

CURSOS DE PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA  
NO CELIN-UFPR:  
PRÁTICAS DOCENTES  
E EXPERIÊNCIAS  
EM SALA DE AULA

Bruna Pupatto Ruano  
Jovania M. Perin Santos  
Lygia M. Leite Saltini  
(Orgs.)

*Editora*  
UFPR

CURSOS DE PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA  
NO CELIN-UFPR:  
PRÁTICAS DOCENTES  
E EXPERIÊNCIAS  
EM SALA DE AULA



**Reitor**

Zaki Akel Sobrinho

**Vice-Reitor**

Rogério Mulinari

**Pró-Reitora de Extensão e Cultura**

Deise Cristina de Lima Picanço

**Diretora da Editora UFPR**

Suzete de Paula Bornatto

**Vice-Diretor da Editora UFPR**

Claudio de Sá Machado Júnior

**Conselho Editorial**

Claudio José Barros de Carvalho

Cleverson Ribas Carneiro

Cristina Gonçalves Mendonça

Diomar Augusto de Quadros

Fernando Cerisara Gil

Jane Mendes Ferreira

Márcia Santos de Menezes

Maria Cristina Borba Braga

Sérgio Luiz Meister Berleze

# CURSOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CELIN-UFPR: PRÁTICAS DOCENTES E EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA

Bruna Pupatto Ruano  
Joviana Maria Perin Santos  
Lygia Maria Leite Saltini  
(Orgs.)



*Editora*  
UFPR



© Bruna Pupatto Ruano, Jovania M. Perin Santos, Lygia M. Leite Saltini

CURSOS DE PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA  
NO CELIN-UFPR:  
PRÁTICAS DOCENTES  
E EXPERIÊNCIAS  
EM SALA DE AULA

**Coordenação editorial do livro digital**

Rachel Cristina Pavim

**Projeto gráfico e editoração eletrônica**

Reinaldo Cezar Lima

**Revisão final**

Dos autores

**Capa**

Ilustração de Teddy Charbel Neris Lesly Tchogninou  
Série Pesquisa, n. 296

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA CENTRAL  
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR : práticas docentes e experiências em sala de aula / Bruna Pupatto Ruano, Jovania Maria Perin Santos, Lygia Maria Leite Saltini (orgs.). – Curitiba : Ed. UFPR, 2016.

364p. : il. algumas color., retrs., graf. – (Pesquisa ; n.296)

ISBN/DIGITAL 978-85-8480-067-4

Inclui referências

Vários autores

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros.  
2. Prática de ensino. 3. Universidade Federal do Paraná. Centro de Línguas e Interculturalidade. I. Ruano, Bruna Pupatto. II. Santos, Jovania Maria Perin. III. Saltini, Lygia Maria Leite. IV. Série.

CDD 469.824

Andrea Carolina Grohs CRB 9/1384

ISBN 978-85-8480-067-4

Ref. 831

**Direitos desta edição reservados à**

Editora UFPR

Rua João Negrão, 280, 2º andar, Centro

Tel.: (41) 3360-7489

80010-200 - Curitiba - Paraná - Brasil

[www.editora.ufpr.br](http://www.editora.ufpr.br)

[editora@ufpr.br](mailto:editora@ufpr.br)

2016



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

## Prefácio

Vou quebrar um pouco o protocolo e iniciar este prefácio fazendo uma reflexão sobre minha participação nesta obra importante para a área de PLE. Ao ler os textos aqui apresentados, a presença do termo “depoimento” me chamou a atenção, pois ele é bastante recorrente, não só no espaço dedicado a depoimentos, que finaliza a obra, mas também nos artigos que compõem as outras partes do livro. Fiquei pensando: será que também dou meu depoimento como observadora das atividades realizadas no Celin-UFPR, palestrante a convite da equipe do Celin, professora convidada de um curso realizado pelo Celin em parceria com a Pós-Graduação em Letras da UFPR e admiradora do trabalho da equipe daquele Centro de Línguas e Interculturalidade? No entanto, considerando o momento político do Brasil, fiquei me perguntando se depoimento não podia trazer uma conotação negativa, de acepção jurídica, e, por isso, contrária ao meu propósito, que era justamente pensar nas oportunidades que o Celin-UFPR oferece para todos que por ele passam, abrindo suas portas para a troca de conhecimentos e de experiências. Muito bem! Fui eu ao dicionário buscar os usos do termo “depoimento” em português, aliás a vários dicionários, e foi então que me deparei com o sentido que imagino que todos aqueles que usaram este termo na obra aqui prefaciada também o consideraram: “declaração que se faz publicamente sobre alguma coisa ou para alguém em específico”<sup>1</sup>. Ufa! Era isso mesmo que eu queria, registrar publicamente o privilegio de estar escrevendo essas linhas para resumir uma obra com a qual me identifico muito.

