Platô
REVISTA DO INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA

número 07
volume 4
2018

O PORTAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA / LÍNGUA NÃO MATERNA (PPPLE): ANÁLISES E PROJEÇÕES

Edleise Mendes e Viviane Bagio Furtoso
Organizadoras

Pede-se permuta Coopération attendue We ask for exchange Se pide intercambio

Contato
Instituto internacional da Língua Portuguesa (IILP)
Av Andrade Corvo, nº 8
Plateau, Cidade da Praia - Cabo Verde
Telefone: (238) 261 95 04
www.iilp.org.cv
www.riilp.org
e-mail: revistariilp@gmail.com

REVISTA PLATÔ

NÚMERO ESPECIAL:
PORTAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA / LÍNGUA NÃO MATERNA (PPPLE)

Organização
Edleise Mendes
Viviane Bagio Furtoso

Editores
Gilvan Müller de Oliveira
Rosângela Morello

Secretaria Executiva
Denise Fonseca

Comitê editorial
Ana Isabel Soares (Instituto Camões, Portugual)
António Branco (Universidade de Lisboa, Potugal)
Clémence Jouët-Pastré (Universidade de Havard, Estados Unidos da América)
Emir José Suaiden (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/IBICT, Brasil)
Gregório Firmino (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Guadelupe Teresinha Bertusse (Universidade Pedagógica do México, México)
Manuel Monteiro da Veiga (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)
Maria José Grosso (Universidade de Macau, Macau)

Equipe Técnica
Rosângela Morello: supervisão técnica
Rosângela Morello: revisão
Ana Paula Seiffert: divulgação
Evelyn Henkel: design gráfico
Vanessa de Luca Bortolato: design gráfico

Ficha catalográfica
Platô Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa - Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) - V.4, N.7 (2018), Cidade da Praia, Cabo Verde: Editora do IILP, 2018.
Semestral
ISSN: 2311-6625 on line

Arte da capa: Felipe Almeida e Vanessa de Luca
1. Língua Portuguesa - Periódicos. 1. Instituto Internacional da Língua Portuguesa

Todos os direitos autorais estão reservados a PLATÔ/IILP

Platô

ÍNDICE

06 Apresentação

Edleise Mendes e Viviane Bagio Furtoso

10 O PPPLE: avanços e perspectivas atuais

Marisa Mendonça

14 O Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/ Língua Não-Materna (PPPLE): Origem e Primeiros Passos

Gilvan Müller de Oliveira

20 Orientações do PPPLE para a produção de materiais e recursos didáticos: uma perspectiva plural para aprender, avaliar e ensinar em PLE/PLNM

Edleise Mendes
Viviane Bagio Furtoso

32 Reflexões sobre o ensino intercultural: rompendo fronteiras e tecendo novas histórias com o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE)

Daniela Mascarenhas Benedini
Camila Alves Gusmão

42 Políticas linguísticas para a promoção do português: considerações sobre o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE)

Luana Moreira Reis

Platô

ÍNDICE

64 A abordagem intercultural e a produção de unidades didáticas para o PPPLE

Arthur Vargens
Diogo Oliveira do Espírito Santo

80 As Unidades Didáticas do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE): foco nas competências

Liliane de Oliveira Neves
Natália Moreira Tosatti
Jerônimo Coura-Sobrinho

98 A abordagem lexical nas Unidades Didáticas brasileiras de nível de proficiência 1 do PPPLE

Everton Luiz Franken

112 Elaboração de roteiro didático a partir do PPPLE: O percurso da experiência e suas implicações

Vanessa C. Araújo
Viviane Bagio Furtoso

Apresentação

PORTAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA / LÍNGUA NÃO MATERNA (PPPLE)

Edleise Mendes e Viviane Bagio Furtoso

Desde o seu lançamento oficial, por ocasião da II Conferência Para o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial, realizada em Lisboa, em 2013, o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE) vem sendo utilizado e aprimorado, ao longo dos últimos anos, como ambiente de promoção da língua portuguesa em uma perspectiva multilateral e pluricêntrica. Planejado, desenvolvido e mantido pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), a partir do que demandou o Plano de Ação de Brasília (PAB, 2010), documento resultado da I Conferência para o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial (Brasília, 2010), o PPPLE é uma plataforma on-line, que oferece materiais e recursos didáticos para o ensino de português a falantes de outras línguas, e conta hoje com material produzido por seis dos nove países que integram a CPLP: Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique, Portugal e Timor-Leste. Proximamente, o Portal incorporará a contribuição dos outros países membros, uma vez que a iniciativa é um dos projetos de destaque do IILP, que tem como função principal trabalhar para a promoção, a projeção e a difusão do português como patrimônio de toda a comunidade lusófona.

O PPPLE hoje conta com mais de 9.000 utilizadores cadastrados e já ultrapassou o número de 550.000 acessos, a partir de 169 países. Até setembro de 2017, serão mais de 750 Unidades Didáticas disponíveis para o ensino de português para falantes de outras línguas, correspondendo à disponibilização de 1500 horas de aula, gratuitamente, para professores de português que atuam em diferentes partes do mundo. As Unidades Didáticas estão disponíveis em três níveis de proficiência, Níveis 1, 2 e 3, e também para grupos específicos, como falantes de português como língua de herança / português para crianças e jovens, para falantes de espanhol e para falantes de chinês.

A organização deste número especial da Revista Platô reúne, desse modo, artigos que registram a memória do processo de criação desse relevante projeto, bem como dados sobre o seu aprimoramento e planejamento futuros. Além disso, apresenta os resultados de algumas pesquisas já desenvolvidas sobre o PPPLE, a partir da experiência de utilização de seus materiais e recursos, por professores, pesquisadores e alunos. Aqui, portanto, serão analisados diferentes aspectos relativos ao Portal, tanto do ponto de vista de sua concepção teórica e metodológica, bem como do seu funcionamento.

No artigo que inaugura o volume, a atual Diretora Executiva do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), Marisa Mendonça, retoma a trajetória do desenvolvimento do PPPLE, apontando os seus desdobramentos e avanços, desde o início do seu mandato, em outubro de 2014, e apresentando as novas perspectivas e planos para a expansão e o aprimoramento do projeto para os próximos anos.

Em seguida, Gilvan Müller de Oliveira apresenta um breve histórico sobre a etapa inicial

de planejamento e desenvolvimento do PPPLE, até o seu lançamento oficial, em 2013, e o seu primeiro ano de funcionamento, em 2014. Entre outros aspectos, o ex-Diretor Executivo do IILP apresenta o quadro político do Portal à época de sua criação e os desafios enfrentados para a sua consecução, bem como os impactos iniciais de seu lançamento.

No artigo das professoras Edleise Mendes e Viviane Furtoso, Coordenadora e Vice-Coordenadora da Equipe Assessora Central do PPPLE, respectivamente, são apresentados os princípios teóricos e metodológicos que embasaram o planejamento e o desenvolvimento do PPPLE, com destaque para as orientações que balizaram, e ainda balizam, o processo de desenvolvimento de novas Unidades Didáticas. Além disso, são discutidas as diferentes articulações entre as dimensões do aprendizagem e da avaliação nas práticas de ensino de português para falantes de outras línguas, via a experiência do Portal, ressaltando a relação entre língua e cultura e o seu entendimento como instância fundamental para o desenvolvimento de um processo intercultural de aprendizem/avaliação/ensino de línguas, notadamente o português como língua estrangeira / língua não materna.

Tomando como base os conceitos de cultura e de interculturalidade e a concepção de língua como cultura e suas repercussões na elaboração de materiais didáticos, o artigo de Daniela Mascarenha Benedini e Camila Alves Gusmão analisam as Unidades Didáticas propostas pelo PPPLE com objetivo de compreenderem de que modo esta plataforma online propicia uma aprendizagem culturalmente sensível aos sujeitos em interação. As autoras reconhecem o investimento da equipe brasileira do Portal em produzir materiais que correspondam às teorias que consideram a prática intercultural como uma necessidade de atuação por um ensino mais crítico, ressaltando a postura protagonista que o professor deve adotar ao fazer uso das UD, escolhendo atividades mais adequadas ao contexto de uso, adaptando o material sempre que necessário de acordo com as perspectivas do grupo.

Ampliando a reflexão acerca da importância de uma formação de professores de línguas cada vez mais crítico-reflexivos sobre os seus papéis como educadores e, por consequência, de alunos cada vez mais engajados com sua própria aprendizagem, o trabalho de Luana Reis conclui que o processo de ensino-aprendizagem de PLE-PLNM sob uma perspectiva pluricêntrica e intercultural pressupõe uma maior familiarização com os diversos espaços de circulação do português e das línguas que com ela interagem nesses espaços. Por meio do diálogo intercultural torna-se possível o desenvolvimento de uma postura mais positiva diante das variações e a dissipação de uma representação homogênea e equivocada do português. Nesse sentido, a autora aponta que o PPPLE pode ser uma contribuição relevante para uma política de formação e valorização profissional à medida que incentiva o investimento na formação de professores que saibam elaborar, utilizar e também maximizar o potencial dos materiais didáticos disponíveis. Professores de PLE-PLNM que não sejam apenas espectadores dos materiais didáticos prontos e acabados que chegam às suas mãos, mas professores que possam atuar como gestores e promotores da língua que ensinam.

Fechando o conjunto de textos deste número da Revista Platô que investiga a abordagem intercultural para a orientação de material didático, Arthur Vargens e Diogo Oliveira do Espírito Santo analisam atividades do PPPLE com o intuito de estabelecer pontes com o desenvolvimento crítico e reflexivo de aprendizes e professores de línguas. Para os autores, a abordagem intercultural não é uma utopia. Ela é uma realidade possível, que exige, antes de tudo, disposição. Ela orienta a produção de materiais didáticos, os planos de cursos, mas, principalmente, a atitude do professor. Para os autores, o PPPLE traz a oportunidade de os professores terem acesso a uma nova abordagem, a qual talvez não tenham tido acesso na formação como professor de língua e que encontram pouca correspondência com materiais didáticos produzidos mundo afora. As unidades do PPPLE se propõem a serem materiais sensíveis às realidades dos falantes de língua portuguesa que não mais se concentram apenas em dois polos de produção.

O potencial do PPPLE na formação de professores de línguas continua permeando o próximo artigo da Revista, uma vez que Liliane de Oliveira Neves, Natália Moreira Tosatti e Jerônimo Coura-Sobrinho ressaltam a enorme contribuição que o Portal representa para a área do ensino da Língua Portuguesa como não materna. Os traços culturais dos países da CPLP são manifestados nas UD assim como o são os diferentes usos que se fazem da língua portuguesa nesses espaços e também nas diásporas. Tudo isso contribui para a difusão do idioma, além de enriquecer enormemente o trabalho de professores que nem sempre puderam, ao longo de sua formação, conhecer o espaço da lusofonia. No que diz respeito à aprendizagem, os autores analisaram seis UD, tomando como base o construto teórico do Quadro Europeu Comum de Referência, bem como a Teoria Semiolinguística, análise esta que mostrou como as UD podem orientar o aprendiz para o desenvolvimento das competências linguística, semiolinguística, sociolinguística, situacional, pragmática e discursiva, em situações reais de comunicação, de forma a favorecer a interlocução.

Sendo o léxico uma dimensão da língua que compõe as competências comunicativas discutidas no texto anterior, a contribuição de Everton Luiz Franken se dá pela investigação e discussão, a partir de exemplos, das formas apresentação, exploração e fixação do léxico nas atividades das Unidades Didáticas brasileiras do Nível 1 do PPPLE. Com esse objetivo, o autor adota a perspectiva da abordagem lexical, enfatizando esse componente como um dos aspectos fundamentais no processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira ou segunda. O artigo apresenta como resultado das análises o fato de que a abordagem lexical implícita - a partir da prática de habilidades comunicativas da língua, constitui-se na modalidade de desenvolvimento lexical mais frequente nas UD do Portal, sendo a leitura e a escrita os destaques como habilidades mais incidentes, enquanto a compreensão oral e as tarefas vinculadas à pesquisa são as menos exploradas.

Depois de olharmos para aspectos linguísticos e conjuntos de Unidades Didáticas analisados sob diversas perspectivas e abordagens teórico-metodológicas complementares, o trabalho de Vanessa C. Araújo e Viviane Bagio Furtoso apresenta uma experiência com a elaboração de um Roteiro Didático (RD) a partir da definição do Portal: um percurso elaborado para o ensino de PLE/PLNM, que organiza conjuntos de Unidades Didáticas reunidas por algum eixo temático ou de interesse específico de aprendizagem. Assim, o artigo aborda o processo de desenvolvimento e a experiência de elaboração de um RD, a partir da seleção de Unidades Didáticas do PPPLE, discutindo as suas implicações para o processo de aprender, avaliar e ensinar português para falantes de outras línguas. Entre outros aspectos, as autoras destacam a importância do uso contemporâneo de Recursos Educacionais Abertos (REA), como é o PPPLE, no campo da produção de materiais didáticos para o ensino de línguas e, finalmente, propõem algumas diretrizes para orientar a produção de novos roteiros didáticos com base no Portal.

Finalizamos esta apresentação, reconhecendo que o conjunto de textos que compõe este número da Revista Platô representa o resultado de experiências de uso e de reflexão sobre o PPPLE, seus princípios, orientações, funcionalidades e potencialidades. Por essa amostra, é possível antecipar que o Portal, desde o seu lançamento, em 2013, alcançou grande sucesso junto a professores, alunos e pesquisadores, de várias partes do mundo, justamente por seu caráter democrático e aberto, fornecendo às pessoas, de modo gratuito, materiais e recursos para o ensino de português a falantes de outras línguas. O Portal avança e já podemos antever os seus impactos em futuro próximo, o que com certeza merecerá outras reflexões e análises.

O PPPLE: AVANÇOS E PERSPECTIVAS ATUAIS

Marisa Mendonça

Sobre o autor

Marisa Mendonça
Diretora Executiva do Instituto Internacional da Língua Portuguesa - IILP

O Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE) é um dos projetos-bandeira do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), órgão da Comunidade dos Países de Lingua Portuguesa (CPLP).

A atual Direção Executiva (2014-2018) elegeu um conjunto de príncipios orientadores para a sua gestão, dentre os quais, de momento, importa destacar o da "continuidade" e o da "inovação".

O PPPLE, como um dos principais projetos da Instituição, encerra, em si mesmo, ambos os príncipios, se se considerar, por um lado, que os objetivos do Portal e a sua configuração interna de base se mantém e, por outro lado, que as principais estratégias de desenvolvimento do projeto se têm mantido válidas e realizáveis. Porém, considera-se justo considerar que simultaneamente ao anteriormente referido, ao Portal do Professor de Português de Língua Estrangeira/Língua Não Materna se têm imposto uma série de ações que tem permitido uma melhoria da plataforma, aprimorando, assim, um mais fácil acesso dos utilizadores aos conteúdos disponibilizados na mesma. O principal público-alvo do PPPLE, o professor de Português, tem contribuído para um cada vez maior refinamento do próprio Portal, na medida em que, na perspetiva em que se coloca, tem feito chegar à Institutição e aos gestores da plataforma as suas opiniões e sugestões sobre a funcionalidade e sobre a utilidade dos recursos disponibilizados. A par do público em geral e dos professores, de forma mais particular, importa sublinhar que a Instituição tem tentado, de forma permanente, responder e corresponder às propostas apresentadas de forma construtiva, que também têm sido formuladas e apresentadas em consequência da realização de um número considerável de pesquisas científicas, desenvolvidas sobre o Portal.

A conciliação de ações que traduzem as perspetivas de continuidade e de inovação parece fundamental, se se considerar, acima de tudo, os elementos motivadores e os critérios assumidos para a conceção do PPPLE, mas também, o seu caratér inovador e único para a Língua Portuguesa. Importa, destacar, neste âmbito, que o Portal reflete, no seu conteúdo, as diferentes variantes da Língua Portuguesa, as formalizadas e descritas (brasileira e europeia), mas também, todas as outras, ainda em construção e ainda não descritas, porém, em uso nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e em Timor-Leste. As unidades didáticas desenham uma ampla moldura desta nossa língua-património comum, nas suas aproximações e especificidades, fruto de uma também natural convivência entre ela e as demais línguas que habitam a Comunidade de Países de Língua Portuguesa e muito para além dela. O Portal e o seu conteúdo refletem os povos-falantes do Português, as suas culturas, as suas vozes, a sua enorme riqueza, em níveis diferenciados.

Considerando, por um lado, vários testemunhos obtidos e o interesse que se tem vindo a notar para a realização de pesquisas sobre o PPPLE, pode-se concluir que esta plataforma tem sido significativamente útil e de reconhecida valia. Outros elementos que permitem sustentar esta ideia prendem-se com o crescente número de visitas e de utilizadores do Portal, o aumento permanente do número de países onde se utilizam os conteúdos da plataforma e o número significativo de pesquisas realizadas e de contextos de reflexão e de discussão sobre o PPPLE, em conferências internacionais. A par do já referido, importa ressaltar que os Cursos oferecidos para a elaboração de materiais para o Portal têm tido uma adesão crescente, não só por parte de professores de Língua Portuguesa, mas também, por parte de profissionais com formações complementares a esta em áreas muito específicas.

As formações desenvolvidas, até o momento, oito cursos, têm tido, quer um caratér generalista e, nesta perspetiva formado equipas nacionais dos países de Língua Portuguesa, garantindo, assim, um desenvolvimento da área central do Portal, quer um caráter mais

específico, dilatando assim os conteúdos oferecidos pela plataforma, como sejam, por exemplo, as perspetivas do ensino do Português como língua de herança, como língua de acolhimento, materiais para o ensino de Português a falantes de espanhol, entre outros. Ressalta-se que os cursos, principalmente os de caráter generalista, têm tido redobrados benefícios para os PALOP, na medida em que proporcionam a formação de equipas nacionais para a produção de materiais de ensino. Os conhecimentos proporcionados e desenvolvidos nestas formações têm-se mostrado válidos e, de certa forma, transferíveis e adaptáveis para outros contextos de produção de materiais para o ensino de língua(s).

De forma sintética, importa salientar que parece útil considerar:

- o alargamento permanente, mas realista, da oferta de formações (cursos) que visam ao alargamento dos conteúdos disponibilizados na secção principal e nas secções específicas do Portal;
- a possibilidade dos Cursos num evento mais alargado, que permita uma reflexão, quer inicial, quer continuada, sobre a temática e/ou perspetiva elegida para cada formação específica;
- a adoção de estratégias variadas para uma maior e melhor divulgação do Portal;
- a cada vez maior, mas segura, diversificação dos recursos oferecidos na plataforma, tendo em conta os reais recursos disponíveis na Instituição.

O PORTAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/ LÍNGUA NÃO-MATERNA (PPPLE): ORIGEM E PRIMEIROS PASSOS

Gilvan Müller de Oliveira

Sobre o autor

Gilvan Müller de Oliveira
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Gilvan.oliveira@ufsc.br

Resumo

Este texto apresenta um breve histórico das ideias que nortearam a fase inicial do Projeto Portal do Professor de Português Língua Materna/Língua Não Materna (PPPLE) do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (2012-14) e registra os passos realizados.

1. PPPLE: origem e primeiros passos

O Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE) é hoje uma plataforma on-line reconhecida, com mais de meio milhão de acessos e com mais de nove mil utilizadores permanentes, que oferece unidades didáticas para o ensino de PLE/ PLNM elaboradas em diversos países de língua portuguesa e por professores especializados em diferentes contextos de ensino, como o contexto de herança, ou o contexto de ensino para falantes de línguas próximas, como o espanhol.

A sua criação foi recomendada no Plano de Ação de Brasília para a Promoção, Projeção e Difusão do Português (PAB), documento anexo à resolução da VI Reunião Extraordinária do Conselho de Ministros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), ocorrida em 31 de março de 2010, por ocasião da I. Conferência Mundial sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial, realizada em Brasília de 25 a 31 de março de 2010.

Este plano estabelece estratégias várias e linhas de ação para a internacionalização da língua portuguesa e foi adotado e assinado pelos Presidentes da República dos Estados-Membros da CPLP na VIII CONFERÊNCIA DE CHEFES DE ESTADO E DE GOVERNO DA COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, realizada na capital angolana em 23 de julho de 2010:

> 13. No âmbito da promoção e divulgação da Língua Portuguesa e Ação Cultural:
>
> i) Saudaram a realização da Conferência Internacional Sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial e da VI Reunião Extraordinária de 16 Ministros da CPLP, que tiveram lugar em Brasília, entre 25 e 31 de março de 2010, e adoptaram o "Plano de Ação de Brasília para a Promoção, a Difusão e a Projeção da Língua Portuguesa". Instaram, assim, os Estados membros a viabilizar a execução do Plano de Ação de Brasília, coordenando esforços com o IILP, as Comissões Nacionais do Instituto, as entidades da sociedade civil, com vista a implementar estratégias comuns para: a implantação da Língua Portuguesa nas organizações internacionais; a promoção e difusão do ensino da Língua Portuguesa no espaço da CPLP, nas diásporas e como língua estrangeira; a aplicação do Acordo Ortográfico; e a difusão pública da Língua Portuguesa nos diferentes meios de comunicação social;

Resolve o Plano de Ação de Brasília no item II - Estratégias de Promoção e Difusão do Ensino da Língua Portuguesa, no ponto relativo a (iii) Instrumentos:

> 2. Atribuir ao IILP a tarefa de criar uma plataforma comum na Internet relativa ao ensino do português, contendo, entre outros recursos: - Rede virtual de professores de português para a partilha de experiências pedagógicas e recursos didáticos; - Acesso a recursos didáticos baseados nas tecnologias da informação e comunicação.

Em primeiro lugar podemos verificar que, ao contrário de outros instrumentos para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, o PPPLE/PLNM foi recomendado pelo mais alto nível de governo dos Países de Língua Portuguesa, como um recurso comum e compartilhado. Vemos também que o plano atribui a tarefa explicitamente ao IILP, e que o instrumento a ser criado deveria ser uma rede para partilha de experiências e recursos didáticos usando recursos de TICs.

A direção executiva do IILP, no mandato iniciado em 18 de outubro de 2010, incluiu a criação do PPPLE/PLNM no Plano de Trabalho do IILP, documento que foi apresentado ao Comitê Coordenador Permanente da CPLP (CCP/CPLP) no momento da posse, e depois aprovado na II. Reunião Extraordinária do Conselho Científico do IILP, ocorrida em Brasília em 06 de dezembro de 2010, e novamente, com mais detalhes, na sua Reunião Ordinária de 2011, ocorrida na sede do Instituto na cidade da Praia, Cabo Verde, tendo sido o PPPLE objeto de discussão e deliberações de todas as Reuniões Ordinárias do Conselho Científico do IILP nos anos subsequentes, até 2014.

Dado que o IILP é uma estrutura muito modesta, que não conta com quadros técnicos próprios para as várias tarefas que recebe dos Estados Membros e da CPLP, nem recursos financeiros abundantes que permitissem a contratação de técnicos, a alternativa encontrada foi trabalhar em parceria com entidades que tivessem caráter complementar e interesses comuns.

A primeira opção imaginada foi uma parceria com a Associação de Universidades de Língua Portuguesa (AULP), cujo presidente, na época, era o Prof. Clélio Campolina, reitor da Universidade Federal de Minas Gerais, no Brasil. Pareceu possível, num primeiro momento, aceder a recursos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento ao Pessoal do Ensino Superior) do Brasil via UFMG, e a AULP e IILP estabeleceriam em comum acordo uma comissão técnica para a criação e o desenvolvimento do Portal, com a participação de especialistas de diversos Estados Membros. No entanto, esta via não se mostrou factível.

Em seguida, durante a participação do Diretor Executivo do IILP no Congresso da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (CONSIPLE 2011), ocorrido de 06 a 08 de outubro de 2011 em Assunção, no Paraguai, foi possível discutir uma parceria com a SIPLE que veio a dar frutos para a criação do Portal.

Para o desenvolvimento do PPPLE foi estabelecido um acordo de cooperação com a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) com o objetivo de identificar especialistas nos países da CPLP para o planejamento e o desenvolvimento do Portal, juntamente com as Comissões Nacionais e o corpo técnico do IILP. Neste, como em outros projetos, as parcerias técnicas foram essenciais para o avanço dos projetos, e clarificou-se cada vez mais o papel do IILP como articulador político e técnico para as políticas da língua portuguesa no âmbito da Comunidade, dada a sua posição privilegiada para o diálogo com os governos, de um lado, e com as universidades e entidades de pesquisa e desenvolvimento, por outro.

A presidente da SIPLE, Profa.Dra. Edleise Mendes, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), encaminhou, em decorrências das tratativas alcançadas, o estabelecimento de uma Equipe Assessora Central (EAC) que atuou na discussão e no estabelecimento da metodologia do PPPLE, em reuniões técnicas coordenadas pelo Diretor Executivo do IILP.

As reuniões técnicas (RTPPPLE) permitiram assentar as bases para a criação do PPPLE. A primeira delas ocorreu na sede do IILP, em Cabo Verde, de 09 a 15 de março de 2012. Nesta ocasião fixou-se o uso de Unidades Didáticas como a base do PPPLE, a serem desenvolvidas de maneira dinâmica a partir de um formulário vazio, com uma estrutura fixa, a ser preenchida por conteúdos adequados a vários níveis e contextos de ensino. Estabeleceu-se também, que o Portal não seria destinado a postar materiais auto-instrucionais, mas recursos para o uso dos professores. Valorizou-se, também, o princípio "wiki", isto é, de que a plataforma deveria acolher unidades e recursos didáticos a serem disponibilizados voluntariamente por professores do mundo todo, depois de devidamente analisados pelos consultores técnicos do PPPLE.

A segunda reunião técnica ocorreu no Palácio Conde de Penafiel, sede da CPLP, em Lisboa, nos dias 27 e 28 de setembro de 2012, e pode trabalhar já com foco na estrutura informatizada do instrumento em criação e o seu desenvolvimento para favorecer os professores que utilizariam

o Portal no futuro. No ínterim entre a primeira e a segunda reunião técnica foram realizadas as negociações com os Estados Membros para a elaboração da primeira bateria de unidades nacionais, financiadas pelos respectivos países e a produção de unidades didáticas arrancou.

Quase um ano depois, de 12 a 16 de agosto de 2013, realizou-se a terceira reunião técnica, em Florianópolis, Brasil, preparatória para o lançamento do PPPLE na II Conferência Internacional para o Futuro do Português no Sistema Mundial, e que já contava com unidades de Angola, Brasil, Moçambique e Portugal.

A II Conferência Internacional sobre o Futuro do Português no Sistema Mundial ocorreu em Lisboa de 29 de outubro a 1º de novembro de 2013, organizada pelo Instituto Camões (IC) e por um consórcio de universidades portuguesas (Lisboa, Nova, Porto e Coimbra) e da qual o IILP foi coorganizador. Em uma das suas sessões o Portal foi apresentado ao público pela primeira vez, em versão experimental.

Realizada a II Conferência Internacional acelerou-se o ritmo das reuniões técnicas, porque aumentou consideravelmente o número de unidades didáticas produzidas em diferentes contextos, e com isso a necessidade de revisar o material e tomar decisões sobre a sua disponibilização.

Após a II Conferência abriu-se uma nova linha de atuação para o projeto do PPPLE, a linha de cursos específicos, ministrados pela equipe assessora central, voltados a permitir que grupos específicos pudessem desenvolver unidades didáticas para o PPPLE. Tinham por objetivo:

a. Apoiar Estados Membros com menor tradição de criação de materiais próprios para o ensino de português como língua não-materna, de modo a termos todos os países representados no Portal ou

b. Congregar especialistas com experiência no ensino de português em contextos específicos, como o ensino de português como língua de herança nas diásporas, o ensino de português a falantes de chinês ou de espanhol, etc., de modo a desenvolver uma seção do Portal voltado a estes contextos específicos, e em ambos os casos

c. Deslocalizar a ação do IILP, estabelecendo parcerias com diferentes instituições em vários países do mundo e, assim, aumentar a visibilidade do seu trabalho.

O primeiro, que deu origem à série, foi o I Curso de Capacitação Para a Elaboração de Materiais: Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna, realizado em Díli, Timor-Leste, de 17 a 28 de fevereiro de 2014, em parceria com a Comissão Nacional Timorense do IILP. Naquela ocasião 25 professores de português timorenses prepararam 60 unidades didáticas para PLE/PLNM, um tipo de produção até então inédito no país, e que permitiu a Timor-Leste participar do Portal com as suas ideias, com o seu português e a sua cultura linguística, contribuindo para legitimar o PPPLE como instrumento pluricêntrico.

A partir deste primeiro curso, o trabalho passou a transcorrer em três dimensões: 1) a organização de novos cursos, para envolver mais professores experientes produzindo para cada vez mais contextos específicos, alternando-se com as 2) reuniões técnicas, que permitiam a revisão das unidades didáticas e as tomadas de decisão coletivas para o aprimoramento da plataforma. Finalmente, havia o 3) trabalho técnico-político de discussão dos avanços do portal com o Conselho Científico do IILP, órgão que orienta o trabalho do diretor-executivo e a

constante divulgação do PPPLE, para fazê-lo chegar ao seu público alvo.

A quarta reunião técnica ocorreu em Lisboa de 13 a 15 de março de 2014. Nesta reunião a equipe debruçou-se sobre as unidades didáticas produzidas pelos professores de Timor-Leste para permitir a sua inserção na plataforma.

Em maio de 2014 ocorreu em Lisboa o II Curso de Capacitação para a Elaboração de Materiais: Ensino de Português Língua de Herança / Português para Crianças em situação de diáspora, com professores de seis países, e que decorrer do curso produziram 45 unidades didáticas.

A quinta reunião técnica, ocorrida em Lisboa na véspera da ida do Diretor Executivo para a X Cimeira de Chefes de Estado e de Governo da CPLP, em Díli, teve por função justamente a preparação do Portal para aquele evento de grande importância política, em que o PPPLE foi reconhecido pela CPLP e aceito como seu patrimônio. Assim se manifesta o documento final da X Cimeira em 11), No âmbito da Ação Cultural, Promoção e Difusão da Língua Portuguesa:

> viii) [Os chefes de Estado e de Governo] Registaram, com satisfação, o lançamento oficial de dois importantes projetos do Plano de Ação de Brasília, doravante património da CPLP, reconhecendo e recomendando o seu desenvolvimento: a integração progressiva dos Vocabulários Ortográficos Nacionais (VONs) num Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC); e o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE), ambos representativos de cinco Estados Membros e disponíveis a partir do sítio do IILP na internet;

Em seguida à Cimeira, ainda dois cursos foram realizados, o III Curso de Capacitação Para a Elaboração de Materiais: Ensino de Português Para Falantes de Chinês, em Macau, na China no mês de agosto de 2014, em parceria com a Universidade de Macau, onde atuava um dos membros da equipe assessora central, a Professora Maria José Grosso, e o IV Curso de Capacitação Para a Elaboração de Materiais: Ensino de Português Para Falantes de Espanhol que teve lugar em Buenos Aires, Argentina em outubro de 2014, em parceria com a Casa do Brasil daquela cidade.

Nesta fase inicial do PPPLE realizaram-se, portanto, quatro cursos para a elaboração de materiais didáticos, em quatro países diferentes e cinco reuniões técnicas. O Portal foi discutido em uma reunião extraordinária e quatro reuniões ordinárias do Conselho Científico do IILP no mesmo período. A partir de outubro de 2013, o Portal passou a oferecer mais e mais unidades didáticas, e fez um percurso de sucesso medido pelo crescimento do acesso, do trabalho docente com as unidades didáticas e com o interesse despertado no meio especializado, o que trouxe a publicação de uma infinidade de artigos científicos e dissertações de mestrado analisando diferentes aspectos da plataforma.

Pelo seu caráter multilateral, PPPLE abriu uma frente de trabalho e de negociação permanente que incluiu os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Timor-Leste como produtores de materiais e agentes de difusão do idioma nas suas respectivas áreas de influência. O PPPLE, portanto, promove mudanças positivas no modo de conceber e estabilizar as normas linguísticas, dando visibilidade também às variedades do português que funcionam como normas objetivas urbanas nos países de língua oficial portuguesa, o que permite pluralizar a oferta de PLE/PLNM, de acordo com as demandas específicas do público interessado. Assim, as unidades didáticas de Angola e Moçambique, por exemplo, oferecem ao aprendiz a norma objetiva dos respectivos países, isto é, a variedade culta urbana falada e escrita nas grandes cidades do país, especialmente Luanda e Maputo, através do uso de materiais autênticos da

televisão, dos jornais, da publicidade e de outros meios. Põe em questão, portanto, a ideia de que os PALOP e Timor-Leste não têm (ainda) uma norma linguística, e permite a operação do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) a partir destas novas bases geográficas, culturais e políticas.

Os beneficiários diretos do PPPLE são os professores de língua portuguesa, sobretudo como língua não-materna, residentes em qualquer lugar do mundo, e que poderão aceder a materiais e recursos didáticos de qualidade produzidos a partir dos países membros da CPLP, de modo gratuito e orientado, incluindo ferramentas interativas que permitem ao professor salvar os seus próprios roteiros didáticos, montando cursos, ou ainda alterar as unidades, acrescentando e retirando atividades de cada uma, ou ainda oferecendo aos colegas unidades didáticas feitas por ele próprio.

ORIENTAÇÕES DO PPPLE PARA A PRODUÇÃO DE MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS: UMA PERSPECTIVA PLURAL PARA APRENDER, AVALIAR E ENSINAR EM PLE/PLNM

Edleise Mendes / Viviane Bagio Furtoso

Sobre os autores

Edleise Mendes
Universidade Federal da Bahia, Observatório de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua, Doutora em Linguística Aplicada, edleise.mendes@gmail.com

Viviane Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina, Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, Doutora em Estudos Linguísticos, viviane@uel.br

Resumo

A partir dos princípios gerais que sustentam a organização política, teórica e metodológica do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE), refletiremos, neste artigo, sobre a relação entre língua e cultura e o seu entendimento como instância fundamental para o desenvolvimento de um processo intercultural de ensino/aprendizagem de línguas, notadamente o português como língua estrangeira / língua não materna. Com esse pano de fundo, discutiremos as caraterísticas gerais do PPPLE e o processo de planejamento e de elaboração dos materiais e recursos didáticos que o alimentam. Desejamos mostrar como, através das experiências de uso da língua, em diferentes variedades do português, é possível (ou não) a construção de ambientes interculturais de aprendizagem, nos quais o processo de aprendizagem-avaliação-ensino constrói-se no diálogo e na produção partilhada de conhecimentos.

Palavras-chave

Ensino de PLE/PL2; Produção de materiais interculturais; PPPLE; Gestão pluricêntrica do português.

1. Situando a questão

Construído em uma perspectiva multilateral e voltado para as complexas demandas da educação linguística no século XXI, o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE)[1] é uma plataforma digital para disponibilização de materiais e recursos didáticos para o ensino de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua (PLE/L2) em uma perspectiva que reconhece o português como uma língua pluricêntrica e que valoriza normas objetivas não-sistematizadas de forma tradicional. Serve ainda como fórum de discussão para o debate sobre a proficiência e seus instrumentos e representa um espaço de negociação permanente para assegurar a gestão coletiva e internacionalizada do português. Produzido, portanto, num quadro multilateral (IILP-CPLP)[2], por determinação do *Plano de Ação de Brasília para a Promoção, Difusão e Projeção da Língua Portuguesa* (2010), o PPPLE é executado por equipes de cada um dos países de língua oficial portuguesa, substituindo a tradicional dualidade *português europeu/português brasileiro*, pela oferta expandida de várias normas objetivas nacionais. Além disso, oferece uma área que disponibiliza Unidades Didáticas (UD) para o ensino de português a grupos específicos (crianças e falantes de herança; falantes de chinês; falantes de espanhol).

Passados quatro anos de sua primeira apresentação, na II Conferência para o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial, realizada em outubro de 2013, em Lisboa, e lançado oficialmente na Cimeira dos Chefes de Estado de Díli, em Timor-Leste, em julho de 2014, o PPPLE emerge como potencial fonte de reflexão e de pesquisa, seja através do olhar daqueles que participaram do seu processo de construção, seja pelo retorno obtido junto aos mais de 9000 utilizadores cadastrados até o momento. Desse modo, aqui tomamos o Portal como fonte de reflexão e de proposição de novas ações para a promoção do português como língua pluricêntrica e internacional, com enfoque específico na produção de materiais que integram o PPPLE.

Nas últimas décadas, muitos estudos e pesquisas desenvolvidos no campo do da aprendizagem, da avaliação e do ensino de línguas, maternas e estrangeiras, têm-se dedicado a discutir a importância da cultura e das relações interculturais como dimensões integrantes do processo de aprendizagem. Essa preocupação tem como princípio o fato de que ensinar e aprender uma língua são processos muito mais amplos e complexos do que a simples transmissão e apreensão de estruturas formais e de regras de utilização dessas estruturas.

Além disso, no caso do ensino de português LE/L2, não há disponibilidade no mercado de materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos em interação, e a maior parte dos que são utilizados é inadequada a situações nas quais estão em jogo diferentes motivações e culturas de aprender dos alunos. Esses materiais, de maneira geral, não nos deixam muito espaço para criar, transcendê-los, visto que são organizados de maneira centralizada; trazem em si indicações de como deve ser norteada a ação do professor, através da apresentação de um insumo estruturado, dosado, de acordo com as etapas ou unidades que são ordenadamente apresentadas (MENDES, 2004).

O tipo de material que propomos, e que tem sido, de modo geral, a orientação do PPPLE, deve ser organizado como *fonte*, ou seja, deve fornecer a possibilidade de ser ajustado,

[1] Utilizaremos, neste artigo, a palavra Portal como sinônimo da sigla PPPLE, que se refere ao Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna.
[2] Instituto Internacional da Língua Portuguesa – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

modificado, adaptado às necessidades de professores e alunos, levando em consideração as experiências construídas na própria interação. Neste texto, desse modo, buscamos discutir algumas características de um material didático intercultural, de caráter pluricêntrico, o qual, acreditamos, pode funcionar como fonte de apoio e ponto de partida para que as experiências de aprender, avaliar e ensinar português como LE/L2 possibilitem a construção de conhecimentos conjuntos e promova, de fato, o diálogo entre as diferentes culturas em interação, no grande universo que compreende o espaço dos países que têm o português como língua oficial, e também além dele.

Para isso, tecemos reflexões sobre algumas questões que inquietam professores e pesquisadores da área de aprendizagem-avaliação-ensino de línguas quando o tema em foco é a produção de materiais, como os princípios que orientam a seleção de conteúdos e exemplares de língua para se viver a interação, além das noções de autenticidade e de relevância, entre outros. Mais do que tudo, o que estará no centro de nossas reflexões é o caráter humanizador que desejamos imprimir ao MD de LE/L2, necessariamente sensível aos sujeitos que estão em situação de contato e em processo de interação. Para isso, devemos retomar algumas reflexões, algumas mais antigas, outras mais recentes, que tratam de delinear visões mais situadas de língua/linguagem, de cultura e de interculturalidade, as quais, de modo geral, integram os princípios e orientações metodológicas que estiveram na base no desenvolvimento do PPPLE, de cujo processo fizemos parte, desde o início de sua criação.

2. Produção de materiais, cultura e interculturalidade

Ao refletir sobre o tema deste trabalho – materiais didáticos para o ensino de PLE/PL2 no contexto do PPPLE – buscamos focalizar, entre tantos aspectos que influenciam e caracterizam a pedagogia de línguas na contemporaneidade, aquele que, em nosso entendimento, representa um ponto de contato de tendências e abordagens, muitas vezes teórica e metodologicamente distantes. Esse ponto de contato tem sido a preocupação, cada vez maior, de instituições, pesquisadores e professores de línguas com a desigualdade e o sofrimento humanos, com as práticas que reforçam a discriminação, de toda natureza, e a marginalização ou segregacionismo de povos, crenças e modos de viver particulares.

Nesse sentido, temos trabalhado na perspectiva do desenvolvimento de práticas de ensino e de formação de professores culturalmente sensíveis aos sujeitos nelas envolvidos. A perspectiva da educação intercultural, em suas variadas abordagens, tem feito parte das agendas de professores e de pesquisadores de diferentes países, e, cremos nós, seja essa uma grande tendência contemporânea, justamente porque desloca o nosso interesse do conhecimento de línguas stricto sensu, para as relações que se desenvolvem na e com a língua a ser aprendida, e para os sujeitos que estão em interação.

