunda turma preparou toda a atividade em segredo. Foi uma surpresa para mim também. Na verdade, desde 2018, eu peço que sejam criativos e me surpreendam e eles sempre dão o melhor de si. Fizeram a opção de uma apresentação temática a partir do contexto de Festas Juninas. Preparam um verdadeiro “arraial” no tempo/ espaço da sala de aula: ornamentação, vestuário, comidas típicas, música e dança. Também estavam divididos em cinco grupos, mas a apresentação foi linear. Um grupo apresentou o histórico da tradição de Festas Juninas no Brasil. O segundo grupo apresentou os aspectos linguísticos, trazendo o Brasil em seus diferentes falares, destacando, inclusive, as mudanças de vocabulário como ocorre com o mungunzá (norte e nordeste) e canjica (demais regiões brasileiras). O terceiro grupo apresentou ritmos em música e dança, levando todos a experimentar

passos de forró, xaxado e outros ritmos. O quarto grupo apresentou algumas brincadeiras que se relacionam às Festas Juninas e o quinto grupo fechou as apresentações com a culinária, convidando todos a participarem de um verdadeiro banquete.

Imagens da atividade desenvolvida na segunda turma



Acervo da autora

Ao final da aula, todos estavam alegres e bem motivados. Ressalto que, em maio, eu já percebia olhares e sentimentos diferentes nos alunos pré PEC

Era uma mistura de saudade e até de decepção. Temos conhecimento que há uma imagem construída de Brasil no exterior, de modo que há o enaltecimento dos grandes centros como Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília; de praias paradisíacas do Rio de Janeiro e do nordeste brasileiro; da imagem feminina e até de religiosidade brasileira.

Neste sentido, alguns começaram a se decepcionar com Roraima: o estado mais setentrional do país, menor PIB, menor população e apesar de Boa Vista ser a capital, apresenta ares de cidade do campo. Desta forma, a realização da atividade preparada por alunos do ensino médio foi um novo acolhimento, devolvendo sorrisos aos alunos pré PEC-G.

Considerações Finais

Percebi o quanto a proposta foi bem aceita tanto pelos alunos pré PEC-G quanto pelos alunos do ensino médio. Partindo da ideia de que nenhuma metodologia é completa em si mesma por isso defendo que, mesmo que o docente faça uma opção metodológica, esta não deve lhe impor limites. É preciso observar muitas possibilidades de trabalho com os jovens do Ensino Médio, visto que

[..] diante de nós e sob a nossa responsabilidade, não alunos, como nos acostumamos pensar e falar, mas jovens. Ali estão meninos e meninas, garotos e garotas, rapazes e moças, guris e gurias que, conosco, compartilham espaços e tempos de suas vidas juvenis estando no

lugar de, na função e no papel de alunos. E nós, os adultos, no lugar, na função, no papel de mestres. Sendo assim, o jovem é o SUBSTANTIVO e o aluno é o ADJETIVO, embora muitas vezes a gente se esqueça disso, nos relacionando com eles como se fossem somente alunos [...]. Ali não estão nem crianças, nem gente já adulta, mas as juventudes, como tudo o que há de específico ou particular a essa fase das temporalidades humanas (TEIXEIRA, 2014, p. 18).

Como professora revelo que apresento crenças de ensino e aprendizagem, mas defendo que é necessário que os docentes estejam sempre receptivos a mudanças e abertos às sugestões dos alunos, buscando adequar-se a novas estratégias de ação e proporcionando a construção do planejamento participativo que conta com a participação dos sujeitos do processo educacional: os jovens alunos. Trata-se da relação dialógica proposta por Freire (1987; 2006) e Bakhtin (2003).

Enquanto professora do CAP/UFRR, eu me considero privilegiada por trabalhar em um ambiente que oportuniza aos alunos recursos para aprimorar cada vez mais o conhecimento. Há à disposição de alunos e professores uma biblioteca escolar com acervo didático, informativo e teórico; Sala de Leitura com mais de 15 mil títulos disponíveis para empréstimo, Laboratório de informática com 28 computadores, acesso à *internet* e possibilidade de impressão. Além dos já supracitados TV, notebook, Datashow e salas temáticas.

Defendo que conhecimento só é válido quando é capaz de transformar o sujeito, habilitando-o a enfrentar

novos desafios e situações diversas. Deste modo, os alunos do ensino médio foram os protagonistas das apresentações e os alunos pré PEC-G foram acolhidos e puderam interagir com pessoas e culturas distintas exercendo a curiosidade e alteridade.

Cada novo desafio, cada nova oportunidade realça em mim o encantamento pela sala de aula e a paixão pela docência em qualquer etapa da vida discente o que nos faz corroborar com Garcia (2000, p. 118), pois

A sala de aula, quando vencemos o medo de errar e aprendemos que sem erro não nasce o novo, pode efetivamente ser um espaço/ tempo de ricas aprendizagens em que todos ensinam e aprendem e, mais que tudo, onde se cria novos conhecimentos.

Acrescento a reflexão de Oliveira (2013, p. 66):

A vida do professor, dentro e fora da escola, tem um reflexo muito forte sobre sua prática profissional. Portanto, é indiscutível a importância de a formação estar vinculada a realidades vividas pelo professor, pois o contexto profissional e a experiência pessoal estão interligados.

Assim, ao trabalhar com alunos de origens diversas: de diferentes estados brasileiros e diferentes países, devemos perceber “[...] as fronteiras que estão em cada um de nós e nas barreiras que construímos a fim de impedir a passagem do outro. Fronteira não deveria ser o que nos divide, separa e segrega. Deveria ser oportunidade de acentuar processos de interculturalidade” (BRITO, 2019, p. 124).

Desta forma, a escola não deve ser a reprodução da fronteira de hostilidades, mas escola deve ser tempo e espaço de perceber o constante desafio de atender às necessidades educacionais de nossos alunos, sujeitos da educação para que possam se comunicar, desenvolver, ensinar, aprender e viver com dignidade.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e o ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, vol. 7, Ed. da Universidade de Pelotas nº 1, p. 2004.

BRITO, Maria Lúcia da Silva. **Vozes dos silêncios**: narrativas de jovens filhos de imigrantes guianenses em Boa Vista-RR. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF, Juiz de Fora, 2019.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Regina Leite. Da fronteira se pode alcançar um ângulo de visão muito mais amplo... embora nunca se veja tudo. In: LINHARES, Célia Frazão; LUCARELLI, Elisa; SCHEIBE, Leda et ali. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. X ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 115-132.

HOLDEN, Susan & ROGGERS, Michey. **O ensino da língua inglesa**. São Paulo: SBS, 2001.

LOURENÇO, Izaulina Videira Ramos. **Filhos da África na UFRR: vivências e experiências dos estudantes PEC-G**. Boa Vista. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Sociedade e Fronteira). Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira, UFRR, Boa Vista, 2016.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Trajetos de formação e de atuação docente. In: CLADERANO, Maria da Assunção; MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro; MARTINS, Elita Betania de Andrade (Org.). **Formação continuada e pesquisa colaborativa: tecendo relações entre universidade e escola**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013, p. 55-74.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p.11-41.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.