Minha identificação com o trabalho aqui publicado vai ao encontro de minha inserção na área de PLE, uma licenciada em Letras Anglo-Portuguesas que não tinha passado por nenhuma formação específica como professora do que hoje chamo de Português para Falantes de Outras Línguas. No entanto, alguém me abriu as portas, tudo

---

1 Disponível em: <<http://www.dicio.com.br>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

bem que era porque eu falava, ou acho que falava inglês, mas não importava muito o caminho naquele momento, eu também não sabia aonde queria chegar.... parafraseando a analogia com a personagem Alice no depoimento de uma das estagiárias do Celin-UFPR publicado nesta obra. Por que estou dizendo tudo isso? Para contextualizar a formação de professores, um espaço que tem marco inicial, mas não final, e sim vários caminhos para aqueles que buscam constantemente ressignificar o seu trabalho levando em conta quem são seus interlocutores no cenário do constante aprender e ensinar.

Como bem representa o lema do Projeto PBMIH (Português Brasileiro para Migração Humanitária), apoiado pelo Celin-UFPR, “Somos Tod@s Migrantes”. Migrantes porque estamos em constantes mudanças, nem sempre espacialmente falando, mas no sentido de pertencentes que somos a diferentes contextos socioculturais. No que diz respeito a essa migração que a carreira de professor nos exige, querendo nós ou não, só ratifica a necessidade de uma formação pautada numa via de mão dupla, na qual teoria e prática caminham juntas, uma informando a outra em sentido cíclico horário e anti-horário, ou seja, não há hereditariedade, não há ponto de partida definido, sendo impossível delimitar a fronteira entre uma e outra.

Isso ainda é mais forte na área de PLE, que pela própria relevância da interdisciplinaridade, tem agregado profissionais com formações diversas. A fragilidade da formação específica de professores de PLE, identificada na literatura da área nos anos 90, vem sendo superada à medida que mais pesquisadores vêm se debruçando sobre o assunto, muitos deles os próprios professores de PLE, reconhecendo as contribuições do paradigma reflexivo de formação de professores a partir do trabalho de Schön (1983; 1987)<sup>2</sup>.

Assim, além desta obra representar um importante material introdutório para os novos professores de PLE, como afirmam as organizadoras no texto de apresentação, ela fomenta discussões e novos

---

2 SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: How professionals think in action. New York: Basic Books, 1983. (Reprinted in 1995).

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. Washington, DC.: American Educational Research Association, 1987.

olhares para a prática que podem ser investigados e retomados por professores que já estão atuando em sala de aula há mais tempo. O fato de ter mais experiência no ensino não restringe os campos de reflexão e de ação do professor, mas sim amplia esses campos de modo a direcionar outros olhares, muitas vezes para o mesmo ponto, outras para focos diferentes, produzindo novos conhecimentos, tanto de natureza prática como de natureza teórica.

Um exemplo desta necessidade de estarmos em constante aprendizagem como docentes é o aumento da demanda de interessados em aprender português, tanto aqueles que se encontram no Brasil, como aqueles que cursam português em instituições estrangeiras, em seus países de origem. Com eles, esse público-alvo traz contextos específicos de uso da língua portuguesa para os quais nós, professores, precisamos estar cientes e nos prepararmos. Essa preparação pode, ou melhor, deve contar com os alunos, uma vez que podemos otimizar nossas ações a partir da contribuição de quem conhece muito bem suas necessidades, ou seja, os próprios aprendizes. Neste sentido, vejo uma contribuição ímpar das experiências relatadas nesta obra, principalmente no que diz respeito aos cursos especiais, que compõem a terceira parte do livro, ao PLE a distância, na quarta parte, e ao PBMIH (Português Brasileiro para Migração Humanitária), na quinta parte, sem deixar de destacar o Núcleo Tandem, como espaço de aperfeiçoamento linguístico e integração sociocultural dos alunos do Celin-UFPR e dos alunos do curso de Letras da UFPR.