No entanto, abordar a interculturalidade pode nos levar a falar de muitas coisas, então é importante que expliquemos que sentido de interculturalidade trazemos aqui para a nossa reflexão. A título de provocação, começamos fazendo referência a três hipóteses de Hurstel (2004), um dos militantes europeus na luta contra a exclusão e a desigualdade, o qual postula: (1) "o intercultural não existe, temos que inventá-lo"; (2) "a cultura não é um cadáver nem uma lata de conservas, mas um movimento perpétuo de vida"; 3) "a cultura não é um largo rio tranquilo, mas um combate permanente" (p.27-29).

Então, a partir do que nos diz Hurstel (2004), e de acordo com o que temos buscado construir em nossos trabalhos na área de aprendizagem-avaliação-ensino de língua portuguesa,

não podemos compreender a cultura como entidade estática, "uma lata de conservas", na qual preservamos tradições, crenças, artefatos, modos de vida. A(s) cultura(s) são processos em constante renovação e fluxo, que se mesclam e hibridizam a todo tempo, e que envolvem diferentes dimensões da vida humana, social, política e econômica. Nesse sentido, há culturas dentro de culturas, histórias dentro de histórias, vidas dentro de vidas. O sentido de intercultural a que nos referimos, desse modo, é a compreensão de que é possível, no emaranhado das diferenças e choques culturais que estão em jogo no mundo contemporâneo, estabelecer pontes, diálogos inter/entre culturas, individuais e coletivas, de modo que possamos conviver mais respeitosamente, mais democraticamente. (MENDES, 2012)

Na interação entre línguas, o sentido que atribuímos ao termo *intercultural* é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e da cooperação entre os indivíduos de diferentes referências culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados em processo de partilha (MENDES; 2008, 2010).

No entanto, lembramos aqui o que diz Hurstel (2004), "a interculturalidade não existe, temos que inventá-la" (p. 27). Essa ideia é muito relevante, notadamente para compreendermos que, embora reconheçamos o caráter multicultural do mundo que nos cerca, isso não é suficiente para acolhermos o que é diferente de nós, muito menos para construirmos modos de ação mais integradores, sobretudo na perspectiva educacional. Pelo contrário. Em muitos contextos onde foram discutidas e implementadas políticas educacionais e linguísticas multiculturais, o que se viu foi o acirramento das identidades excludentes e o delineamento mais contundente de fronteiras, pois não basta reconhecermos a diversidade cultural, é preciso trabalho para fazer com que as diferentes partes possam dialogar. Inventar a interculturalidade implica nisso, no esforço para, em variados contextos, trabalhar em prol não só do reconhecimento da diversidade, mas da integração e diálogo entre as diferenças. E como podemos fazer isso? A princípio, cada um de nós, professores, alunos, pesquisadores, responsáveis pelas instituições de ensino, governantes, devemos ser, em potencial, agentes da interculturalidade.

Na área de ensino-aprendizagem de línguas, ser agente da interculturalidade não se reduz a elaborar currículos, planejamentos e materiais didáticos com conteúdos centrados nas características culturais de um determinado país, grupo de falantes ou local geográfico específicos; ou eleger aspectos ou temas relacionados à cultura para este fim, como é comum nos contextos de ensino de LE/L2. Nem tampouco levar para a sala de aula exemplares de comportamentos politicamente corretos ou representações de grupos étnicos e minoritários, veiculados em textos e materiais elaborados para este fim. Ser culturalmente sensível em prol da construção de um diálogo intercultural é algo muito mais abrangente do que isso. (MENDES; 2010, 2012)

No caso específico da língua portuguesa, é necessário incentivar os aprendizes a reconhecerem a língua em suas especificidades, não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais, e também reconhecerem-se nela, como sujeitos históricos e encaixados em experiências de ser e de agir através de sua própria língua e da outra que estão em processo de aprendizagem. Promover o diálogo entre o aprendiz de LE/L2 e o português, é colocá-lo em contato e confronto com a língua-cultura brasileira e com a sua própria língua-cultura revisitada. Dialogar dentro da interculturalidade significa, portanto, abrir-se para a outra cultura e deixar-se ver pelo outro com o qual se estabelece o diálogo.

3. Refletindo sobre alguns princípios que orientam o PPPLE

Tendo como utilizador principal o professor de língua portuguesa em contexto de língua estrangeira/língua não materna (LE/LNM), o PPPLE possui o grande potencial de disponibilizar, gratuitamente, materiais didáticos para o ensino e a aprendizagem do português, mediados pela avaliação, os quais podem ser adaptados e atualizados, a depender das necessidades de aprendizagem dos alunos. Além disso, as UD sugeridas pelo Portal são desenvolvidas de acordo com princípios contemporâneos que orientam a aprendizagem, a avaliação e o ensino de línguas estrangeiras e, portanto, trazem inovações nos modos de se conceber a língua e o seu ensino.

Assim, o PPPLE, pelo modo como foi concebido, planejado e desenvolvido, traz em seus princípios e orientações muitas das questões que discutimos até aqui. Isso porque defende uma visão de língua em uso, como cultura, e procura integrar no campo de aprendizagem-avaliação-ensino e da formação de professores de PLE/PL2 as variedades do português que de modo já naturalizado ficam na periferia, apenas "olhando" o que Portugal e Brasil decidem em relação à língua portuguesa e à sua promoção. Desse modo, os princípios apresentados a seguir, junto com uma visão de materiais como fonte de recursos contribuem para um processo de ensinar e de aprender português LE/L2 de modo mais sensível e que considera toda a riqueza e diversidade cultural e linguística que ele abarca.

3.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E A APRENDIZAGEM

Ao tomarmos a língua(gem) como objeto de estudo em uma perspectiva histórica, observamos que o caminho percorrido registra três grandes modelos teóricos de interpretação da linguagem humana: "a língua como atividade mental, a língua como uma estrutura e a língua como atividade social" (CASTILHO, 1998, p. 11).

Em comum aos dois primeiros modelos, que concebem a língua como atividade mental e como estrutura, está a concepção de língua como produto que não depende de *onde, por quem* e *para quem* foi produzida, para mencionar apenas alguns dos aspectos que constituem suas condições de produção e recepção.

Na concepção de língua como atividade social , adotada no PPPLE, os contextos em que a língua emerge são essenciais para a interpretação do que é dito, *quando, por quem, para quem* e *para quê*, ou seja, do uso efetivo da língua. Nessa perspectiva, todo o sentido é construído pelos participantes na interação de modo dialógico.

Todo o encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação, tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo, em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social.

Aprender uma língua implica usá-la nas mais variadas situações de comunicação. Uma forma de envolver os aprendizes nessas situações tem sido a proposição de atividades que integrem as práticas de linguagem (habilidades linguísticas, se preferirmos), tais como ler, escrever, falar e ouvir. A integração pode acontecer entre duas ou mais práticas, de modo que a partir de um texto escrito possamos produzir outro texto escrito ou um texto oral; ao mesmo tempo que, a partir de um texto oral, possamos produzir outro texto oral ou um texto escrito.

Assim, o uso de uma língua, abrangendo a sua aprendizagem, inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente de competências linguístico-comunicativas.

3.2 LÍNGUA E CULTURA

As discussões e ideias a respeito da visão de língua como cultura, ou da indissociabilidade dessas duas dimensões do humano, estão muito presentes no meio intelectual das ciências sociais, trazendo essas reflexões para a área da pedagogia de línguas, como já afirmamos anteriormente neste artigo.

Aprender, avaliar e ensinar PLE/PLNM sob a orientação de uma abordagem intercultural, de modo a promover experiências de vida entre diferentes culturas, significa contribuir para a criação de zonas de negociação, de espaços "inter" ou *entrelugares*. Nesse sentido, quando ensinamos o português, estamos tratando de uma dimensão muito maior do que um conjunto de formas e suas regras de combinação, mas de um modo de ser e de viver através da linguagem.

Então, a questão não é simplesmente introduzir o cultural como um conjunto de conteúdos ou temas que, ao lado do gramatical ou outros conjuntos conceituais, representam a totalidade de uma língua. Aprender uma língua como o português, por exemplo, seria mais do que dominar uma cultura de ilustração, mas aprender a *estar socialmente* em português, o que envolve muito mais coisas do que simplesmente o domínio de formas linguísticas e de curiosidades culturais sobre a língua-alvo. (MENDES, 2010)

Nesse sentido, mais do que um instrumento, a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda. Ao estruturar os nossos pensamentos e ações, ela faz a mediação entre as nossas experiências e a do outro com o qual interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo à nossa volta. Nesse sentido, a cultura não está antes nem depois da língua, nem uma dentro da outra, mas estão no mesmo lugar. Então, por não separar os limites de onde começa a língua e termina a cultura ou vice-versa, é que a língua portuguesa que se quer ensinar e aprender, ou que funciona como mediadora entre mundos culturais diferentes, é uma *língua-cultura*, que tem variadas faces, tantas quanto os países que a abrigam.

Nas atividades programadas em cada Unidade Didática do Portal e nas experiências de uso da língua por elas desencadeadas, a língua e a cultura dos países que integram a CPLP estarão juntas, sendo representadas pela infinidade de materiais e recursos disponíveis nos diferentes contextos e esferas de interação e comunicação. Portanto, todos os produtos das línguas-culturas em português (textos escritos, áudios, vídeos, artes visuais etc.) serão o ponto de partida para o desenvolvimento de ações de linguagem e de reflexões sobre essas ações.

Nesse sentido, a relação entre língua-cultura e o seu entendimento como instância fundamental para o desenvolvimento de um processo intercultural de aprendizagem-avaliação-ensino de línguas significa considerar que as experiências de trabalho com a língua em uso serão sempre ações situadas, relacionadas a eventos e contextos reais de vivência dos interlocutores. Para que essas ações sejam motivadas na sala de aula e transpostas para o uso na vida real, é de extrema importância que os textos fontes sejam, preferencialmente, materiais autênticos.

3.3 MATERIAIS AUTÊNTICOS

Os materiais utilizados na proposta das atividades das Unidades Didáticas do Portal são, preferencialmente, materiais autênticos, ou seja, materiais que circulam nos espaços reais de uso da língua portuguesa. Embora a autenticidade seja sempre relativa, visto que normalmente deslocamos os materiais de seus ambientes de uso e os levamos para a sala de aula, ainda assim são representativos de experiências situadas e reais de interação e comunicação, nas quais os sujeitos agem através da língua. São exemplos de materiais autênticos: vídeos e áudios gravados da TV, rádio ou internet, textos de livros, jornais, revistas, internet, guia turístico, cardápio, propagandas, dentre outros.

Todos os materiais utilizados na elaboração das Unidades Didáticas são devidamente referenciados a partir da explicitação de fontes de onde foram retirados. Além de levar ao conhecimento de professores e alunos à origem do material, a presença das fontes permite a exploração dos textos originais na íntegra, quando a atividade proposta na Unidade Didática tenha usado apenas fragmentos dos originais. Cabe ao professor analisar e decidir se a exploração do material na íntegra seria possível com o grupo e se ofereceria contribuições para a aprendizagem de PLE/PLNM.

Com isso, a orientação para a seleção de materiais autênticos reforça a perspectiva de língua em uso do Portal, pois, na vida real, dificilmente vamos encontrar um texto, seja oral ou escrito, que tenha sido produzido com apenas um tempo verbal ou aspecto linguístico específico, como aqueles "fabricados" especialmente para ensinar um item gramatical pré-determinado. Ao mesmo tempo, esses materiais são amplamente representativos das culturas que permeiam as variedades de língua portuguesa presentes no Portal.

Diferentemente do que alguns afirmam sobre o nível alto de dificuldade desse tipo de material, entendemos que o texto, ou parte dele, não é fácil nem difícil por si só. O que devemos considerar é um equilíbrio entre o tipo de atividade que é proposto (o que se espera do aluno) e o nível de proficiência do aluno. Um dos problemas que encontramos com frequência é uma interpretação equivocada do conceito de proficiência, que, muitas vezes, só é esperada em níveis mais adiantados da aprendizagem LE/L2.

3.4 PROFICIÊNCIA EM LE/L2

Apesar de sua importância como elemento orientador em processos de aprendizagem-avaliação-ensino, a noção de proficiência não tem sido, muitas vezes, mal interpretada, uma vez que comumente é concebida como absoluta, única e monolítica, baseada na proficiência do falante nativo ideal. Como a visão estruturalista de lingua(gem) ofereceu um dos primeiros arcabouços teóricos para defini-la, ser proficiente tem sido entendido, inadequadamente, como ser capaz de dominar os elementos da língua, ou controlar e manipular formas gramaticais e de vocabulário.

O conceito de proficiência que fundamenta o PPPLE, entretanto, pressupõe uma visão de uso de língua(gem) em que ser proficiente é ser capaz de usar a língua adequadamente com propósitos sociais (CLARK, 1996; CONSELHO da EUROPA, 2001) ou ser capaz de usar "a língua para desempenhar ações no mundo" (BRASIL, 2015, p. 9). Nesse caso, portanto, não falamos de uma proficiência única, mas de "proficiências" ou níveis de proficiência distintos, definidos a partir da reflexão sobre a natureza da linguagem em situações variadas de uso da língua.

Assim, "em vez de um conceito 'absoluto', de tudo-ou-nada, temos um conceito 'relativo', que procura levar em conta a especificidade da situação de uso da língua" (SCARAMUCCI, 2000, p. 14). Para ficar mais claro, consideremos os exemplos de Scaramucci (2000), que considera

como uma definição mais adequada de proficiência aquela que inclui o propósito da situação de uso. A partir deles, em vez de dizer *Ele é proficiente em português* seria mais apropriado dizer *Ele é proficiente em português para trabalhar na Argentina como guia turístico*. Isso implica que essa pessoa se sai muito bem na situação de uso que é "ser guia turístico para falantes de Português em um país de língua espanhola", mas não garante que ele se saia tão bem, com e na língua portuguesa, em outras situações de comunicação. A partir dessa reflexão, vamos sempre considerar a proficiência como relativa e num contínuo, de modo que as ações serão realizadas em língua portuguesa, com mais ou menos proficiência. Este caminho é diferente de considerar que alguém tem ou não tem proficiência. É só pensarmos em como agimos em uma língua estrangeira em outro país. Vamos ter que fazer coisas, com e na língua-alvo, e isso poderá ser mais ou menos facilitado, a depender do nosso nível de proficiência. Para algumas ações podemos demonstrar mais proficiência, para outras menos.

Com isso, queremos ratificar a importância de buscarmos sempre um material didático que vá ao encontro das necessidades de nossos alunos, considerando o que eles precisam aprender e para quê, além de não ser menos importante levar em consideração que a proficiência também será relativa se reconhecermos as implicações de produzirmos língua portuguesa em uma outra variedade, a depender da situação de comunicação.

3.5 DIÁLOGO NA DIVERSIDADE: AS VARIEDADES DO PORTUGUÊS

O PPPLE é um espaço de diálogo entre as diferentes variedades do português e de promoção daquelas que não estão formalmente estabelecidas/reconhecidas.

Assim, a oferta dos materiais produzidos por cada um dos diferentes países da CPLP tem permitido, por um lado, que o professor possa ter acesso a Unidades Didáticas de uma mesma variedade, contextualizadas a um determinado espaço geográfico e salientando as suas especificidades, ou, por outro lado, que um mesmo professor selecione unidades de diferentes variedades do português, realçando, assim, as diferentes possibilidades de uso da língua numa perspectiva de complementaridade. Um exemplo dessa diversidade poderá ser observado no relato de experiência de elaboração de um roteiro didático a partir de UD do PPPLE, que será apresentado por Araújo e Furtoso, mais adiante nesse volume.

Finalizando esta seção, acreditamos que os conceitos aqui discutidos subsidiarão as reflexões que serão propostas nos próximos artigos deste volume da Revista Platô, uma vez que várias questões serão retomadas e, até mesmo, ampliadas, principalmente no que diz respeito à transposição desses conceitos que estão espelhados na composição das Unidades Didáticas e na proposição das atividades.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES OU O INÍCIO DE NOVAS CONVERSAS

As reflexões aqui desenvolvidas longe estão de dar conta das muitas questões que envolvem a elaboração de materiais didáticos, especialmente os sensíveis às culturas dos sujeitos em interação e que pretendem considerar visões pluricêntricas e multilateriais para a gestão das línguas. A nossa intenção principal, desse modo, foi ampliar alguns aspectos que já discutimos em outros textos e mostrar como uma iniciativa como a do PPPLE pode trazer novos horizontes para o ensino de português LE/L2.

Aprender a ser e a viver com o outro. Essa é perspectiva essencial que deve orientar a elaboração de materiais interculturais para o ensino de línguas, e essa aprendizagem não é só do aluno, mas também do professor, como mediador principal de mundos linguístico-culturais

diferentes que estão em interação. Adotando essa perspectiva, a língua, mais do que um sistema composto por dados e suas regras de combinação, passa a representar a instância a partir da qual podemos estar no mundo, de diferentes maneiras e com diferentes modos de identificação. Os princípios teórico-metodológicos que orientam o PPPLE são iluminadores dessa perspectiva de aprender, avaliar e ensinar línguas, mais aberto, plural e que considera o português, de fato, uma língua pluricêntrica. (MENDES, 2012)

A iniciativa deste projeto, então, surge num momento de grande valorização e procura pela língua portuguesa no mundo e propõe um salto na oferta de materiais didáticos, seja em termos quantitativos, seja em termos qualitativos e, ainda, em termos de participação, compatível com o crescimento da demanda.

O PPPLE promove a cooperação entre os países membros da CPLP, abrindo uma frente de trabalho e de negociação permanente que pode superar a situação atual de polarização entre normas, hoje ainda um problema saliente para a promoção da língua portuguesa. Contribuirá, ainda, para incluir os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), como Angola, Cabo Verde e Moçambique, além de Timor Leste, participantes deste projeto juntamente com Brasil e Portugal, agentes de difusão do idioma nas suas respectivas áreas de influência.

O PPPLE, portanto, promove mudanças positivas no modo de conceber e estabilizar as normas linguísticas, dando visibilidade também às variedades do português que funcionam como normas objetivas urbanas nos países de língua oficial portuguesa, o que permite pluralizar a oferta de PLE/PL2, de acordo com as demandas específicas do público interessado. Com isso, fica ampliada a participação dos PALOP, de Timor Leste, além de outras regiões de língua oficial portuguesa, criando capacidade instalada nesses novos contextos.

São ainda características do PPPLE a exploração do potencial das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (acessibilidade, amplitude de atuação, baixo custo, circularidade, flexibilidade) para a difusão aberta e gratuita da língua portuguesa e para o incentivo ao trabalho conjunto das equipes nacionais, com vista a uma melhor presença do português no mercado das línguas. Como um Recurso Educacional Aberto (REA), conforme reconhecem Furtoso, Araujo e Killner (2017), o PPPLE se tornou uma alternativa a mais aos materiais didáticos tradicionais não apenas pelo suporte de distribuição, mas sim pela perspectiva pedagógica adotada e pela utilização efetiva e criativa dos recursos que o meio oferece.

Todos os materiais disponibilizados no PPPLE estão ao abrigo de uma licença *Creative Commons* (by-nc-sa). Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem obras derivadas sobre a obra original, desde que com fins não comerciais e que atribuam crédito ao autor e licenciem as novas criações sob os mesmos parâmetros. Toda nova obra feita a partir desta deverá ser licenciada com a mesma licença, de modo que qualquer obra derivada, por natureza, não poderá ser usada para fins comerciais.

Nesse contexto é que o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE) revela seu potencial para, em um contexto de solidariedade multilateral, em que o Brasil tem importante responsabilidade, ajudar na instauração de um setor técnico para o ensino de PLE /PL2 e para o desenvolvimento de materiais próprios, calcados nos usos linguísticos nacionais, que ajudarão por um lado a dar consistência e a criar visibilidade para a norma nacional objetiva de cada país, e, por outro, será um canal de formação permanente de quadros na área, ampliando as parcerias entre todos os países e fortalecendo, dessa maneira, a promoção externa do português, benéfica aos cidadãos de todos os países.

Referências

BRASIL. 2015. *Manual do examinando do Exame Celpe-Bras / Secretaria de Educação Superior*. Brasília: MEC.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. 1998. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Editora Contexto.

CLARK, Herbert H. 1996. *Using language*. Cambridge. Cambridge University Press.

CONSELHO da EUROPA. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação* (sigla: QECR), Edições ASA, Porto, In http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf (13/06/2017).

FURTOSO, Viviane Bagio. 2008. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; Otávio Goes de ANDRADE &Simone REIS (Orgs). *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. p. 127-158. Londrina: UEL.

FURTOSO, Viviane Bagio. 2011. Avaliação de proficiência em português para falantes de outras línguas: relação com ensino e aprendizagem. In: MENDES, Edleise (Org.) *Diálogos interculturais*: ensino e formação em português língua estrangeira. p. 207-236. Campinas, SP. Pontes Editores.

FURTOSO, Viviane Bagio; Vanessa ARAUJO & Mariana KILLNER. 2017. As potencialidades do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna como recurso educacional aberto. In: EL KADRI, Michele Salles; Denise Ismenia Grassano ORTENZI &Samantha Gonçalves Mancini RAMOS (Orgs.) *Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores*: reorganizando sistemas educacionais. p. 197-228. Campinas, SP. Pontes Editores.

HURSTEL, Jean. 2004. Intercultural/conflictos/poderes locales; tres hipótesis, una síntesis. In: DIPUTACIÓ BARCELONA. *Políticas para la interculturalidad*. Barcelona. Editorial Milenio.

KILLNER, Mariana e Viviane Bagio FURTOSO. 2016. Uma proposta de material didático para o ensino de gêneros acadêmicos na sala de aula de português para falantes de outras línguas: a unidade "Resumo". In GONÇALVES, Luis. *O ensino de português como língua estrangeira*: reflexões sobre a prática pedagógica. Estados Unidos. American Organization of Teachers of Portuguese.

MENDES, Edleise. 2004. A mesma face, duas moedas: materiais para o ensino de português a falantes de espanhol. In: PARAQUETT, Márcia & André TROUCHE. *Formas & Linguagem*: tecendo o hispanismo no Brasil. p. 17-36. Rio de Janeiro. CCLS Publishing House.

MENDES, Edleise. 2008. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem do ensino intercultural. In: MENDES, Edleise &, Maria Lucia Souza CASTRO (Org.). *Saberes em português*: ensino e formação de docentes. p. 57-77. Campinas (SP). Pontes Editores.

MENDES, Edleise. 2010. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, Percília & Maria Luisa ORTIZ. *Língua e cultura em contexto de ensino de português para falantes de outras línguas*. p. 53 – 77. Campinas-SP. Pontes Editores.

MENDES, Edleise. 2012. Aprender a ser a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: Scheyerl, Denise. Siqueira, Sávio. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e proposições.* Salvador-BA: EDUFBA. P. 355-378.

MENDES, Edleise. 2014. O ensino do português como língua estrangeira (PLE): desafios, tendências contemporâneas e políticas institucionais. In: ANDREEVA, Yana. *Horizontes do saber filológico.* Sófia-Bulgária: Sveti Klimente Ohridski.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. 2000. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. In *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, 36, p. 11-22, jul-dez 2000

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO INTERCULTURAL: ROMPENDO FRONTEIRAS E TECENDO NOVAS HISTÓRIAS COM O PORTAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/LÍNGUA NÃO MATERNA (PPPLE)

Daniela Mascarenhas Benedini / Camila Alves Gusmão

Sobre os autores

Daniela Mascarenhas Benedini
Universidade do Estado da Bahia, Professora Assistente,
Doutora em Língua e Cultura, danielamascarenhas@hotmail.com

Camila Alves Gusmão
Universidade Federal da Bahia, Pesquisadora do Lince – Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino-, Mestre em Língua e Cultura, gusmao.c@gmail.com

Resumo

As discussões emergentes sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira e segunda língua/língua não materna, nas últimas décadas, estão direcionadas para repensarmos a língua para além da transmissão de suas estruturas formais e regras de uso e concebermos, finalmente, à cultura e às relações interculturais a importância que ocupam neste processo. Neste artigo, desse modo, nos propomos a refletir sobre os conceitos de cultura e de interculturalidade e a concepção de língua como cultura, tendo em vista as suas repercussões na elaboração dos materiais didáticos. Nesse sentido, nos atemos a analisar as Unidades Didáticas propostas pelo Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE/NM) com objetivo de compreendermos de que modo esta plataforma online que, adota a abordagem intercultural como princípio basilar de trabalho, propicia uma aprendizagem culturalmente sensível aos sujeitos em interação.

Palavras-chave

Interculturalidade; Material didático; Unidade didática; PPPLE.

1. INTRODUÇÃO

A discussão acerca do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras tem sido orientada para o uso da abordagem intercultural que consiste em ensinar e aprender uma língua, a partir de situações que promovam diálogos culturais, críticos e sensíveis entre professor e alunos. Sendo assim, espera-se que os sujeitos envolvidos neste processo não somente estejam atentos às formas e regras de uso linguístico, mas também reconheçam a língua em questão como produto sócio-interacional e cultural (MENDES, 2012).

Diante desta perspectiva, nós, professores, somos desafiados a desenvolver um olhar mais crítico acerca do insumo linguístico e cultural proposto nos Materiais Didáticos (doravante MD), tendo em vista que a maior parte da produção vigente, seja no mercado editorial ou na web, ainda coaduna com uma visão de língua fragmentada e apartada das diversas culturas que as representam. Em produções mais recentes, aproximadamente na última década, algumas tentativas de aproximação entre língua e cultura para o ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) e Segunda Língua (L2)/Língua Não Materna (LNM) podem ser encontradas, porém, a maioria delas aborda a cultura de modo artificial e estático, contribuindo, assim, para fortalecer estereótipos e promover a folclorização das culturas (SCHEYERL, 2012).

No caso específico do ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira e/ou Língua Não Materna (PLE/PLNM), a situação não é diferente. A maior parte dos MD disponíveis reflete uma abordagem estruturalista da linguagem, geralmente, identificada na descrição das unidades que propõe os conteúdos gramaticais como eixo organizador central; enquanto, a cultura é apresentada nos apêndices. Recentemente, foram lançados materiais mais culturalmente sensíveis à diversidade e às práticas de uso da língua portuguesa para estes contextos, como é o caso do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE).

O Portal é uma iniciativa do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP) e está ativo, em caráter experimental, desde outubro de 2013. A iniciativa de construção desta plataforma online acontece num momento oportuno não somente para preencher a lacuna ainda existente de MD em PLE/ PLNM, mas, principalmente, pelo seu caráter inovador no que concerne a política linguística de promoção, difusão e projeção da língua portuguesa e a abordagem intercultural para o ensino/aprendizagem desta língua.

Neste artigo, nos interessa, particularmente, compreender de que modo o material didático disponível no Portal que, adota a abordagem intercultural como princípio basilar de trabalho, propicia uma aprendizagem culturalmente sensível aos sujeitos em interação, no sentido de que o contato entre as línguas e culturas possibilite um diálogo verdadeiramente intercultural e não somente a comparação superficial entre a cultura do aprendiz e aquela da língua estudada.

Assim, organizamos o presente trabalho da seguinte forma: inicialmente, discorremos sobre a importância da cultura e da interculturalidade no ensino/aprendizagem das LE e L2/ LNM, assim como o conceito de língua como cultura. Em seguida, discutimos sobre as diferentes perspectivas de olhar sobre o planejamento e o material didático no contexto de PLE e PL2/PLNM; na sequência, apresentamos o PPPLE e trazemos, em caráter parcial, a análise das Unidades Didáticas do Brasil propostas nesta plataforma. Por fim, tecemos algumas considerações acerca das contribuições do Portal para a promoção do ensino/aprendizagem intercultural de PLE e PL2/PLNM.

2. UM BREVE OLHAR SOBRE A INTERCULTURALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA/CULTURA NA ÁREA DE LE

Há, cada vez mais, uma ênfase no ensino de cultura nas aulas de língua. Mas, afinal, o que é cultura? Qual o seu papel no ensino de línguas? As discussões sobre esse termo são amplas e se transformam conforme o tempo avança.

A simples palavra cultura, pensando objetivamente, não consegue dar conta de toda a complexidade que a envolve. Esse termo explica um pouco do que é ser Humano e todas as complexas relações que envolvem essa condição. A cultura define posturas, inicia guerras, ceifa vidas, agrega povos, mas, talvez por todo esse poder que lhe é atribuído, seja tão difícil definir essa palavra.

O exercício de se tentar definir o termo cultura é antigo e já passou por diversos caminhos, um deles foi a simples ideia de que cultura significava um campo arado (WAGNER, 2010), transformando-se depois na concepção que circulou após o século XVII. "Desse modo, nas salas de estar dos séculos XVIII e XIX falava-se de uma pessoa 'cultivada' como alguém que 'tinha cultura'" (WAGNER, 2010, p. 54), assim esse conceito começa a ser visto de maneira elitista, como aqueles que possuem cultura, ou seja, aqueles que tiveram oportunidade de acesso ao conhecimento, à instrução.

Avançando no tempo e passando por outros estudiosos acerca do tema, como Edward Tylor, Franz Boaz e Claude Lévi-Strauss, encontramos Clifford Geertz (2008) – defensor da Antropologia Simbólica[1] – acreditava que a cultura não poderia ser definida em um parágrafo ou por capítulos de livros, pois a cultura deve ser percebida, interpretada de acordo com suas diferentes manifestações que não são plenamente localizáveis. Dessa maneira, por ser semiótica, ela não pode ser definida ou limitada a um simples conceito.

A partir de então, ocorre um alargamento da concepção de cultura, ampliando seus significados e suas representações. Nesse sentido, o indivíduo é considerado um produtor de símbolos, e são estes que fomentam valores, situam tempos, espaços e padrões e criam novas linguagens.

Desse modo, nas últimas décadas do século XX, começou a florescer um movimento que reconhecia a cultura em outros formatos, como a "propagação e hibridização das formas culturais na nova densidade da textura urbana" (HOLLANDA, 2012, p.17). À medida que isso acontecia, surgia também a desestabilização das grandes narrativas, questionando grandes verdades e trazendo à tona toda a divisão cultural.

Pela primeira vez, exaltam-se movimentos periféricos que ganham destaque na mídia e criam novas estéticas e linguagens. Como foi destacado, esse empoderamento permite vislumbrar a cultura como meio de transformação social, ou seja, a cultura sai do lugar de passiva para, agora, ser ativa nos processos de deslocamentos simbólicos e sociais.

Então, percebemos que as especulações acerca do conceito de cultura continuam até hoje. Há uma enorme gama de estudiosos que discutem a amplitude do termo e as suas diferenças conceituais nos mais diversificados contextos. Desse modo, a fim de tentar elucidar a ideia que guiará esse estudo quando for abordado o termo cultura, tomamos a iniciativa de adotar

[1] Corrente teórica divulgada no século XX, que teve como um de seus maiores defensores o antropólogo Clifford Geertz. Para a Antropologia Simbólica, a cultura é um sistema de símbolos e de significados partilhados. Dessa forma, a Antropologia seria uma ciência interpretativa que busca o significado da ação simbólica.

como referência algumas concepções na tentativa de tornar mais didático e de compreender o que seria esse termo. Assim, como primeiro entendimento de cultura, tem-se a visão de que ela é um produto dinâmico da interação social e, por isso, é moldada por componentes simbólicos, materiais ou imateriais, como as línguas, as artes, as religiões, os modos de vida que caracterizam uma coletividade e regem os comportamentos humanos – que, agora, devem ser interpretados diante de um contexto. Contrariando a ideia de volatilidade do tempo imposto pela condição pós-moderna, pode-se afirmar que a cultura também é um produto histórico e que, por sua dinamicidade e historicidade, ela não existe em estado puro, sendo, desde sempre, formada por diversas influências externas.

Desse modo, acreditamos que, ao se trabalhar com língua está se trabalhando também a cultura daquele país e daquele povo. Com isso, é importante destacar os aprendizados e desafios de se trabalhar o ensino/aprendizagem de línguas a partir de uma perspectiva intercultural, com foco no contexto de PLE e PLNM/PL2.

Primeiramente, é preciso deixar claro o conceito de língua como cultura e para isso citamos a definição trazida por Mendes (2014, p. 7) em que afirma que a língua ultrapassa as fronteiras das estruturas formais, representando também um simbólico fenômeno social, conforme pode ser constatado:

> [...] pensar a língua como uma *língua-cultura*, é a reconhecermos como um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros. Ela também representa um sistema complexo, que envolve diferentes níveis de estruturas formais, como os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, as unidades de sons e suas representações gráficas, assim como um sistema de normas e regras de organização e combinação dessas estruturas. Mas não apenas isso. Envolve, também, um conjunto de códigos sociais e culturais, inscritos em processos históricos mais amplos, e que não podem ser negligenciados, pois tudo isso caracteriza o que somos e fazemos quando vivemos em português.

Já o termo intercultural, como afirma Fleuri (2003), pode possuir diversos significados, tanto "como sinônimo de mestiçagem", quanto na adjetivação de contextos de vivência "entre grupos folclóricos" (FLEURI, 2003, p 17). No entanto, o conceito de intercultural que empregamos aqui é aquele que compreende que o trabalho intercultural nasce com o diálogo, com a reflexão, pois só assim se pode ter a abertura para compreender que a diferença é necessária e positiva e que ser diferente não significa ser melhor ou pior. Seria uma forma de integrar as diferenças, de forma respeitosa, como Fleuri (2003, p. 17) reforça:

> [...] o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o "outro", construindo a disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos.

Diante dessa realidade, um lugar de ensino de línguas não pode reforçar a padronização, os estereótipos e o preconceito. Assim, o processo de ensino/aprendizagem ultrapassa aquela ideia de somente transmitir conteúdo, priorizando uma prática que favorece a reflexão, a criticidade e questiona as relações de poder existentes. Convém constatar que é devido a essas ideias que não se pode perder de vista que educar é um gesto político.

Kramsch (2010), ao falar de interculturalidade, reforça a concepção da criação de um terceiro lugar (BHABHA, 1998), um espaço híbrido que conjuga diferentes culturas. Para ela, a cultura atualmente está muito vinculada às questões ideológicas e discursivas criadas a partir do interesse de certos grupos dominantes. Esses discursos são disseminados através da mídia, da internet, do cinema e de outras fontes de comunicação, tudo com o objetivo de manutenção de um sistema que privilegia alguns grupos nas relações de poder, estabelecendo associações desiguais entre diversas comunidades. Isso é construído a partir de categorias (homem/mulher, branco/negro, rico/pobre) que formam as identidades do indivíduo, como símbolos imaginários que são, muitas vezes, colocados em lugares opostos. Desse modo, "cultura está facilmente fragmentada em estereótipos sentimentais que podem ser manipulados para reforçar interesses particulares"[2] (KRAMSCH, 2010, p. 355).

Mendes (2007) ressalta que o termo intercultural, em Kramsch (1993), poderia ter vários significados, um deles pode se referir ao encontro de línguas e cultura, principalmente nas situações de fronteiras de Estados nação. Contudo, quando se trata de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, a interculturalidade dissemina a ideia de respeito ao outro, além do que "o termo intercultural também pode significar, como posto pela autora inglesa, o processo de comunicação entre pessoas que falam a mesma língua e compartilham o mesmo território, mas que participam de diferentes grupos culturais" (MENDES, 2007, p. 120). Segundo Mendes, ainda há a possibilidade de se compreender o termo intercultural como uma prática dialógica, promovendo, por exemplo, o diálogo entre culturas minoritárias e dominantes.

No entanto, Mendes (2007, p. 121) ressalta que no momento em que se propõe um encontro de diferentes culturas pode haver também tensões, por existir uma "intrincada rede de forças" "provenientes do embate de diferentes visões de mundo". Sendo assim, o trabalho intercultural por parte do professor exige uma grande dedicação no momento de planejamento dos cursos e na escolha dos materiais didáticos. Ao contrário do que muitos acreditam, a prática intercultural não prevê simplesmente um "encontro acidental" de culturas no processo de ensino/aprendizagem, esse trabalho pressupõe uma prática que exige orientação, reflexão e avaliação constantes. Outra característica importante que deve fazer parte do trabalho docente intercultural é a sensibilidade para reconhecer as particularidades de cada contexto de ensino, conforme Mendes (2007, p. 125) destaca abaixo:

> Nesse sentido, o desenvolvimento de uma abordagem que se pretende intercultural para o ensino/aprendizagem de LE/L2, antes de ser um exercício de construção teórica, deve obedecer a um criterioso processo de planejamento e estruturação, o qual envolve desde o estabelecimento dos princípios norteadores da ação pedagógica, até o planejamento de cursos, seleção e produção de materiais didáticos e elaboração de estratégias de monitoramento e avaliação, sempre tendo em vista qual é o público ao qual se destina a ação pedagógica, em que contexto ou contextos e sob que condições.

O cuidado na construção do planejamento, na seleção de materiais didáticos e na escolha das estratégias de avaliação podem realmente garantir que o processo de ensino/aprendizagem de línguas se dê de uma forma verdadeiramente intercultural, afinal o que muito se encontra é um trabalho que se diz intercultural, mas que na prática é diferente.

Além disso, acredita-se que a reciprocidade seja outro princípio básico para a fomentação

[2] "Culture is easily fragmented into sentimental stereotypes that can be manipulated to reinforce private interests" (KRAMSCH, 2010, p. 355).

de um bom trabalho intercultural. Para isso, vê-se a aprendizagem como um processo de duas vias, de troca, ou seja, "como o prefixo 'inter' sugere, um processo entre culturas, uma aprendizagem que atravessa limites e fronteiras culturais" (MENDES, 2007, p. 122). Com isso, prevê-se que o etnocentrismo seja superado, havendo uma abertura para o diferente e o desconhecido, além do desenvolvimento da capacidade de cooperação através das fronteiras do multiculturalismo (Cf. FENNES; HAPGOOD, 1997).

Isso reforça a posição de Mendes (2011, p. 140) que, nessa mesma direção, afirma "[...] a língua, mais do que objeto de ensino, passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar de interação". A autora, em um trabalho realizado em 2008, já defendia esse ponto de vista, quando propôs uma concepção de ensino de língua-cultura voltada para a abordagem intercultural que seria:

> [...] a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas. (MENDES, 2008, p. 60-61)

Assim, percebe-se que uma abordagem de ensino, além de ser um "conjunto de ideias, crenças e/ou pressupostos com os quais se sustenta qualquer ensino de línguas" (ALMEIDA FILHO, 2011, p.21), envolvendo uma perspectiva teórica, abrange também atitudes de preparação de planejamento, escolha de materiais e a própria prática em sala de aula.

3. REPENSANDO PLANEJAMENTOS E MATERIAIS DIDÁTICOS: É POSSÍVEL FAZER DIFERENTE?

Ensinar língua é muito mais do que ensinar um conjunto de regras relativas a um sistema ou a uma estrutura. Ensinar línguas pode ser justamente a porta de entrada para uma ação política, crítica e cidadã, e é pensando assim que convém a ideia do ensino de língua como cultura. Ao pensar desta maneira, pode-se conceber o ensino de língua como um meio para tornar os alunos mais sensíveis à realidade do outro, questionando estereótipos e transformando as relações de poder.

Mas exercer esse papel não é tarefa fácil e exige a extrapolação de alguns desafios. Sobre a superação de um desses desafios cabe a construção de planejamentos que fomentem uma pedagogia crítica e intercultural, além da escolha de materiais culturalmente sensíveis e adequados para auxiliar o trabalho do professor e de avaliações que assimilam essa ideologia. No entanto, a escolha de material didático (MD), por exemplo, demanda conhecimento acerca das ideias que o compõem, além de tempo para folhear e estudar os materiais disponíveis.

Para a construção dos planejamentos, é preciso que o professor tenha em mente que esses instrumentos devem ser flexíveis e terem intrínsecos em sua composição a ideia de que língua está diretamente vinculada à cultura. Isso significa que o trabalho com cultura não será apenas contemplado em breves momentos que se reduzem a curiosidades ou a fatos isolados e estanques. Deve-se também considerar a flexibilidade dos planejamentos, já que estes precisarão ser atualizados constantemente a depender das demandas que os alunos e seus contextos de ensino exigirem. Para Fennes e Hapgood (1997, apud Mendes, 2007), é preciso fazer alguns questionamentos no momento de elaboração do planejamento para a construção de

um projeto verdadeiramente intercultural. As perguntas são *por quê?, o quê?, quem? e como?*, todas essas questões devem ser aproveitadas no momento de elaboração, mas devem também ser lembradas e usadas durante todo o processo de ensino/aprendizagem de línguas. São essas questões que ajudarão os professores na definição de objetivos, na seleção de métodos e técnicas de trabalho e no estabelecimento de etapas de desenvolvimento do projeto/lição, além das escolhas das melhores formas de avaliação. Os autores ainda defendem que essas ações devem sempre envolver os estudantes, já que iniciativas como essa podem motivar e aumentar o interesse dos alunos em relação ao projeto construído. No entanto, cabe ressaltar que contextos específicos de ensino/aprendizagem também necessitam de planejamentos específicos, ou seja, os planejamentos devem sempre levar em consideração os diferentes contextos de ensino e devem refletir a ideia de que "[...] a aprendizagem intercultural é, antes de tudo, uma experiência entre culturas" (MENDES, 2007, p. 126).

Já para a escolha de MD, é preciso estar atento a outras questões que envolvem mais complexidades. Quando se tem a necessidade de analisar MD para que sejam disponibilizados aos alunos, deve-se primeiramente observar qual concepção de língua e qual postura ideológica esses materiais refletem.

Primeiramente, o docente deve entender que os livros didáticos são recursos que devem ser utilizados de modo a auxiliar o seu trabalho, pois eles não devem ser o foco da aula, ou seja, os materiais devem apenas complementar as atividades que são propostas em sala de aula, não limitando as diversas possibilidades de abordagens que o docente pode adotar em sua prática. Além disso, precisa-se compreender claramente que os materiais são fontes de difusão de ideologias, ou seja, não se deve acreditar na inocência de suas páginas e nem de seus autores. Para Scheyerl (2012), há três posturas ideológicas que compõem a história dos MD no Brasil e seus métodos de ensino. Na primeira concepção, Scheyerl (2012) destaca a ideia do "mito da mímese" ou "mito do colonizador". Nessa noção, os materiais divulgavam ideologias que formavam o imaginário sobre a vida do colonizador. Eram sempre histórias de homens de sucesso, de pessoas brancas, héteros, "com padrões linguísticos rígidos e normatizados e um rigor exagerado na pronúncia nativa, visto que o objetivo seria a apropriação de uma nova identidade por parte dos alunos" (SCHEYERL, 2012, p. 41).

Para Mota (2010), essas práticas pedagógicas também não davam a possibilidade de empoderamento aos alunos sobre as suas próprias identidades, já que fortaleciam um discurso de superioridade cultural em prol do discurso colonizador.

Posterior a essa fase, surgiu uma tendência de manifestar nos MD aspectos mais diversificados das culturas dos falantes nativos. No entanto, isso ocorria em partes complementares dos materiais, dando uma ideia de que o trabalho com cultura vinha sempre como um elemento complementar e não básico em relação ao trabalho com a língua. Com isso, percebeu-se "uma falsa adoção do multiculturalismo", com consequências que, conforme Scheyerl (2012, p. 43), geravam uma postura mascarada sobre a diversidade cultural.

> Assim, os indivíduos que experimentam formas de racismo, exploração de classe e outros tipos de discriminação podem ser silenciados por essa pseudo-educação multicultural, também assimilacionista, que não consegue analisar criticamente as experiências vividas em comunidades socialmente privilegiadas.

A terceira concepção destacada pela autora trata do "mito do consumismo". Nessa convicção, os materiais são produzidos a partir de uma acepção mais mercadológica, tendo, na maioria das vezes, como pano de fundo de suas abordagens o consumismo, servindo inclusive como veículo de divulgação de grandes marcas. Para o reforço desse ideal, há também um grande apelo à busca do sucesso, mostrando imagens de artistas famosos e de famílias felizes

e bem sucedidas. Sendo assim, privilegiam-se continuamente símbolos hegemônicos como o homem branco, estéticas eurocêntricas e a heteronormatividade. (SCHEYERL, 2012)

Dessa maneira, é importante que o professor se coloque na posição de combatente dessas ideologias e não permita que isso se difunda de forma passiva e inadvertida em sala de aula. Para isso, deve-se fazer uso de materiais autênticos e mais democráticos que abordem diversas realidades, só assim poder-se-á mostrar uma verdadeira pluralidade em diferentes modos de vida. Para dar conta dessas experiências, o professor poderá utilizar materiais variados de falantes nativos, e também não nativos, validando também distintos cenários linguísticos. Afinal, como afirma Rajagopalan (2012, p. 64), "quem pleiteia a adoção de uma norma está querendo no fundo salvaguardar certos privilégios [...]". Para o autor, diferentes ideologias são transmitidas através dos materiais utilizados em sala de aula, e isso ocorre, muitas vezes, de maneira imperceptível, já que nem os professores estão atentos para o que estão transmitindo, nem os alunos têm consciência da alienação que estão sofrendo. (RAJAGOPALAN, 2012)

Diante dessa realidade, os MD na área de PLE ou PLNM/PL2 são concebidos com as mesmas cenas complexas e ainda com o agravante da baixa quantidade de opções, isso sem falar na qualidade de serem, muitas vezes, materiais não culturalmente sensíveis. De acordo com Fontes (2002), muitos materiais da área de PLE/L2/PLNM dão ênfase excessiva aos aspectos gramaticais e trabalham com os elementos culturais de forma rasa e superficial, colocando a cultura como um enfeite ou apenas um acessório para o trabalho com língua-cultura. Ao tratar a cultura dessa maneira, a prática dialógica fica comprometida, dificultando o trabalho intercultural e perdendo a chance de promover o processo de ensino/aprendizagem em uma ação crítica, reflexiva e transformadora.

Conforme Mendes (2012) destaca, esses materiais são, muitas vezes, representados por sua falta de flexibilidade na exposição de seus teores educativos, além de não considerarem as especificidades na construção de seus conteúdos e de não colocarem "os sujeitos viventes em foco". (MENDES, 2012, p. 358). Dessa forma, reforça-se a ideia de que os docentes precisam conhecer a língua além de suas estruturas formais, enxergando-a também como produto sócio-interacional e cultural, além de estar atentos à concepção de língua que é refletida pelos materiais. A autora elenca ainda algumas características que devem compor o pensamento de seus autores, assim como a concepção dos professores no momento de escolha dos materiais. Uma das características elencadas refere-se à flexibilidade dos materiais, trazendo uma maior possibilidade de escolha quanto ao trabalho de seus conteúdos. Afirma-se isso tanto em relação à forma de trabalhar, quanto à ordem do trabalho. Outra importante particularidade destacada pela autora diz respeito à possibilidade de os materiais refletirem diversificados contextos.

> Por isso, o material didático, tal como defendo, deve apresentar um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte, apoio, fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiências na/com a língua alvo. (MENDES, 2012, p. 367)

A partir daí, Mendes resume algumas características básicas que devem compor os materiais, trazendo esses construtos para o ensino/aprendizagem de PLE ou PL2/PLNM. Primeiramente, espera-se que os materiais sirvam de apoio para o trabalho do professor e não como um suporte único do qual depende o trabalho docente. Posterior a isso, acredita-se também que os materiais devam ser passíveis a ajustes e a adaptações necessárias para um melhor trabalho de ensino/aprendizagem, tendo um baixo grau de previsibilidade. Atitudes como essas permitem que tanto o professor quanto o aluno possam interferir nos caminhos que serão seguidos, assim como na ordem e na sequência dos conteúdos apresentados. Deve-se também focar nas situações de uso da língua, organizando "atividades e tarefas dentro de

ambientes propícios para o uso da língua-cultura" (MENDES, 2012, p. 368). Esses objetivos podem ser alcançados com o uso maior de materiais autênticos e de uma firme perspectiva em prol de uma educação intercultural.

Por fim, é válido relembrar Mendes (2008), quando afirma que a perspectiva intercultural pressupõe o "foco no sentido", fazendo uso de práticas contextualizadas, mostrando além das estruturas formais da língua suas possibilidades de interação. Nesse cenário, os materiais servem como fonte e não única referência de "conteúdos autênticos, culturalmente significativos, centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes" (Mendes, 2008, p. 72), além de servirem para a integração das competências linguísticas.

4. O CARÁTER INOVADOR DO PORTAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA / LÍNGUA NÃO MATERNA (PPPLE)

A crescente internacionalização da língua portuguesa tem aumentado consideravelmente a demanda por MD para falantes de outras línguas. No contexto internacional, a língua portuguesa é uma das seis línguas mais faladas no mundo, porém a produção de MD ainda é escassa e restrita às variedades do Brasil e de Portugal. Considerando esse contexto, o Plano de Ação de Brasília para a Promoção, Difusão e Projeção da Língua Portuguesa (PAB), formulado durante a I Conferência Internacional sobre o Futuro do Português no Sistema Mundial, atribui ao Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) "a tarefa de criar uma Plataforma comum na internet, relativa ao ensino do português". Assim, nasce o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE), uma plataforma on-line que disponibiliza recursos e materiais para o ensino e a aprendizagem do português como LE / LNM para a comunidade de professores e interessados em geral.

O Portal atende não somente a necessidade de suprir a lacuna ainda existente de MD em PLE/PLNM como também se destacada pelo seu caráter inovador no que tange a proposta de um sistema internacionalizado de gestão do ensino de PLE/PLNM e a abordagem intercultural para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa neste contexto.

Ao criar um sistema internacionalizado de gestão do ensino de PLE/PLNM, o Portal integra os diferentes contextos linguístico e cultural representados pelos Estados Membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Além disso, o Portal assume o compromisso de promover a cooperação entre os países membros da CPLP, abrindo uma frente de trabalho e de negociação permanente que pode incrementar o número e a qualidade de ações comuns na área, bem como para o reforço da participação dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Timor-Leste na produção de recursos didáticos e outras iniciativas de ensino de PLE.

Como pudemos observar, até o momento desta análise, a plataforma disponibiliza Unidades Didáticas desenvolvidas em nove países lusófonos, a saber: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Todas as unidades seguem as etapas de apresentação segundo o padrão acordado, no entanto, os recortes linguísticos e culturais são escolhidos pela equipe de elaboração de cada país, trazendo, desse modo, uma abordagem mais realista das línguas-culturas que representam e promovendo a reflexão sobre a vida social desses povos nos níveis locais, regionais e/ou nacionais.

Entendemos aqui que o posicionamento desta plataforma vem ao encontro das discussões contemporâneas sobre como construirmos uma sociedade multicultural para a qual o diálogo permanente e colaborativo é fundamental. Isso acontece, pois o Portal assume o

caráter pluricêntrico da língua portuguesa, permitindo a visibilidade e a negociação com outras variedades socioculturais de uso que por muito tempo eram desconhecidas e/ou alijadas das salas de aula e, principalmente, das instâncias de negociações das políticas internacionais.

Ao contrário do que geralmente evidenciamos nas políticas de ensino/aprendizagens de LE e L2/LNM, a proposta político-pedagógica impressa nesta plataforma fomenta uma reflexão ampliada da PLE e PL2/PLNM na medida em que concebe a promoção, a difusão e a projeção da língua portuguesa, tendo em vista as culturas de um conjunto de países que compartilham esta língua, sejam elas em culturas hegemônicas ou não.

Outra característica inovadora para o ensino/aprendizagem de PLE/PLNM é a perspectiva intercultural em que está fundamentando o planejamento e desenvolvimento desta plataforma. Sobre este aspecto discorremos na sessão seguinte, a partir da análise das Unidades Didáticas do Brasil.

5. ANÁLISE DAS UNIDADES DIDÁTICAS DO BRASIL

Antes de adentrarmos na análise das Unidades Didáticas (UD), é necessário mencionar que o Portal expõe claramente a descrição do projeto político-pedagógico no qual está fundamento. No ícone *Conversa com o professor*, encontram-se, entre outros itens, a concepção de língua adotada nesta plataforma, como a relação entre língua e cultura é entendida e apresentada no material disponível, além das características das UD e como elas foram concebidas. Portanto, o professor ao dispor deste MD tem a possibilidade de refletir previamente o que vem a ser a abordagem intercultural e as perspectivas de sua transposição didática.

Ao investigarmos as UD estabelecemos como categorias de análise as escolhas dos temas e das situações comunicativas, assim como a forma que essas escolhas são tratadas ao longo das atividades/tarefas propostas. Considerando que a adoção por uma abordagem intercultural requer mais do que uma comparação superficial entre a cultura do aprendiz e aquela da língua estudada, procuramos identificar de que forma as UD propiciam uma aprendizagem crítica e o engajamento dos alunos para um diálogo intercultural.

Para efeito desta análise selecionamos 36 das 57 Unidades Didáticas, elaboradas pela equipe de professores do Brasil, disponíveis para o nível 2[3]. Este recorte justifica-se pelo fato de termos observado a aparição de temas ou situações de uso correlatas em algumas dessas Unidades Didáticas. Desse modo, optamos pela escolha de uma delas, a exemplo, das cindo UD encontradas que abordam a situação de uso: compra e venda.

A estrutura das UD obedece às mesmas características em relação ao formato e às etapas de apresentação das atividades, distribuídas na seguinte ordem e descrição, conforme encontramos na página do Portal, no ícone *Conversa com o professor*. No entanto, é importante ressaltar que o desenvolvimento das etapas, como está previsto pelo Portal, deve ser feito de acordo com as necessidades dos aprendizes. Portanto, as atividades/tarefas propostas foram

[3] Os níveis de proficiência das Unidades Didáticas do PPPLE compreendem os níveis 1, 2 e 3. Para o segundo nível, como define a plataforma: "o aluno evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos de variados gêneros e temas relativamente diversos, em contextos conhecidos e em alguns desconhecidos, em situações simples e em algumas relativamente mais complexas. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas simples e algumas complexas e vocabulário adequado a contextos conhecidos e a alguns desconhecidos, interagindo em diferentes contextos socioculturais.

construídas de modo que os professores possam realizar modificações a partir do contexto de uso e/ou escolher aquelas que sejam mais interessantes para a realidade de sua sala de aula.

Quadro 1: Estrutura e descrição das etapas das Unidades Didáticas

Unidade	Onde consta o título da unidade
Situação de Uso	Vista como uma ação de linguagem que oferece uma gama de oportunidades de trabalho com a língua, e que pode ser explorada em diferentes contextos, com variados propósitos de comunicação e interação, com diferentes interlocutores. A situação de uso não deve ser vista como o meio para se realizar a ação de linguagem, mas é a própria ação em si.
Expectativas de Aprendizagem	Referem-se ao que se espera que o aluno seja capaz de realizar como ação de linguagem a partir das atividades propostas na Unidade Didática. As expectativas de aprendizagem, desse modo, orientam a elaboração das atividades que integram as Unidades Didáticas, visto que representam as metas a serem atingidas no processo de aprendizagem do aluno.
Atividade de Preparação	Pressupõe o momento de sensibilização do aluno para o desenvolvimento das ações de linguagem previstas, bem como a ativação dos seus conhecimentos e experiências prévios
Bloco de Atividades	Deve proporcionar um conjunto de experiências de uso da língua que visa alcançar as expectativas de aprendizagem estabelecidas no início da Unidade Didática. As atividades, por sua vez, foram organizadas a partir de estímulos, por meio de materiais representativos da variedade de uso de cada país em foco. Assim, uma atividade tem sempre algum texto escrito, um vídeo, uma imagem etc., a partir dos quais as experiências de uso da língua terão lugar.
Extensão da Unidade	São atividades que complementam e expandem as ações de linguagem trabalhadas na Unidade Didática ou que desencadeiam experiências mais amplas de investigação, produção, entre outras coisas, e que podem ser utilizadas como tarefas em sala de aula ou podem ser realizadas posteriormente
Atividade de Avaliação	São atividades que sistematizam e retomam as ações de linguagem trabalhadas para avaliar a aprendizagem do aluno.

Fonte: http://www.ppple.org/conversa

Passamos a partir daqui para a análise das UD segundo as categorias estabelecidas. De acordo com a relação dos temas encontrados, propomos a seguinte classificação: grupo 1, temas que refletem situações problemáticas da sociedade brasileira (conscientização sobre o consumo de água, cuidados com os idosos, temas polêmicos) e grupo 2, temas que apresentam as demandas da vida cotidiana em geral (comidas e bebidas, atividades de lazer, trabalho, viagens, família, saudações, encontros sociais, meios de transporte, direções de sentido, uso das novas tecnologias, compras, entre outros). A partir deste panorama, pudemos observar que a escolha dos temas, além de contemplar as situações mais imediatas com as quais o aprendiz deverá lidar no seu cotidiano, traz questões socioculturais que fazem parte da sociedade brasileira e da agenda mundial.

Em relação ao grupo 1, observamos que a seleção dos temas oferece oportunidade para que o professor e os alunos ampliem seus conhecimentos e reflitam sobre questões polêmicas

que na maioria das vezes são excluídas do ensino de LE e L2/LNM. No entanto, como bem sabemos, o fato de que questões como estas sejam postas em discussão, não garante que a sua condução em sala de aula permita posicionamento crítico e reflexivo dos sujeitos. Dessa forma, consideramos que as situações de uso são o fio condutor para efetivar a comunicação e a interação entre os interlocutores, pois são através delas que as experiências na língua-alvo irão conceder ou não espaço aos sujeitos para expressar ideias e negociar sentidos, além de possibilitar a aprendizagem de estruturas linguísticas. No caso específico dos referidos temas do grupo 1, vejamos quais são as situações de uso sugeridas por algumas dessas UD no Quadro 2.

Quadro 2: Relação entre os temas do grupo 1 e a Situação de Uso

Títulos da UD	Temas	Situação de uso
Faltou água, e agora?	Conscientização sobre o consumo de água	Reflexão sobre os cuidados no consumo de água.
Defendendo ideias	Temas polêmicos	Argumentação contra ou a favor de temas polêmicos.
À vovó, com carinho	Cuidados com os idosos	Reconhecimento e opinião sobre a relação entre saúde e comportamento

Fonte: as próprias autoras

Diante das situações de uso acima, podemos notar a preferência pela discussão ampla dos temas com ênfase para a reflexão, argumentação e emissão de opinião o que de fato possibilita aos sujeitos, aqui compreendidos como professor e alunos, a negociação e a (re)significação de pontos de vista. Ao confrontarmos as situações de uso propostas com as atividades/tarefas desenvolvidas ao longo dessas UD, percebemos que a preferência por materiais autênticos, ou seja, materiais que circulam nos espaços reais de uso da língua portuguesa, assim como a diversidade de gêneros textuais utilizados e, principalmente, a forma como esse material é explorado proporcionam aos alunos o diálogo intercultural e a aprendizagem crítica, como podemos ver no Quadro 3.

Quadro 3:Relação entre os temas do grupo 1 e as atividades das Unidades Didáticas

Temas	Atividade de Preparação	Bloco de Atividades	Alguns exemplos das questões sugeridas para discussão e reflexão
Conscientização sobre o consumo de água	Vídeo divulgado pela empresa baiana de águas e saneamento com o objetivo de conscientizar a população sobre o desperdício de água.	São desenvolvidas três tarefas relacionadas a dois panfletos distintos que propõem dicas para o consumo consciente da água	Qual a importância de se realizar campanhas como essas? Em seu país, é comum a veiculação desse tipo de propaganda? Comente
Temas polêmicos	Imagens referentes aos seguintes temas polêmicos (casamento homossexual, legalização da maconha, eutanásia)	São desenvolvidas três tarefas relacionadas aos posts de internautas em blogs distintos argumentando sobre outros temas polêmicos (manifestações populares e redução da maioridade penal)	Trabalhe em dupla e observe as imagens a seguir. Qual sinal vocês usariam para cada uma delas? Você e seu colega tiveram as mesmas opiniões? Por quê? Em seu país, acontece esse tipo de manifestação popular? Pelo que as pessoas protestam? Se você pudesse ir à rua, pelo que você protestaria? Por quê?
Cuidados com os idosos	Diálogo autêntico (por escrito) entre avó e neta no qual a atitude de cumplicidade entre elas sensibiliza o aluno para os cuidados com os idosos	São desenvolvidas três tarefas relacionadas a três artigos distintos publicado em jornal que relatam, respectivamente: 1) a atitude do neto para ajudar a avó a lidar com o problema de Alzheimer, 2) a descoberta dos sintomas da doença de Alzheimer por uma família e 3) a descrição dos estágios desta doença e sua incidência no Brasil	Em sua opinião, como essa história pode contribuir para ajudar outras pessoas com o mesmo problema? No seu país, os idosos costumam morar com seus familiares? Como é essa relação? Quais são os problemas de saúde mais comuns nos idosos em seu país? Como a família convive com isso? O que você achou da iniciativa de Fernando? Você faria o mesmo? Por quê? Você conhece alguém que já passou por uma situação parecida? Comente.

Fonte: as próprias autoras

Na UD que se propõe a discutir sobre a conscientização do consumo de água, por exemplo, o vídeo escolhido traz o gênero textual, campanha publicitária. Nesta atividade de preparação, o aluno tem a possibilidade de refletir sobre o tema, a partir de um material autêntico no qual ele é questionado sobre o poder de persuasão deste gênero textual na sociedade, ao mesmo tempo

em que se depara com elementos da cultura local – trata-se de uma campanha realizada pela empresa do estado da Bahia de águas e saneamento- que figuram como apelo publicitário para engajar a população quanto ao uso consciente da água. Assim, as questões sugeridas para a discussão vão desde os aspectos de repercussão social, como as mencionadas no Quadro 3, até as questões que envolvem aspectos da cultura local, por exemplo, o que significa a expressão "A retada da consciência aquática". Neste caso, trata-se de um argumento semântico que traz a palavra *retada*, um adjetivo muito comum entre a população deste estado para indicar força, determinação de uma pessoa. No vídeo, atribui-se esta qualidade ao personagem representado pela consciência aquática, uma mulher. Outras formas de expressões locais são exploradas nesta campanha publicitária, como a musicalidade, o figurino, a gestualidade, ao mesmo tempo em que os alunos são questionados sobre a força desses elementos na construção deste gênero textual e as representações culturais que emanam dali.

Em relação aos temas do grupo 2 que se referem às demandas da vida cotidiana em geral, percebemos que a forma como são abordados nas UD distingue-se do tratamento usual oferecido nos MD, uma vez que são postas aos alunos questões de teor reflexivo que exigem o reconhecimento e a compreensão das diferenças culturais. Trazemos alguns exemplos que evidenciam esta característica no Quadro 4.

Quadro 4: Relação entre os temas do grupo 2 e Situação de Uso e Atividade de Preparação

Título da UD	Temas	Situação de Uso	Atividade de Preparação
Família	Família	Conversa sobre família	Trechos de letras de músicas que trazem vocabulário referente à família e conteúdo que abarca origem e hábitos familiares.
Diversão e arte nos fins de semana	Atividades de Lazer	Planejamento de fim de semana com os amigos.	Trecho de letra de música que propõe a reflexão sobre a importância da arte e da diversão na nossa vida
Preciso arranjar um emprego	Profissões	Debate sobre escolha profissional e documentos oficiais de registro de trabalho.	Apresentação Carteira de trabalho do Brasil através de texto e imagens deste documento e discussão sobre o que representa tal documento.

Fonte: as próprias autoras

Nas UD acima nos chamou a atenção o direcionamento das Atividades de Preparação sobre temas que ainda vêm sendo abordados amplamente nos MD de forma artificial e descontextualizada. Neste caso, pode-se observar, como proposto para esta etapa, que a sensibilização do aluno para o desenvolvimento das ações de linguagem previstas, bem como a ativação dos seus conhecimentos e experiências prévios, possibilita o engajamento político dos

alunos ao trazer questões de teor reflexivo e crítico. Para explorar o tema Profissões, por exemplo, a atividade propõe uma discussão acerca dos direitos trabalhistas, a partir da apresentação dos documentos oficias de registro de trabalho do Brasil, questionando, por exemplo, a existência desses documentos nos países de origem dos estudantes e as consequências sociais do reconhecimento desse direito para o cidadão.

Em relação ao tema Família, a apresentação do vocabulário é feita em consonância com uma discussão sobre as diferenças culturais sob as quais a instituição familiar está estruturada fazendo menção às várias regiões brasileiras e aos hábitos familiares em geral. Da mesma forma, o tema Atividades de lazer propõe que o aluno reflita sobre a arte e a diversão como bem de consumo de importância na vida das pessoas e questiona as formas em que elas se apresentam e são compartilhadas nas diversas culturas. Para esses dois últimos temas citados, a amostra de linguagem é apresentada em trechos de letras de músicas que possibilitam discussão acerca das características da linguagem poética e da importância dos seus autores no cenário nacional e/ou internacional.

Mais adiante, as tarefas/atividades desenvolvidas na sessão Bloco de Atividades seguem orientações específicas de acordo com as expectativas de aprendizagem propostas para a UD. Nesse sentido, o foco poderá ser a estrutura e composição do gênero textual escolhido e/o a exploração do tema proposto na Atividade de Preparação considerando outros aspectos; no entanto, é importante ressaltar que os aspectos linguísticos e a análise dos seus usos fazem parte da estrutura geral das UD, como é possível identificar no Quadro 5.

Quadro 5: Relação entre os temas do grupo 2 e o Bloco de Atividades

Temas	Bloco de Atividades	Alguns exemplos das questões sugeridas para discussão e reflexão
Família	Atividade 1: ampliação do vocabulário referente ao grau de parentesco a partir de árvore genealógica; discussão e elaboração da composição familiar dos alunos Atividade 2: análise de imagens que apresentam composições familiares variadas: filhos adotivos e/ou biológicos, casais homossexuais e heterossexuais	Atividade 1: A sua família se assemelha à que foi apresentada na árvore genealógica? Por quê? Atividade 2: Com qual imagem a sua família mais se assemelha? Justifique; Em uma das imagens, a família representada é formada por duas "mães". Qual a sua opinião sobre essa nova forma de grupo familiar? Justifique.

Atividade de lazer	Atividade 1: leitura e compreensão de um artigo de revista que apresenta sugestões de lazer variadas. Atividade 2: compreensão do vídeo - noticiário TV Tribuna para o fim de semana. Em duplas os alunos devem convidar o colega para um dos eventos sugeridos pelo noticiário.	Atividade 1:No texto acima, vimos que há sugestões de atividades sem custo. Na sua cidade, há oferta de eventos gratuitos? Cite alguns. O que você acha que falta na sua cidade em termos de diversão? Atividade 2: Marque os eventos de que você mais gostou apresentados pelo noticiário e comente.
Profissões	Atividade 1: leitura e compreensão de trecho de artigo de revista que aborda as dez profissões mais sonhadas pelos brasileiros. Atividade 2: discussão em grupo e produção escrita de quadro de profissões que fizeram parte do imaginário infantil dos alunos Atividade 3: continuar a discussão desenvolvida na Atividade 2 enfatizando as principais qualidades necessárias ao profissional para desempenhar tal função.	Atividade 1: Dentre as profissões citadas, qual seria a mais escolhida pelos homens e pelas mulheres do seu país? Comente. Atividade 2: Vocês acham que existem profissões que são voltadas mais para homens e outras voltadas para mulheres? Quais seriam e por quê Atividade 3: Descreva as principais qualidades que o profissional que ocupa as primeiras posições da lista de cada grupo deve ter para trabalhar nesse cargo.

Fonte: as próprias autoras

Conforme podemos perceber, as atividades propostas não sugerem uma lista de vocabulário ou estruturas linguísticas pré-estabelecidas nem tampouco elegem padrões de comportamentos ou oferecem informações e conhecimentos sobre costumes e regras de comportamento na sociedade da língua alvo, neste caso a brasileira. Ao contrário, os aspectos linguísticos e sua análise fazem parte da estrutura geral das UD, mas não assumem a posição de eixo organizador.

Na UD referente ao tema Profissões, por exemplo, a classe de palavra, adjetivo, permeia toda as atividades: questiona-se o que seria uma profissão feminina e masculina o que leva o aprendiz a identificar características distintas; em seguida, pede-se que sejam elencadas as qualidades necessárias ao profissional para desempenhar uma determinada profissão. Do mesmo modo, o estudo de vocabulário se faz presente nas três UD - grau de parentesco, atividades de lazer, profissões – sem fazer menção a uma lista precedente. Esses e outros aspectos

linguísticos são explorados na medida em que se tornam relevantes para a compreensão dos textos orais e escritos, o desenvolvimento das situações de uso da língua e a discussão dos temas.

Geralmente, como já foi dito aqui, esses temas do cotidiano compõem o plano de ensino dos MD. A partir dos anos 1980, o movimento comunicativo traz ainda alguns aspectos socioculturais com o objetivo de aproximar os aprendizes às situações de uso da língua alvo. No entanto, o foco estritamente comunicativo termina por conceber o planejamento de um fim de semana com os amigos, por exemplo, considerando somente as regras sociais de uso na sociedade da língua alvo. Dessa forma, a situação de uso torna-se artificial e superficial porque fundamenta-se no uso de expressões formais e informais para convidar e aceitar ou recusar um convite.

Diferentemente do que se propõe neste MD, o uso da língua está imerso nas possibilidades de compreensão e interpretação da língua-cultura alvo pelos professores e alunos, levando em consideração as experiências construídas por eles na própria interação. Como podemos notar no Quadro 5, as situações de uso trazem questionamentos que oferecem ao professor e aos alunos a chance de interagir na língua portuguesa, ao mesmo tempo em que expõem pontos de vista, trazendo à tona suas referências culturais sobre o assunto. Dessa forma, podemos perceber que o ensino/aprendizagem da língua portuguesa LE e L2/LNM está para além das especificidades formais desta língua, pois, espera-se, sobretudo, que os aprendizes reconheçam as culturas sobrepostas que estão ali representadas e possam estabelecer um diálogo com sua própria língua-cultura como sujeitos históricos. Enfim, os alunos são constantemente desafiados a estabelecer um diálogo propositivo, no sentido de refletir sobre sua própria língua-cultura, a partir de outras referências e, assim, (re)significar conceitos e atitudes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Portal foi concebido pela CPLP com o intuito de ser um instrumento de cooperação linguístico-cultural e de possibilitar a distribuição de materiais na área de português PLE/PLNM. Esse projeto surgiu em um acordo estabelecido de cooperação técnica com a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE), para a identificação de especialistas dos diversos países que integram a comunidade da CPLP, para o planejamento e o desenvolvimento do Portal, juntamente com as Comissões Nacionais e o corpo técnico do IILP.

Considerando que se trata de um material de livre acesso em qualquer parte do globo, acreditamos que seja uma contribuição de grande valia para os professores que atuam no Brasil e, principalmente, no exterior que não dispõem de material didático para desenvolver suas aulas. Desta maneira, o portal passa a ser um difusor de ideias que podem favorecer a uma prática de ensino mais crítica e reflexiva, fundamentadas em teorias como a perspectiva do ensino intercultural, conceito de língua/cultura, situações de uso, produção de MD com materiais autênticos entre outros.

Desse modo, não se pode negar as similaridades de pontos abordados anteriormente com as características expostas no PPPLE. Primeiramente, percebemos o caráter intercultural desse material ao verificarmos as atividades propostas que trazem, desde o momento de sensibilização até a atividade final, temas que dialogam com a cultura brasileira e que permitem a exposição de outras culturas, criando espaços híbridos de negociação. Além disso, é importante destacar que, como foi afirmado anteriormente, os materiais devem ser passíveis a modificações de acordo com o contexto de uso. Isso já é previsto pelo Portal, o que pode ser identificado na descrição do projeto no item *Conversa com o professor*, o qual prevê a flexibilidade e a abertura de suas unidades.

Seguindo os ideais do conceito de língua como cultura, o Portal também se propõe a trabalhar com situações de uso, já que estas ilustram circunstâncias de uso real da língua na sociedade. Para dar o suporte a essas situações, o Portal também utiliza materiais autênticos, como vídeos, panfletos, músicas, que são representativos de realidades dos falantes de língua portuguesa.

Por fim, o que percebemos é uma tentativa da equipe brasileira do Portal de produzir materiais que correspondam às teorias que consideram a prática intercultural como uma necessidade de atuação por um ensino mais crítico, além de buscar elaborar materiais diversificados e que abordam práticas contextualizadas. Sendo assim, cabe ressaltar a postura protagonista que o professor deve adotar ao fazer uso das UD, escolhendo atividades mais adequadas ao contexto de uso, adaptando o material sempre que necessário e planejando as práticas em sala de aula de acordo com as perspectivas do grupo, seguindo ou não as atividades propostas pelo material.

Enfatiza-se, obviamente, a necessidade de existirem materiais culturalmente sensíveis, no entanto, para que isso aconteça de modo pleno e verdadeiramente eficaz, é imperioso reafirmar a concepção de língua como cultura, enxergando, desse modo, a cultura como elemento basilar do processo de ensino/aprendizagem de línguas. À guisa de conclusão, outro elemento importante é a concepção do multiculturalismo e, consequentemente, do plurilinguismo, pois se caracteriza como fundamental a tarefa de demonstrar para os alunos as diferentes realidades culturais e linguísticas, assim como acontece com as unidades do PPPLE.

Dessa forma, é importante oferecer aos professores e alunos um material bastante diversificado do ponto de vista linguístico e cultural, possibilitando assim uma perspectiva multicultural nas formas de ser e viver em português no mundo.

Referências

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

BHABHA, H. K. 1998. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG Editora

FENNES, H. & Karen HAPGOO. 1997. *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. Londres: Cassel.

FLEURI, R. A. 2003. Intercultura e Educação. *Revista brasileira de educação*. N° 23, 16-35.

FONTES, S. M. 2002. Um lugar para a cultura. In CUNHA, M. J e SANTOS, P. (eds). *Tópicos em português língua estrangeira*, 175-183. Brasília: EDUNB.

GEERTZ, C. 2008. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

HOLLANDA, H. B. de. 2012. *Cultura como recurso*. Salvador: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, Fundação Pedro Calmon.

KRAMSCH, C. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

_____. 1998. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.

_____. 2010. The symbolic dimensions of the intercultural. In *Language teaching: The international abstracting journal for language teachers and applied linguistics*. Vol. 44, Nº 3, 354-367.

MENDES, E. 2007. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entre-culturas". In ALVAREZ, M. L. O e SILVA, K. A. (eds). *Linguística Aplicada: Múltiplos olhares, 119-140*. Campinas: Pontes.

_____. 2008. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In MENDES, E e CASTRO, M. L. S. (eds). *Saberes em português: ensino e formação docente*, 57-77. Campinas: Pontes.

_____. 2011. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In MENDES, E. (ed). *Diálogos interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira*, 139-158. Campinas: Pontes.

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

_____. 2014. O ensino do português como língua estrangeira (PLE): desafios, tendências contemporâneas e políticas institucionais. In ANDREEVA, Y. (ed) *Horizontes do saber filológico*, 33-48.

MOTA, K. 2010. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In MOTA, K e SCHEYERL, D. (eds). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*, 37-62. Salvador: EDUFBA.

RAJAGOPALAN, K. 2012. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In SCHEYERL, D e SIQUEIRA, S. (eds) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*, 57-82. Salvador: EDUFBA.

SCHEYERL, D. 2012. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In SCHEYERL, D e SIQUEIRA, S. (eds) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*, 37-56. Salvador: EDUFBA

SOUZA, M. I. & Reinaldo Matias FLEURI. 2003. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultura. FLEURI, R. M. (ed) *Educacão intercultural: mediações necessárias*, 53-83. Rio de Janeiro: DPEA.

WAGNER, R. 2010. *A invenção da Cultura*. São Paulo: Cosac Naify.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A PROMOÇÃO DO PORTUGUÊS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PORTAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/LÍNGUA NÃO MATERNA (PPPLE)

Luana Moreira Reis

Sobre o autor

Luana Moreira Reis
Leitora, University of Pittsburgh, lreis@pitt.edu

Resumo

No âmbito de ensino-aprendizagem de línguas não se pode mais desconsiderar as condições político-econômicas e sociais nas quais estão inseridas as diversas práticas de uso da língua. Há uma crescente tendência de diálogos entre as diversas áreas do saber e diferentes instituições de ensino para a construção colaborativa de um ensino de qualidade. Para tal, torna-se imperativo a ampliação de propostas e ações realizadas na área de ensino-aprendizagem de línguas, em especial no que se refere à formação de professores de línguas cada vez mais crítico-reflexivos sobre os seus papéis como educadores e, por consequência, de alunos cada vez mais engajados com seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é de fundamental importância uma maior integração dos trabalhos realizados na área de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira e/ou língua não materna (PLE/PLNM), em especial os que consideram o caráter pluricêntrico da língua portuguesa. O objetivo deste trabalho é compreender como se desencadeiam os processos de promoção de uma abordagem de ensino de língua portuguesa através de uma perspectiva pluricêntrica e intercultural no desenvolvimento das atividades propostas pela plataforma online de compartilhamento de recursos didáticos: Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE).

Palavras-chave

Políticas linguísticas; Ensino-aprendizagem de línguas; PLE; PLNM.

1. INTRODUÇÃO

Quando se trata da questão de políticas linguísticas no Brasil é evidente a ausência de posições e propostas claras e bem definidas, particularmente no âmbito de Português como Língua Estrangeira (PLE) e/ou Língua Não Materna (PLNM). Os profissionais de ensino de línguas estrangeiras muitas vezes são vistos como meros receptores das decisões dos órgãos governamentais, decisões estas muitas vezes desenvolvidas nos moldes do exterior, notadamente da Europa. Um exemplo notável é a adoção do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas como um guia para descrever os objetivos a serem alcançados pelos estudantes de línguas estrangeiras em escolas, universidades e cursos livres ao redor do país. Carecemos também de uma maior articulação entre os projetos, ações e propostas que vem sendo desenvolvidas no campo de políticas de ensino de línguas em diferentes contextos nacionais e internacionais. Segundo Garcez (2013, p. 84 - 85):

> Assim, em que pese a escassez de estudos sistemáticos e a ausência de linhas de pesquisa consolidadas para o estudo de políticas linguísticas propriamente ditas no âmbito da nossa pós-graduação, parece evidente haver grande profusão de ações dispersas entre os organismos e pouca informação dos linguistas aplicados acerca dessas ações, que se inscrevem no âmbito da Linguística Aplicada.

Há uma crescente tendência de diálogos entre as diversas áreas do saber e diferentes instituições de ensino para a construção colaborativa de um ensino de qualidade. Para tal, torna-se imperativo a ampliação de propostas e ações realizadas na área de ensino-aprendizagem de línguas, em especial no que se refere à formação de professores de línguas cada vez mais crítico-reflexivos sobre os seus papéis como educadores e, por consequência, de alunos cada vez mais engajados com seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Uma aproximação entre pontos de vista que, apesar de serem marcados por outros espaços e outras histórias, podem estabelecer relações em busca de interesses afins.

A pesquisa de Mendes (2012), com alunos de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), do quarto ao oitavo semestres, os quais cursaram a disciplina optativa *Gêneros textuais em língua portuguesa*, demonstrou que os discentes e futuros docentes de línguas têm uma formação acadêmica que pouco ou nada incentiva um posicionamento crítico e questionador no que concerne às relações entre a língua que estudam e ensinam. Além disso, ficou evidente a predominância de uma visão estruturalista de língua. Foram coletadas ao longo de três semestres de curso, com diferentes alunos, quase cem representações de línguas, e chegou-se a seleção final de quarenta e nove representações. A atitude de esperar por parte da professora uma resposta correta sobre o conceito de língua é uma evidência da insegurança dos estudantes de Letras em estabelecer relações entre teoria e prática. Da mesma forma, torna visível a necessidade de inserir na formação desses futuros professores as questões contemporâneas acerca dos diferentes modos de conceber seu objeto de ensino e repensar uma visão de língua que sensibilize os alunos para a diversidade linguística e cultural das salas de aula.

Sendo assim, no processo de formação dos professores de línguas, precisamos estimular uma postura de abertura dos professores para um processo educativo que não esteja centrado apenas no ensino dos conteúdos. É fundamental formar professores de línguas que sejam capazes de criar espaços de negociação, agir criticamente e relacionar ideias que constituem nosso passado histórico com as ideias emergentes.

O objetivo deste trabalho é compreender como se desencadeiam os processos de promoção de uma abordagem de ensino de língua portuguesa através de uma perspectiva pluricêntrica e culturalmente sensível no desenvolvimento das atividades propostas pela plataforma online de

compartilhamento de recursos didáticos: Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/ Língua Não Materna (PPPLE).

2. PORTAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/ LÍNGUA NÃO MATERNA (PPPLE): INSTRUMENTO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA, DE PROMOÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O PPPLE foi apresentado pela primeira vez no dia 29 de outubro de 2013, na II Conferência sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial, em Lisboa e, lançado oficialmente na Cimeira de Chefes de Estado da CPLP, em Díli, no dia 23 de julho de 2014. O Portal foi criado sob a coordenação do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) de acordo com a incumbência do Plano de Ação de Brasília para a Promoção, a Difusão e a Projeção da Língua Portuguesa (PAB, 2010), formulado durante a I Conferência Internacional sobre o Futuro do Português no Sistema Mundial, realizada em março/abril de 2010 na capital brasileira.