Vejo nesta obra o reflexo de um trabalho em equipe extraordinário que não tem medido esforços para atender às necessidades do público-alvo de seu entorno, reafirmando, assim, seu compromisso com as comunidades interna e externa da universidade. Ao mesmo tempo, a materialização de uma coletânea como a aqui proposta, a primeira dessa natureza produzida no e pelo Celin-UFPR, reflete o compromisso de articulação de uma instância, que a princípio é de extensão, com os outros dois eixos de conhecimento que formam o tripé da universidade, que são o ensino e a pesquisa. O ensino, por viabilizar espaço de formação inicial dos alunos-professores do curso de Letras da UFPR,

que, conforme registrado nos próprios artigos desta obra, ainda não contempla o componente de formação de professores de PLE em sua grade curricular. E a pesquisa, por viabilizar espaço de investigação de experiências sem delimitação de fronteiras entre a teoria e a prática. De fato, um caminho não fácil de seguir, da extensão para o ensino e para a pesquisa. Imagino que aqueles que estão dentro de uma instituição de ensino superior no Brasil e que conhecem bem o funcionamento do sistema, e também de alguns colegas, saibam perfeitamente do que estou falando. Com isso, concluo meu depoimento sobre a obra para a qual fui convidada a redigir o prefácio. Espero ter deixado apenas um gostinho de quero mais para que você, leitor, se beneficie da leitura da obra como um todo.

Como a definição de depoimento que apresentei no início deste texto também permite fazer uma declaração pública para alguém em específico, tomo a liberdade de registrar meu reconhecimento pelo trabalho aqui apresentado, felicitando toda a equipe do Celin-UFPR em nome das organizadoras desta obra, que são professoras-pesquisadoras em constante busca pela aprendizagem, e homenageando uma pessoa que em muito contribuiu para a materialização desta publicação, que é a nossa querida colega Profa. Dra. Mariza Riva de Almeida. Sua atuação no Celin-UFPR durante seis anos como coordenadora, com certeza em muito contribuiu para os frutos que hoje estão sendo colhidos. À atual coordenação do Celin-UFPR, meus votos de muito sucesso e prosperidade no trabalho que inspirou a publicação desta coletânea. Como a formação de professores, vejo esta publicação apenas como um marco inicial para o Celin-UFPR, sem previsão de marco final. Que venham outras!

*Viviane Bagio Furtoso*  
Londrina, março de 2016.

# Sumário

11 Apresentação

## **Parte I – Histórico e panorama da atuação do PLE no Celin-UFPR**

19 O PLE no Celin-UFPR: um breve histórico e panorama dos cursos

*Jovania Maria Perin Santos, Lygia Maria Leite Saltini, Mariça Riva de Almeida, Renata Mendonça de Anunciação*

37 Acordos e convênios: curso de imersão em língua portuguesa e cultura brasileira

*Ana Carolina Pereira Silva, Ester Roos de Menezes*

## **Parte II – Reflexões relacionadas aos cursos regulares**

55 Teste de nivelamento para alunos de PLE no Celin-UFPR: descrição e orientações para a aplicação

*Jovania Maria Perin Santos, Vivian Bosch*

75 Alunos falantes de línguas neolatinas do curso de PLE no Celin-UFPR: perfil, necessidades e interesses

*Bruna Faria Martins Francisco, Denise Mobr, Francisco Javier Calvo del Olmo, Jovania Maria Perin Santos, Vanessa Donadel*