Um acordo de cooperação foi estabelecido com a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) para a identificação de especialistas dos diversos países que integram a comunidade da CPLP e para o planejamento e o desenvolvimento do Portal, juntamente com as Comissões Nacionais e o corpo técnico do IILP. Até o momento, o Portal conta com unidades didáticas de cinco países (Angola, Brasil, Moçambique, Portugal e Timor-Leste). O trabalho realizado por equipes multinacionais busca consolidar uma perspectiva pluricêntrica e colaborativa de gestão da língua portuguesa ao incluir novos agentes na promoção do português a partir da elaboração de materiais didáticos próprios pelos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Timor Leste. Os diferentes países trabalham com a mesma metodologia, mas cada um expressando a sua variedade do português e suas especificidades linguístico-culturais. Este cenário de atividade colaborativa se torna ainda mais relevante no contexto atual de mudança demográfica dos países de língua portuguesa. Segundo Duarte (2016, p. 218):

> De acordo com o Novo Atlas da Língua Portuguesa (2016), a demografia dos países onde o português é falado pode alterar o panorama do português no mundo, tornando as variedades africanas em formação as dominantes, em algumas décadas, no que diz respeito ao número de falantes. Esta mudança certamente influenciará o ensino da língua como uma língua estrangeira.

O Plano de Ação de Brasília para a Promoção, a Difusão e a Projeção da Língua Portuguesa (PAB) afirma que o português é uma das seis línguas mais faladas no mundo. O Plano de Ação de Lisboa (PALis), resultado das conclusões da II Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial, realizada em Lisboa entre 29 e 31 de outubro de 2013, salienta que o português é uma das grandes línguas de comunicação internacional e está presente em comunidades de todo o mundo, o que a caracteriza como uma língua multinacional.

Dentro da extensa série de ações e atividades de políticas linguísticas podemos mencionar aquelas que dizem respeito a decisões de ensino-aprendizagem de línguas (materna, estrangeira, etc.), passando pela questão de que variedades ensinar e que lugar a língua ocupa dentro do Estado (língua nacional, oficial, co-oficial, língua franca etc.). Entre os instrumentos propostos pelo PAB, para o fortalecimento do ensino de português como língua estrangeira, está a criação de recursos construídos de maneira conjunta tais como o Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC) e o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/ Língua Não materna (PPPLE). O objetivo do VOC é reunir os Vocabulários Ortográficos Nacionais de

cada país da CPLP e, dessa forma, proporcionar aos usuários o acesso livre a um banco de dados comum de regras ortográficas. O propósito do Portal é disponibilizar gratuitamente materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de português e proporcionar uma rede virtual de compartilhamento de experiências pedagógicas para professores de PLE-PLNM.

O PPPLE surge como um espaço relevante para a discussão e o entendimento da concepção de língua portuguesa como língua pluricêntrica ao promover contribuições dos diferentes países da CPLP. Ensinar e aprender português sob uma perspectiva pluricêntrica e intercultural implica reconhecer as especificidades de uso e produção linguístico-cultural nos seus variados ambientes bem como suas constantes inter-relações. Envolve propiciar a aproximação com diversos aspectos culturais, econômicos, sociais e ideológicos e, em decorrência, promover a diminuição ou, mesmo, a superação de preconceitos e estereótipos. Dessa forma, torna-se possível diminuir o estranhamento e promover o encantamento diante das diferenças. O PPPLE permite ao professor escolher, a partir das particularidades do seu contexto específico de atuação, os materiais que mais se adequem às suas necessidades, promovendo adaptações e complementações de acordo com os objetivos de ensino. O professor encontrará à sua disposição uma variedade de recursos didáticos dos mais diversos contextos.

2.1 PORTAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/ LÍNGUA NÃO MATERNA (PPPLE): ORIENTAÇÕES E PRINCÍPIOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS

O Portal afirma que as unidades didáticas sugeridas e compartilhadas foram desenvolvidas de acordo com princípios contemporâneos que orientam o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e que, portanto, trazem inovações nos modos de se conceber a língua e o seu ensino. Em face deste contexto, é relevante uma investigação sobre o modo como é entendida a concepção de língua e cultura nas unidades compartilhadas na plataforma, assim como as implicações dessa compreensão para o processo de ensino-aprendizagem de PLE-PLNM. Consideraremos os princípios teórico-metodológicos que orientam a elaboração de unidades didáticas bem como os procedimentos para a elaboração das unidades.

Além disso, é oportuno considerar sobre o papel do PPPLE enquanto estratégia de promoção e divulgação da língua portuguesa. Procuramos explicitar de que forma o PPPLE funciona como um espaço de cooperação linguístico-cultural entre os Estados Membros da CPLP ao intensificar a participação dos PALOP e de Timor-Leste no processo de produção de recursos didáticos e outras iniciativas de ensino de PLE-PLNM. Dessa forma, visamos perceber o potencial do PPPLE para a instituição de uma forma internacionalizada e participativa de gestão do português, a qual reforça uma visão do português como língua pluricêntrica, partilhada por diferentes países e comunidades com normas específicas para cada contexto.

Este texto traz à tona alguns conceitos subjacentes às orientações teórico-metodológicas e aos princípios norteadores para a elaboração das unidades didáticas do PPPLE. Para tal, tomamos como base a seção "Conversa com o professor" disponível na plataforma online. . Inicialmente, explicitaremos a concepção de língua e aprendizagem. Na sequência, apresentaremos o conceito de proficiência em LE-L2.

O Portal adota a concepção de língua como atividade social e defende a ideia de que para aprender uma língua é necessário usá-la nas mais variadas situações de comunicação. Dessa forma, as atividades propostas visam proporcionar a oportunidade de ensinar e aprender PLE-PLNM através de experiências de trabalho com a língua em uso. O objetivo é proporcionar experiências significativas aos participantes do processo de ensino-aprendizagem.

O Portal enfatiza a importância dos contextos de uso da língua para a produção e interpretação de sentidos pelos participantes na interação. Considera impossível desvincular a

linguagem dos fatos sociais e reconhece o elemento cultural em cada um dos diferentes usos da língua. Dessa forma, é priorizado o uso de textos autênticos, ou seja, textos de circulação social presentes nos contextos e espaços reais de uso da língua portuguesa. Entender a indissociabilidade entre língua e cultura implica um processo de ensino-aprendizagem que promova experiências reais de vivência e interação na e através da língua portuguesa.

> Os materiais utilizados na proposta das atividades das Unidades Diáticas são, preferencialmente, materiais autênticos, ou seja, materiais que circulam nos espaços reais de uso da língua portuguesa. Embora a autenticidade seja sempre relativa, visto que normalmente deslocamos os materiais de seus ambientes de uso e os levamos para a sala de aula, ainda assim são representativos de experiências situadas e reais de interação e comunicação, nas quais os sujeitos agem através da língua[1].

As fontes de informação autênticas de diferentes origens e com diferentes perspectivas, tanto nas práticas de compreensão e produção oral quanto nas de leitura e escrita em LE-L2, contribuem para a compreensão e análise crítica dos materiais por parte dos estudantes. O uso de textos com pontos de vista diferentes incita a reflexão a fim de garantir que os estudantes avancem de uma mera aquisição de fatos e informações em direção ao desenvolvimento de competências e habilidades para análise de textos, bem como de situações e contextos de uso da língua. As atividades devem, portanto, proporcionar meios para que aconteça entendimento, discussão, produção e posicionamento crítico-reflexivo na língua portuguesa. O foco do desenvolvimento das atividades do Portal é o processo de ensino-aprendizagem e não os conteúdos.

O Portal aponta a importância da compreensão da noção de proficiência para o processo de ensino-aprendizagem à medida que a maneira pela qual proficiência é entendida influencia os objetivos e as expectativas de aprendizagem das aulas de línguas. Entre os efeitos de uma visão estruturalista, na compreensão da noção de proficiência, podemos mencionar a percepção de que ser proficiente em uma língua significa dominar os seus elementos formais, resultando na ênfase do ensino de gramática e vocabulário. O PPPLE, entretanto, propõe um conceito de proficiência diferenciado ao apresentar uma descrição de níveis com um caráter flexível, permitindo às comissões elaboradoras locais, durante o processo de produção de materiais, a adequação da escolha de temas e situações de uso da língua de acordo com os interesses e necessidades de cada contexto.

> A partir de uma concepção de língua em uso, o conceito de proficiência que fundamenta o PPPLE pressupõe que ser proficiente é ser capaz de usar a língua adequadamente com propósitos sociais (CLARK, 1996; CONSELHO da EUROPA, 2001) ou ser capaz de usar "a língua para desempenhar ações no mundo" (BRASIL, 2011, p. 4). Nesse caso, portanto, não falamos de uma proficiência única, mas de "proficiências" ou níveis de proficiência distintos, definidos a partir da reflexão sobre a natureza da linguagem em situações variadas de uso da língua[2].

[1] Disponível em http://ppple.org/conversa.

[2] Disponível em http://ppple.org/conversa.

Os níveis de proficiência sugeridos pelo PPPLE têm o objetivo de orientar a seleção de materiais para a elaboração das unidades didáticas e, sobretudo, estabelecer parâmetros para o desenvolvimento da proficiência dos aprendizes. As descrições dos níveis, ainda em fase de aprimoramento e reflexão, são o resultado de uma experimentação de diálogo entre o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

> No **Nível 1**, o aluno evidencia um domínio operacional limitado da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos de gêneros e temas limitados, em contextos conhecidos. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas simples da língua e vocabulário reduzido, interagindo em situações limitadas e em contextos socioculturais restritos.
>
> No **Nível 2**, o aluno evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos de variados gêneros e temas relativamente diversos, em contextos conhecidos e em alguns desconhecidos, em situações simples e em algumas relativamente mais complexas. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas simples e algumas complexas e vocabulário adequado a contextos conhecidos e a alguns desconhecidos, interagindo em diferentes contextos socioculturais.
>
> No **Nível 3**, o aluno evidencia domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir, de forma fluente, textos de gêneros e temas diversos, em situações de uso conhecidas e desconhecidas, simples e complexas. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado e amplo, interagindo com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo e em diferentes contextos socioculturais[3].

Assim sendo, o quadro teórico para o ensino-aprendizagem de línguas proposto pelo Portal envolve:

a. Concepção de língua como atividade social e indissociável da cultura;

b. Concepção de ensino-aprendizagem como ações realizadas em contexto;

c. Concepção de proficiência como a capacidade de usar a língua com propósitos sociais.

4. A LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DE UMA ÓTICA PLURICÊNTRICA

De acordo com Muhr (2016), Heinz Kloss apresentou em 1952 dois termos que se tornaram de grande importância para os estudos em sociolinguística nos Estados Unidos a partir dos anos

[3] Disponível em http://ppple.org/conversa.

60, *Ausbausprache* (uma língua que amplia a sua funcionalidade) e *Abstandsprache* (línguas linguisticamente distantes). Calvet (2007, p.28-29), ao abordar as distinções propostas por Kloss, explica que de um lado estão as línguas próximas como o italiano, espanhol, português ou francês e do outro as línguas isoladas, independentes, como o basco ou o húngaro. Outra distinção introduzida por Kloss que tem um efeito significativo no campo de políticas linguísticas é a diferenciação entre o *planejamento do corpus* e o *planejamento do status*. "O planejamento do corpus se relacionava às intervenções na forma da língua (criação de uma escrita, neologia, padronização...), enquanto o planejamento do status se relacionava às intervenções nas funções da língua, seu status social e suas relações com as outras línguas. " (CALVET, 2007, p. 29). Sobre este último é que recairá o foco deste trabalho.

Numa segunda edição, publicada em 1978, Kloss apresenta as expressões língua bicêntrica, língua policêntrica e língua pluricêntrica, sendo que apenas a última permaneceu como um termo chave para o contexto da sociolinguística. Muhr (2016) enfatiza que a relação entre as variedades dominantes e não dominantes na maioria das línguas pluricêntricas é assimétrica e as normas da nação dominante são priorizadas. Sendo assim, determinadas comunidades linguísticas se opõem ao status de pluricentricidade da língua, considerando as demais variedades como desvio da norma padrão. Segundo o autor, são necessárias pelo menos duas gerações para se adaptar à ideia de que há várias normas padrão dentro de um único idioma.

A obra *Pluricentric languages: Differing norms in different nations*, publicada em 1992 por Michael Clyne, marca um momento importante no desenvolvimento da teoria de pluricentricidade. Foram examinadas 17 línguas pluricêntricas. Atualmente, o número de línguas potencialmente pluricêntricas chega a 41 (Muhr, 2016). A definição de Muhr engloba dois níveis de pluricentricidade, "pluricentrismo externo" ou "pluricentrismo de primeiro nível" que envolve a variabilidade de uma certa língua em diferentes nações e "pluricentrismo interno" ou "pluricentrismo de segundo nível" que ocorre dentro de uma variedade nacional devido a uma forte fragmentação interna.

> Uma língua pluricêntrica é uma língua que é utilizada em, pelo menos, duas nações onde tem estatuto oficial como língua nacional, língua cooficial, ou língua regional com as suas próprias normas (codificadas) que geralmente contribuem para a identidade nacional / pessoal, fazendo da nação um centro normatizador pelo uso deliberado das normas nativas para esta nação específica[4]. (MUHR, 2016, p.20)

O português está presente em situação de oficialidade nos 9 Estados Membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Além disso, é idioma oficial na Região Administrativa Especial de Macau, China e também possui relevância em diversos outros territórios, por exemplo Rivera (Uruguai), Goa (Índia), Amambay (Paraguai), entre outros. Apesar de a normatização da língua ainda estar concentrada entre os dois polos: Português europeu e Português brasileiro, percebemos o avanço de estratégias de difusão da língua nos diversos contextos em que o português é uma língua de uso social. Dessa forma, aceitar o status de pluricentricidade da língua portuguesa é uma tentativa de legitimar as variedades linguístico-culturais e desenvolver familiarização e respeito por todas as variedades. Isto se dá em oposição a uma visão monocêntrica de língua que se baseia no

[4] A pluricentric language is a language that is used in at least two nations where it has an official status as state language, co-state language, or regional language with its own (codified) norms that usually contribute to the national/personal identity, making the nation a norm-setting centre by the deliberate use of the norms native to this specific nation. (Tradução minha)

princípio de uma nação, uma língua, uma cultura.

O reconhecimento da língua portuguesa como língua pluricêntrica deve, portanto, apoiar a autonomia dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e de Timor Leste na elaboração de materiais didáticos próprios. Uma das grandes contribuições do PPPLE é estimular a passagem dos PALOP e Timor Leste de utilizadores dos produtos oferecidos por Portugal e Brasil para criadores e elaboradores de seus próprios materiais didáticos. A partir desse processo de construção e produção de conhecimentos baseados nas necessidades específicas de ensino-aprendizagem de cada contexto, poderemos vislumbrar o caminho para valorização e respeito às variedades. Tais materiais podem servir como uma proveitosa fonte de pesquisa para que professores e estudantes possam analisar criticamente os diversos contextos de uso do português e promover o diálogo intercultural e a afirmação da heterogeneidade.

5. O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE MATERIAIS DE PLE-PLNM EM PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Nesta seção, discutiremos a importância de uma abordagem de ensino-aprendizagem intercultural e pluricêntrica para a produção de materiais de ensino de línguas na contemporaneidade e apresentaremos o processo de elaboração de unidades didáticas de PLE-PLNM para o PPPLE. Descreveremos as etapas de produção das atividades, os princípios que orientam a escolha de temas e a busca por textos autênticos relevantes para o desenvolvimento de competências e adequados aos níveis de proficiência.

Um crescente interesse pela aprendizagem de PLE-PLNM requer uma formação profissional especializada para atender tal demanda e uma produção de materiais didáticos que reflitam as tendências de um mundo marcado pela constante inter-relação entre povos e culturas. As necessidades geradas pelo atual contexto de projeção da língua portuguesa, infelizmente, não têm sido acompanhadas por uma produção científica que se amplie na mesma velocidade. O mercado editorial de livros didáticos voltados para o ensino de PLE-PL2 apresenta uma lacuna no que diz respeito a suprir a necessidade dos aprendizes de desenvolver competências múltiplas que lhes permitam estabelecer relações significativas com pessoas de outras línguas-culturas. Entre as iniciativas que têm sido desenvolvidas com o objetivo de auxiliar os professores e aprendizes, o PPPLE apresenta o diferencial de oferecer unidades didáticas que levam em consideração as variedades linguístico-culturais da língua portuguesa.

> Assim, a oferta dos materiais produzidos por cada um dos diferentes países da CPLP permitirá, por um lado, que o professor possa ter acesso a Unidades Didáticas de uma mesma variedade, contextualizadas em um determinado espaço geográfico, histórico e cultural, e salientando as suas especificidades, ou, por outro lado, que selecione unidades de diferentes contextos nacionais, realçando, assim, as diferentes possibilidades de uso da língua numa perspectiva de circulação internacional[5].

O PPPLE também pode contribuir para a atualização e formação do professor ao propor um espaço para a interação e o diálogo entre professores de diversas partes do mundo. O Portal pode ter um importante efeito retroativo pelo contato dos professores com materiais que

[5] Disponível em http://www.ppple.org/conversa

apresentam propostas pedagógicas alternativas e diferenciadas, por meio do compartilhamento de ideias e através do acesso a princípios, orientações e abordagens contemporâneas de ensino de línguas. Ao terem contato com orientações contemporâneas para o ensino de línguas, os professores podem rever as suas próprias abordagens de ensinar. Porém, o fórum de discussão do Portal, um ambiente significativo para promover discussões e compartilhamento de ideias, ainda se encontra inativo. Ademais, o Portal ainda não conta, no momento, com propostas ou roteiros didáticos sugeridos pelos utilizadores.

O procedimento para elaboração das unidades didáticas do PPPLE envolve a escolha da situação de uso, definida da seguinte maneira:

> Uma situação de uso é vista aqui como uma ação de linguagem que oferece uma gama de oportunidades de trabalho com a língua, e que pode ser explorada em diferentes contextos, com variados propósitos de comunicação e interação, com diferentes interlocutores. A situação de uso não deve ser vista como o meio para se realizar a ação de linguagem, mas é a própria ação em si[6].

Em seguida, são definidas as expectativas de aprendizagem, ou seja, os caminhos e estratégias adotados para a realização das situações de uso. O objetivo das expectativas de aprendizagem é trabalhar os eixos (ler, escrever, falar e ouvir) de forma integrada, considerando que as ações de linguagem não são excludentes e sim complementares. As expectativas de aprendizagem definem e orientam a elaboração das atividades.

Logo após, é proposta a atividade de preparação, compreendendo "o momento de sensibilização do aluno para o desenvolvimento das ações de linguagem previstas, bem como, a ativação dos seus conhecimentos e experiências prévios."[7]

O bloco de atividades é composto por um conjunto de ações e experiências de uso da língua de modo a alcançar as expectativas de aprendizagem propostas. A extensão da unidade é uma ampliação das experiências desenvolvidas no bloco de atividades, mantendo o equilíbrio e coerência com as atividades anteriores. Por fim, a atividade de avaliação sistematiza e retoma as experiências anteriores de modo a verificar se as expectativas de aprendizagem foram alcançadas.

Elaborar materiais didáticos envolve um processo importante de auto reconhecimento identitário do professor como pesquisador e agente crítico, autônomo e criativo no processo de ensino-aprendizagem. A produção e a escolha de materiais didáticos não se constituem uma tarefa fácil, em especial quando pensamos língua como prática social com toda a sua complexidade e dinamismo. Muitas vezes pela alta influência das práticas pedagógicas tradicionais recorrentes no modelo aplicado nas escolas é imprescindível um esforço em assumir os riscos de uma mudança e criar alternativas para estimular o estudante a se comunicar para desenvolver suas competências.

A possibilidade de se discutir os sentidos possíveis da língua portuguesa em sua diversidade de contextos sócio-linguístico-culturais é um caminho para a veiculação de atividades mais agradáveis e envolventes. Assim, uma abordagem de ensino-aprendizagem intercultural e pluricêntrica procura elaborar uma forma de organização de maneira tal que os temas propostos e o tipo de atividade instiguem a mobilização de conhecimentos, crenças, vivências e habilidades para agir efetivamente na e através da língua portuguesa. "A dimensão de uma

[6] Disponível em http://www.ppple.org/conversa
[7] Disponível em http://www.ppple.org/conversa

língua, desse modo, e aqui o português, é o próprio lugar da interação, a própria instância na qual produzimos significados ao vivermos no mundo e com outros. ” (MENDES, 2011, p.144)

Por conseguinte, o objetivo dos materiais didáticos interculturais é promover um ambiente de ensino-aprendizagem que envolva os aprendizes em situações de interação como sujeitos complexos, com sua diversidade de emoções, ideias e opiniões. A neutralidade e o mero compartilhamento de informações não desencadeiam o desenvolvimento de competências necessárias para movimentar-se sem maiores dificuldades dentro dos diversos contextos de uso da língua. Torna-se imperativo proporcionar espaços de discussão de ideias e opiniões no contexto de sala de aula para a construção conjunta e significativa de conhecimentos. O que inclui solicitar que o aluno faça inferências, tire conclusões, articule seu conhecimento prévio e seu conhecimento de mundo com os diversos textos utilizados para a interação, levante os objetivos/intenções do autor, ou aqueles que são desenvolvidos no texto.

A utilização de textos autênticos é fundamental à medida que estes circulam em contextos reais de comunicação e traz consigo a ideia de que é possível compreender uma mensagem lida ou falada até mesmo com estruturas que ultrapassam o conhecimento linguístico já aprendido. Sendo assim, não é preciso proteger o aluno da língua que circula no mundo ao seu redor e que também o constrói e reconstrói através da multissignificação de palavras e ações.

Pensar a língua como cultura implica o reconhecimento da importância das relações de interação para a criação das multiplicidades de expressões e materializações possíveis da língua. À vista disso, o desenvolvimento da competência intercultural é essencial para o desenvolvimento de uma melhor compreensão de si mesmo e de sua realidade cultural bem como para a sensibilização diante da cultura do outro.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem de PLE-PLNM sob uma perspectiva pluricêntrica e intercultural pressupõe uma maior familiarização com os diversos espaços de circulação do português e das línguas que com ela interagem nesses espaços. Por meio do diálogo intercultural torna-se possível o desenvolvimento de uma postura mais positiva diante das variações e a dissipação de uma representação homogênea e equivocada do português. Os estudantes, através da promoção do diálogo intercultural, poderão apreciar e entender a diversidade linguístico-cultural do português. Um exercício permanente de tolerância e respeito em busca da criação de um ambiente de compreensão mútua.

O PPPLE pode ser uma contribuição relevante para uma política de formação e valorização profissional à medida que incentiva o investimento na formação de professores crítico-reflexivos que saibam elaborar, utilizar e também maximizar o potencial dos materiais didáticos disponíveis. Professores de PLE-PLNM que não sejam apenas espectadores dos materiais didáticos prontos e acabados que chegam às suas mãos, mas protagonistas do seu fazer docente. Professores que possam atuar como gestores e promotores da língua que ensinam.

Participar no processo de elaboração de atividades para o Portal pode permitir tanto um amadurecimento de ideias com relação a aspectos teórico-metodológicos quanto uma oportunidade de repensar o processo de ensino-aprendizagem de PLE-PLNM, através da aproximação com as realidades linguístico-culturais dos países de língua portuguesa. Para tal, é fundamental o reconhecimento do português como uma língua pluricêntrica e a importância de uma abordagem intercultural para o ensino de PLE-PLNM.

Referências

CALVET, Louis-Jean. .2007. *As políticas lingüísticas*. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL,.

DUARTE, Isabel Margarida. 2016. Portuguese, a polycentric language: which language should we teach in foreign language classes? In: BATISTA DE ANDRADE, Carlos Augusto; MICHELETTI, Guaraciaba; SEARA, Isabel Roboredo (orgs.). *Memory, Discourse and Technology*. São Paulo, Terracota Publishing Company..

GARCEZ, Pedro M. 2013. Observatório de Políticas Linguísticas no Brasil: metas para a Linguística Aplicada. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores..

MENDES, Edleise. 2012. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, Tânia et alii. *Linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador-BA: EDUFBA.

MENDES, Edleise. 2011. O português como língua de mediação cultural: Por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise (Org.) *Diálogos Interculturais: Ensino e Formação em Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores.

MUHR, Rudolph. 2016. *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide.* Volume 1: Pluricentric Languages across continents – Features and usage. Wien et. al., Peter Lang Verlag. p. 13–37.

PPPLE. Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/ Língua Não Materna. Disponível em: <http://ppple.org>.

A ABORDAGEM INTERCULTURAL E A PRODUÇÃO DE UNIDADES DIDÁTICAS PARA O PPPLE

Arthur Vargens / Diogo Oliveira do Espírito Santo

Sobre os autores

Arthur Vargens
UFBA/PPGLINC, Mestre em Língua e Cultura, arthurvargens@hotmail.com

Diogo Oliveira do Espírito Santo
UFBA/PPGLINC, Mestre em Língua e Cultura, digho_oliveira@hotmail.com

Resumo

O crescente contato entre culturas tem forçado as grandes organizações mundiais a tomarem medidas de inclusão e de respeito à diversidade nos âmbitos sociais, culturais e educacionais. Com respeito à área de ensino e aprendizagem de línguas, tem-se discutido a necessidade de uma formação de professores mais crítica e a produção de materiais didáticos que proporcionem diálogos interculturais. Nesse cenário, esse artigo faz uma reflexão sobre o papel da abordagem intercultural na produção de unidades didáticas do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE). A fim de aprofundar nossa discussão sobre esses aspectos, traremos um panorama da educação multi e intercultural e seus reflexos na formação de professores de línguas. Por fim, analisaremos atividades do PPPLE com o intuito de estabelecer pontes com o desenvolvimento crítico e reflexivo de aprendizes e professores de línguas.

Palavras-chave

Língua portuguesa; Ensino e Aprendizagem; Abordagem intercultural; Materiais didáticos.

1. PONTO DE PARTIDA

Tem-se intensificado, atualmente, a consciência de que estamos pouco preparados para compreender e lidar, de forma adequada, com o impacto causado pela globalização na forma que produzimos conhecimento e interagimos com as pessoas. A crescente insuficiência dos modelos políticos-culturais que têm sido utilizados para dialogar com a complexidade dessas interações, assim como as poucas ações educacionais que se dedicam ao tema, têm demonstrado a dificuldade de se entender os efeitos dessas mudanças não só na esfera social e política como também na educacional. Esse debate tem feito surgir, assim, a necessidade de uma política de respeito à diferença que não se limite ao reconhecimento do que é diferente, mas que se engaje na luta pela proteção das identidades que se acentuam ou se fazem conhecer através dos (conflituosos) contatos culturais.

As tentativas de ação elaboradas pelas grandes organizações mundiais[1] só têm demonstrado que muito ainda precisa ser feito para se atingir um nível satisfatório de entendimento do que é conviver com o diferente. No âmbito educacional, se fala em "violência epistêmica" para explicar como a educação multicultural quando adotada de forma superficial tende a homogeneizar as culturas e o processo de produção do conhecimento (MCLAREN; RYOO, 2010). Na Linguística Aplicada (LA), tem havido uma intensa discussão sobre a formação crítica de professores que dê conta de atender os desafios contemporâneos de ensinar e aprender línguas e que possa explorar o caráter político da educação linguística. Assim, tem crescido o número de pesquisas que propõem uma abordagem intercultural de ensino (MENDES, 2004; SCHEYERL, 2012,) que, além de mediar as práticas educativas e servir de base para a elaboração de currículos e preparação de materiais didáticos, contribua para uma formação de professores mais sensível e respeitadora das diferenças.

Discutiremos, aqui, de que maneira a formação de professores de línguas tem traduzido os esforços da educação intercultural no que diz respeito ao desenvolvimento de ações pedagógicas que minimizem os efeitos negativos desse intenso contato entre culturas para além dos muros das escolas, e relacionaremos como os pressupostos dessa educação podem embasar a elaboração de materiais didáticos de línguas mais sensíveis aos sujeitos em interação. Para isso, refletiremos sobre a produção de unidades didáticas para o PPPLE – Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (disponível no endereço www.ppple.org), na condição de elaboradores de unidades, integrantes de uma equipe técnica do portal. Em suma, pretendemos, aqui, uma reflexão sobre a abordagem intercultural em nosso processo criativo e como isso influenciou em nossa própria formação como professores de língua.

2. MULTI E INTERCULTURALIDADE

Devido às grandes transformações ocorridas no âmbito social, político, cultural e educacional ocasionadas pela intensificação da globalização, pelo desenvolvimento tecnológico e pelos movimentos de busca pelos direitos humanos, tem-se buscado nas perspectivas multi e interculturais caminhos possíveis para se pensar um mundo menos desigual e excludente. Com características marcantes e muito ligadas ao seu contexto sócio-histórico, tanto a multi

[1] A Unesco e as orientações sobre educação intercultural (2006), o Programa Escolas Interculturais de Fronteira do Mercosul (2008), as atuais medidas tomadas pela União Europeia sobre o processo de acolhimento aos imigrantes, o complexo processo de adaptação dos Haitianos no Brasil administrado pela MINUSTAH, só para citar alguns.

como a interculturalidade são produtos das necessidades de cada comunidade que conferem a essas duas perspectivas diferentes cores, objetivos e até definições. Como discutido por Dietz e Guilherme (2014), enquanto que nos Estados Unidos, Reino Unido e partes da America Latina, a interculturalidade está ligada ao empoderamento das minorias na educação, na Europa Continental, por outro lado, a luta pela educação intercultural se dá pela aparente incapacidade de partes das sociedades de fazer frente aos desafios surgidos pela crescente heterogeneidade dos alunos. Os autores apresentam uma visão detalhada da complexa conceituação desses dois termos e pontuam que cada um deles

> [...] guarda uma peculiar familiaridade em cada sociedade, seja em conotações positivas ou negativas, dependendo das tradições acadêmicas e da evolução histórica de cada um dos termos em cada contexto específico. Entretanto, isso não significa que o significado deles seja universal, ainda que com frequência, sejam, paradoxalmente, tratados como tais [...] (; DIETZ; GUILHERME 2014, p. 22)[2].

Candau (2008) complementa a discussão acima ao chamar a atenção para o fato de que outra dificuldade de penetrar na problemática da multiculturalidade se refere justamente às várias interpretações do termo. A autora defende o multiculturalismo interativo, também chamado de interculturalidade, por considerá-lo "[...] mais adequado para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade" (CANDAU, 2008, p. 51). Ainda segundo a autora, a perspectiva intercultural que é defendida quer promover

> [...] uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas [...] (CANDAU, 2008, p. 52).

Nessa direção, Fleuri (2002) observa que a problematização das relações interculturais em práticas educativas acentuou a necessidade de uma compreensão mais precisa da própria concepção de cultura. Para o autor, cultura deve ser entendida como "[...] a totalidade acumulada de padrões culturais com base nos quais os seres humanos identificam as finalidades de suas ações [...]" (FLEURI, 2002, p. 408). Mclaren e Ryoo (2010) acrescentam que o termo *cultura* deve ser entendido como "[...] os conjuntos dinâmicos de práticas, ideologias e valores com os quais diferentes pessoas compreendem o mundo [...]" (MCLAREN; RYOO, 2010, p. 212). Nesse sentido, a forma que os indivíduos têm de expressar a sua cultura está estritamente relacionada ao poder que eles exercem numa ordem social. Por isso, os autores enfatizam o fato de que

> [...] o processo de produção de conhecimento e as formas como os estudantes dão sentido à cultura podem ser perigosamente controlados pelos que formulam o currículo escolar e os professores,

[2] "[...] cada uno de los términos guarda una peculiar familiaridad en cada sociedad, ya sea que conlleve connotaciones positivas o negativas, dependiendo de las tradiciones académicas y de la evolución histórica de cada uno de los términos en cada contexto específico. Sin embargo, esto no significa que el significado de estos términos sea universal, aunque con frecuencia, son paradójicamente entendidos como tales, pese a su particular alusión a la diferencia [...]".

> pois estes possuem maior poder que os estudantes e seus familiares na estrutura hierárquica das instituições educacionais. [...] (MCLAREN; RYOO, 2010, p. 212)

Esse é um dos pontos-chave para se entender a "violência epistêmica" da qual tratamos anteriormente, já que ela descreve as práticas de produção de conhecimento usadas em muitas tendências de educação multicultural que ignoram as diversidades dos estudantes enquanto marcam as culturas não brancas como desviantes e exóticas. Dentro dessa lógica, os professores acabam ensinando aos seus alunos a reconhecerem a diferença, mas não entendê-la e adotá-la de forma crítica. Os professores evitam discussões sobre racismo, exploração de classe, sexismo, heterossexismo etc. enquanto ensinam que a "cultura anglo-branca" é a verdadeira norma e que todas as outras culturas são "diferentes" (MCLAREN; RYOO, 2010).

Segundo os autores, uma forma de combater essa violência que é, muitas vezes, camuflada sob a premissa de uma educação multicultural, é a adoção de uma pedagogia crítica revolucionária, que aplicada à sala de aula, se traduz como uma educação multicultural com foco explícito no racismo e outros sistemas de exploração. Assim, surge a necessidade de fazer com que os próprios professores debatam e reflitam sobre seus próprios preconceitos. Para isso, aprender tal reflexividade deve começar em programas de formação de professores. Para Mclaren e Ryoo (2010, p. 218)

> [...] Os educadores devem ser ensinados desde cedo sobre a importância de fazerem-se vulneráveis suficientes para questionar-se sobre as ideologias racistas, classicistas, heterossexistas, bem como as ideologias machistas para que mudanças abertas e honestas possam acontecer [...].

A Linguística Aplicada não fica às margens das discussões sobre a necessidade de uma formação crítica e intercultural de professores. Para Irala e Leffa (2014), é de grande importância a discussão do eixo político-ideológico na formação de professores como um motor articulador das questões que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas. Para os autores

> [...] esse é um dos caminhos para que o professor volte a ocupar seu lugar como uma autoridade intelectual, não só sensível ao contexto, [...] mas também como agente de mudanças no que tange às desigualdades sociais, aos preconceitos de diferentes naturezas e especialmente como um não-reprodutor dessas desigualdades [...] (p. 269).

Não diferentemente, Pennycook (1998) tem defendido a adoção de uma Linguística Aplicada crítica por considerar que toda pedagogia está imbricada em algum discurso ideológico. Ao tratar da educação, o autor vê a necessidade de se repensar o ensino de línguas em seus contextos "[...] sociais, culturais e políticos, levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder [...]" (p. 46). Para ele, as escolas devem ser entendidas como "arenas culturais" onde as formas sociais e ideológicas distintas se encontram em constante conflito.

Mendes (2008, p. 60-61) reforça essa ideia, e traz à baila a ideia de uma abordagem intercultural, que, em suas palavras, pode ser resumida como:

> a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo

de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas.

A autora elenca um conjunto de sete elementos que compõem a abordagem intercultural: língua como cultura e lugar de interação, foco no sentido, materiais como fonte, integração de competências, diálogo e culturas, agência humana e avaliação crítica, processual e retroativa. Aqui, analisaremos como obtivemos êxito em atender a essa demanda, por meio desses sete elementos, no processo de produção de unidades didáticas para o PPPLE.

Antes de darmos sequência, trataremos de algumas questões importantes sobre a produção de materiais didáticos, que nortearam nossa produção e norteiam nossas reflexões aqui.

3. REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Pelo que foi exposto até o momento, podemos perceber que a pedagogia crítica de línguas e a interculturalidade convergem em muitos pontos, mas, principalmente, na ênfase dada ao trabalho não só do reconhecimento da diversidade em sala de aula, mas da integração e diálogo entre as diferenças. Nesse sentido, quando se pensa em interculturalidade e pedagogia crítica, estamos falando na criação de pontes inter e entre culturas, e chamando a atenção para a importância de convivermos mais respeitosamente, mais democraticamente (MENDES, 2012). Assim, colocando em foco a discussão que propomos nesse trabalho, acreditamos que não só a formação de professores de línguas deve estar em consonância com os princípios da educação intercultural, mas também o próprio desenvolvimento de materiais didáticos que dão base ao ensino de línguas em diversos contextos. Dizemos isso porque acreditamos que a elaboração e preparação de materiais didáticos expressam toda a ideologia que está por trás das concepções de ensino e aprendizagem de determinadas instituições e até de professores que se propõem a desenvolver suas próprias atividades. Por isso, se entendemos cultura como a expressão das crenças e valores de um grupo, e língua como a materialização de identidades culturais, os materiais didáticos que usamos para ensinar precisam levar em consideração as formas que a língua usa para expressar significados culturais (PULVERNESS; TOMLINSON, 2013).

Para Mendes (2012), a elaboração de materiais didáticos à luz da interculturalidade "[...] deve apresentar um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte, apoio, fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiência na/com a língua-cultura alvo [...]" (p. 367). Já Scheyerl (2012) ressalta que a pedagogia crítica aplicada à preparação de materiais didáticos busca a produção de materiais "de dentro" que tragam para discussão, em sala de aula, "[...] a história de negros, homoeróticos, mulheres, povos das florestas, camponeses e outros segmentos que estão sempre ausentes [...]" (p. 51). Ausência essa que poderia, então, ser preenchida "[...] com atividades atreladas a conteúdos linguísticos que, por sua vez, estejam vinculados a cenários multiculturais, multiétnicos, multigeneris, mediadores da conscientização crítica no contexto da aula" (p. 51).

Trazendo essa discussão para o ensino de português como língua estrangeira, constata-se uma carência muito grande de materiais didáticos que sejam sensíveis culturalmente e que proporcionem momentos de reflexão sobre a língua e cultura alvo. Diante dessa lacuna, algumas iniciativas têm sido tomadas para o desenvolvimento de materiais didáticos que sirvam de ponte para discussões interculturais em aulas de PLE. O PPPLE é uma delas.

4. A PRODUÇÃO DE UNIDADES PARA O PORTAL

De proposta inovadora e, para alguns, até ousada, o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE) é uma plataforma online que oferece recursos didáticos, gratuitamente, para professores de português mundo afora. O Portal se configura como importante elemento integrador e de cooperação entre os países da CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa), já que os recursos didáticos são produzidos pelos seus membros. Sua criação foi uma incumbência atribuída ao Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) no âmbito do Plano de Ação para a Promoção, Difusão e Projeção da Língua Portuguesa, aprovado em 2010, em Brasília, na 1ª Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial. Em seguida, o Portal foi apresentado em Lisboa, na 2ª Conferência sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial, juntamente com o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOC). A Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) participa desse processo de forma técnica, recrutando e preparando especialistas da área para a elaboração dos recursos didáticos.

É relevante apontar que a criação de uma plataforma de ensino que demanda dos países de língua portuguesa a criação de unidades didáticas que expressam as variedades de suas "línguas" permite que professores e alunos de qualquer parte do mundo tenham acesso à língua portuguesa não somente através de materiais e normas ditados por Portugal e Brasil, mas também pelos de Moçambique, Angola e demais países. Assim, temos a oportunidade de fazer viagens à Luanda tendo como guia turístico um próprio angolano, também poderemos discutir os diversos usos da *capulana* em Moçambique; e não mais levar para as nossas aulas de PLE limitadas realidades linguístico-culturais concentradas em dois países.

A plataforma é "[...] um espaço de diálogo entre os diferentes países de língua portuguesa e suas variedades socioculturais de uso" (IILP, 2014). O que implica, necessariamente, a organização "padronizada" de unidades elaboradas sob perspectivas e visões de mundo diferentes. Apesar da intenção de reunir sob um "mesmo teto" as unidades didáticas e encontrar um ambiente comum para posições linguístico-metodológicas diversas, devemos lembrar que estamos falando de um portal cujos colaboradores são de países com histórias e crenças distintas do que seria o ensino e aprendizagem de línguas, e isso, inevitavelmente, refletirá no modo como cada país se posiciona em relação aos processos de elaboração dos seus materiais didáticos. Entretanto, é válido destacar a riqueza que reside na possibilidade de professores de PLE no mundo entrarem em contato com normas diferenciadas de uma "mesma" língua. Mesmo sabendo que os objetivos do Portal estão calcados no entendimento de língua como atividade social e interação entre sujeitos (língua em uso), essa postura não exclui o fato de cada país imprimir sua identidade didático-pedagógica (suas crenças em relação à língua) quando da elaboração dos materiais, assim como o seu discurso político-ideológico.

O Portal parte da perspectiva da língua em uso, de materiais autênticos e da língua como cultura. Dessa forma, a abordagem intercultural deve ser uma constante necessária em todas as unidades. Além disso, a perspectiva de ensino é a de um português pluricêntrico, ou seja, em que as variedades de todos os países têm a mesma importância; isso fica claro ao vermos que há unidades produzidas em diversos países em que o português é língua oficial.

Quanto à proficiência, as unidades do PPPLE estão subdivididas entre os países que as produziram e os níveis de proficiência. Os níveis são enumerados numa lógica progressiva de proficiência: nível 1, nível 2 e nível 3. De acordo com a própria página, esse nivelamento foi construindo buscando convergir dois modelos de avaliação de proficiência em língua portuguesa: o Celpe-Bras – Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, exame oficial de proficiência em português do Brasil, e o QECR – Quadro Comum Europeu de Referência, utilizado em Portugal no CAPLE – Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira .

As unidades foram previstas para serem produzidas, inicialmente, por equipes técnicas de elaboradores de países que compõem a CPLP: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste; cada país tinha a sua própria equipe técnica ou mais de uma. Fizemos parte de uma das equipes técnicas do Brasil. Cada produção seguia um período de produção inicial, que era seguido por um período de avaliação da equipe assessora central e do coordenador da equipe local, que, observando as falhas, fazia retificações; após esse momento, cada unidade era refeita e sua versão final era encaminhada para carregamento no portal. Esses momentos de refacção eram essenciais para que compreendêssemos mais concretamente a abordagem à qual estávamos inseridos.

Nossa equipe produziu, em média, 25 unidades por nível de proficiência, das quais destacaremos duas, aqui, para empreender nossas reflexões. O objetivo é não só refletir sobre o processo de elaboração dessas unidades em uma abordagem intercultural como, também, debater de que forma elas contribuem para o desenvolvimento de um ensino de línguas intercultural e uma formação de professores mais crítica e reflexiva; as unidades que destacaremos são justamente as que nos parecem as mais representativas para essa reflexão e para esse debate.

Cada unidade do portal se divide em seis partes[3]:

- Situação de uso
- Expectativas de aprendizagem
- Atividade de preparação
- Bloco de atividades
- Extensão da unidade
- Atividade de avaliação

Essas partes devem ser integradas de maneira a se iniciar e fechar um ciclo de aulas de duas horas. Obviamente, a aplicação da unidade pode ocorrer ou não em duas horas, a depender de uma série de variáveis: interatividade da turma, presença de outros recursos adicionais escolhidos pelo professor, quantidade de alunos. Duas horas foi a base para que produzíssemos as unidades.

Quanto à abordagem intercultural propriamente dita, retomamos, aqui, a proposição de Mendes (2008), das sete características da abordagem. Hoje, é notável que cada uma dessas características subjazia à produção das unidades. No entanto, quando as produzíamos, nem sempre estávamos cientes de todas elas. Parecem muito mais notáveis agora, passado algum tempo da produção; o distanciamento torna mais claro a importante formação e a evolução

3 Para a descrição de cada uma delas, ver Benedini e Gusmão, neste volume.

pela qual passamos diante do próprio processo de produção. Vejamos, ponto a ponto, como a abordagem intercultural interpelava as produções.

4.1. LÍNGUA COMO CULTURA E LUGAR DE INTERAÇÃO

A própria estruturação das unidades desvela essa concepção de língua. As unidades não são produzidas a partir de um "assunto" sobre língua portuguesa, mas a partir de uma situação de uso da língua; é o primeiro elemento visto pela unidade. Ora, a língua em uso pressupõe interação, necessariamente. Só existem situações de uso em que há interlocutores; mesmo quando indivíduo fala para si mesmo, ele se coloca necessariamente numa posição dupla de emissor e receptor. Essa interação não necessariamente será direta; muitas vezes, os interlocutores não se conhecem, não se veem, não sabem sequer da existência um do outro, mas existem e promovem uma interlocução. Mostraremos isso mais claramente adiante, com uma das unidades de nossa produção.

Também a situação de uso é, em si, cultural. Culturas distintas podem exigir situações de uso da língua distintas. Quando um determinado psicólogo, por exemplo, diz que não dá conselhos porque psicólogos não dão conselhos, ele terá mais dificuldade para aprender a usar uma língua estrangeira nessa situação do que outra pessoa que não tem essa peculiaridade.

Mas a produção das unidades não necessariamente partia de uma situação de uso prévia. Elas deveriam, sim, moldar-se a uma. Dessa forma, nem sempre era tão desafiador produzir um bloco de atividades do que designar uma situação de uso para uma unidade. Talvez pelo nosso próprio enraizamento nos moldes tradicionais do ensino de línguas, estávamos inclinados a produzir atividades que previssem leitura e produção de textos puramente, ou de preenchimento de lacunas ou de reconhecimento de vocabulário, partindo da língua em si mesma para o seu uso.

Esse caminho foi revelador para nós mesmos como professores de português como língua não materna, pois o compromisso de encaixar qualquer atividade que fizéssemos em uma situação de uso fez com que enxergássemos de maneira mais clara a necessidade de se pensar no uso real da língua, bem como nas variadas possibilidades que as línguas apresentam. Em geral, os materiais didáticos tradicionais abordam assuntos de gramática, como Pretérito Imperfeito do Indicativo, por exemplo, listando umas três ou quatro situações em que se usa o referido tempo verbal – geralmente fatos no passado que não findaram, ou ações interrompidas por um pretérito perfeito, etc –, quando, na verdade, não só esse tempo verbal não se esgota em quatro possíveis situações, como uma mesma situação pode requerer tempos verbais diferentes. Só há duas formas de um professor de línguas espelhado numa tradição gramaticalista se dar conta dessas inúmeras possibilidades: a) ministrando suas aulas e se dando conta de que agir de outra forma não surte bons efeitos, não promove um aprendizado completo; e b) produzindo materiais didáticos interculturais.

4.2. FOCO NO SENTIDO

Os temas de análise linguística se processam em torno de um aprendizado maior, que é uma competência ou habilidade específica que será necessária no uso da língua. Nesse contexto, nosso papel como elaboradores era fazer atividades em que a análise linguística – os tempos verbais, uso de conjunções e preposições, o vocabulário, desinências de gênero e pessoa, etc – fosse norteada por um propósito comunicativo, que se insere em uma cultura.

Isso é mais simples se tratarmos do léxico da língua portuguesa, uma vez que determinados temas remetem a campos semânticos específicos; logo, ao se tratar de política, abordaremos o vocabulário relacionado a política, com palavras como *político, economia, eleição, legislativo*,

por exemplo; se abordarmos um tema como a casa, o vocabulário será rico em nomes de cômodos – *sala, quarto, cozinha, banheiro* – e nomes de mobília – *armário, cama, mesa, cadeira,* etc; ou, ainda, quando o assunto é dinheiro, podemos abordar os numerais cardinais, tipos de moeda, e palavras como *preço, troco, níquel*, etc. Quando entramos na morfossintaxe, a situação é mais complexa; a relação nem sempre é semântica, e, nesses casos, o uso da língua requer uma análise mais apurada. Temas como uso de conjunções e preposições podem estar presentes em diversas situações de uso, assim como se pode passar ao longo de diversas unidades sem que sejam abordados. Aqui, temos o desafio de requerer esses temas de análise linguística, e incluí-los nas unidades; eles podem compor o bloco de atividades, mas também podem ser a extensão da unidade; essa é uma forma de fazer o portal completo.

4.3. MATERIAIS COMO FONTE

Esse talvez seja o ponto mais desafiador de todos. Como bem sabemos, qualquer carta, vídeo, música, trecho de conversa de rádio, panfleto, cardápio, enfim, qualquer texto que saia de sua fonte e seu suporte original para servir a um material didático, perde parte de sua autenticidade; os alunos não lerão um cardápio com o real objetivo de pedir uma comida em um restaurante, mas com o objetivo de desenvolver determinados aprendizados – entre eles, o de pedir uma comida em um restaurante. Nesse caso, nosso papel era fazer com que esses materiais fossem o mais próximos possível de seu objetivo original. Assim, um cardápio, por exemplo, pode vir acompanhado de uma simulação de uma cena em um restaurante – e essa cena requererá, também, uma atividade específica, pois impulsiona e requer aprendizados específicos – com vídeos e panfletos de propagandas que remetam ao cardápio utilizado, relatos de idas a restaurantes e vivências com cardápios a exemplo do utilizado, etc.

Mas o maior desafio era lidar com textos que são naturalmente efêmeros. Telefonemas (exceto os trotes, que estão disponíveis numerosamente na internet, para áudio), conversas de chat, conversas de bar, etc. Textos como esses quase sempre precisam ser virtualizados para uma melhor compreensão, pois eles nunca estão disponíveis em suas origens. Uma conversa de bar, por exemplo, pode estar em um trecho de filme, novela, etc, e ser encenada em uma sala de aula. Porém, não basta que ela esteja – como está – virtualizada em mídias e suportes diversos; esses vídeos devem estar disponíveis para nós, elaboradores, em um link de internet com acesso direto e irrestrito. Assim, construir unidades com materiais como fonte, textos autênticos, foi um grande desafio, que requereu de nós muito esforço criativo em algumas situações.

4.4. INTEGRAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Devíamos elaborar unidades modalmente ricas e que a compreensão escrita suscite a produção escrita, a produção escrita suscite a produção oral, etc. Em alguns casos, uma mesma situação pode partir de uma compreensão escrita para promover uma compreensão oral, por exemplo. Isso não chega a ser um grande desafio, caso estejamos imbuídos de uma proposta em que a comunicação e o sentido sejam prioridade, e em que as unidades girem em torno de uma situação de uso. Só que nem sempre era viável nem apropriado integrar todas as competências em uma única unidade; uma unidade que se dedicasse, por exemplo, a uma situação de uso escrita, como leitura e produção de um cartão postal, de um convite, etc, a produção e compreensão oral não será um tema, mas, se muito, um tema complementar.

4.5. DIÁLOGO DE CULTURAS

Pensar em colocar as culturas para um diálogo não é simples. Nem sempre temos disponíveis para nós materiais e recursos que nos permita, de maneira direta, colocar as culturas para dialogar. Nesses casos, o diálogo entre as culturas será papel do professor, sempre

perguntando aos alunos como determinado tema é abordado em sua língua, em seu país, em sua cultura. As típicas perguntas que incluem o termo "em seu país", presentes em diversas unidades, é construída com essa perspectiva.

O diálogo entre culturas também pode ocorrer por meio da própria situação de uso. A situação de uso, em si, é cultural. Ela demonstrará as possibilidades na cultura do português, mas poderá também esclarecer as diversas outras possibilidades em outras línguas, em outras culturas, e também a inexistência de certas situações. Assim, ao elaborarmos uma unidade com uma determinada situação de uso, estamos sempre estimulando o diálogo entre culturas.

4.6. AGÊNCIA HUMANA

Fazíamos as unidades pensando no diálogo constante entre alunos e professores. As perguntas, ao contrário dos materiais didáticos tradicionais, não têm uma resposta certa, mas respostas possíveis ou respostas individuais, o que estimula cada aluno a construir seu aprendizado partindo do que já sabe. Aqui, também, não houve grandes desafios, bastava que estivéssemos conscientes de uma perspectiva de ensino em que o professor não é o detentor do saber, mas um mediador e condutor.

4.7. AVALIAÇÃO CRÍTICA, PROCESSUAL E RETROATIVA

As unidades do portal tem uma atividade específica, a atividade de avaliação. Nessa atividade, devemos elaborar algo que, de certa forma, retome tudo o que foi feito ao longo da unidade. Essa atividade, em si, tem o papel de fazer o professor checar o aprendizado que foi desenvolvido. Trata-se, nesse caso, de uma avaliação retroativa, na qual não devemos fazer com que se cheque além do que o que foi fornecido como conhecimento.

Mas para uma perspectiva de avaliação processual, uma atividade última não pode ser a única avaliativa. Para isso, uma avaliação da aprendizagem deve ser contínua, que se integre ao processo de ensino e aprendizagem, e não o momento arrebatador em que o aluno mostrará ao professor se aprendeu a lição ou não. Nesse sentido, talvez não se pense apenas em cada unidade do portal, mas no portal como um todo, no trabalho contínuo do professor com diversas unidades. Porém, a nossa elaboração é pensando na unidade como um todo em si, que, obviamente se correlaciona com a outras, mas não cria uma relação de dependência, pré-requisito. Nesse contexto, cada etapa de construção dessa unidade pressupõe uma avaliação prévia e uma avaliação posterior do professor; as atividades devem ser desenvolvidas pelo aluno de forma que o aprendizado não é avaliado apenas no final, mas, na verdade, a avaliação integra o processo de ensino e aprendizagem, se dá em cada etapa do bloco de atividades, em cada resposta que o aluno dá a uma pergunta, em cada lacuna que ele preenche, incluindo-se, aqui, a extensão da unidade. Nosso desafio, como elaboradores, era produzir atividades em que a atuação do aluno seja constante, elaborando hipóteses, testando as hipóteses, confirmando ou não essas hipóteses, elaborando novas hipóteses para as não confirmadas. O erro, aqui, é um instrumento de acesso ao aprendizado da língua e o professor tem um papel de facilitador e condutor.

5. ANÁLISE DE CASO

Tomemos, agora, como exemplo, duas unidades, em que vejamos como essas características podem estar presentes nelas:

a. Unidade *Onde fica?*

Esta unidade tem como objetivo fazer com que o falante iniciante aprenda a se localizar. Em outras palavras: um determinado sujeito está na rua e quer chegar a um mercado, um shopping, um bar ou qualquer outro estabelecimento e precisa se informar com outras pessoas. Ele terá de conhecer os recursos lexicais, morfológicos e textuais para tanto. A unidade começa com duas placas indicativas de nomes de ruas. Inicia uma discussão sobre como chegar a algum local, em uma cidade desconhecida, e parte para a leitura de um localizador on-line. Tem como situação de uso "Localizar-se e dar informações geográficas dentro de uma cidade." As expectativas de aprendizagem são:

- Localizar estabelecimentos e objetos a partir de um ponto referencial, utilizando-se de vocabulário próprio para esse fim.
- Encontrar um local a partir de um texto localizador.
- Direcionar alguém a um determinado local ou estabelecimento, utilizando-se de vocabulário próprio e tempo verbal adequado.

(Cf. IILP, 2014a)

O bloco de atividades é separado da seguinte forma: primeiro, uma reflexão sobre a situação de uso (e as necessidades); em seguida, um texto exemplificador, acompanhado de uma atividade gramatical; em terceiro, uma atividade de vocabulário específico e por último, as atividades anteriores fundem-se e culminam em uma simulação da situação de uso. A atividade de extensão trabalha com os pontos cardeais. A avaliação, uma nova simulação da situação de uso, mas extrapolada do contexto do bloco de atividades – importante para que o aluno demonstre se compreendeu globalmente a lição ou se o apreendeu apenas no contexto específico das localidades descritas na atividade. A unidade está disponível no seguinte endereço: www.ppple.org/uploads/unidade/onde-fica-53346cdb7d6d57.65553764.pdf. Quanto aos pontos da abordagem intercultural, temos o seguinte:

- Língua como cultura e lugar de interação – aqui temos a presença da cultura por meio de temas como uso do ponto referencial, que pode existir ou não de cultura para cultura, assim como culturas diferentes podem eleger pontos referenciais de natureza diferentes. Além disso, a própria situação de uso pressupõe que haja uma interação, pois pressupõe alguém que precisa de uma informação e alguém que fornece essa informação; no caso dos localizadores, trata-se, de como dissemos antes, uma interação indireta, em que quem fornece a informação é um agente desconhecido – um ou mais agentes reais que empreendem o uso e uma tecnologia para construir um agente virtual – e quem precisa da informação tem a sensação de não estar se comunicando com ninguém.
- Materiais como fonte – aqui, tivemos o real desafio de trabalhar com textos autênticos, em uma situação cuja produção textual é excessivamente efêmera; um texto oral, em que um indivíduo guia o outro não está disponível em um banco de dados, nem encontramos em vídeos on-line; ele está nas ruas, nos carros, nas praças, sendo lançado ao vento sem nada que o guarde para um uso pedagógico. Assim sendo, aprender a usar a língua nessa situação de uso só é possível a partir de textos não efêmeros para que, a partir destes, simule-se situações efêmeras.
- Foco no sentido – o vocabulário a ser adquirido nesta unidade está relacionado a

direcionamentos a partir de um ponto referencial – "em frente a", "do outro lado", "à direita", "à esquerda" etc – e relacionados a movimento – "seguir", "virar", "parar", "continuar". O uso da gramática mais recorrente nesta unidade é a desinência modo-temporal do verbo. Aqui, os temas de análise linguística se processam em torno de um aprendizado maior, que é uma competência ou habilidade específica que será necessária no uso da língua. Isso não se restringe apenas a componentes lexicais; a desinência escolhida foi o Modo Imperativo, na 3ª pessoa do singular. Isso por dois motivos: primeiro, porque essa é a desinência mais comum para essa situação de uso; por isso mesmo, o texto exemplificador se apresenta com essas desinências verbais. Obviamente, como toda língua, o português é heterogêneo, dinâmico e suscetível a diversas possibilidades de expressão e, assim sendo, não tem essa desinência verbal como única possibilidade. Nesse ponto, entra o trabalho também do professor que fará uso da unidade, de mostrar aos seus alunos outras possibilidades e de entender que a unidade didática não pode ser fechada.

- Integração de competências – a atividade integra as competências de maneira direta e de maneira indireta. De maneira indireta, porque, como dissemos acima, ela parte de textos não efêmeros para simularem situações efêmeras. Esse texto não efêmero é o localizador online, um texto que, embora seja escrito, gráfico, pressupõe uma estrutura composicional similar à de pessoas dando localizações.

- Diálogo de culturas – as culturas em diálogos estão aqui presentes por meio de temas; a situação de estar em um local e precisar se locomover é algo universal, e a escolha de localizadores on-line (que já vem sendo paulatinamente susbstituídos por GPSs), que são ferramentas de uso da internet e presente em diversos contextos culturais. Mas vale ressaltar, novamente, que pontos referenciais podem variar a partir de culturas diferentes; assim, a cultura da língua estará em diálogo com outras na medida em que se apresente esse contraste.

- Agência humana – há atividades em que cada passo pressupõe um diálogo direto entre professor e aluno. Como parte do contexto do portal, não há o "livro do professor" que vem sempre com a resposta certa; mas respostas possíveis.

- Avaliação crítica, processual e retroativa – a unidade se desenvolve com diversas perguntas e questões em que se checa o conhecimento prévio do aluno, ratifica-se, e se empreende uma nova informação. A atividade final – um desenho em que o aluno deve direcionar alguém a determinado local em um conjunto de ruas – retoma todas essas atividades anteriores.

b. Unidade *Assim diz a história*

Esta unidade tem como objetivo fazer com que o estudante de língua portuguesa aprenda a falar sobre a história de seu país, a partir de exemplo, em português, sobre a história do Brasil. Ele terá de conhecer os recursos lexicais e textuais para tanto. Por se tratar de uma unidade de nível 3, partimos do pressuposto de que temas de análise linguística regulares já tenham sido aprendidos, e funcionariam, eventualmente na aula – e, logo, como papel do professor – a título de revisão. Pode ocorrer, também, a necessidade de se abordar a análise linguística em situações não regulares, que se apresentam caso a caso com cada aluno.

A situação de uso é "Contação de um fato histórico de um país". As expectativas de aprendizagem são:

- Narrar um acontecimento histórico de um país, a partir da localização no tempo, identificação de personagens e segmentação dos fatos.
- Identificar opiniões e juízos a respeto de um acontecimento histórico narrado.
- Expressar opinião sobre um acontecimento histórico de um país.
- Segmentar acontecimentos históricos em ordem cronológica.

(IILP, 2016b)

A unidade começa com quatro imagens de personagens históricos – Simón Bolívar, Joana D'arc, Nelson Mandela e Julio César – de nações diferentes e épocas diferentes, seguidas de perguntas que visam o reconhecimento desses personagens. O bloco de atividades é dividido em três etapas que representam aspectos diferentes de se contar um fato histórico de um país ou de uma nação: o fato em si, o contexto histórico e personagens que envolvem esse fato. A partir desses três aspectos, é possível ter uma noção concreta dos fatos históricos. A atividade de extensão é uma tarefa de leitura de textos em que se aborda a censura ocorrida na década de 60/70 no Brasil, em que os alunos procuram refletir sobre as diferentes leituras que poderiam ser feitas entre duas versões distintas de um mesmo texto, das quais uma foi censurada. Na atividade de avaliação, o aluno deve narrar um acontecimento histórico de seu país, atento aos três elementos do bloco de atividade: o fato histórico, o momento histórico e os personagens históricos. A unidade está disponível no seguinte endereço: www.ppple.org/uploads/unidade/assim-diz-a-historia-53bdd0dbbeec79.20608871.pdf.

Nesta unidade, é muito presente a pergunta ao aluno sobre como é "em seu país", um ponto chave para uma abordagem intercultural. Vejamos:

- Língua como cultura e lugar de interação – A aprendizagem de uma língua aqui diz respeito à aprendizagem de um elemento (ou elementos) de uma cultura ou de um complexo de culturas: a sua história e as memórias. Nesse caso, a cultura é ponto essencial para uso da língua.
- Foco no sentido – o foco das atividades dessa unidade é conhecer uma história por meio dos aspectos que envolvem a história de uma nação, de um povo, de um estado, de um complexo de culturas; no caso em apreço, pelo conhecimento dos fatos históricos, de personagens históricos e momentos históricos. As expectativas de aprendizagem deixam isso bem claro. O aprendizado linguístico volta-se para o léxico relacionado a este tema.
- Materiais como fonte – os materiais dessa unidade são todos textos, imagens e um vídeo (assim como uma canção, na extensão da unidade) extraídos de fontes outras; eles têm o papel de informar em suas fontes originais, e é o que fazem.
- Integração de competências – aqui, integram-se as competências de compreensão escrita e produção escrita, visto que a atividade de avaliação pede um texto instrutivo, o que coaduna com os textos apresentados ao longo do bloco de atividades.

- Diálogo de culturas – a unidade está permeada de exemplos históricos sobre a história do Brasil, seguidos sempre de perguntas sobre o país do aluno – como dissemos antes, perguntas com "em seu país". Também é importante destacar que a integração pode se dar na sala de aula, no momento em que momentos históricos podem ser comuns a diversos países diferentes; a colonização, o período inicial de república e o Regime Militar, por exemplo, foi comum a diversos países da América Latina.

- Agência humana – também aqui as perguntas sobre como é "em seu país" cumprem esse papel. Alunos e professor(es) precisam estar concatenados à lógica de se pensar o país. Fora isso, há diversas perguntas de compreensão de texto que se encaminham para uma reflexão sobre o tema e sobre o uso da língua nesse tema.

- Avaliação crítica, processual e retroativa – nesta unidade em específico, a atividade de avaliação retrocede ao restante da unidade. É necessário que o aluno fale sobre um acontecimento na história, mas isso só será possível se ele passar pelas etapas de falar sobre a história de seu país anteriormente, ao longo do bloco de atividades, quando lhe é perguntado sobre como é "em seu país".

3. REFLEXÕES FINAIS

A abordagem intercultural não é uma utopia. Ela é uma realidade possível, que exige, antes de tudo, disposição. Ela orienta a produção de materiais didáticos, os planos de cursos, mas, principalmente, a atitude do professor. O professor tem um papel importantíssimo para que a abordagem intercultural se solidifique. Porém, o professor, ser humano que é, nem sempre sabe como agir, ainda que tenha o desejo, ainda que a abordagem intercultural faça-lhe mais sentido que as abordagens mais tradicionais. É nesse contexto que o material didático se torna uma ferramenta de muito valor e à qual o professor pode se ancorar.

É assim que o PPPLE se configura como um portal para uma abordagem intercultural. Professores que defendem posições linguísticas que priorizam o estudo de sua estrutura e são mais fechadas culturalmente, apesar de encontrarem no Portal alguns fragmentos de unidade, relances, alguns pontos que vão ao encontro de suas concepções, não encontrarão materiais que suprirão suas necessidades metodológicas e também filosóficas em longo prazo. Por outro lado, o PPPLE traz a oportunidade de eles terem acesso a uma nova abordagem, a qual talvez não tenham tido acesso na formação como professor de língua e que encontram pouca correspondência com materiais didáticos produzidos mundo afora. As unidades do PPPLE são materiais sensíveis às realidades dos falantes de língua portuguesa que não mais se concentram apenas em dois polos de produção. As unidades trabalham com diferentes gêneros e tipos textuais, priorizando a utilização de textos autênticos que são relevantes na construção de falantes críticos e interculturais.

Dessa forma, o portal serve, também, como uma ferramenta que contribui para a própria formação de professores, inicial e continuada, uma vez que pode lhe fornecer novas perspectivas de ensino. E, afinal, foi uma ferramenta que serviu de formação até mesmo para nós, elaboradores das unidades. Dessa forma, ressaltamos que a interculturalidade não é um estado final, nem se alcança em alguma epifania; ninguém vai dormir de noite e acorda intercultural na manhã seguinte. Pelo contrário, a interculturalidade é alcançada gradualmente, num contínuo de formação; estar inserido nela significa estar em constante aprendizado.

Referências

CANDAU,Vera Maria Ferrão. 2008. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, V. 13, N.º 37, 45-56.

DIETZ, Gunther. & Manuela GUILHERME. 2014. Diferencia em La diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. Tradução: Ivette Domínguez e Irlanda Villegas Salas. *Estudios sobre las culturas Contemporáneas*. Época III. V. 10, . N.º 40, 13-36.

FLEURI, Reinaldo Matias. 2002. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. *Perspectiva*, Florianópolis, V. 20, N.º 02, 405-423.

IILP – Instituto Internacional da Língua Portuguesa. Conversa com o professor. In *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira*. Disponível em: <http://www.ppple.org/conversa>. Acesso em: 2 jan 2014 [b].

IILP – Instituto Internacional da Língua Portuguesa. Onde-fica-1-brasil. In *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira.* Disponível em: <http://www.ppple.org/docs/onde-fica-1-brasil.pdf>. Acesso em: 2 jan 2014 [a].

IRALA, Valesca Brasil & Vilson José LEFFA. 2014. Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. In LEFFA, *Vilson José &Valesca Brasil, IRALA. (Orgs.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. 261-279. Pelotas: Educat.

MCLAREN, Peter. & Jean ROYO. 2010. Revolucionando a educação multicultural. Revista da FAEEBA – *Educação e Contemporaneidade*. Salvador, V. 19, N.º 34,207-225.

MENDES, Edleise. 2004. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no dialogo de culturas*. 440 f. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Instituto de Estudos da Linguagem.

MENDES, Edleise. 2008. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In *MENDES, Edleise & Maria Luisa Souza CASTRO(Org.). Saberes em português: ensino e formação docente*. 57-77. Campinas: Pontes Editores.

MENDES, Edleise. 2012. Aprendendo a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. *In SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes & Sávio SIQUEIRA (Org.). Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. 356-378. Salvador: EDUFBA,.

MENDES, Edleise. 2012. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In *SCHEYERL, Denise. & SávioSIQUEIRA (Org.). Materiais didáticos. Para o ensino de línguas na contemporaneidade: Constetações e proposições*. 356-378. Salvador: Edufba.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. 1996. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das letras.

MORITA, Marisa Kimie. 1998. (Re)Pensando sobre o material didático de PLE. In *SILVEIRA, Regina Célia Pugliuchi da (Org). Português língua estrangeira: perspectivas*. 59-72. São Paulo: Cortez.

MOTA, Kátia Maria Santos. 2010. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In *MOTA, Kátia Maria Santos & DeniseChaves de Menezes SCHEYERL (Org). Recortes interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras*. 37-62. Salvador: Edufba.

PENNYCOOK, Alastair. 1998. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In *SIGNORINI, Inês. & Marilda do Couto CAVALCANTI (Org.). Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 23-47.

PULVERNESS, Alan. & Brian TOMLINSON. 2013. Materials for Cultural Awareness. In *TOMLINSON, B. Developing Materials for Language Teaching.* 443-459. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes. 2012. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In *SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes & Sávio SIQUEIRA (Org.). Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.* 37-56. Salvador: Edufba.

AS UNIDADES DIDÁTICAS DO PORTAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PPPLE): FOCO NAS COMPETÊNCIAS

Liliane de Oliveira Neves / Natália Moreira Tosatti / Jerônimo Coura-Sobrinho

Sobre os autores

Liliane de Oliveira Neves
CEFET-MG, aluna de pós-graduação, mestre em Estudos de Linguagens, liliane.olineves@gmail.com

Natália Moreira Tosatti
CEFET-MG, docente, mestre em Linguística Aplicada, nataliatosatti@yahoo.com.br

Jerônimo Coura-Sobrinho
CEFET-MG, docente, doutor em Estudos Linguísticos – Análise do Discurso, jeronimocoura@gmail.com

Resumo

Estudos relativos a livros e materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Estrangeira têm sido recorrentes, tendo em vista o crescente número de interessados em estudar esse idioma e, consequentemente, o aumento de publicações desses recursos. Nesse cenário e, levando-se em conta o Portal do Professor de Português como Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE), este artigo objetiva analisar como as Unidades Didáticas (UD) disponibilizadas no PPPLE podem contribuir para o desenvolvimento de certas competências em situações reais de comunicação, de forma a favorecer a interlocução. Para isso, foram analisadas seis UD, tomando como base o construto teórico do Quadro Europeu Comum de Referência, bem como a Teoria Semiolinguística, análise esta que mostrou como as UD podem orientar o aprendiz para o desenvolvimento das competências linguística, semiolinguística, sociolinguística, situacional, pragmática e discursiva.

Palavras-chave

Português para estrangeiros; Unidade didática; Competência.

1. INTRODUÇÃO

No campo dos Estudos Linguísticos, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas sobre os livros didáticos (LD) para o ensino de línguas estrangeiras, em que são discutidos temas como a concepção de língua e de linguagem, os aspectos interculturais, os aspectos lexicais, os gêneros textuais, as abordagens comunicativas e as competências dos aprendizes.

No que toca ao ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), Tosatti (2009, p. 13) apresenta algumas pesquisas desenvolvidas sobre os LD, sobre diversos aspectos, o que confirma "o livro didático de PLE como relevante e enriquecedor objeto de pesquisa na área de Linguística Aplicada".

O livro didático, tratado muitas vezes como o único instrumento que o professor acessa para organizar e ministrar suas aulas, tem apresentado expressivo crescimento no mercado editorial. Atento ao interesse pelo aprendizado do português como língua estrangeira, o mercado editorial tem disponibilizado livros didáticos destinados tanto para aprendizes de nível básico quanto de intermediário e avançado. A exemplo desses, destacam-se: "Terra Brasil", da Editora UFMG, "Bem-vindo!" e "Tudo Bem?", da SBS, "Avenida Brasil", da Editora Pedagógica Universitária, "Sempre Amigos", da Editora Pontes, "Bons Negócios" e "Muito Prazer!", da Editora Disal, entre vários outros. Embora sejam grandes parceiros dos professores, os LD apresentam limitações: são repetitivos nos temas, são, muitas vezes, caros e de difícil aquisição, ficam ultrapassados com alguma rapidez[1] e, raramente, conseguem abranger a variedade linguística e cultural de uma língua.

Essas limitações levam o professor e também os próprios aprendizes a buscarem, quando possível, outras fontes de informações para preencherem as lacunas deixadas pelos LD. Assim, como uma proposta ou alternativa de fonte de recursos didáticos para os professores de PLE, foi desenvolvido o Portal do Professor de Português como Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE), uma plataforma *online* que disponibiliza, gratuitamente, aulas prontas, as chamadas Unidades Didáticas (UD), para qualquer pessoa interessada em ensinar ou aprender a língua portuguesa em suas diversas variáveis e em qualquer parte do mundo.

De acordo com informações extraídas do próprio Portal,

> O Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) foi mandatado pelo Plano de Ação de Brasília para a Promoção, Difusão e Projeção da Língua Portuguesa (PAB), formulado durante a I Conferência Internacional sobre o Futuro do Português no Sistema Mundial, realizada em março/abril de 2010 na capital brasileira. O Plano atribuiu ao IILP "a tarefa de criar uma Plataforma comum na internet, relativa ao ensino do português" e para esse fim foi estabelecido um acordo de cooperação técnica com a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE), para a identificação de especialistas dos diversos países que integram a comunidade da CPLP, para o planejamento e o desenvolvimento do Portal, juntamente com as Comissões Nacionais e o corpo técnico do IILP (http://www.ppple.org/o-portal - acesso em 15 ago 2016).

[1] Muitas vezes, os temas abordados no livro didático ficam ultrapassados, assim como as metodologias de ensino neles adotadas. Outro fator que pode limitar esse instrumento é o fato de o livro didático não se dirigir a um público definido.

Cumpriu-se, portanto, a tarefa ordenada pelo Plano de Ação de Brasília e criou-se o PPPLE, que é gerido pelos Estados Membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e funciona como um instrumento de cooperação linguístico-cultural.

No PPPLE, encontram-se UD para o ensino de PLE, correposndentes a aulas de 2 horas de duração. De forma didática, cada uma dessas Unidades Didáticas é subdividida nas seguintes seções: (i) situação de uso, (ii) expectativa(s) de aprendizagem, (iii) atividade(s) de preparação, (iv) bloco de atividades, (v) extensão(ões) da unidade e (vi) atividade(s) de avaliação. Essas seções representam as etapas de uma aula, partindo do "aquecimento" até o momento da avaliação do conteúdo aprendido.

No processo de elaboração de cada UD, o elaborardor deve ter em mente um determinado nível de proficiência, definido a partir dos conceitos/pressupostos adotados pelo Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e pelos pressupostos do Exame que confere Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Nesse esforço de compatibilização entre esses dois referenciais, as UD são assim definidas por nível:

> No Nível 1, o aluno evidencia um domínio operacional limitado da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos de gêneros e temas limitados, em contextos conhecidos.
>
> Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas simples da língua e vocabulário reduzido, interagindo em situações limitadas e em contextos socioculturais restritos.
>
> No Nível 2, o aluno evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos de variados gêneros e temas relativamente diversos, em contextos conhecidos e em alguns desconhecidos, em situações simples e em algumas relativamente mais complexas.
>
> Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas simples e algumas complexas e vocabulário adequado a contextos conhecidos e a alguns desconhecidos, interagindo em diferentes contextos socioculturais.
>
> No Nível 3, o aluno evidencia domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir, de forma fluente, textos de gêneros e temas diversos, em situações de uso conhecidas e desconhecidas, simples e complexas.
>
> Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado e amplo, interagindo com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo e em diferentes contextos socioculturais (http://www.ppple.org/conversa acesso em 15 ago 2016).

Além desses níveis, três conceitos adotados pelo PPPLE são de grande importância para o entendimento da concepção e uso da plataforma e merecem ser elencados, quais sejam: língua em uso, proficiência e língua-cultura. No que toca à língua em uso, trata-se da língua como uma atividade social, ou seja, são levados em conta o que é dito, quando, por quem, para quem e para quê, numa perspectiva de que o sentido de um texto é construído pelos sujeitos que participam de uma interação.

O conceito de proficiência adotado pelo Portal, por sua vez, leva em conta tanto o QECR quanto o Celpe-Bras, conforme se verifica na citação a seguir, extraída da Sessão do Portal "Conversa com o Professor":

> A partir de uma concepção de língua em uso, o conceito de proficiência que fundamenta o PPPLE pressupõe que ser proficiente é ser capaz de usar a língua adequadamente com propósitos sociais (CLARK, 1996; CONSELHO da EUROPA, 2001) ou ser capaz de usar "a língua para desempenhar ações no mundo" (BRASIL, 2011, p. 4). Nesse caso, portanto, não falamos de uma proficiência única, mas de "proficiências" ou níveis de proficiência distintos, definidos a partir da reflexão sobre a natureza da linguagem em situações variadas de uso da língua (http://www.ppple.org/conversa - acesso em 15 ago 2016).

Língua e cultura, por fim, são consideradaos conceitos indissociáveis, interrelacionados entre si e que são estudados sempre levando-se em consideração que uma abordagem intercultural "contribui para a criação de zonas de negociação, de espaços 'inter' ou entrelugares. Na construção conjunta desses espaços, o elemento fundamental e catalizador das experiências de ensinar e aprender é a língua de mediação" (http://www.ppple.org/conversa - acesso em 15 ago 2016).

É nesse cenário de materiais didáticos gratuitos, língua em uso, proficiência linguística e interculturalidade que pretendemos fazer algumas reflexões sobre como UD disponibilizadas no Portal podem levar os aprendizes a desenvolverem certas competências para que possam se apropriar da língua portuguesa em situações reais de comunicação, de forma a favorecer a interlocução.

2. O OBJETIVO, O *CORPUS* E AS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Considerando que as atividades de avaliação das UD objetivam sistematizar o conteúdo aprendido, retomando as ações de linguagem trabalhadas, para avaliar a aprendizadem do aluno, este artigo objetiva verificar como essas atividades têm o potencial de desenvolver as competências do aprendiz.

Até 2014[2], no PPPLE, foram disponibilizadas 327 Unidades Didáticas de Angola, Brasil, Moçambique, Portugal e Timor Leste, dos diferentes níveis de proficiência. Para o desenvolvimento deste trabalho, selecionamos UD de nível 3, por esse nível prever que o aluno tenha um "domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir, de forma fluente, textos de gêneros e temas diversos, em situações de uso conhecidas e desconhecidas, simples e complexas", conforme consta da Sessão do Portal "Conversa com o Professor". Para fazermos a seleção, utilizamos o filtro por marcador, por meio do qual estavam cadastradas UD de Brasil, Portugal e Timor Leste, conforme QUADRO 1.

[2] Ano em que a pesquisa foi realizada. Atualmente, o PPPLE disponibiliza mais de 400 UD.

Quadro 1: Unidades Didáticas de nível 3

Marcadores	Países		
	Brasil	Portugal	Timor Leste
Agricultura			1
Animais	1		
Arte popular			
Artes	2	2	
Artesanato			
Comida	2	2	2
Comportamento	8	5	4
Compras		1	
Comunicação	4	2	1
Conhecimento	7	3	2
Crianças			2
Culinária	2		1
Cultura	9	2	12
Descobertas		1	
Diversão	2		
Economia			
Educação	6	1	
Esportes / Desportos			1
Família			
Folclore			3
Geografia			2

Gerações	1	2	1
Habitação	1		
História			8
Indústria			
Jogos	1		1
Lazer			
Literatura	2	1	8
Meio ambiente	1	1	3
Música	3		
Negócios			
Passeios			
Pessoas	6	5	1
Planos	1		
Política			3
Profissões	2	2	
Relações sociais	5	2	1
Religião			
Rotinas	1	2	
Saúde	3		3
Tecnologia	2		
Turismo	1		4
Viagem	1		1

Fonte: os próprios autores

Com o intuito de analisar 2 UD de nível 3 de cada país relacionado no QUADRO 1, adotamos os seguintes critérios de seleção de marcadores: (i) que houvesse, no mínimo, 2 UD do mesmo marcador e de cada país; (ii) que não houvesse UD elaborada por membros do Grupo de Pesquisas INFORTEC[3], do qual participamos. A partir disso, o único marcador possível foi "Conhecimento", com 7 UD do Brasil, 3 de Portugal e 2 de Timor Leste. Para selecionarmos as UD, por fim, fizemos um sorteio, cujo resultado consta do QUADO 2, o que configura, portanto, o nosso corpus de análise.

Quadro 2: O *corpus* da pesquisa

UD	País	Título da Unidade Didática	Situação de uso	Expectativas de aprendizagem
1	Brasil	Algumas razões para se tornar um leitor	Discussão sobre implicações do ato de ler.	- (Re)conhecer os benefícios da leitura; - conhecer variados posicionamentos sobre o tema; - debater sobre o tema; - selecionar argumentos favoráveis ao tema; - emitir opinião oralmente e por escrito.
2	Brasil	Ritmos musicais	Acesso e discussão sobre músicas regionais.	- (Re)conhecer alguns ritmos musicais regionais brasileiros e o vocabulário relacionado a esse tema; - compreensão e produção de textos escritos; - compreensão e produção de textos orais; - apresentar oralmente em sala de aula o resultado de uma pesquisa.
3	Portugal	Expressões idiomáticas	Reconhecimento de expressões idiomáticas.	- Conhecer expressões idiomáticas; - distinguir expressões idiomáticas de provérbios; - compreender textos (literários e não literários); - reconhecer recursos estilísticos (metáfora).
4	Portugal	Questões Ambientais	Exprimir opinião sobre questões ambientais.	- Utilizar léxico adequado; - ler imagens; - organizar um texto (coerência e coesão textual); - escrever um texto de opinião.

[3] Grupo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia do CEFET-MG.