95 Produção de materiais didáticos para o ensino de PLE no Celin-UFPR: reflexões e desafios

*Bruna Faria Martins Francisco, Daniela M. Rocha, Jovania Maria Perin Santos*

129 Elaboração de avaliação escrita e grades de correção de PLE: uma proposta para avaliação dos níveis intermediários

*Bruna Pupatto Ruano, Layana Christine de Oliveira*

149 Núcleo Tandem: aperfeiçoamento linguístico e integração sociocultural dos alunos do Celin-UFPR

*Bruna Pupatto Ruano, Gabriela Loires Diniz, Isabel Zaiczuk Raggio*

### **Parte III – Cursos Especiais**

- 181 Curso preparatório para o exame Celpe-Bras no Celin-UFPR: retrospectiva e propostas  
*Ester Roos de Menezes, Fernanda Deab Chichorro Baldin, Renata Maria Santos Ferreira*
- 199 O Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) no Celin-UFPR: uma experiência de ensino  
*Bruna Pupatto Ruano, Gabriela Loires Diniz, Isabel Zaiczuk Raggio, Layana Christine de Oliveira, Renata Maria Santos Ferreira*
- 229 Curso Especial para Alunos Asiáticos (CEA): práticas de ensino visando ponte entre culturas  
*Jovania Maria Perin Santos, Mariana Lyra de Albuquerque*
- 247 Tópicos avançados de língua-cultura brasileira: relato de uma experiência de curso especial de conversação em língua portuguesa  
*Emerson Pereti, Érica Ignácio da Costa, Valdiléna Rammé*
- 267 Português como língua estrangeira a distância (PLEaD): considerações sobre a elaboração do curso piloto e formação de professores  
*Ayumi Nakaba Shibayama, Jovania Maria Perin Santos*

### **Parte IV – Atuações do PBMIH – Português Brasileiro para Migração Humanitária**

- 287 Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): construindo um projeto de integração linguística, cultural e social  
*Bruna Pupatto Ruano, Emerson Pereti, João Arthur P. Grahl*
- 317 Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio  
*Carla Cursino, Jeniffer Albuquerque, Maria Cristina Figueiredo Silva, Maria Gabriel, Renata Mendonça de Anunciação*

### **Parte V – Depoimentos**

- 337 Depoimentos de alunos do curso de PLE
- 341 Depoimentos de estagiárias de PLE no Celin-UFPR
- 357 **Sobre os Autores**

## Apresentação

Este livro nasceu do desejo de registrar o trabalho realizado pelos professores e coordenadores do curso de Português como Língua Estrangeira (PLE) no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR). No decorrer de sua organização e realização, percebemos que os textos publicados compõem um importante material introdutório para os novos professores, que participam do curso de formação de docentes de PLE, anualmente ofertado pelo Celin-UFPR. Assim, com a leitura deste volume é possível ter um panorama do histórico e das características dos cursos e ainda, atividades realizadas e desafios que atualmente fazem parte do curso em questão.

A publicação deste livro faz parte das atividades de comemoração dos 20 anos do Celin-UFPR. Esse evento trouxe incentivos para que pudéssemos publicá-lo. Dessa forma cumprem-se os objetivos da instituição de investir em pesquisa e de refletir sobre o trabalho realizado visando a conexão entre teoria e prática.

No decorrer da leitura dos capítulos o leitor irá se deparar com o compartilhamento de várias atividades realizadas em sala de aula, bem como do direcionamento teórico-metodológico dos cursos. Esses eram os desejos iniciais do grupo organizador do livro, pois com isso, acreditamos contribuir para o crescimento de práticas de ensino na área do PLE.

O livro é dividido em cinco partes, sendo a primeira constituída de um capítulo que versa sobre o histórico do PLE no Celin-UFPR e um panorama dos cursos ofertados. Além disso, há um capítulo sobre a atuação do Escritório de Acordos e Convênios.

A segunda é destinada aos capítulos que trazem reflexões sobre os cursos regulares - teste de nivelamento, perfil dos alunos de línguas neolatinas, produção de material didático, sistema de avaliação e as atividades culturais realizadas pelo Núcleo Tandem.



Na terceira são apresentados os cursos considerados especiais, ou seja, os que atendem grupos com características específicas, como: Preparatório para o Exame Celpe-Bras; Curso para alunos do PEC-G (Programa Estudante Convênio - Graduação); Curso Especial para Asiáticos (CEA); Tópicos Avançados de Língua-Cultura; Curso de PLE a Distância (PLEad);

A quarta contém dois artigos sobre o projeto PBMIH (Português Brasileiro para Migração Humanitária), que contemplam o histórico do programa e seu projeto pedagógico.