5	Timor Leste	Descrição e comparação de textos	Comparação de excertos de textos de autores diferentes.	- Descrever imagens e relacionar aos excertos; - conhecer espaços em Timor-Leste e suas características; - conhecer os meios de transporte no espaço e no tempo em Timor-Leste; - conhecer os produtos agrícolas de Timor-Leste e a maneira tradicional do seu cultivo; - analisar: relacionar e/ou comparar situações semelhantes em locais diferentes; - analisar a linguagem a utilizada nos textos e comentá-la; - produzir textos, a partir dos textos analisados; - estudar o conjuntivo, o gerúndio e o condicional.
6	Timor Leste	Poluição do ar	Compreensão e debate sobre o tema da poluição ambiental.	-Compreender as causas da poluição; - criar medidas de prevenção; - dar opinião sobre o meio ambiente em Timor-Leste; - indicar as causas que afetam o meio ambiente em Timor-Leste.

Fonte: os próprios autores

A partir dessas UD, buscamos estabelecer relações entre as atividades nelas propostas e alguns conceitos de competência, com o intuito de verificar como essas atividades orientam/possibilitam os alunos a desenvolverem as competências necessárias para o estabelecimento de uma comunicação adequada. Os conceitos de competência tratados por nós, portanto, dizem respeito a alguns da Teoria Semiolinguística desenvolvida por Patrick Charaudeau[4], estudados na dissertação de mestrado intitulada *A modalização na produção de textos em português como língua estrangeira*, desenvolvida por Damazo[5], e outros adotados pelo Quadro Europeu Comum de Referência (QECR)[6].

Damazo[7], ao analisar textos escritos produzidos por examinandos do Celpe-Bras, afirma que, para o atendimento às tarefas escritas do Exame, os examinandos devem desenvolver as competências situacional, discursiva e semiolinguística, considerando que a produção textual deva ser capaz de demonstrar as suas habilidades em "manipular-reconhecer" os signos e

[4] Charaudeau (2008).
[5] Damazo (2012).
[6] O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua (QECR, 2001, p. 19).
[7] Damazo (2012, p. 33).

seus sentidos para, a partir de um posicionamento em dada encenação discursiva, estabelecer diálogo entre enunciador e interlocutor, a partir de uma finalidade específica e com propósitos definidos.

Diante da importância dessas competências para o atendimento às tarefas do Exame e, tomando como base que o PPPLE leva em conta que "o uso de uma língua, abrangendo a sua aprendizagem, inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, de competências linguístico-comunicativas", este artigo pretende verificar como as atividades de avaliação orientam/possibilitam o desenvolvimento de competências, sobre as quais passamos a comentar.

O QECR, em seu capítulo 2, considera que, numa abordagem orientada para a ação, em que o sujeito aprendiz é um ator social que cumpre tarefas em circunstâncias e ambientes determinados, em determinada situação de comunicação, qualquer forma de aprendizagem e de uso da língua pode ser descrita da seguinte maneira:

> O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências gerais** e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.
>
> • **Competências** são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções.
>
> • As **competências gerais** não são as específicas da língua, mas aquelas a que se recorre para realizar actividades de todo o tipo, incluindo as actividades linguísticas.
>
> • **As competências comunicativas em língua** são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos (QECR, 2001, p. 29 – grifos nossos).

Essas competências são melhor detalhadas no capítulo 5 de referido QECR, em que deixa expresso que os aprendizes de línguas precisam utilizar certas competências para desenvolver atividades para lidar com situações comunicativas em que estão envolvidos. Essas competências são categorizadas em dois tipos (i) Competências gerais, em que estão envolvidos o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização, a competência existencial e a competência de aprendizagem e (ii) Competências comunicativas em língua, em que estão envolvidas as competências linguísticas, as competências sociolinguísticas e as competências pragmáticas. Enquanto um tipo de competência é relacionado às questões mais gerais, o outro é mais especificamente ligado à língua.

As competências comunicativas envolvem as competências gerais, ou seja, as competências linguística, sociolinguística e pragmática são "ativadas" de forma a abarcar o desenvolvimento do conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização, e são assim compreendidas:

> A competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintácticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações.
>
> As competências sociolinguísticas referem-se às condições socioculturais do uso da língua. Sensível às convenções sociais (...) afecta fortemente toda a comunicação lin-guística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto.
>
> As competências pragmáticas dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interaccionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia (QECR, 2001, p. 34-35).

Em se tratando da Teoria Semiolinguística, o Dicionário de Análise do Discurso apresenta algumas discussões e desdobramentos do termo competência, das quais destacam-se: competência situacional, competência discursiva e competência semiolinguística.

> Para Charaudeau (2008b), existem três tipos de competência, cada qual determinando uma aptidão para reconhecer e manipular um certo tipo de material: (1) **a competência situacional**, que 'exige de todo sujeito que comunica a aptidão para construir seu discurso em função da identidade dos parceiros da troca, da finalidade da troca, do propósito em jogo e das circunstâncias materiais da troca'; (2) a **competência discursiva**, que 'exige de todo sujeito a aptidão para manipular-reconhecer os procedimentos de encenação discursiva que farão eco às coerções situacionais' e os saberes de conhecimento e de crença supostamente partilhados que testemunham um certo posicionamento; (3) **a competência semiolinguística**, que 'exige de todo sujeito que comunica a aptidão para manipular-reconhecer as formas dos signos, suas crenças de combinação e seu sentido" (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008, p. 102 – grifos dos autores).

De certa maneira e, sem uma análise aprofundada, podemos estabelecer relações entre as competências tratadas pelo QECR e pela Semiolinguística, ou seja, há certo diálogo entre: a competência linguística e a semiolinguística, a sociolinguística e a situacional e entre a pragmática e a discursiva. São essas competências, portanto, o foco deste artigo.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS

A seguir, apresentamos uma descrição geral de cada Unidade Didática e a sua análise consta dos QUADROS 3, 4 e 5.

- **Unidade Didática 1** | Algumas razões para se tornar um leitor | Brasil

A UD 1, com 6 páginas, objetivando discutir sobre as implicações do ato de ler, apresenta textos por meio de imagens, charge, citação de Mário Quintana e texto sobre os benefícios do

ato de ler. Além disso, indica endereços eletrônicos de textos que incentivam ou desaconselham a prática da leitura.

Na atividade de avaliação, propõe-se que o aprendiz, posicionando-se como um diretor de escola, escreva uma carta destinada aos pais dos alunos, orientando-os sobre como incentivar seus filhos a lerem. Para estruturar o texto, sugere que o aprendiz utilize os textos lidos na UD.

- **Unidade Didática 2** | Ritmos musicais | Brasil

A UD 2, com 3 páginas, objetivando apresentar e discutir sobre músicas regionais, propõe diálogo com colegas, apresenta texto escrito e uma imagem sobre um grupo musical e indica um endereço eletrônico para que o aprendiz ouça uma música.

Na atividade de avaliação, propõe-se que o aprendiz faça uma pesquisa sobre um dos ritmos musicais citados na unidade para apresentá-lo aos colegas, oralmente, de forma a dar exemplos e contar um pouco do que descobriu por meio da pesquisa. A atividade permite que o aprendiz apresente um ritmo musical de seu próprio país.

- **Unidade Didática 3** | Expressões idiomáticas | Portugal

A UD 3, com 4 páginas, objetivando apresentar algumas expressões idiomáticas, apresenta textos escritos, crônicas, imagens e *link* para áudio.

Na atividade de avaliação, são propostas duas atividades. Na primeira, são apresentadas algumas expressões idiomáticas e alguns significados, sendo que o aprendiz tem que relacionar o significado à expressão correspondente. Além disso, o aluno deverá comentar quais são, em sua língua materna ou em outras, as expressões idiomáticas que se referem a essas estudadas.

Na segunda atividade, é pedido que o aluno escreva um texto com um dos seguintes títulos: "Queimar as pestanas afinal já não compensa" e "A sorte de não viver com a corda ao pescoço".

- **Unidade Didática 4** | Questões ambientais | Portugal

Na UD 4, com 4 páginas, objetivando tratar sobre questões ambientais, são apresentados os gêneros *cartoon*, notícia sobre proteção ambiental e link para vídeo sobre a "Exposição do Eco-Design".

Na atividade de avaliação, são propostas duas atividades. Na primeira, propõe-se que o aluno faça o Teste da Quercus, que mede o nível de responsabilidade ambiental do usuário, e discuta os resultados com os colegas.

Na segunda atividade, é dado um excerto de texto sobre o "consumo consciente", e pedido que o aluno escreva um texto de 70 a 90 palavras, referindo-se: "às taxas/posturas verificadas no seu país, às medidas a tomar pelos consumidores/governos, ao seu comportamento ecológico e ao que pode melhorar no seu quotidiano".

- **Unidade Didática 5** | Descrição e comparação de textos | Timor Leste

A UD 5, com 3 páginas, objetivando trabalhar com a comparação de excerto de textos de autores diferentes, apresenta imagens, crônica e atividades de interpretação de texto.

Na atividade de avaliação, é pedido ao aluno que, a partir das imagens apresentadas na Unidade, produza um texto sobre a sua própria região, com a mesma característica (crônica) de um dos textos trabalhados.

- **Unidade Didática 6** | Poluição do ar | Timor Leste

A UD 6, com 4 páginas, objetivando trabalhar a compreensão textual e promover debates sobre a poluição ambiental, apresenta imagens, texto sobre poluição do ar e atividades de interpretação e produção de textos.

Na atividade de avaliação, é pedido que aluno faça um resumo das informações que aprendeu na aula.

Quadro 3: Análise das UD do Brasil

UD analisada	Orientações para o desenvolvimento das competências tratadas no QECR e na Teoria Semiolinguística		
	Linguística e Semiolinguística	Sociolinguística e Situacional	Pragmática e Discursiva
1 - Brasil Algumas razões para se tornar um leitor	A partir do momento em que propõe que o aprendiz utilize os textos já lidos para produzir outro texto escrito, a atividade de avaliação busca ampliar o acervo lexical e, consequentemente, auxilia que o aprendiz tenha aptidão para "manipular-reconhecer as formas do signo". No que toca aos aspectos fonéticos e fonológicos, estes não são explorados na atividade de avaliação, mas são considerados na atividade de preparação e no bloco de atividades, no momento em que pede respostas orais (e comentários com os colegas) a partir da leitura de textos.	As condições socioculturais de uso da língua são definidas a partir da delimitação da situação de comunicação expressa no enunciado da atividade. Ou seja, o texto a ser produzido deverá contemplar: (i) a identidade dos parceiros: o enunciador é o diretor da escola e o interlocutor são os pais dos alunos; (ii) a finalidade do ato de comunicação: a escrita de uma carta; (iii) o propósito do ato: orientar os pais para incentivar seus filhos a praticarem a leitura e (iv) as circunstâncias: trata-se de uma situação monologal, em que os parceiros do ato de linguagem não estão presentes fisicamente.	Ao definir o gênero (carta) e os sujeitos (diretor e pais de alunos), a atividade de avaliação já propõe certas trocas interacionais (por meio da escrita), em que o aprendiz deverá lançar mão da coerência e da coesão, além das informações dos textos lidos, para argumentar a favor de seu ponto de vista, ou seja, orientar os pais para incentivar seus filhos à prática da leitura. Esses recursos linguísticos, portanto, deverão ser ativados na escrita do texto, além de estarem presentes na encenação a que o aprendiz estará submetido, ou seja, a partir do momento em que se posicionará como um diretor de escola, utilizará um vocabulário adequado tanto ao sujeito enunciador, quanto ao gênero proposto.

2 - Brasil Ritmos musicais	A partir do momento em que propõe que o aprendiz escolha um dos ritmos citados no texto sobre o Grupo "Atirei o Pau na Lata", como o maracatu, afoxé, coco, ciranda etc., entende-se que ele deverá ler o texto novamente. Essa releitura, seguida de uma pesquisa sobre o ritmo, faz com que o acervo lexical do aprendiz seja ampliado. Da mesma forma, faz com que ele melhore/aumente a sua aptidão para "manipular-reconhecer" o vocabulário típico da música. Além disso, a apresentação oral das características do ritmo escolhido orienta para o desenvolvimento da competência comunicativa, em que são considerados, entre outros, os aspectos fonológicos, sintáticos e a organização cognitiva do aprendiz.	As condições socioculturais de uso da língua são definidas a partir da delimitação da situação de comunicação expressa no enunciado da atividade. Ou seja, a atividade propõe que sejam explícitos (i) a identidade dos parceiros: o enunciador é o próprio aluno e o interlocutor são os seus colegas de turma; (ii) a finalidade do ato de comunicação: uma apresentação oral; (iii) o propósito do ato: apresentar detalhes de um ritmo musical pesquisado e (iv) as circunstâncias: trata-se de uma situação dialogal, em que os parceiros do ato de linguagem estão presentes fisicamente.	Ao definir a apresentação oral como gênero e os próprios alunos como sujeitos do ato de linguagem, a atividade de avaliação propõe trocas interacionais, em que podem haver trocas de experiências. Coesão e coerência são fatores que devem estar presentes, para que os conhecimentos adquiridos sejam demonstrados por meio da apresentação oral e para que esta seja entendida por todos os alunos da turma.

Fonte: os próprios autores

Quadro 4: Análise das UD de Portugal

UD analisada	Orientações para o desenvolvimento das competências tratadas no QECR e na Teoria Semiolinguística		
	Linguística e Semiolinguística	Sociolinguística e Situacional	Pragmática e Discursiva
3 - Portugal Expressões idiomáticas	O acervo lexical do aprendiz tende a ser aumentado a partir do momento em que as expressões idiomáticas são apresentadas. Como os termos são usados de forma conotativa, o professor pode explicar o significado literal das palavras e o significado da própria expressão, além de apresentar uma possível justificativa de sua origem. Por meio da escrita de um texto sugerido, o aprendiz também poderá aumentar o seu vocabulário.	As condições socioculturais de uso da língua são, de certa forma, apresentadas ao aprendiz no momento em que são esclarecidas as situações de uso das expressões idiomáticas e em que é pedida a escrita de um texto que reflita sobre uma expressão. Por outro lado, o desenvolvimento dessas competências pode ficar comprometido, pois as propostas de atividades não esclarecem os elementos da situação de comunicação, ou seja, é pedido, apenas, que o aluno "ligue" o significado à expressão correspondente e escreva um texto com a sugestão de títulos. Não são explorados a identidade dos parceiros do ato de linguagem e o propósito do texto a ser escrito.	Com exceção de duas perguntas apresentadas na atividade, em que o aluno é levado a dizer sobre expressões idiomáticas de sua língua materna ou de outras que conhece, não há outra atividade que promova trocas interacionais. Ao nosso ver, a UD foi elaborada para estudo individual. A partir do momento em que as competências sociolinguística e situacional ficam comprometidas, entendemos que também ficam a pragmática e a discursiva, ou seja, não há que se pensar em interação, encenação e argumentação se a atividade não propõe um gênero textual que explicite e explore todos esses elementos.

4 - Portugal Questões Ambientais	A partir da proposta de fazer um teste (Teste da Quercus) e discutir os resultados com os colegas, há uma orientação para o aumento do acervo lexical do aprendiz, pois acredita-se que o teste abordará vocábulos já vistos na unidade, além de vocábulos novos. Da mesma forma, há certa orientação em aumento do acervo lexical quando se propõe, a partir da leitura de um texto, a escrita de outro com número de palavras já determinado.	As condições socioculturais de uso da língua são apresentadas a partir da situação de comunicação proposta de maneira pouco explícita. Na primeira atividade, a troca interacional é proposta entre os colegas, a partir dos resultados do teste. Na segunda, é proposta a escrita de um texto, cujos gênero e destinatário não foram definidos. Por outro lado, é dispensável essa definição, se considerarmos um texto dissertativo-argumentativo, em que o aluno deverá tratar sobre o consumo consciente, apresentando medidas a serem tomadas pelos governantes, o seu próprio comportamento ecológico e opiniar sobre melhorias. As competências, portanto, são orientadas a partir da escrita de um texto em que são delimitados: a identidade do enunciador, a finalidade e o propósito do ato de comunicação.	A proposta do teste da Quercus não promove troca interacional com os colegas a partir do seu resultado. Embora haja a proposição de escrita de um texto, essa a atividade não é explicitada no enunciado. Subentende-se que seja um texto dissertativo-argumentativo, cujo destinatário não foi explicitado. Nota-se que é demandado um posicionamento do sujeito enunciador, em que a coesão e a coerência deverão se fazer presentes, além de o aluno demonstrar a sua compreensão do texto lido, já que é a partir dele que deverá estruturar os seus argumentos.

Fonte: os próprios autores

Quadro 5: Análise das UD de Timor Leste

UD analisada	Orientações para o desenvolvimento das competências tratadas no QECR e na Teoria Semiolinguística		
	Linguística e Semiolinguística	Sociolinguística e Situacional	Pragmática e Discursiva
5 - Timor Leste Descrição e comparação de textos	A partir de imagens, o aluno é levado a produzir um texto com as características de uma crônica. Ao reler a crônica para observar a sua estrutura, o aluno reforça o vocabulário, podendo aumentar o seu acervo lexical. É importante ressaltar que as atividades de interpretação da crônica também corroboram para o aumento do acervo lexical do aprendiz.	Algumas condições socioculturais de uso da língua são definidas a partir do comando de ler o texto produzido para os colegas de turma do aprendiz. No que se refere aos elementos da situação de comunicação, nem todos foram explorados, conforme apresentamos: (i) a identidade dos parceiros: o enunciador é o próprio aluno e o interlocutor são os colegas de turma; (ii) a finalidade do ato de comunicação: a escrita de um texto com base em uma crônica e imagens; não foi explorado o (iii) propósito do ato de comunicação; (iv) as circurnstâncias: trata-se de uma situação dialogal, em que os parceiros estão presentes fisicamente. Apesar de a situação de comunicação não ser explorada por completo, o texto base (a crônica) é muito bem explorado na UD.	Ao definir a leitura para os colegas como parte da atividade, verificam-se trocas interacionais, em que pode haver trocas de experiências. Entretanto, a proposta foi apenas de leitura, e não de discussão entre os colegas. Coesão e coerência são fatores que devem estar presentes na produção textual, para que os conhecimentos adquiridos sejam demonstrados por meio da escrita e da leitura do texto.

6 - Timor Leste Poluição do ar	A proposta de resumo faz com que o aluno precise retomar os textos lidos e, assim, reforçar/aumentar o seu acervo lexical. Entretanto, a atividade não deixa claro o tamanho do texto a ser produzido e nem direciona para algum tipo argumentação/opinião/ comparação a respeito do tema.	Considerando que a situação de comunicação não ficou clara na atividade, as condições socioculturais de uso da língua não foram definidas, dificultando, portanto, o desenvolvimento das competências sociolinguística e situacional. Elaborar um texto com o intuito de resumir as informações trabalhadas durante a aula não orienta o aluno a trabalhar com a língua em uso, ou seja, trata-se de uma atividade que poderia explorar melhor os aspectos linguístico-discursivos do texto.	Ao definir um resumo como atividade de avaliação, sem se preocupar com o desenvolvimento das competências sociolinguística e situacional, não há como se trabalhar os aspectos interacionais. Portanto, podem restar prejudicadas, também, as competências pragmática e discursiva.

Fonte: os próprios autores

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estabelecermos diálogos entre as competências de que tratam a Teoria Semiolinguística e os pressupostos teóricos do Quadro Europeu Comum de Referência (linguística, semiolinguística, sociolinguística, situacional, pragmática e discursiva), na análise de Unidades Didáticas do PPPLE, observamos que:

(i) as 2 UD brasileiras deixam explícitas as marcas que orientam o desenvolvimento de todas as competências;

(ii) 1 UD portuguesa deixa a desejar no desenvolvimento de competências, em especial a sociolinguística/situacional, por não explicitar a identidade do sujeito e o propósito do texto. Consequentemente, pode comprometer o desenvolvimento das competências pragmática e discursiva; 1 UD portuguesa orienta para o desenvolvimento de todas as competências, mas com nível maior de dificuldade, pois a situação de comunicação é tratada em forma de tópicos e de maneira não muito clara, mas não entendemos que isso seja um problema, devido à UD ser destinada ao nível avançado de proficiência;

(iii) 1 UD timorense não explicita a finalidade de um texto (a ser feito a partir de outro da UD e ser lido para a turma), apesar de o texto-base ter sido muito bem trabalhado na UD, e isso pode comprometer o desenvolvimento das competências sociolingüística e situacional; 1 UD timorense, por não deixar muito clara a proposta do resumo, pode comprometer o desenvolvimento de todas as competências, em especial a sociolingüística/situacional e a pragmática/discursiva;

(iv) todas as UD analisadas orientam para o desenvolvimento das competências linguística/ semiolinguística, umas com maior e outras com menor grau de detalhamento das atividades.

A partir desses pontos observados e, apesar de ser possível analisar essas competências por meio das UD, não podemos fazer generalizações, tendo em vista a quantidade de UD que compõe o nosso corpus, e não podemos estabelecer comparações conclusivas entre os países elaboradores.

Além disso, é preciso aprofundar na relação existente entre as atividades de avaliação e todas as outras propostas nas UD, tendo em vista que algumas atividades de avaliação são dependentes das outras.

Apesar de alguns pontos citados anteriormente, ressalta-se a enorme contribuição que o PPPLE representa para a área do ensino da Língua Portuguesa como não materna. Por ser um repositório de aulas bem estruturadas e com temáticas variadas, o uso que se pode fazer desse recurso parece ser ilimitado. Os mecanismos de busca (por país, por tema, por nível de proficiência etc.) permitem que professores e alunos transitem pelo Portal trilhando percursos que visem ao atendimento de suas necessidades de ensino e aprendizagem. Além disso, os traços culturais dos países da CPLP são manifestados nas UD assim como o são os diferentes usos que se fazem da língua portuguesa nesses espaços e também nas diásporas. Tudo isso contribui para a difusão do idioma, além de enriquecer enormemente o trabalho de professores que nem sempre puderam, ao longo de sua formação, conhecer o espaço da lusofonia.

Referências

CHARAUDEAU, Patrick. 2008. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto.

CHARAUDEAU, Patrick & Dominique MAINGUENEAU. 2008. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto.

CONSELHO DA EUROPA. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Portugal: Edições ASA.

DAMAZO, Liliane Oliveira. *A modalização na produção de textos em português como língua estrangeira.* 2012. Dissertação de Mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PORTAL do Professor de Português como Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE). Disponível em http://www.ppple.org/ (15/08/2016).

TOSATTI, Natália Moreira. *O aspecto funcional dos gêneros textuais em livros didáticos para ensino de português como segunda língua*. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

A ABORDAGEM LEXICAL NAS UNIDADES DIDÁTICAS BRASILEIRAS DE NÍVEL DE PROFICIÊNCIA 1 DO PPPLE

Everton Luiz Franken

Sobre o autor

Everton Luiz Franken
CEFET/MG – mestrando em Estudos de Linguagens, evertonfranken@yahoo.com.br

Resumo

Esta pesquisa investiga as formas apresentação, exploração e fixação do léxico nas atividades das Unidades Didáticas brasileiras do Nível 1 do Portal de Português Língua Estrangeira/ Língua Não Materna (www.ppple.com.br). O estudo visa fomentar algumas reflexões sobre a abordagem lexical para o aprimoramento das habilidades funcionais do português enquanto língua estrangeira ou adicional (PLE). Nele, parte-se da concepção de que o léxico constitui-se um dos componentes essenciais na aprendizagem de uma língua e um pré-requisito para o desenvolvimento das competências comunicativas de um idioma. Nesta investigação, considera-se a competência lexical imersa num contexto comunicativo de ensino de PLE. Nesta pesquisa, procurou-se observar a importância do léxico no processo de ensino de PLE em níveis de iniciação, analisando se as Unidades Didáticas (UD) para iniciantes tendem a seguir uma abordagem lexical explícita ou implícita. Outro aspecto investigado são as habilidades e aspectos do ensino de língua que recebem maior e menor ênfase no planejamento das UD sugeridas por seus elaboradores. O estudo mostra que a abordagem lexical implícita - a partir da prática de habilidades comunicativas da língua, constitui-se na modalidade de desenvolvimento lexical mais frequente nas UD do portal. A leitura e a escrita destacam-se como as habilidades mais incidentes e a compreensão auditiva e as tarefas vinculadas a pesquisa são as menos exploradas.

Palavras-chave

Ensino; PLE; Plataforma *online*; Léxico.

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta como objeto de estudo o desenvolvimento da competência lexical em Português como Língua Estrangeira (PLE), tendo como objetivo principal analisar a apresentação de propostas didático-pedagógicas que promovam a proficiência lexical nas unidades didáticas do Nível 1, desenvolvidas por colaboradores brasileiros, no Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não-Materna (PPPLE)[1].

Ao propor uma reflexão sobre as propostas didáticas para o ensino de vocabulário, tomando como referência a Abordagem Comunicativa do ensino de línguas, leva-se em consideração o fato de que o PPPLE assume uma notória projeção como recurso para o planejamento pedagógico do professor de PLE.

Esse trabalho parte dos seguintes questionamentos: i) Qual é o espaço ocupado pelas atividades de vocabulário nas unidades didáticas de PLE?; ii) Os itens lexicais são abordados de maneira articulada com as habilidades comunicativas da língua?; e iii) O ensino de vocabulário é contextualizado e reflete as concepções teóricas mais recentes sobre o processo de ensinar/aprender uma LE?

Em vista disso, faz-se um breve reporte a respeito do processo ensino-aprendizagem em LE, ressaltando aspectos relacionados ao léxico, sua contextualização cultural nas Unidades Didáticas (UD), sua inter-relação com as habilidades comunicativas e as possíveis formas de exploração e desenvolvimento lexical em materiais didáticos.

Define-se como escopo a análise de 19 unidades didáticas do Nível 1, produzidas por colaboradores brasileiros, disponíveis no Portal do Professor de Português Língua Estrangeira – PPPLE (www.ppple.org), publicadas até o dia 30 de maio de 2014. O foco da presente análise compreende o desenvolvimento da competência lexical nas atividades propostas nestas unidades.

Neste artigo, busca-se destacar a importância da competência lexical no ensino-aprendizagem de PLE, sobretudo em níveis de iniciação; verificando a integração da dimensão sócio-cultural da língua na abordagem lexical e o espaço ocupado pelas atividades lexicais nas unidades didáticas, bem como as habilidades comunicativas com as quais o léxico está mais comumente associado.

2. QUESTÕES METODOLÓGICAS NO ENSINO DE PLE

> The teacher has two main roles: the first role is to facilitate the communication process between all participants in the classroom, and between these participants and the various activities and texts. The second role is to act as an independent participant within the learning-teaching group.
> (RICHARDS & RODGERS, 1986, p. 77)[2]

[1] Acessível pelo sítio http://www.ppple.org/.
[2] O professor tem duas funções principais: a primeira é a de facilitar o processo de comunicação entre todos os participantes na sala de aula, e entre estes participantes e as diversas atividades e textos. A segunda função é de agir como um participante independente dentro do grupo de ensino-aprendizagem. (RICHARDS & RODGERS, 1986, p.77 – tradução nossa)

Ao se propor a ensinar uma LE, vários questionamentos começam a "pipocar" sobre o planejamento do professor. Dentre eles, comumente, questiona-se: como se aprende ou se adquire uma LE? Como agregar ao ensino da língua diferentes contextos de uso desse idioma? Quais os principais propósitos do ensino-aprendizagem dessa língua? Qual deve ser o foco do professor? Que aspectos esse profissional precisa levar em conta no seu planejamento didático-pedagógico? Para essas inquietações, as concepções voltadas para o ensino comunicativo de LE perscrutam alguns caminhos para a prática docente.

Tradicionalmente, como retoma Lewis (1993, p. 105), a listagem de conteúdos do programa de ensino dos livros didáticos era marcada pelo aspecto estrutural da língua. Com a Abordagem Comunicativa, os programas adotaram um caráter funcional, passando por inovações na escolha dos conteúdos e atividades propostas nas unidades de uma gama significativa de materiais didáticos.

Dessa forma, o *syllabus* de grande parte livros didáticos de LE publicados mais recentemente apresenta conteúdos e habilidades inter-relacionados entre si mediante um assunto ou tema que abarca um contexto para aplicação desse conhecimento. Nessa proposta, a Abordagem Comunicativa surge como um princípio para o desenvolvimento de atividades que podem contribuir para uma aprendizagem funcionalmente eficaz.

Quanto ao conjunto de competências que permeiam essa prática de ensino, entende-se que, além do trabalho com as habilidades de leitura, escrita, oralidade e compreensão auditiva, os aspectos gramaticais e lexicais de uma segunda língua (L2), assim como sua a relação no desenvolvimento de cada uma dessas habilidades, reassumem um papel significativo no aprendizado de LE.

Ao inferir esse contexto nas especificidades do ensino de PLE, pode-se dizer que, atualmente, a discussão tem avançado para práticas e abordagens com enfoques socioculturais, que visam a contextualização da língua e, com isso, a desconstrução do ensino da gramática normativa tradicional, calcada na norma culta. Tal perspectiva tem desencadeado novos estudos na área da Linguística Aplicada, da Sociolinguística e da Pragmática, nos quais a língua em uso começa a se constituir como uma referência para o aprendizado de PLE.

Dessa forma, promover o ensino de PLE passa a ser uma oportunidade de estimular a capacidade dos alunos estrangeiros de fazer novas descobertas, não apenas na forma – estrutura da língua, mas nas relações que essa língua estabelece com sua sociedade - os falantes nativos que constituem sua identidade social na interação com seu próprio idioma.

Mas, para que os alunos estrangeiros, imbuídos por suas próprias motivações intrínsecas ou extrínsecas, estabeleçam esse nível de maturidade cognitiva no seu processo de aprendizagem, é necessário que a prática do professor de PLE perpasse por diferentes etapas para atingir a tarefa fim do processo comunicativo, assegurando, junto aos aspectos socioculturais e estruturais da língua, a abordagem lexical.

Entende-se, portanto, que a competência linguística compreende o conhecimento lexical inserido nas capacidades fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas. Daí surge a relevância da estruturação do ensino e prática de vocabulário nas aulas de PLE.

Apesar de estarem muitas vezes associados a metodologias e técnicas de ensino formais e/ou fortemente criticadas pelo caráter tradicional de algumas concepções de ensino de LE, os aspectos gramaticais e o léxico têm readquirido sua relevância no processo funcional da língua, não mais como componentes derivados de métodos focados na tradução e na estruturação puramente sintática da língua, mas com foco no aprimoramento de competências comunicativas.

Nesse sentido, aponta-se como base para este estudo que o desenvolvimento e aprimoramento das competências comunicativas que o ensino de LE preconiza estão intrinsecamente relacionados ao componente lexical de uma LE. Oliveira (2011, p. 24) afirma que "*ensinar o léxico é também ensinar a herança histórica e cultural dos falantes dessa comunidade*".

Contudo, para que o aprendizado de PLE alcance tal abrangência e contribua para uma maior proficiência linguística, faz-se necessário, ainda, considerar a heterogeneidade do espaço em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre. Essa diversidade exige igualmente que o professor seja capaz de usar estratégias, metodologias, materiais e atividades adequadas, que visem a variedade e riqueza culturais.

Dessa forma, além das discussões sobre a importância do léxico no ensino de LE, amplia-se também o fórum para a análise do tipo de insumo lexical necessário e oportuno para se trabalhar nas aulas e nos materiais didáticos a fim de tornar os aprendizes de uma LE efetivamente proficientes.

Nesse sentido, observa-se que a maneira como unidades didáticas exploram o léxico, em especial, fatores como a incorporação de atividades de fixação e extrapolação lexical e noções de formalidade e informalidade dos componentes lexicais nas aulas de LE merecem atenção dos docentes em seu planejamento.

3. A ABORDAGEM DO LÉXICO NO ENSINO DE PLE

> Vocabulary should be at the centre of language teaching, because 'language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar' (LEWIS, 1993, p.33)[3]

Ao considerar a necessidade de uso, aprendizagem e conhecimento lexical para o desenvolvimento de competências linguísticas, Hujstijn (2001, p.259) afirma que os itens lexicais incorporados ao léxico de um indivíduo, seja em sua língua materna (L1) ou em sua segunda língua (L2), apresentam características semânticas, pragmáticas, estilísticas, coloquiais, sintáticas, categóricas, morfológicas, articulatórias e ortográficas. Em meio a esse conjunto de características que permeiam o aprendizado de novas línguas, percebe-se que o léxico equivale tanto à matéria-prima quanto ao produto de um idioma. Logo, a abordagem lexical no ensino de LE/L2 passa a ser observada como um dos alicerces que compõem esse progresso de aprendizagem e uso comunicativo das línguas.

Embora essa perspectiva pareça bastante plausível, o entendimento sobre o papel do léxico no ensino de LE nem sempre esteve em conformidade com essa linha de pensamento. Dell'Isola[4] ao fazer uma breve retomada sobre a atenção atribuída ao processo de aprendizagem do léxico de uma LE, apresenta a posição de alguns autores como Laufer (1986), Meara (1987), Carter (1987), McCarthy (1990), Nation (1990), Lewis (1993, 1997), Maiguaschca (1993), dentre outros, que reforçam a necessidade de se considerar esse componente de forma mais incisiva na sua relação com as demais habilidades desenvolvidas na língua alvo.

[3] O vocabulário deve estar no centro de ensino de línguas, pois 'a língua consiste em léxico gramaticalizado, não em gramática lexicalizada' (LEWIS, 1993, p.33 – tradução nossa).
[4] DELL'ISOLA, Regina L.P. 2005. O sentido das palavras na interação leitor-texto. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG

Em seu estudo, a autora destaca que, apesar do ensino de vocabulário ter iniciado uma projeção a partir da década de 1970, com a Abordagem Comunicativa (AC), foi apenas nos anos 1980 que o léxico começou a ser reconhecido como um componente importante para o ensino-aprendizagem de LE e não mais como um subproduto de outro aprendizado, estando à margem do processo.

Porém, em termos de ensino de PLE, pouco se tem tratado sobre o assunto. De modo geral, o vocabulário vem ainda sendo considerado um "coadjuvante" na sala de aula, frequentemente atrelado às habilidades de compreensão e produção textual, através das quais o repertório dos aprendizes parece expandir-se de modo implícito, indireto.

Genouvrier & Peytard[5] afirmam que o léxico individual pode ser entendido como um conjunto de todas as palavras que estão, em determinado momento, à disposição do locutor; são as palavras que ele pode, oportunamente, empregar e compreender. O vocabulário, na visão dos autores, é entendido como o conjunto das palavras que o locutor efetivamente utiliza em um ato de fala, isto é, a atualização de um determinado número de palavras que pertencem ao léxico individual do locutor.

Wagner (1967, p.17) define o léxico como o 'conjunto de palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística se comunicam entre si' e o vocabulário como 'um domínio do léxico que se presta a um inventário e a uma dada descrição' (COURA SOBRINHO, VILLELA & NEVES (2011).

Leffa também atribui uma diferenciação entre léxico e vocabulário. Corroborando com os teóricos citados, o autor afirma que o léxico pode ser entendido como a totalidade de palavras existentes em uma língua; já o vocabulário é tido como uma parte do léxico, que representa uma determinada área de conhecimento. Nessa perspectiva, Genouvrier & Peytard (1973, p.281) afirmam que o vocabulário e o léxico acham-se em relação de inclusão, na qual o vocabulário corresponde a uma parte do léxico individual, que, por sua vez, faz parte do léxico global.

Além das distinções entre vocabulário e léxico, faz-se necessário discorrer brevemente sobre alguns conceitos relacionados à forma de selecionar e apresentar novas palavras em unidades didáticas, observando, sobretudo, o tipo de abordagem que será desenvolvida no intuito de enriquecer o léxico dos aprendizes.

Genouvrier & Peytard (1973, p.293) estabelecem uma diferença entre palavras 'lexicais' e palavras 'gramaticais'. Conforme os autores,

> O léxico seria o conjunto das palavras e de suas definições, que os lexicógrafos coligiram e precisaram; a gramática o conjunto de regras (e das exceções) que prescrevem ao locutor as combinações a que se sujeitam as palavras para que o enunciado seja inteligível. De um lado o sentido, de outro as relações. Quando as relações são indicadas por palavras (e, de, que, etc.), estas são chamadas 'gramaticais' ou ainda "palavras vazias; as palavras 'lexicais'(não-gramaticais), que têm a função de ser portadoras do sentido, serão consideradas 'plenas' (...)

Neste artigo, ao analisar o léxico em unidades didáticas do PPPLE, faz-se um recorte

[5] GENOUVRIER, Emile & PEYTARD, Jean. 1973. Linguística e Ensino do Português. Coimbra: Livraria Almedina.

quanto ao grupo das palavras 'lexicais'. Como suporte para este estudo, leva-se em consideração os aspectos apontados por Leffa[6] e os tipos de abordagem apresentados por Scaramucci[7] e Hulstijn[8].

Leffa[6], em seus estudos sobre a aquisição lexical, aponta para duas vertentes de pesquisa quanto ao ensino de vocabulário: os aspectos externos e internos. Para o autor, os aspectos externos compreendem a ênfase no material preparado e oferecido ao aluno; valorizando, dessa forma, o tipo de input a que o aprendiz está exposto. Os estudos sobre a frequência lexical, o uso de dicionários, a linguística de corpus e a tipologia específica de exercícios tomam evidência nesse viés. Os aspectos internos destacam a forma como o aprendiz adquire e amplia seu vocabulário. Dentre as possíveis áreas de pesquisa destacam-se as estratégias de aprendizagem, a profundidade de processamento, os estilos de aprendizagem entre outros.

Scaramucci[7] distingue duas abordagens lexicais no preparo de atividades de LE: o ensino explícito ou direto, calcado na apresentação de um determinado insumo lexical, geralmente agrupado em categorias, através de métodos e técnicas que focalizam exercícios específicos para sua expansão, e o ensino indireto, através de pistas contextuais presentes, sobretudo, no processo de leitura. Na perspectiva indireta, o aprendizado do léxico está essencialmente atrelado às habilidades do idioma, muitas vezes apresentado de maneira subjacente e aprendido de modo inconsciente.

A autora também salienta que o foco em técnicas de ensino explícito pode ser mais eficiente nos estágios iniciais de aprendizagem de uma LE, enquanto que o ensino conduzido pela leitura e contexto seria melhor empregada em estágios mais avançados, uma vez que o aprendiz já apresenta um repertório lexical satisfatório para desenvolver as devidas inferências contextuais.

Ao voltar sua atenção para a relação entre a aprendizagem de vocabulário através do contexto e da habilidade de leitura, Dell'Isola3 faz menção as duas formas de abordagem de vocabulário propostas por Scaramucci[7]. A autora afirma que, na visão de Scaramucci6, ambas as abordagens não são excludentes mas se complementam, pois sua eficiência está relacionada com o propósito a que se destina.

> Isso não significa que o ensino direto seja baseado em palavras isoladas ou listas. A presença do contexto é fundamental nos dois tipos de abordagens. Tendo adquirido um vocabulário mais básico, o aluno estaria apto para expandi-lo, incorporando palavras de baixa frequência, através de estratégias de inferência e uso de contexto, ou seja, numa abordagem indireta. (SCARAMUCI, 1995, apud DELL'ISOLA, 2005, p.08)

No entanto, Lewis contesta, em parte, a necessidade do léxico ser apresentado de maneira contextualizada pelo professor ou material didático. O autor (1993, p.103) afirma que, apesar do contexto proposto pelas unidades dos livros didáticos de LE ser entendido como um recurso positivo para a aprendizagem de novos itens lexicais, as palavras podem

[6] LEFFA, V. J. 2000. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem. Pelotas, v. 1, p. 15-44.
[7] SCARAMUCCI, Matilde V.R. 1995. O papel do léxico na compreensão da leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, (Tese, Doutorado).
[8] HULSTIJN, Jan H. 2001. Intencional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In ROBINSON, Peter (Ed.). Cognition and Second Language Instruction. Cambridge University Press, p. 258 – 286.

ser adequadamente contextualizadas pelos aprendizes a partir de sua própria experiência, imaginação e conhecimento prévio de mundo sem, contudo, estarem necessariamente inseridas sistematicamente em um contexto desenvolvido pelo professor numa unidade didática.

Isso porque o autor sugere que, ao se considerar que as palavras podem ser aprendidas de maneira mais eficaz quando imersas em contextos "ricos", duas distorções metodológicas podem se sobrepor a essa concepção: o fato de que as palavras somente são aprendidas quando previamente contextualizadas no plano de ensino e a ideia de que inserir uma palavra em uma estrutura sintática representa, por si só, contextualizar.

Diante disso, Lewis (1993, p.103) considera que a contextualização compreende tanto a percepção da situação em que a palavra é aplicada, quanto ao contexto lingüístico (co-texto) com o qual ela poderá ser regularmente utilizada.

Independentemente de o aprendiz estar ou não em contexto de imersão, o espaço de sala de aula de PLE precisa investir continuamente no ensino e na aplicação prática do léxico no intuito de capacitar o estudante a adquirir e a desenvolver competências comunicativas que lhe permitam usar a língua em diferentes situações de comunicação. Corroborando com essa ideia, Cook (1997, p.22) afirma que

> The main emphasis is to demonstrate that the meanings of the words of a language form a system. Words are not isolated units with separate meanings of their own, to be learnt one at a time, but connect with each other in highly intricate relationships of meaning. [9]

Paralelamente a distinção de Scaramucci[7], Hulstijn[8] distingue o aprendizado de vocabulário como incidente (*incidental vocabulary learning*) ou intencional (*intentional vocabulary learning*). Para Hulstijn[8], o aprendizado incidente de vocabulário refere-se à aprendizagem de itens lexicais como um subproduto de qualquer atividade não explícita, ou seja, atividades que não estão intencionalmente voltadas para a aprendizagem de novas palavras. A aprendizagem intencional, por outro lado, refere-se a qualquer atividade cujo objetivo esteja associado à retenção de novas palavras na memória.

Hulstijn[8], destacando as pesquisas de Nagy, Herman and Anderson (1985), afirma que grande parte do léxico adquirido por estudantes de LE não provém de instruções ou atividades explícitas (intencionais), mas através da leitura extensiva, ou seja, de maneira indireta. Para os autores, o amplo aprendizado de vocabulário é influenciado grandemente por atividades incidentes, das quais a leitura torna-se um expoente.

Além do tipo de abordagem, outro aspecto interessante de se observar é a variação linguística do vocabulário apresentado nos materiais didáticos. As variações linguísticas são excelentes recursos, abrigados pelas unidadesdidáticas, para expandir o aprendizado de uma LE sob outras perspectivas que circundam a competência linguística como, por exemplo, a cultura dos falantes da língua alvo.

A seguir, apresenta-se uma breve análise de algumas unidades didáticas do PPPLE, evidenciando os aspectos citados na pesquisa levantada sobre a abordagem de itens lexicais.

---

[9] A ênfase principal é demonstrar que os significados das palavras de uma língua formam um sistema. As palavras não são unidades isoladas, com significados distintos em si mesmas, a serem aprendidas uma de cada vez, mas se conectam umas com as outras em relações de significado altamente complexas. (COOK, 1997, tradução nossa).

4. ANÁLISE DA ABORDAGEM LEXICAL NAS UNIDADES DIDÁTICAS BRASILEIRAS

O Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE) é uma plataforma *on-line*, desenvolvida com a finalidade de oportunizar aos docentes, subsídios didático-pedagógicos para o ensino e a aprendizagem de PLE.

Em linhas gerais, conforme as orientações apresentadas no sítio www.ppple.org, o Portal é "*concebido, desenvolvido, alimentado e gerido de forma multilateral, funcionando como um instrumento de cooperação linguístico-cultural entre os Estados Membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP)*".

Mediante consulta realizada em 30 de maio de 2014, o Portal dispunha de 148 unidades didáticas (UD) selecionadas para o ensino de PLE, elaboradas por colaboradores de diferentes países do CPLP. Além das UD, o PPPLE dispõe de propostas e roteiros didáticos para incrementar a prática do professor, divididos nos níveis 1, 2 e 3 de ensino de PLE, além da modalidade de ensino de Português para grupos específicos, tais como crianças, falantes de chinês e de espanhol.

O Portal está sendo desenvolvido no intuito de servir como um espaço de diálogo entre os diferentes países de língua portuguesa e suas variedades socioculturais de uso. Em relação aos demais materiais didáticos impressos, disponíveis no mercado, o PPPLE descreve como seu diferencial a oferta de materiais produzidos pelos diferentes países da CPLP, os quais dispõem UD contextualizadas em um determinado espaço geográfico, histórico e cultural, contribuindo com variados contextos nacionais, possibilitando o contato e o aprendizado de PLE através das diferentes variações da língua em uso.

Quanto aos níveis das UD, o PPPLE aponta como referência para definir as competências e habilidades de cada estágio o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Conforme disposto no Portal, o nível 1 representa o domínio de estruturas mais simples da língua portuguesa e de vocabulário reduzido, no qual o aluno é capaz de compreender e produzir textos de gêneros e temas limitados, em situações e contextos socioculturais restritos.

Ainda de acordo com as informações do Portal, sua proposta enquanto recurso para o ensino de PLE está focada no aprendizado da língua em suas mais variadas situações de comunicação, trabalhando as habilidades orais e escritas de modo integrado. O Portal baseia-se na concepção de língua como atividade social, afirmando que os contextos nos quais a língua emerge são essenciais para a interpretação do que é dito, quando, por quem, para quem e para quê.

O Portal apresenta as UD como um conjunto de atividades integradas, elaboradas a partir de situações de uso e de expectativas de aprendizagem.

Cada UD apresenta uma breve descrição do conteúdo que será desenvolvido, bem como seus objetivos. Ambos os aspectos são apresentados, respectivamente, nos itens "Situações de uso" e "Expectativa de aprendizagem", dispostos no início de cada unidade.

As demais seções compreendem: a "Atividade de preparação", cujo objetivo é apresentar a situação e/ou o contexto da unidade, trata-se de uma tarefa de contextualização com foco comunicativo e/ou informativo; o "Bloco de atividades", que corresponde ao grupo de atividades

que têm por finalidade expandir a temática e o contexto da língua em uso através de tarefas que contemplam diferentes gêneros e habilidades comunicativas; a "Extensão da unidade"; a qual corresponde a tópicos complementares, curiosidades e assuntos ligados ao tema da unidade e a "Atividade de avaliação", cujo fim é verificação do conhecimento adquirido e retido pelo aluno.

Para esse artigo, toma-se como corpus para análise 19 unidades, elaboradas por colaboradores brasileiros, publicadas no PPPLE. Essas unidades correspondem ao estágio inicial de PLE (nível 1) e foram extraídas do sítio no dia 30 de maio de 2014. Os títulos/temas explorados nas unidades selecionadas são: *'Hoje vou comer um lanche'; 'Facebook Verde-amarelo'; 'Descrições'; 'Contas a pagar'; 'Apresentação'; 'Visita a uma atração turística'; 'Vamos "queimar uma carninha"'; 'Vamos à feira'; 'Rotinas'; 'Onde fica?'; 'Para você, com carinho e saudade'; 'Poesia'; 'O que não pode faltar no prato brasileiro?'; 'Nham-Nham'; 'Mudanças, escolhas'; 'Meu bairro é o melhor'; 'Meus planos'; 'Localizando-se no mapa'; 'Mensagem para você'.*

O objetivo de examinar o léxico nas UD do nível mais elementar do Portal se deve à possibilidade de se verificar uma maior incidência de atividades específicas de vocabulário em níveis para iniciantes, tendo em vista a tendência de se explorar o léxico mais efetivamente para atingir a demanda de incorporação de um número significativo de novas palavras para que a comunicação se estabeleça.

Quanto ao tipo de abordagem, as UD analisadas contemplam as quatro habilidades comunicacionais: leitura, escrita, oralidade e compreensão auditiva. Dessas, a compreensão textual é a mais frequente. A integração das habilidades é comum a todas as UD, variando as combinações conforme o tema abordado.

Quanto ao léxico, percebe-se que as atividades, além de promoverem insumo lexical condizente com as situações de uso de cada UD, abordam diferentes aspectos da cultura brasileira, perpassando assuntos de caráter social, incluindo temas como culinária, comunicação, política, história, geografia, literatura, linguística, passeio, tecnologia, e comida, para citar alguns.

O tratamento do léxico varia entre a abordagem implícita e explícita, sendo que muitas unidades que focam na situação de uso também promovem atividades de vocabulário explícitas, visando o aprendizado e a fixação de novas palavras inerentes ao tema da unidade.

Quanto às atividades que promovem a apresentação e/ou a expansão lexicais, verifica-se que 95% das propostas para contextualização da situação de uso das UD correspondem a atividades relacionadas à compreensão e interpretação textual. Paralelamente às atividades de texto, a leitura de imagens e gráficos equivale a 42% das possibilidades de apresentação e expansão lexicais.

Além da leitura, as listas de palavras e exercícios específicos de vocabulário ou gramática representam aproximadamente 52% das atividades. Já as habilidades de produção escrita e oralidade correspondem a 31% das questões propostas.

Dentre os gêneros que compõem as UD, observou-se uma diversidade textual significativa, que oportuniza o contato com situações de uso reais da língua. Alguns exemplos de gêneros são: panfletos, cardápio, diálogos, reportagem, entrevista, diagrama, e-mail, posts em blogs, letras de música, recibos, mapas, encartes, convites, lista de compras, cartuns, cartões postais, poemas, etc. Entre os gêneros mais recorrentes, destacam-se as letras de música, mapas, e-mails e diálogos, através dos quais explora-se a leitura, a oralidade e a escrita.

Outro gênero utilizado é o vídeo, geralmente extraído do *youtube*. A compreensão auditiva, frequentemente associada a esse gênero, corresponde a aproximadamente 21% das

atividades das UD. Através dessa habilidade, a abordagem lexical foi explorada tanto de modo direto (explícita) e quanto indireto (implícita).

Para exemplificar a abordagem lexical explícita através da habilidade auditiva, destaca-se uma atividade extraída da UD denominada "*Descrições*". Essa atividade propõe uma revisão (reforço) do vocabulário explorado no início da unidade e promove a expansão (descoberta) de novos itens lexicais relacionados com o tema da unidade:

Figura 1: Atividade 1 do Bloco de Atividades da UD 'Descrições'/Brasil

BLOCO DE ATIVIDADES

Atividade 1: Assista ao vídeo musical "Os Embeiçados", da banda portuguesa "Clã".
http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=PHAdTKNKF4Y

Agora, responda:
a) Quais palavras descrevem as características físicas das crianças no vídeo? Quais palavras foram usadas para descrever o comportamento e o gosto delas?

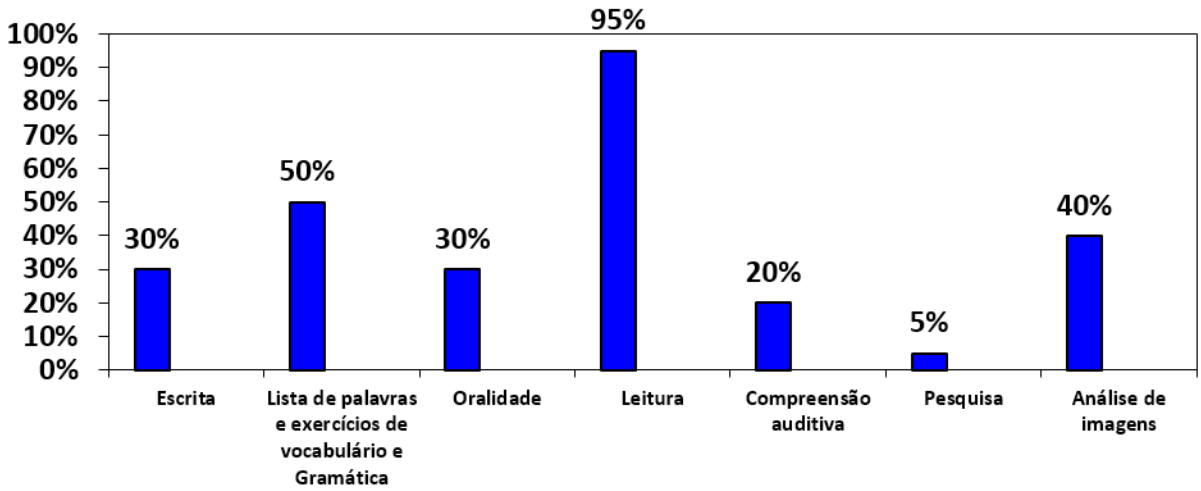
b) As características delas se parecem com as suas? Por quê?

Além da exploração da abordagem comunicativa e de fixação e expansão lexical, o vídeo também pode ser utilizado como referência para abordar as variações linguísticas, oportunizando um debate entre os contrastes de sotaque e escolhas lexicais no português brasileiro e no português lusitano, uma vez que traz como variante o português de Portugal.

Ressalta-se que a habilidade auditiva, apesar de pouco explorada nas UD analisadas, é uma ferramenta dinamizadora e diferencial nas aulas de LE. As atividades de vídeo abrem caminho para desenvolver diferentes aspectos da língua, além de serem tarefas desafiadoras, que podem contribuir como fator extrínseco na motivação dos alunos de PLE.

O gráfico 1 descreve a representação das habilidades e atividades mais exploradas nas UD em termos percentuais. Observa-se que, semelhantemente à habilidade auditiva, as atividades de pesquisa foram as menos frequentes.

Gráfico 1 - Habilidades Comunicativas exploradas nas UD brasileiras



Outro aspecto observado foi a presença de variações linguísticas em grande parte das unidades. De modo geral, essas variações explicitam tanto os níveis de formalidade e informalidade do discurso, como remetem para o estudo das figuras de linguagem, conforme o exemplo extraído da unidade "*Nham-nham*":

Figura 2 - Exercício do Bloco de Atividades da UD '*Nham-Nham*'/Brasil

BLOCO DE ATIVIDADES

O termo "nham-nham" pode significar: a) Onomatopeia que representa o ato de mastigar ou b) Interjeição que expressa apreciação de uma comida.

Metáforas, anglicismos, diferenças conotativas, coloquialismos e expressões regionais também são exemplos de variações linguísticas que integram a apresentação/expansão lexical das UD, conforme pode-se observar nas figuras 3 e 4:

Figura 3 - Atividade de Preparação da UD 'Vamos comer uma carninha'/Brasil

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO

Escolha a alternativa mais apropriada.
Um amigo telefona para você e diz: "Oi. Nós vamos "queimar uma carninha" aqui em casa amanhã e queremos muito que você venha, que tal?" O que ele está querendo?
a) Convidar você para acender uma fogueira.
b) Convidar você para um churrasco.
c) Convidar você para um café.

Nesse convite, ele completa: "Cada um traz o que for beber, beleza?" Com isso, ele está:
a) Pedindo que você leve bebida para todos na festa.
b) Pedindo que você leve bebida para você.
c) Pedindo que você não leve bebida.

E ele termina com "Vai rolar um som. Vamos amanhecer!". Com isso, você entende que:
a) A festa será permeada de música baixa e suave, com as pessoas apenas conversando.
b) A festa será permeada de música animada e envolvente, com todos dançando e cantando.
c) A festa não terá música

Figura 4 - Atividades de Preparação da UD 'Hoje vou comer um lanche'/Brasil

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO

O *hot dog* é originário dos Estados Unidos, assim como o *cheeseburguer*, mas ambos são muito populares no Brasil. Por aqui, o *hot dog* é também chamado de cachorro-quente e o *cheeseburger* tem variantes, como o x-salada, x-bacon, x-tudo etc. Isso mesmo, com 'x'!
Há, em seu país, esses tipos de lanche?
Qual o sanduíche tradicional em seu país?
Observe o panfleto e responda:
a) Qual é o ingrediente comum que faz com que o lanche possa ser chamado de "Dog"?

b) E agora, qual ingrediente possibilita que um lanche denomine-se "X"?

Para a exploração e/ou fixação do vocabulário ou léxico abordado, observou-se que a produção escrita é a habilidade mais sugerida nas UD - 63%. Também de modo significativo, os exercícios de vocabulário (morfológicos) e gramaticais (sintáticos, semânticos e pragmáticos) possuem uma representação relevante – 58%. A oralidade equivale a 47% das atividades. Com menor expressão, a compreensão e interpretação textual (26%) e a compreensão auditiva (21%) compõem o conjunto de habilidades menos sugeridas, conforme os dados ilustrados no gráfico 2:

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como foco a reflexão sobre o papel do léxico no processo de ensino-aprendizagem de LE, fazendo uma ponte com os estudos e projetos de ensino de PLE, fundamentando-se nas contribuições de autores como Lewis, Scaramucci, Leffa, Hulstijn e Dell'Isola, bem como na análise da apresentação, exploração e fixação do léxico nas unidades didáticas disponíveis no PPPLE, equivalentes ao nível de proficiência 1.

Considerou-se, também, a relevância do contexto na escolha dos itens lexicais a serem explorados e as variações linguísticas provenientes das situações de uso apresentadas em cada unidade.

Frente à análise desse estudo, destaca-se as seguintes considerações:

a. as unidades didáticas do PPPLE, em vista do foco comunicativo, abrangem diferentes habilidades, sem deixar de explorar o léxico com atividades explícitas para memorização;

b. corroborando com diversos estudos na área de ensino, aprendizagem e aquisição lexical, observa-se que a habilidade de leitura desponta como a atividade mais utilizada para a apresentação, desenvolvimento e expansão lexical no ensino de LE;

c. além dos exercícios de vocabulário e gramática, a escrita surge como a segunda habilidade mais comum para a expansão do léxico, e como a habilidade mais sugerida para a fixação

do vocabulário apresentado nas unidades;

d. a compreensão auditiva é a habilidade menos explorada tanto na apresentação quanto na fixação de vocabulário;

e. as atividades de pesquisa tiveram pouca expressão entre as sugestões para expansão do léxico; e

f. a contextualização das unidades possibilita a abordagem de diferentes variações linguísticas, o que contribui significativamente para o enriquecimento cultural, linguístico e, sobretudo, lexical das unidades do Portal.

Dessa forma, este estudo procura instigar a novas pesquisas sobre a aprendizagem do léxico, em especial, no ensino de PLE, a fim de que os estudos nessa área promovam o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas, de modo a aproximar o planejamento e a prática docente da teoria e dos estudos científicos no campo da Linguística Aplicada e da Sociolinguística.

Referências

COOK, V. 1997. *Words and Meanings, Inside Language*. In: http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/InsideLanguage/ILvocab.htm. (27/06/2014).

COURA-SOBRINHO, Jerônimo; LEROY, Henrique R.; PEREIRA, Mônica L. & TOSATTI, Natália M. 2012. Gramática, gênero textual e cultura no livro Terra Brasil. In DELL'ISOLA, R.L.P.(org.) *Português Língua Adicional: ensino e pesquisa*. Recife: Ed. Universitária de UFPE, p.71-90.

COURA-SOBRINHO, Jerônimo; VILLELA, Ana Maria N.; NEVES, Liliane O. 2011. *O tratamento do Léxico no Livro Didático Terra Brasil.* Brasília: Revista SIPLE, Ano 2, n.2. In: <http://www. siple.org.br>. (30/05/ 2014).

DELL'ISOLA, Regina L.P. 2005. *O sentido das palavras na interação leitor ↔ texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

FRANKEN, Everton L. 2008. *Do input ao Output: promovendo a aprendizagem do vocabulário nas aulas de língua estrangeira*. Santa Maria: Revista Linguagens e Cidadania, UFSM, Ano 10, n.1, In: <http://www.ufsm.br/linguagens_e_cidadania >. (30/05/2014)

GENOUVRIER, Emile & PEYTARD, Jean. 1973. *Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina, p. 277-372.

HULSTIJN, Jan H. 2001. Intencional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In ROBINSON, Peter (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press, p. 258 – 286.

LEFFA, V. J. 2000. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J.

(Org.). *As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem*. Pelotas, v. 1, p. 15-44.

LEWIS, Michael. 1993. *The Lexical Approach: the State of ELT and a Way Forward.* Thomson & Heinle.

LONGORDO, Monique. 2012. Interações em contexto multicultural. In DELL'ISOLA, R.L.P.(org.) *Português Língua Adicional: ensino e pesquisa*. Recife: Ed. Universitária de UFPE, p. 123-126.

NATION, Paul & NEWTON, Jonathan. 1997. Teaching Vocabulary. In COADY, James & HUCKIN, Thomas (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambrigde University Press, p. 238-253.

OLIVEIRA, Clara Maria Pacheco de. 2011. *Desenvolvimento da competência lexical nas aulas de PL2/PLE no nível A.1.2.* Porto: Universidade do Porto/Portugal (Dissertação, Mestrado).

RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: C.U.P.

SCARAMUCCI, Matilde V.R. 1995. *O papel do léxico na compreensão da leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo.* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, (Tese, Doutorado).

WIDDOWSON, Henry G. 1991. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes.

ELABORAÇÃO DE ROTEIRO DIDÁTICO A PARTIR DO PPPLE: O PERCURSO DA EXPERIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES

Vanessa C. Araújo / Viviane Bagio Furtoso

Sobre os autores

Vanessa C. Araujo
Universidade Estadual de Londrina, Mestre em Letras Estrangeiras Modernas, vanessaraujo05@gmail.com

Viviane Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina, Doutora em Estudos Linguísticos, viviane@uel.br

Resumo

A produção de Material Didático (MD) para o ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, motivada, dentre outros fatores, pela expansão desta área no cenário mundial. Dentre as tarefas do professor, reconhecemos a de analisar e selecionar MD como de grande importância, pois ele é o mediador entre um MD produzido em larga escala e um público-alvo específico. Por isso, além do material impresso disponível no mercado, os Recursos Educacionais Abertos (REA), incluindo o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE), tem estado à disposição do professor para essa tarefa. Considerando o PPPLE como iniciativa inovadora para a promoção do português e para o ensino de PFOL a partir das variedades do português no mundo, temos como objetivo, neste artigo, relatar o percurso da experiência de elaboração de um Roteiro Didático, a partir de Unidades Didáticas do PPPLE, e suas implicações. Como contribuição de nossa experiência, propusemos algumas diretrizes que podem servir como ponto de partida para a elaboração de outros RD a partir do PPPLE.

Palavras-chave

Roteiro Didático; Português para Falantes de Outras Línguas; Aprendizagem-avaliação-ensino.

1. INTRODUÇÃO

O português se expande como língua oficial e também como língua segunda, estrangeira e não materna[1]. É língua oficial de nove estados-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), a saber: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Equatorial, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste[2]. Tão importante quanto reconhecer a expansão do português como língua oficial em diversos países é também entender seu caráter pluricêntrico.

O termo pluricêntrico ou teoria da pluricentricidade foi preconizado por William A. Stewart em 1968, e retomado em 1978 por Heinz Kloss, indicando "línguas com diversos centros de interação, cada um fornecendo uma variedade nacional com pelo menos algumas de suas normas próprias (codificadas)" (apud CLYNE, 1992, p.1, tradução nossa)[3]. A consagração do termo pluricêntrico ocorreu com Michael Clyne em 1992 quando associou pluricentricidade à percepção de identidade e poder, "a questão da pluricentricidade refere-se à relação entre linguagem e identidade, por um lado, e linguagem e poder, por outro" (CLYNE, 1992, p. 455, tradução nossa)[4].

Batoréo (2014) também define o termo como línguas que apresentem diferentes variedades faladas em diversos países ou regiões, com uma ou mais normas nacionais próprias.

Assim, a língua portuguesa

> é uma língua pluricêntrica na medida em que apresenta duas normas estabelecidas e reconhecidas internacionalmente, português europeu e português brasileiro, e outras ainda em processo de construção [...] O português é uma língua pluricêntrica por ser uma língua plural com variedades igualmente válidas, com suas respectivas histórias e funções em cada nação. (REIS, 2015, p. 49)

Apesar do reconhecimento do português como língua oficial de vários países e de seu caráter pluricêntrico, a produção de Material Didático (MD) para o ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) ainda se concentra no eixo Portugal-Brasil, priorizando assim apenas duas variedades. Além disso, a circulação desse MD é muitas vezes restrita, se considerarmos as regras internas de alguns países que impõem restrições para a aquisição de materiais importados (MENDES, 2010).

No Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina (Lab-UEL), contexto no qual atuamos, também há dificuldade de acesso e aquisição de MD para ensino de PFOL, aliada à complexidade de encontrar material que corresponda às concepções de linguagem, de ensino, de aprendizagem e de avaliação adotadas no programa.

Reconhecendo a expansão do ensino de PFOL no cenário mundial, a diversidade de público-alvo e de objetivos de aprendizagem da língua portuguesa, e pensando na questão

[1] Apesar de haver esses diferentes termos e justificativas de acordo com a literatura da área, adotaremos Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), seguindo o termo usado na instituição investigada.
[2] Disponível em http://www.cplp.org/id-2597.aspx
[3] Languages with several interacting centres, each providing a national variety with at least some of its own (codified) norms.
[4] The question of 'pluricentricity' concerns the relationship between language and identity on the one hand, and language and power on the other.

da acessibilidade a MD pelo corpo discente dos cursos de extensão ofertados pelo Lab-UEL, encontramos disponibilizadas no Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE) Unidades Didáticas (UD) que possam vir a compor um Roteiro Didático (RD) que contemple a perspectiva de língua portuguesa em uso[5], em suas diferentes variedades, atendendo, assim, à crescente expansão do português como língua pluricêntrica.

Com base neste cenário, este artigo tem como objetivo relatar o percurso da experiência de elaboração de um Roteiro Didático, a partir de Unidades Didáticas do PPPLE, e suas implicações. O RD será proposto para o curso de PFOL nível 1 do Lab-UEL.

De acordo com o PPPLE, RD é "um percurso elaborado para o ensino de PLE/PLNM e organiza conjuntos de Unidades Didáticas, reunidas por algum eixo temático ou de interesse específico de aprendizagem" (PPPLE)[6]. Apontamos ainda que o RD proposto está inserido num conceito mais amplo de material didático que será explorado mais adiante.

Um aspecto que merece atenção é que até este momento não há Roteiros Didáticos disponíveis no PPPLE, o que nos motiva ainda mais à elaboração do primeiro RD, que poderá ser disponibilizado no Portal.

Para organizar este artigo, retomamos, na primeira seção, os principais conceitos teóricos sobre linguagem, língua, língua-cultura, avaliação e *feedback*, tanto no ensino quanto na aprendizagem, assim como a concepção de material didático que alicerçaram nossa proposta de roteiro didático. Na segunda, discorremos sobre a instrumentalização para a elaboração do RD proposto, considerando seu contexto de uso, a descrição e a caracterização do PPPLE, das UD e dos RD, bem como o caminho percorrido para selecionar as UD no PPPLE. Na sequência, apresentamos e descrevemos a estrutura do RD e nossa contribuição para futuras propostas de RD em forma de diretrizes. Finalmente, na última seção deste artigo, expomos nossas considerações finais, bem como sugerimos encaminhamentos futuros.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE EMBASAM A EXPERIÊNCIA

As concepções que apresentamos a seguir, além de serem aquelas que embasaram a elaboração do roteiro didático, também nos servem como orientações para a reflexão sobre os processos envolvidos na prática pedagógica.

2.1 LINGUAGEM, LÍNGUA E LÍNGUA-CULTURA E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Paiva (2005) entende "língua(gem)" como partes inseparáveis de um mesmo fenômeno e como um sistema semiótico complexo, dinâmico, não-linear e adaptativo composto por diversos elementos que "nos permitem pensar e agir na sociedade".

Para a autora,

[5] O que entendemos por língua em uso será explicitado, mais adiante, na revisão de literatura deste trabalho.
[6] Disponível em http://www.ppple.org/area-professor

> a maioria dos estudos conhecidos na perspectiva complexa foca apenas em aspectos formais da língua, na estrutura, e ignora que a língua existe em função da produção de sentido. Apesar de se inserirem na perspectiva complexa, esses trabalhos ignoram que a complexidade é uma questão de lingua(gem) em toda a sua plenitude e não apenas da língua, entendida como um conjunto de estruturas morfossintáticas. (PAIVA, 2016, p.333)

Colocando em destaque uso e forma, Packer e Aissa (2008) reconhecem que a linguagem pode ser entendida como representação do pensamento, como instrumento de comunicação ou como forma de interação.

Corroborando essa terceira perspectiva que prevê o indivíduo realizando ações e atuando em parceria com o interlocutor, não somente exteriorizando um pensamento ou código linguístico, bem como a dissociação de termo língua(gem) usado por Paiva, entendemos linguagem como forma ou processo de interação por meio do qual o indivíduo age em contextos sócio-históricos, ou seja, usa a língua(gem) para realizar um conjunto de práticas sociais situadas historicamente. Assim, neste estudo, concebemos a língua como prática social[7], pois usamos concretamente uma língua em um dado momento histórico para interagirmos a propósito de um tópico conversacional situado em uma determinada cultura.

Por isso a relação entre linguagem e cultura é primordial, pois a interação entre os interlocutores é marcada pela relação entre conhecimentos compartilhados (ou não). Os relacionamentos "são definidos e estabelecidos pelos sistemas de valores da cultura. Os significados transmitidos nesses momentos também são uma característica das crenças e ideologias da cultura" (KALE, 2003, p.1, tradução nossa)[8].

Assim, a concepção de língua-cultura nesta perspectiva aponta a necessidade de (re) conceituar as tarefas voltadas para a aprendizagem de LE, de modo a dar significado às ferramentas e ao conteúdo, utilizando-os na prática cotidiana dos alunos onde se promova a interpretação e a compreensão das culturas materna e estrangeira, tornando assim possível ao aluno uma formação intercultural. (BIZARRO; BRAGA, 2005).

Com esclarece Mendes (2011, p.157), agir interculturalmente na sala de aula de LE, e mais especificamente em PFOL é

> fazer da sala de aula um espaço de construção de significados dentro de um diálogo de culturas, no qual cada um seja responsável pelo todo e por todos. Desse modo, é possível fazer da língua que ensinamos e aprendemos, o português, mais do que um sistema formal de referência, mas uma língua de mediação entre mundos e culturas diferentes.

Precisamos compreender que a cultura é a língua em si e não apenas uma parte dessa. Nesse sentido, língua e cultura são entendidas neste trabalho como indissociáveis e, por isso, optamos pelo termo língua-cultura, conceito este que permeia a aprendizagem e o ensino, mediados pela a avaliação.

---

[7] Língua como prática social e língua em uso serão usadas como sinônimos neste estudo.
[8] These are defined and set out by the value systems of the culture. The meanings conveyed at such times are also a feature of the beliefs and ideologies of the culture. (KALE, 2003, p.1).

2.2 AVALIAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

A avaliação ganha força quando a entendemos como um elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem para construção de conhecimento em sala de aula. De acordo com Hoffman (2005), "a ação avaliativa torna-se mediadora à medida em que focaliza o processo, transformando-se no elo entre tarefas de aprendizagem, e permitindo, ao final de uma trajetória do aluno, a análise global do seu desenvolvimento" (p.32).

Reforçando a importância da avaliação no ensino e na aprendizagem, como bem afirma Demo (2004 apud FURTOSO, 2011, p. 107), é "urgente colocar outros procedimentos", nos quais se possa não somente mostrar e enfatizar aos alunos os erros cometidos, mas demonstrar cuidado com a aprendizagem deles.

Para que este cuidado com a aprendizagem dos alunos seja monitorado, o mecanismo de feedback é fundamental.

> [...] Haydt (1997) nos chama a atenção para o fato de a avaliação formativa estar muito ligada ao mecanismo de feedback, o que permite ao professor detectar e identificar sucessos e insucessos no processo de ensino, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, quando necessário, visando a aperfeiçoá-lo. Para a autora, é através da modalidade formativa que a avaliação assume sua dimensão orientadora e colaborativa, ou seja, a avaliação ajuda o aluno a progredir na aprendizagem e o professor a reorganizar sua ação pedagógica. (FURTOSO, 2011, p. 107).

Torna-se então imprescindível ao professor ver a si mesmo como parte do processo, e usar os resultados obtidos a partir dos instrumentos de avaliação adotados para promover tanto a aprendizagem dos alunos, e não somente para classificar seu desempenho como produto final, mas também voltar para o ensino.

Portanto, ao voltarmos nosso foco para a elaboração de MD, é preciso considerar o papel da avaliação na aprendizagem e no ensino, de modo que haja espaço para intervenção durante o processo.

Depois de apresentarmos as concepções de linguagem e de avaliação adotadas neste estudo, definiremos, na próxima subseção, nosso entendimento sobre MD.

2.3 MATERIAL DIDÁTICO

Para definir material didático (MD) fazemos uso das palavras de Barros e Costa (2010):

> Os materiais didáticos são as ferramentas de trabalho do professor; sem eles, podemos afirmar, as possibilidades de desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem reduzem-se drasticamente. Trata-se, portanto, de um componente fundamental para o estudo da língua e sua escolha é um passo importante, já que se devem considerar requisitos coerentes com os propósitos do professor e da instituição, com os objetivos e necessidades dos alunos [...]. (p. 88)

A definição de Barros e Costa nos recorda que qualquer MD que utilizarmos em nossas aulas, seguindo determinados propósitos, será um recurso importante para o ensino e a aprendizagem de LE.

Segundo Tomlinson (1998),

> O desenvolvimento de materiais refere-se a qualquer coisa feita por escritores, professores e aprendizes para fornecer fontes de insumo de linguagem e para explorar essas fontes de forma a maximizar a probabilidade de aquisição: em outras palavras, fonte de informações sobre e/ou experiência de linguagem delineada para promover a aprendizagem da língua[9]. (**tradução nossa**)

De acordo com essa definição, todo e qualquer tipo de material que usarmos, a fim de ajudar o aluno a aprender pode ser visto como MD. Desse modo, consideramos RD, conforme proposto no PPPLE, como um material didático.

Para elaboração de nosso RD partimos dos pressupostos de Leffa (2008) quando ele afirma que o professor precisa fazer

> [...] um exame das necessidades dos alunos, incluindo seu nível de adiantamento e o que eles precisam aprender. As necessidades são geralmente mais bem atendidas quando levam em consideração as características pessoais dos alunos, seus anseios e expectativas, preferência por um ou outro estilo de aprendizagem. Para que a aprendizagem ocorra é também necessário que o material entregue ao aluno esteja adequado ao nível de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido. O que aluno já sabe deve servir de andaime para que ele alcance o que ainda não sabe. Ninguém aprende algo que é totalmente conhecido e nem algo que seja totalmente novo. A capacidade de acionar o conhecimento prévio do aluno é uma condição necessária para o sucesso de um determinado material. (p.2)

Tomando, então, como ponto de partida as necessidades dos alunos, apresentamos, na seção a seguir, a trajetória de instrumentalização para a proposta de um RD para o curso de PFOL nível 1 do Lab-UEL.

3. A INSTRUMENTALIZAÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DO ROTEIRO DIDÁTICO

Nesta seção, discorremos sobre a instrumentalização para a elaboração do RD proposto, considerando seu contexto de uso, a descrição e a caracterização do PPPLE, das UD e dos RD, bem como o caminho percorrido para selecionar as UD no PPPLE, entendendo este momento como a definição de pressupostos metodológicos para o desenvolvimento do estudo.

3.1 CURSO DE PFOL DO LAB-UEL

O Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina[10] (Lab-UEL) está localizado no Instituto de Referência em Ciências Humanas (IRCH) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Este órgão de apoio do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas atende

[9] Materials development refers to anything which is done by wri¬ters, teachers or leaners to provide sources of language input and to exploit those sources in ways which maximize the likelihood of intake: in other words, the supplying of information about and/or experience of language in ways designed to promote language learning. (TOMLINSON, 1998, p. 2).

[10] Para outras informações sobre o Lab-UEL, sua estrutura organizacional e o regulamento dos cursos, acesse o http://www.uel.br/cch/lablinguas/.

anualmente cerca de 1.200 estudantes da comunidade interna e externa da UEL, prestando serviço no ensino de idiomas para Londrina e região.

Em 2006, o Lab-UEL começou a ofertar o curso de PFOL em 03 níveis (1, 2 e 3) com 30 encontros semestrais de 1h40 cada, o que totaliza 60 horas/aula ou 50 horas/relógio. Desde então, o curso de PFOL tem atendido estrangeiros de diversas nacionalidades, com idades entre 25 e 30 anos, de ambos os sexos, quase sempre matriculados em cursos de graduação e pós-graduação da instituição.

A maioria dos inscritos, alunos de pós-graduação em mobilidade acadêmica de diversas áreas do conhecimento, cursa apenas um ou dois semestres de português. Nesse contexto, ter um material semestral, otimizaria tempo e dinheiro, pois conhecemos os altos custos dos livros didáticos e dificuldade de aquisição.

A rotatividade de alunos nos cursos de PFOL do Lab-UEL foi nossa primeira motivação para elaboração de um RD a partir de um Recurso Educacional Aberto (REA)[11], acrescida da busca por MD que contemplasse o que entendemos por linguagem e língua-cultura.

Para melhor contextualizar e justificar a busca de MD no PPPLE para a elaboração do RD aqui proposto, é importante conhecer o PPPLE, bem como caracterizar as UD e os RD de acordo com esse REA.

3.2 O PORTAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/LÍNGUA NÃO MATERNA

Dentre os projetos estratégicos do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE)[12] consta do Plano de Ação de Brasília (2010), documento decorrente da I Conferência Internacional sobre o Futuro do Português no Sistema Mundial, que atribuiu ao instituto "a tarefa de criar uma Plataforma comum na internet, relativa ao ensino do português"[13]. É um projeto do IILP desenvolvido com assessoria pedagógica da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE[14]).

De acordo com o IILP, o PPPLE é uma plataforma na Internet que oferece aos professores inúmeros recursos e materiais para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Conforme descreve Oliveira (2016), o PPPLE é

> uma plataforma digital comum a todos os países de língua portuguesa, e na qual cada um, através do trabalho das suas equipes técnicas, disponibiliza Unidades Didáticas para o ensino do português como língua não materna, a partir de uma metodologia consensuada. Hoje estão já no PPPLE quase 400 unidades didáticas de Angola, Brasil,

[11] Todo e qualquer conteúdo que seja utilizado para fins educacionais pode ser considerado um REA. São livros, planos de aula, softwares, jogos, resenhas, trabalhos escolares, vídeos, áudios, imagens e outros recursos compreendidos como bens educacionais essenciais ao usufruto do direito de acesso à educação e à cultura. A característica principal de um REA é a possibilidade de reutilização e recombinação por outros usuários, aumentando a circulação e a produção de conhecimento coletiva. (FURTOSO; ARAUJO; KILLNER, 2017).
[12] Para maiores informações sobre o PPPLE, suas regras de funcionamento e acesso aos materiais, acesse www.ppple.org.
[13] Vide: https://observalinguaportuguesa.org/instituto-de-lingua-portuguesa-lanca-portal-do-professor-com-materiais-para-ensino-e-aprendizagem/
[14] Vide: www.siple.org.br

> Moçambique, Portugal e Timor-Leste, o que significa material para cerca de 800 horas-aula, que os professores do mundo todo podem usar gratuitamente para montar os seus cursos de língua. Entre as novidades do Portal está a da superação da ideia de que o aluno de português como língua estrangeira tem que optar entre o português do Brasil e o português de Portugal apenas, porque o Portal permite [...] que o professor ensine o português desde um percurso mais cosmopolita e internacional, usando unidades didáticas provenientes dos vários países, e fazendo o aluno deslocar-se entre a América, a Europa, a África e a Ásia, continentes onde a língua portuguesa é falada. (p. 393)

Ainda, a saber, as UD disponibilizadas no PPPLE além de poderem ser impressas, reproduzidas, editoradas e compartilhadas porque todo o banco de dados do PPPLE, estão sob licença de *Creative Commons*, que dá abertura para adaptações de acordo com as necessidades do professor ou da instituição, de modo gratuito, permitindo-nos adicionar novos materiais produzidos a partir dos existentes no Portal, são elaboradas por professores dos países de língua portuguesa estados-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em seus diferentes contextos. Para Marisa Mendonça[15], o PPPLE é uma ferramenta importante para a promoção da língua portuguesa porque os materiais didáticos ali disponibilizados podem ser utilizados por qualquer professor em qualquer parte do mundo. É uma forma de a língua portuguesa poder chegar aos diferentes países.

Retomando o conceito de língua como prática social, reconhecemos a importância do trabalho com as práticas de linguagem[16] de forma integrada que o PPPLE prioriza. Nesse sentido, práticas de compreensão escrita e oral, e de produção escrita e oral são propostas integradamente. Por exemplo, a partir de um texto oral ou escrito pode-se produzir outros, também orais ou escritos, considerando sempre o enunciador, o interlocutor e o propósito da interação. Para isso, todo o material disponível para *download* é preparado e dividido nas chamadas Unidades Didáticas.

3.2.1 UNIDADES DIDÁTICAS

As UD são organizadas por níveis de proficiência, níveis 1, 2 e 3[17], com equivalência de carga-horária (aproximadamente 2 horas) e agrupadas no PPPLE por países de língua portuguesa. Essa forma de organização facilita a busca por parte dos usuários, mas não há nenhuma previsão de ordem sequencial para o uso das UD em sala de aula.

De acordo com as características do PPPLE, que são a flexibilidade e a adaptabilidade, as UD são disponibilizadas de modo a permitir o livre trânsito no Portal pelo professor, para que este seja autônomo para selecionar quantas e quais unidades desejar, independentemente do país[18], de acordo com a temática, com o nível de proficiência desejado e/ou de grupos específicos (Português Língua de Herança, Português para Falantes de Espanhol, Português para Falantes de Chinês, dentre outros).