O livro finaliza com depoimentos de alunos, estagiários e professores ingressantes que vivenciam experiências de ensino-aprendizagem na instituição.

Seguimos com um resumo comentado de cada capítulo.

12 No texto que abre o livro, com título “O PLE no Celin-UFPR: um breve histórico e panorama dos cursos”, as autoras descrevem as funções e o propósito do Celin-UFPR e com maior ênfase apresentam o PLE como projeto de extensão. Assim, oferecem uma visão dos diversos cursos e projetos que serão abordados nos artigos seguintes.

O trabalho realizado pelo Escritório de Acordos e Convênios é descrito pelas autoras do segundo capítulo, que fala sobre os grupos de alunos atendidos, suas especificidades e ilustram o trabalho realizado, compartilhando atividades e práticas de ensino.

A Parte II deste livro é destinada aos capítulos que versam sobre os cursos regulares e inicia com um capítulo que descreve o teste de nivelamento feito para definir em qual nível dos cursos regulares os alunos devem participar. As autoras também refletem sobre o perfil dos estudantes e destacam procedimentos importantes para serem seguidos durante o teste.

O capítulo seguinte mostra os resultados de uma pesquisa realizada em agosto de 2015 com o objetivo de clarificar o perfil, as necessidades e alguns interesses de alunos de PLE falantes de línguas neolatinas. Com base nos dados os professores dão sugestões para a

melhoria das práticas didáticas e para a composição dos grupos dos cursos regulares.

Com o propósito de refletir sobre a preparação de material didático para o ensino de PLE no Celin-UFPR, as autoras do capítulo seguinte, evidenciam as influências teórico-metodológicas seguidas e apresentam exemplos de reorganização de atividades visando a aplicação das teorias propostas. O conteúdo desse capítulo fornece direcionamento para a elaboração de unidades temáticas para o ensino de PLE.

O próximo capítulo enfoca o processo de avaliação nos cursos intermediários de PLE no Celin-UFPR. Com muita clareza as autoras, considerando as especificidades do ensino de PLE, como, por exemplo, falantes de línguas nativas diversas em uma mesma sala de aula, propõem um procedimento de avaliação fundamentado nos construtos teóricos da instituição. Nesse capítulo com o título “Elaboração de avaliação escrita e grades de correção de PLE: uma proposta para avaliação dos níveis intermediários”, o leitor tem a oportunidade de ver exemplos práticos do processo de avaliação em questão, bem como da correção com base em uma grade criada pelas autoras.

O texto com título “Núcleo Tandem: aperfeiçoamento linguístico e integração sociocultural dos alunos do Celin-UFPR” reúne informações sobre o projeto Tandem instituído desde 2007. Atualmente esse projeto acumulou mais funções, como acolhimento e orientação a estudantes, transformando-se em Núcleo Tandem Celin-UFPR. O leitor terá uma explanação detalhada sobre os princípios que instituem o Tandem e sobre o funcionamento do projeto no Celin-UFPR. As autoras também compartilham as atividades culturais desenvolvidas dentro do contexto de aprendizagem de PLE no Centro de Línguas. São ressaltadas as vantagens em estimular os alunos a conhecerem mais a cidade e vivenciarem situações de aprendizagem fora do espaço da sala de aula.

A Parte III destina-se a destacar o trabalho realizado com grupos com demandas específicas. O capítulo que abre essa seção é “Curso Preparatório para o Exame Celpe-Bras no Celin-UFPR: retrospectiva e propostas”. Esse trabalho traz a experiência da realização do curso

desde o ano de 2001 e como é feito atualmente, em 2015. As autoras relatam que o foco do exame não está somente em ser curso preparatório, mas possui efeitos retroativos na elaboração e realização dos cursos regulares. Assim, destacam a importância do curso como influência para o trabalho com gêneros discursivos, o que vem proporcionando direcionamento para a organização e constituição do curso regular.

Na sequência, o capítulo “Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) no Celin-UFPR: uma experiência de ensino” fornece um panorama sobre o que é esse programa, os procedimentos de realização do curso de PLE com os alunos participantes e seu acolhimento no Celin-UFPR. Através desse texto as autoras compartilham sua experiência pedagógica e de planejamento com o grupo de alunos do ano de 2014.