As UD possuem uma mesma estrutura em relação ao seu formato, bem como à sequência

[15] Marisa Mendonça, diretora do IILP, em entrevista concedida ao Observatório da Língua Portuguesa, em setembro de 2016.
[16] Termo equivalente a habilidades linguísticas ou habilidades comunicativas, em outras perspectivas teóricas.
[17] Níveis descritos no PPPLE, disponível em http://www.ppple.org/conversa.
[18] Disponíveis no momento de finalização deste estudo: UD de Angola, do Brasil, de Moçambique, de Portugal e de Timor-Leste.

das atividades apresentadas em cada unidade. Em conformidade com o Portal:

> Para cada unidade são apresentadas: a situação de uso, a(s) expectativa(s) de aprendizagem, a(s) atividade(s) de preparação, o bloco de atividades, a(s) extensão(ões) da unidade e a(s) atividade(s) de avaliação. (PPPLE)

A estrutura proposta privilegia uma aprendizagem da língua portuguesa voltada para a inserção dos alunos em contextos similares ao que encontrarão na vida real, uma vez que o ponto de partida é sempre uma situação de uso da língua-alvo. Espera-se que o aluno se engaje em interações promovidas pela integração das práticas já descritas anteriormente, de modo que a compreensão de textos orais e escritos subsidie a produção de outros textos orais e escritos, permitindo ao aluno reconhecer a importância do que é dito, quando, por quem, para quem e com qual objetivo.

Assim, nesta subseção, apresentamos o formato e as etapas de organização das atividades na UD as quais as denominaremos de seção. Para exemplificar cada seção da UD, vamos desmembrar a unidade intitulada "Apresentação" / Brasil.

Primeira a seção, "título da UNIDADE" com uma cor em destaque, neste caso a cor amarela a qual indica que se trata de uma unidade para alunos de nível 1. A saber, a cor verde é usada para unidades de nível 2 e a azul para nível 3.

Segunda seção, "SITUAÇÃO DE USO". Conforme relata o Portal,

> uma situação de uso é vista aqui como uma ação de linguagem que oferece uma gama de oportunidades de trabalho com a língua, e que pode ser explorada em diferentes contextos, com variados propósitos de comunicação e interação, com diferentes interlocutores. (PPPLE)

Observemos a situação de uso da UD "Apresentação"/Brasil na Figura 1.

Figura 1 - Situação de uso - UD "Apresentação"/ Brasil

UNIDADE: Apresentação / Brasil
SITUAÇÃO DE USO
Apresentação pessoal e apresentação de outra(s) pessoa(s).

Fonte: PPPLE

Terceira seção, "MARCADORES" aparecem em quantidade de três em cada UD para que professor e alunos saibam as temáticas que serão contempladas durante uso da UD escolhida, conforme Figura 2, e servem de ajuda para refinar a busca por UD a partir de eixos temáticos. A saber, atualmente, existem 73 marcadores de variadas temáticas.

Figura 2 - Marcadores - UD "Apresentação"/ Brasil

MARCADORES
Relações pessoais; Habitação; Profissões.

Fonte: PPPLE

Na quarta seção, intitulada *Expectativas de aprendizagem*, reúnem-se os objetivos de aprendizagem-avaliação-ensino da aula, ou seja, o que se espera do aluno em termos de aprendizagem da língua portuguesa, como, compreender e produzir textos orais e escritos, mobilizando aspectos lexicais e gramaticais que embasarão sua produção. Ao observamos a figura 3, tomamos conhecimento do que se espera do aluno em termos de aprendizagem da língua portuguesa ao longo da UD "Apresentação".

Figura 3 - Expectativas de aprendizagem - UD "Apresentação" / Brasil

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
- Fornecer e solicitar dados pessoais, oralmente ou por escrito. - Identificar informações básicas em documentos oficiais de identificação. - Conhecer diferentes formas de apresentação pessoal. - Analisar e preencher documentos de identificação.

Fonte: PPPLE

Na seção *Atividade de preparação* são apresentados elementos que servem de pontos de partida para as temáticas discutidas na UD de modo que o aluno reconheça o que já sabe sobre o assunto, oportunizando, inclusive, aproximações entre aspectos culturais da língua-alvo e da língua de origem (e até mesmo de outras línguas de conhecimento do aluno). As atividades desta seção auxiliam também a ampliação do repertório lexical do aluno e abre espaço para o posicionamento pessoal, que pode ser enriquecido pela interação com os colegas e o professor, conforme pode ser observado na Figura 4.

Figura 4 - Atividade de preparação – UD "Apresentação" / Brasil

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO

Leia o texto abaixo e, em seguida, responda às questões.

Documentação
Carteira de Identidade (RG)

O que é?

É um documento emitido para cidadãos nascidos e registrados no Brasil e para nascidos no exterior, que sejam filhos de brasileiros. Serve para confirmar a identidade da pessoa e para solicitação de outros documentos. O registro é válido em todo o território nacional e substitui o passaporte em viagens para a Argentina, Paraguai, Uruguai, Chile, Bolívia, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela.

Onde deve ser feito?

O Registro Geral é emitido pela Secretaria de Segurança Pública (SSP) de cada estado do Brasil. O cidadão deve procurar postos de identificação civil para solicitar o RG. [...]

Quando deve ser feito?

Em qualquer idade.

Quem pode tirar?

O próprio cidadão interessado.

Como deve ser feito?

O solicitante deve ir a um posto de identificação civil em sua cidade portando outros documentos oficiais.

Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/para/servicos/documentacao>. (Adapatado)
Acesso em: 1 jul. 2013.

a) Para que serve o RG? Quais informações são essenciais nesse documento?

b) No seu país, existe algum documento semelhante ao RG? Quais informações ele traz?

c) Em sua opinião, qual a importância de ter um documento de identificação?

Fonte: PPPLE

A atividade de preparação representada na Figura 4, traz um texto sobre o registro geral de identificação oficial do Brasil, ancorado em informações verbais e não verbais, acompanhado de questões que podem ser respondidas por escrito ou oralmente, a depender do planejamento do professor. A atividade desta seção recai principalmente na temática "relações pessoais", resgatando conhecimento de mundo e do próprio país do aluno a fim de prepará-lo para a realização das atividades que virão em seguida, propondo uma relação com as demais temáticas da UD.

A quinta seção, *Bloco de atividades*, visa a proporcionar um conjunto de experiências de uso da língua de modo a contribuir para o alcance das expectativas de aprendizagem estabelecidas no início da UD. As atividades devem conter materiais representativos da variedade de uso de cada país em foco para que as experiências de uso da língua tenham seu lugar e sirvam de estímulos aos alunos (PPPLE). Observemos os materiais representativos da língua portuguesa na variedade brasileira (*hiperlinks* de vídeos de um canal de TV brasileiro, música de cantora brasileira e comentários de internautas) ilustrados na Figura 5.

Figura 5 - Bloco de atividades - UD "Apresentação" / Brasil

BLOCO DE ATIVIDADES

Atividade 1: Assista ao vídeo de apresentação dos participantes de um "Reality Show" do Brasil e responda a seguir.
http://www.youtube.com/watch?v=KhYH3Pt7VqM

a) Quais as principais informações apresentadas por eles?

b) Qual a importância da apresentação nos quadros mostrados no vídeo?

Atividade 2:

E você, qual o seu nome e sua idade? De onde você é?

Para ajudá-lo a responder, veja o exemplo da música "Meu nome é Gal" da cantora brasilera, Gal Costa:

"Meu nome é Gal, tenho 24 anos, nasci na Barra Avenida, Bahia".

Para ouvir toda a música, acesse o link:
http://www.youtube.com/watch?v=Yn5kal5uBUQ

Atividade 3

No Brasil, existe um programa do governo federal chamado "Minha casa minha vida", no qual são distribuídas casas próprias para famílias de baixa renda. A seguir, vocês encontrarão trechos de posts de pessoas que desejam participar do programa e pedem informações em um site:

Anônimo disse...

> Oii meu nome é Jaciane, tenho 17 anos, sou casada e moro na casa da avó do meu marido, gostaria de ter uma casa.

Maryana Martins disse...

> Moro em Caruaru, me chamo Ana Alzira, pago aluguel e tenho um filho de 6 anos. Meu sonho é ter minha casa, me ajudem, por favor.

Anônimo disse...

> Sou a Rosângela, gostaria muito de participar do programa, tenho meu filho de 7 meses e moro na rua com ele e meu marido.

Ayrton Júnior disse...

> Meu nome é Ayrton Silva, eu moro em uma casa alugada com meus pais, no Cachambi, eu gostaria de me inscrever nesse programa.

Ana Cláudia disse...

> Eu gostaria de ganhar um apartamento. Eu tenho 2 filhos, moro de aluguel, meu nome é Ana Cláudia.

Adaptado de: <http://saikuxeio.blogspot.com.br/2012/11/formulario-de-inscricao-minha-casa-minha-vida.html>. Acesso em: ago. 2013.

Agora, responda:

a) No seu país, existe algum programa parecido com o "Minha casa, minha vida"? Fale sobre ele.

b) A realidade mostrada nesses depoimentos se parece com a do seu país? Por quê?

c) Observe as imagens a seguir e marque um "x" os lugares em que você já morou ou mora:

Fonte: PPPLE

As atividades propostas no Bloco de atividades também estimulam os alunos ao uso da língua para o alcance dos objetivos da UD, oferecendo oportunidades de experiências por meio das quais eles serão capazes de conhecer diferentes formas de se apresentarem, tanto oralmente quanto por escrito, integrando práticas de compreensão e produção em língua portuguesa. A temática habitação é agregada, neste momento, expandindo a temática relações pessoais introduzida na Atividade de preparação.

As atividades da sexta seção, *Extensão da unidade*, exemplificadas na Figura 6, almejam complementar e expandir as atividades realizadas nas seções anteriores. Elas "podem ser utilizadas como tarefas em sala de aula ou podem ser realizadas posteriormente" (PPPLE), como atividades extras. Isso vai ao encontro, inclusive, da flexibilidade das UD, pois essas atividades podem ajudar o professor a equilibrar o tempo pedagógico da UD. Um grupo que avança mais rápido em sala de aula poderia fazer as atividades desta seção em sala, outros grupos podem não ter tempo em sala de aula e, então, as fariam como atividades extras, ficando a cargo do professor retomá-las ou não em sala de aula.

Figura 6 - Extensão da Unidade – UD "Apresentação" / Brasil

EXTENSÃO DA UNIDADE

Nós usamos o verbo "ser" para descrever ou dar informações sobre algo ou alguém: "Eu **sou** o Tom"; "Eu **sou** a Milena e **sou** de Manaus"; "Eu **sou** médica"; "Eu **sou** dançarino"; "Ela **é** brasileira"; "Meu nome **é** Marília". E usamos o verbo "ter" para indicar posse e nossas idades: "Eu **tenho** 29 anos"; "Ela **tem** 25 anos".

Trabalhe em dupla e faça perguntas ao seu colega. Você sabe de onde ele é? A idade dele? Preencha o quadro a seguir com as informações.

IDENTIFICAÇÃO	
NOME	
IDADE	
LOCAL ONDE NASCEU	
NOME DA MÃE	
NOME DO PAI	
PROFISSÃO	

Agora, apresente o seu colega para a turma.

Fonte: PPPLE

A partir da atividade proposta na seção Extensão da unidade, os alunos podem tanto retomar as formas de apresentação praticadas na seção anterior como expandir o repertório lexical e gramatical para fornecer e solicitar informações pessoais de outra natureza, tais como local de nascimento, nome do pai, nome da mãe, profissão e outros.

Após ser exposto a diferentes momentos de prática em língua portuguesa e expandi-la, alunos e professor vão retomar e sistematizar as ações de linguagem por meio de atividade(s) da última seção, *Atividades de avaliação*.

Como exemplo, apresentamos a Figura 7, na qual a atividade desta seção propõe retomar e ajudar o aluno a sistematizar as ações de fornecer e solicitar dados pessoais, em português, para o preenchimento de documento de identificação. A partir da realização das atividades desta seção da UD, informações importantes serão coletadas neste momento do processo, pois

ao mesmo tempo que a atividade fornece pistas sobre a aprendizagem do aluno, ela auxilia o professor a (re)planejar o ensino.

Figura 7 - Atividade de avaliação - UD "Apresentação" / Brasil

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Como atendente da Secretaria de Segurança Pública, peça ao cidadão em atendimento (seu colega) as informações necessárias para preencher o modelo de identidade a seguir.

Fonte: PPPLE

Ratificamos que a avaliação ocupa um lugar importante na proposta de RD que será apresentada mais adiante, uma vez que a corroboramos como um elo entre as tarefas de aprendizagem, permitindo ao final da trajetória do aluno, uma análise global de seu desenvolvimento (HOFFMANN, 2005). Isso deve ajudar o aluno a superar suas dificuldades e continuar seu progresso, e permitir ao professor aperfeiçoar ou até mesmo reformular seus procedimentos de ensino quando necessário. Portanto, a avaliação deve ser uma prática e um elemento integrador ao longo do processo de ensino e de aprendizagem.

Visto que um conjunto de UD compõe um RD na perspectiva do PPPLE, passaremos, agora, a caracterizá-lo.

3.2.2 ROTEIROS DIDÁTICOS

De acordo com o PPPLE e já anteriormente mencionado neste artigo, os RD são conjuntos de UD organizadas por tema, país ou interesse específico de aprendizagem. Podemos compreendê-los como um itinerário ou guia pedagógico que pode ser reorganizado ou editado

quanto à ordem e ao conteúdo, dependendo da necessidade dos alunos. Os RD organizam-se de modo independente, mas sempre considerando algum tema ou outro critério que ajude a classificar as UD selecionadas para a elaboração de um roteiro. Sabendo que o PPPLE prevê um trânsito entre as UD, é possível planejar o ensino, pensando a médio e a longo prazos.

Ao considerar que orientações para a elaboração de RD também não estão disponibilizadas no PPPLE, nossa experiência se faz bastante oportuna. No entanto, corremos o risco de não corresponder ao que a própria equipe que coordena pedagogicamente o Portal idealizou como RD, mas com certeza daremos um passo inicial que poderá ser aperfeiçoado pelo feedback da comunidade acadêmica e dos usuários do próprio Portal se tivermos a oportunidade de disponibilizar nosso RD no PPPLE.

A questão desafiadora em propor diretrizes para elaboração de RD foi o fato de não haver nenhum modelo de roteiro disponível no PPPLE, e por isso, antes de discorrermos sobre as diretrizes, apresentaremos, a seguir, o caminho que percorremos para chegar ao RD proposto.

3.3 CAMINHO PERCORRIDO PARA SELECIONAR AS UD NO PPPLE

A seleção das UD para compor o RD em questão teve como ponto de partida uma macro situação de uso da língua portuguesa, projetada a partir das necessidades de aprendizagem do público-alvo que orientou nossa seleção pelas vinte UD selecionadas para compor o RD e seguiu a mesma linha das UD que se apoiam em uma situação de uso.

Reproduzimos, a seguir, a macro situação de uso,

Estrangeiro que acabou de chegar ao Brasil para fazer um curso de graduação ou pós-graduação em sua área de pesquisa e atuação. Ele precisará agir e interagir em português em diferentes comunidades discursivas.

A seleção das UD foi realizada a partir de um levantamento de todas as UD de nível 1 disponíveis no Portal. Encontramos 89 no total, divididas da seguinte forma: 06 unidades de Angola; 35 unidades do Brasil; 07 unidades de Moçambique; 25 unidades de Portugal e 16 unidades de Timor-Leste, e posteriormente levantamos os 31 eixos temáticos presentes nas 89 unidades de nível 1.

Após o levantamento das UD de nível 1, pesquisamos dentre elas aquelas que apresentavam situações de uso que fossem ao encontro da macro situação de uso proposta por nós e também dos conteúdos do programa do curso de PFOL nível 1 do Lab-UEL, aos objetivos de aprendizagem dos alunos, além de considerarem o caráter pluricêntrico da língua portuguesa. Por isso, incorporamos ao RD algumas unidades de Timor-Leste e de Portugal, além das UD do Brasil, como explicitaremos mais adiante.

Para finalizar, analisamos a carga-horária do curso e chegamos a um número de 20 UD que compuseram o RD: 13 do Brasil, 03 de Portugal e 04 de Timor-Leste, elaboradas por equipes dos três países.

A seguir, apresentaremos, descreveremos e caracterizaremos o RD por nós proposto.

4. ROTEIRO DIDÁTICO PARA O CURSO DE PFOL NÍVEL 1 DO Lab-UEL

Para uma visualização global, apresentaremos, primeiramente, nesta seção, o quadro organizacional do RD para o curso de PFOL nível 1 do Lab-UEL. O Quadro 1 foi organizado de

modo a apresentar: a carga horária total do curso de PFOL nível 1 do Lab-UEL, representada por semanas (15 semanas, 30 encontros, sendo dois encontros de duas horas-aula por semana); o título da UD[19] selecionada para cada encontro; o país que elaborou a respectiva UD, a situação de uso de cada UD e um espaço para a avaliação, uma vez que a projetamos como elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem.

[19] As Unidades Didáticas na íntegra podem ser encontradas em www.ppple.org.

Quadro 1: RD para o curso de PFOL nível 1 do Lab-UEL

CONJUNTO	SEMANA	TÍTULO DA UD	PAÍS	SITUAÇÃO DE USO DA LÍNGUA PORTUGUESA	AVALIAÇÃO PLANEJADA
A	1	Você conhece a/o...?	Brasil	Conhecimento de pessoas e interação em situações de encontro inicial.	Atividade de avaliação da UD
		Oi, tchau, até mais...	Brasil	Saudações cotidianas e expressão de sentimentos.	Atividade de avaliação da UD
	2	Apresentação – 1ª parte	Brasil	Apresentação pessoal e apresentação de outra(s) pessoa(s)	----------
		Apresentação – 2ª parte	Brasil	Apresentação pessoal e apresentação de outra(s) pessoa(s)	Atividade de avaliação da UD
	3	Olá, como está?	Timor - Leste	Cumprimentos e apresentações.	Atividade de avaliação da UD
		Brasil, meu país estrangeiro	Brasil	Discussões sobre como é morar em países estrangeiros	Atividade de avaliação da UD
	4	*Feedback* para a aprendizagem e para o ensino			
B		Esta é minha casa – 1ª parte	Brasil	Apresentação e descrição de uma casa.	----------
	5	Esta é minha casa – 2ª parte	Brasil	Apresentação e descrição de uma casa.	Atividade de avaliação da UD
		Habitação	Timor - Leste	Reconhecimento da tradição na construção de casas timorenses	Atividade de avaliação da UD
	6	Meu bairro é o melhor.	Brasil	Apresentação do bairro onde mora.	Atividade de avaliação da UD
		Feedback para a aprendizagem e para o ensino			

C	7	Asseio é bom e eu gosto!	Brasil	Produção de listas de compras de itens de higiene pessoal	Atividade de avaliação da UD
		Compras	Timor - Leste	Diálogos em situações de compras.	Atividade de avaliação da UD
	8	Compras	Portugal	Esclarecimentos para chegar a um lugar.	Atividade de avaliação da UD
		Vamos à feira	Brasil	Interação em uma feira de rua no Brasil.	Atividade de avaliação da UD
	9	*Feedback* para a aprendizagem e para o ensino			
D		Que dia cheio! – 1ª parte	Brasil	Definição de agenda e rotina.	Atividade de avaliação da UD
	10	Que dia cheio! – 2ª parte	Brasil	Definição de agenda e rotina.	Atividade de avaliação da UD
		Vida quotidiana – 1ª parte	Portugal	Descrição de rotinas diárias	Atividade de avaliação da UD
	11	Vida quotidiana – 2ª parte	Portugal	Descrição de rotinas diárias	Atividade de avaliação da UD
		Quem pergunta vai ao Brasil	Brasil	Introdução ao gênero entrevista e elaboração de perguntas curtas	Atividade de avaliação da UD
	12	*Feedback* para a aprendizagem e para o ensino			
		Mude o canal	Brasil	Seleção de programação de canal televisivo.	Atividade de avaliação da UD
	13	Feliz Aniversário!	Brasil	Comemoração de aniversário.	Atividade de avaliação da UD
		Festa Junina – 1ª parte	Brasil	Conhecimento sobre festas juninas brasileiras.	----------
	14	Festa Junina – 2ª parte	Brasil	Conhecimento sobre festas juninas brasileiras.	Atividade de avaliação da UD
		Receitas	Portugal	Compreensão das etapas de uma receita.	Atividade de avaliação da UD

	15	Futebol tradicional timorense	Timor-Leste	Uso da língua portuguesa para a prática do desporto	Atividade de avaliação da UD
		Avaliação geral do ensino e da aprendizagem			

Fonte: as próprias autoras

É importante observar, antes de descrever e caracterizar o RD elaborado, que algumas UD foram propostas para dois encontros. Justificamos nossa proposta considerando a flexibilidade do tempo pedagógico das UD previsto no PPPLE, pois as referidas UD nos pareceram mais extensas e complexas, tendo como referência o nível de proficiência dos alunos que frequentam o curso de PFOL nível 1 do Lab-UEL. Ratificamos que "a realização concreta de cada experiência de desenvolvimento das atividades em sala de aula será influenciada por diferentes fatores" (PPPLE), como por exemplo, o nível de adiantamento dos alunos (LEFFA, 2008) em relação aos conteúdos; as preferências e expectativas dos mesmos quanto aos temas; a interação e cooperação entre os alunos em sala de aula etc.

Passando então para a descrição e caracterização do RD, optamos por abordá-lo em conjuntos.

O conjunto A compreende três semanas e meia do curso e é composto por seis UD. As atividades propostas nas UD selecionadas contemplam práticas de linguagem a partir de situações de uso nas quais o estrangeiro é desafiado a se apresentar e apresentar alguém; cumprimentar, despedir-se, desculpar-se, pedir licença e agradecer, prevendo a necessidade do aluno de se relacionar com as pessoas, em português, no país onde acabou de chegar.

Pensamos em escolher unidades didáticas que, desde o início, promovessem a a interpretação e a compreensão de aspectos das culturas brasileira e de origem. A partir de uma análise das UD selecionadas, percebemos que as atividades propostas podem levar os alunos a ampliarem seus horizontes, indo além de conhecer comportamentos e reproduzi-los.

Em termos de quantidade de UD, para o conjunto B, foram selecionadas apenas três UD, considerando tanto a extensão da UD quanto o nível de proficiência do público-alvo para o qual o RD foi proposto. As ações de linguagem das UD concentram-se em: descrever onde mora, lugares e coisas; situar estabelecimentos, lugares e objetos; ler e interpretar textos informativos; expressar experiências, dentre outras.

Essa proposta de desdobramento das UD para serem usadas em mais de um encontro ratifica a importância de um RD que seja flexível, possibilitando variadas formas de planejamento das UD e facultando, ao professor, aproveitá-lo de acordo com as necessidades e oportunidades concretas vivenciadas em sala de aula.

Para o conjunto C, também com duas semanas e meia do curso, foram selecionadas quatro UD que contemplassem os conteúdos propostos no curso de nível 1 do Lab-UEL, a saber: produzir e-mail; usar os números em diferentes situações do cotidiano; comentar e discutir sobre diferentes costumes, sabendo respeitá-los. Neste conjunto de UD, o caráter pluricêntrico da língua portuguesa foi priorizado, pois foram quatro UD escolhidas com variedade de três países: Brasil, Portugal e Timor-Leste, cada qual estabelecendo sua própria variedade nacional da língua-cultura. A língua portuguesa, mais do que um sistema de normas, serve como uma língua de mediação entre aspectos culturais dos três países que compõem o conjunto C do RD.

O penúltimo conjunto do RD, conjunto D, abrangendo três semanas do curso, foi composto de quatro UD com situações de uso voltadas para as necessidades cotidianas dos alunos, tais como: solicitar e dar informações sobre horários; relatar hábitos cotidianos; expressar opiniões e experiências. Essas UD mantêm a abordagem de promoção da macro situação de uso: "estrangeiro que frequenta um curso de graduação ou pós-graduação em sua área de pesquisa e atuação".

Para o último e mais extenso conjunto, o conjunto E, compreendendo três semanas e meia do curso, continuamos buscando UD que fossem ao encontro da macro situação de uso proposta para este RD e dos conteúdos do curso de PFOL nível 1 do Lab-UEL, que neste grupo, se concentraram em aceitar, rejeitar e fazer convites. Assim como as UD anteriores, as UD deste conjunto foram escolhidas por facultarem situações de comunicação que envolvessem e engajassem discursivamente os alunos em práticas so¬ciais por meio da língua-cultura.

Na organização do RD, destinamos cinco momentos explícitos para o professor rever as informações coletadas por ele durante a realização das atividades de avaliação das UD selecionadas. A cada término de UD é fundamental que o professor tenha clareza de que pontos ainda precisam ser retomados para promover a aprendizagem dos alunos e assim o faça, para que avaliação exerça sua função primeira de mediadora entre o ensino e a aprendizagem.

O que é proposto na organização do RD é que o professor reserve um momento especial, além de dar feedback sempre quando necessário, para que, coletivamente, o grupo trabalhe com questões que ainda possam contribuir para a aprendizagem da língua portuguesa. Isto corrobora a percepção de Haydt (1997) de que o feedback é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, pois permite ao professor detectar e identificar sucessos e insucessos, possibilitando reformulações e aperfeiçoamento de seu trabalho quando necessário, o que, consequentemente, contribui para a promoção da aprendizagem.

No último momento destinado ao *feedback*, entendemos que seja importante uma avaliação geral do ensino e da aprendizagem, considerando que este momento se destina a uma avaliação com foco mais voltado para o produto, ou seja, um panorama geral do ponto de chegada da aprendizagem do aluno naquele período e do ensino do professor. Assim, o processo é avaliado durante o percurso, enquanto há tempo de intervir, e, no final para analisar o resultado do trabalho dos participantes, alunos e professor.

Após o registro, nesta seção do relato, de como se deu a organização do RD elaborado, passamos a considerar as implicações de nossa experiência. Essas implicações são decorrentes de nosso entendimento de que a experiência de prática relatada neste texto nos fez pensar que poderíamos deixar alguma contribuição para futuras propostas de roteiros, sejam eles como RD principal de um curso de PFOL, isto é, o material central que será utilizado para auxiliar os trabalhos em sala de aula, sejam como RD complementares, nesse último caso, um recurso adicional para complementar o material principal já adotado no curso.

Nossa contribuição será apresentada em forma de diretrizes, conforme segue.

5. DIRETRIZES PARA ELABORAÇÃO DE RD A PARTIR DO PPPLE

O percurso de nossa experiência na elaboração de um RD a partir do PPPLE para o Curso de PFOL nível 1 do Lab-UEL oferece subsídios para propostas futuras. Assim, deixamos aqui registrados possíveis pontos de partida, que estamos chamando de diretrizes, para a elaboração de RD a partir do PPPLE como implicação de nosso estudo.

As diretrizes trazem instruções que podem orientar o professore na elaboração de roteiros didáticos específicos para seus contextos institucionais.

Os princípios teórico-metodológicos considerados nesta experiência possibilitaram a proposta de diretrizes aqui organizadas, as quais estão esquematizadas no Quadro 2, de modo que a forma e o conteúdo ordenados no roteiro incentivem e estimulem o aluno a engajar-se social, cultural e politicamente como sujeito atuante e crítico, imerso em ambientes sociais, históricos e políticos específicos (MENDES, 2012).

Quadro 2: Diretrizes para elaboração de RD a partir do PPPLE

Elementos Básicos	Especificações
Motivação	(Re)Conhecer a motivação que servirá de ponto de partida para a elaboração do RD.
Contexto	Entender o contexto no qual será utilizado o roteiro. O contexto engloba características do lugar, do público-alvo, do objetivo de aprendizagem da língua-alvo, da periodicidade de oferta (no caso de curso), dentre outros aspectos que podem contribuir para a elaboração de um RD mais direcionado.
Programa de Ensino	Mapear, para e pelo programa de curso, as práticas de linguagem a serem privilegiadas de acordo com o objetivo de aprendizagem da língua-alvo dos alunos. A depender do objetivo de aprendizagem e de uso da língua portuguesa, práticas como compreensão escrita e produção escrita terão prioridade sobre práticas da oralidade e vice e versa. Embora seja possível priorizar uma ou outra prática, a integração é fundamental quando o foco estiver na língua em uso.
Concepções	Que português é esse que será praticado? Considerar o caráter pluricêntrico da língua portuguesa. Em que perspectiva a língua é concebida? Considerar a língua como uma atividade histórico e socialmente situada, que envolve sempre um enunciador e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional. A adequação a essa condição é fundamental. Como o processo de aprendizagem-avaliação-ensino é entendido? Considerar a avaliação como parte do processo permite repensar a aprendizagem e o ensino de modo a intervir para a melhoria de ambos, além de contribuir para a própria prática avaliativa. O que considerar na seleção e/ou elaboração de roteiro didático? Considerar a abertura para flexibilidade e adaptabilidade do roteiro didático para a efetiva implementação em sala de aula. Acompanhando as concepções anteriormente representadas, o material didático deve facultar situações de interação que envolvam os alunos e os engajem discursivamente em práticas so¬ciais por meio da linguagem, ao invés da prática controlada ou descontextualizada.

Unidades Didáticas do PPPLE	Fazer um levantamento de UD do(s) nível(is), tema(s) e país(es) desejado(s) a partir do que esteja disponível no PPPLE. Determinar os critérios de seleção das UD para compor o RD, dentre os quais deverão ser considerados os elementos previamente aqui propostos. Para quem? Com que objetivo? Por quanto tempo? Com macro situação de uso ou sem? Selecionar as UD a partir dos critérios determinados.
Função do RD	É importante lembrar que o RD pode ser elaborado para um curso, para parte dele ou ainda como material complementar a outro material complementar a outro adotado pela instituição. Considerar a natureza do RD, se principal ou complementar
Distribuição do RD	Suporte de distribuição: impresso e/ou digital.

Fonte: as próprias autoras

Como podemos observar no Quadro 2, as diretrizes são compostas por orientações, sugestões acerca de elementos básicos que podem ser considerados para a elaboração de um RD a partir do conjunto de UD disponíveis no PPPLE.

Antes de finalizar esta seção, entendemos ser de extrema importância refletirmos sobre o papel do professor no processo de seleção e/ou elaboração de RD.

É importante que nós, professores, reflitamos sobre as concepções que norteiam nossas ações, pois serão elas que subsidiarão, não só, mas fortemente, as experiências de aprendizagem dos alunos. A mudança de postura do professor e da instituição de simples reprodutores de métodos para pesquisadores de contextos é vista por Vilaça (2008) como a transformação mais importante no ensino de línguas estrangeiras, pois permite ampliar o processo de aprendizagem, avaliação e ensino com vistas à vivência e à experiência dos alunos, de modo a atender às necessidades destes, promovendo um ensino de qualidade.

Ao professor cabe intermediar o aprendizado, incentivando o crescimento e evidenciando o sucesso dos alunos no uso da língua-alvo. Considerando a importância do feedback, o professor deverá reconhecer o papel do diálogo constante entre os sucessos e as lacunas na aprendizagem para (re)orientar o ensino.

Nossas experiências, pessoal e profissional, também contribuem para a elaboração de RD. Tanto pessoalmente quanto profissionalmente atuamos em diversos contextos de ensino, não nos referimos apenas a tipos de instituições (públicas, privadas, ensino regular ou de extensão) ou de alunos (crianças, jovens ou adultos), mas também no que se refere a países diversos. O reconhecimento de situações mais recorrentes pelas quais um estrangeiro passa quando está ou vai para outro país decorre tanto de nossa experiência como estrangeiro, em alguns momentos, como de nossa experiência como professor desses estrangeiros, em outros.

Todas essas concepções e experiências nos levam a reconhecer que não há material 'perfeito', o que há é o material mais ou menos adequado ao contexto dos alunos e dos objetivos estabelecidos em um planejamento de ensino[20]. Porém, ninguém melhor que o próprio professor para garantir o sucesso desse material, pois é ele quem faz a mediação entre as necessidades de seus alunos e o material.

Desse modo, o que devemos considerar na seleção de UD para a elaboração de um RD é

que elas precisam se ajustar ao nosso contexto e às necessidades de aprendizagem de nossos alunos. Por isso, validamos a afirmação de Mendes (2012) quando diz que "o material didático [...] deve apresentar um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte, apoio, fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiências na/com a língua-cultura alvo" (p. 367).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de elaboração de RD sob uma perspectiva de língua em uso, não dissociada de sua cultura, é um convite para pensar diferente. Quando refletimos sobre a língua em uso com toda sua complexidade e vitalidade, reconhecemos que a elaboração, bem como a seleção de MD não se constitui em uma tarefa nada simples e fácil. É um exercício contínuo que envolve rever construtos teóricos consolidados ao longo da vida acadêmica e profissional como professores de línguas e, por outro, um esforço em assumir os riscos de uma mudança e criar alternativas para estimular o aluno a se engajar em situações de uso da língua que se assemelhem àquelas com as quais ele pode se deparar na vida real para desenvolver sua proficiência.

Neste relato, apresentamos o percurso da experiência de elaboração de um Roteiro Didático (RD), considerado como um tipo de material didático de acordo com a concepção que adotamos neste estudo, que atendesse à demanda de um contexto específico de ensino, o curso de PFOL nível 1 do Lab-UEL, nos quesitos: acessibilidade, flexibilidade, adaptabilidade e língua como prática social. A possibilidade de ajuste e de flexibilidade das UD, disponíveis no PPLE, a depender de especificidades mais pontuais dos grupos de alunos em semestres diferentes, foi outro fator importante na elaboração do RD, pois precisamos considerar as experiências construídas na própria interação. Enquanto um REA, o Portal além de permitir a reprodução, editoração e compartilhamento, também permite a intervenção do usuário nas UD disponibilizadas.

Chamamos a atenção para o fato de que nossa perspectiva de seleção das UD para compor o RD não se baseou na tradicional lista de itens gramaticais, mas sim a partir de critérios bem precisos que englobavam público-alvo do curso, programa do curso e objetivos de ensino e de aprendizagem, duração do curso e função do roteiro didático, sua utilização como um material principal adotado para o curso, não deixando para trás o caráter pluricêntrico da língua portuguesa devido às suas variedades linguísticas com seus centros normativos próprios.

Outro quesito que também orientou a seleção das UD para o nosso RD foi a busca por unidades que prezassem pela interação, integração e cooperação entre os alunos de diferentes referências culturais com as quais pudessem partilhar suas experiências, antigas e novas, a fim de construir novos significados em processo de partilha (MENDES, 2010). Pois, somente compreendemos e assimilamos aquilo que nos faz sentido, assim, qualquer que seja o conteúdo de uma língua que se deseje ensinar, este deve ter significado para aquele que aprende.

As UD foram selecionadas de modo a proporcionar ao aluno um contato significativo com a língua que está aprendendo, mediado por materiais autênticos, que oportunizam experiências com diferentes usos da língua-alvo.

Procuramos selecionar UD que trouxessem em sua totalidade interações de língua-cultura, sempre recordando que o uso é o meio e a meta para a prática pedagógica. As noções tradicionais também deram lugar a uma percepção mais pluricêntrica da língua, o que nos motivou ao desafio de considerar as diferentes variedades do português na elaboração de nosso RD.

Além de um conjunto de unidades didáticas, o RD aqui apresentado contemplou a avaliação como elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem, de modo que a distribuição das UD ao longo de um período de curso de PFOL, previamente determinado pela instituição que o oferta, foi considerada conjuntamente com outros momentos explicitamente previstos para avaliação e intervenção no ensino e na aprendizagem a partir dela.

Em termos do formato do RD proposto, consideramos as demandas do contexto acadêmico no qual os alunos do curso de PFOL do Lab-UEL estão inseridos, porém é ainda possível dividir o roteiro por nós elaborado em dois RD que contemplem a metade da carga-horária prevista para o qual este roteiro foi elaborado. Ou até mesmo acrescentar a este roteiro UD mais voltadas para o trabalho com textos acadêmicos, tais como resumos, resenhas, apresentações orais etc. Deixamos aqui registrada a necessidade de UD no PPPLE voltadas para este foco, conforme proposto recentemente por Killner (2016). É importante destacar que o RD elaborado foi previsto como material principal de um curso de PFOL. Isso ratifica a importância de não considerarmos apenas um conjunto de UD para compor o nosso RD. Caso o professor opte por elaborar um RD a partir do PPPLE como material complementar para o seu contexto de ensino, o formato do RD pode ser outro.

Considerando que não há ainda orientações para elaboração de RD e nem amostras de RD já disponibilizadas no PPPLE, esperamos poder disponibilizar o RD elaborado nesse REA, assim como outros que venham a ser propostos.

Como contribuição de nossa experiência, propusemos algumas diretrizes que podem servir como ponto de partida para a elaboração de outros RD a partir do PPPLE, descrevendo especificações para elementos básicos a serem considerados na elaboração de outros RD, tais como: motivação, contexto, programa de ensino, concepções de língua(gem), português como língua pluricêntrica, aprendizagem-avaliação-ensino e material didático, bem como unidades didáticas do PPPLE e possíveis formatos de roteiro didático.

Na linha dos encaminhamentos futuros, acreditamos, primeiramente, que seja preciso avançar nas propostas de atividades das UD para que as concepções adotadas no PPPLE se reflitam efetivamente no RD disponibilizado como REA, gratuito e acessível. No que diz respeito ao RD proposto, projetamos sua implementação no contexto investigado em um futuro próximo. Acreditamos que essa nova experiência poderá contribuir para a reformulação do programa de ensino atual do curso de PFOL nível 1 do Lab-UEL, uma vez que a análise do programa como um elemento básico para a elaboração do RD revelou lacunas e divergências entre as concepções assumidas e a forma de organizar o ensino naquele contexto.

Referências

BATORÉO, H. J. 2014. Que gramática(s) temos para estudar o Português língua pluricêntrica? In: *Revista Diadorim* - Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. v. 16, dez. In: http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br (27/07/2016).

BIZARRO, R. & Fátima BRAGA. 2005. *Das(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de língua estrangeira.* Universidade do Porto. Portugal.

CLYNE, M. 1992. *Pluricentric languages:* differing norms in diferente nations. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

BARROS, C. S. & Elzimar G. M. COSTA. 2010. *Coleção Explorando o Ensino Médio*. v. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

FURTOSO, V. B. 2011. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas*: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. In: Disponível https://vbfurtoso.wordpress.com/tese-doutorado/ (12/07/2016).

FURTOSO, V. B.; Vanessa C. ARAUJO & Mariana KILLNER. 2017. As potencialidades do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna como recurso educacional aberto. In: EL KADRI, M. S.; Denise I. B. G. ORTENZI e Samantha G. M. RAMOS. *Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores*: reorganizando sistemas educacionais. Campinas, SP : Pontes Editores, p. 197-228.

HOFFMANN, J. 2005. *O jogo contrário em avaliação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação.

KALE, J. 2003. *Language as social practice*. Austrália: PASTEP, p.1-28.

KILLNER, M. 2016. *Roteiro didático para o ensino de PLE em contexto acadêmico*. 2016. 33 f. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná.

LEFFA, V. J. 2008. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino*: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: Educat.

MENDES, E. 2012. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade*: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA. p. 356-378.

_____. 2011. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (Org.). *Diálogos Interculturais*: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes.

_____. 2010. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. *Língua e cultura no contexto de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes. p. 53-77.

OLIVEIRA, G. M. 2016. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 382-399. In: www.revel.inf.br (05/12/2016)

PACKER, L. L. B.; José Carlos AISSA. 2008. *Reflexões sobre o ensino de gramática em materiais didáticos de língua inglesa*. 2008. In: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_unioeste_lem_artigo_lucimara_leite_brosda_packer.pdf (26/07/2015).

PAIVA, V. L. M. O. 2016. Lingua(gem) como sistema complexo e multimodalidade. *ReVEL*, v. 14, n. 27. In: www.revel.inf.br (30/05/2017).

_____. *Entrevista para o livro Conversas com Linguistas Aplicados*. 2005. In: http://www.veramenezes.com/publicacoes.html (02/02/2016).

PPPLE. In: http://www.ppple.org/conversa (05/06/2016).

REIS, L. M. 2015. *Através do espelho*: o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/ Língua Não Materna (PPPLE) sob uma ótica pluricêntrica e intercultural.121 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

TOMLINSON, B. 1998. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

VILAÇA, M. L. C. 2008. *Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras*: fundamentos, críticas e ecletismo. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Volume VII. Número XXVI. Jul-Set.