14

Buscando registrar um trabalho desenvolvido desde 2005 com alunos asiáticos, principalmente sul-coreanos, o capítulo “Curso Especial para Alunos Asiáticos (CEA): práticas de ensino visando ponte entre línguas-culturas distantes” reflete sobre o ensino de PLE para falantes de grupos linguísticos muito diferentes do português. Os autores trazem discussões sobre como criar em sala de aula um espaço intercultural. Além disso, o capítulo apresenta o programa do último curso realizado, no segundo semestre de 2015.

O capítulo seguinte ressalta um trabalho iniciado há poucos anos com o propósito de preencher uma lacuna no ensino de PLE para alunos avançados. Nesse capítulo, intitulado “Tópicos avançados de língua-cultura: relato de uma experiência de curso especial de conversação em língua portuguesa”, os autores apresentam uma proposta de ensino que busca levar os alunos a aprofundarem seu conhecimento no contexto linguístico-cultural a partir da discussão sobre temas sociais e culturais brasileiros. Os autores compartilham a organização do programa de curso mostrando as propostas de temas e atividades abordadas, a escolha e a aplicação de materiais autênticos de interação oral e uma breve descrição dos resultados atingidos.

Através do trabalho intitulado “Português como língua estrangeira a distância: considerações sobre a elaboração do curso piloto

e formação de professores”, as autoras registram o processo de criação e viabilização de um curso a distância de PLE. Nesse capítulo são destacadas a necessidade de existência do curso e sua viabilização dentro de uma perspectiva de ensino de língua estrangeira como construção de sentido através de interações dos sujeitos envolvidos. O texto do capítulo contribui também com uma reflexão sobre o material didático para a formação de professores tutores.

Na quarta parte deste livro estão dois capítulos que registram o trabalho feito pelo programa Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMH). O primeiro capítulo descreve a realização de um projeto desafiador com alunos migrantes, principalmente haitianos e sírios. São destacados esforços tanto por parte do Celin-UFPR quanto do Curso de Letras da UFPR para viabilizar o projeto, que em 2013 mobilizou muitos professores e estudantes voluntários para fazer frente à demanda de alunos migrantes.

No segundo capítulo da Parte IV, o leitor é informado sobre o perfil dos alunos, a concepção de ensino e o direcionamento metodológico. As autoras salientam a preocupação com a formação de professores no curso de Letras para uma demanda crescente de alunos migrantes e também da diversidade linguística e sociocultural em sala de aula de PLE. Além disso, reforçam a importância do papel da universidade pública como norteadora de programas de extensão que abarquem ações de integração dentro do contexto migratório no Brasil.

O livro finaliza com depoimentos de ex-alunos e de professores ingressantes que compartilham seu percurso de formação no Celin-UFPR. Concluímos com a expectativa de divulgar o importante trabalho realizado nesta instituição e contribuir com a pesquisa na área do PLE.

Boa leitura!

*Bruna Pupatto Ruano*  
*Jovania Maria Perin Santos*  
*Lygia Maria Leite Saltini*  
Organizadoras







# O PLE no Celin-UFPR: um breve histórico e panorama dos cursos

---

*Jovania Maria Perin SANTOS*  
*Lygia Maria Leite SALTINI*  
*Mariza Rina de ALMEIDA*  
*Renata Mendonça de ANUNCIACÃO*

## 1 Introdução

O Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR) foi criado em 1995 como órgão suplementar do SCHLA – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, hoje denominado SCH – Setor de Ciências Humanas. Nasceu como um projeto de extensão e, em 2008, com 38 diferentes projetos, foi aprovado como Programa de Extensão Universitária da UFPR. Vários fatores levaram à sua criação naquela época. O Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPR (DELEM UFPR) já não conseguia atender à demanda por cursos instrumentais de língua estrangeira, realizados desde 1976. Além da crescente demanda, o ensino instrumental de línguas oferecido no DELEM era direcionado à leitura e à compreensão de textos, nem sempre atendendo, portanto, às expectativas da comunidade externa à UFPR, que esperava desenvolver outras habilidades linguísticas e adquirir conhecimento sobre a cultura da língua-alvo. Outro fator que motivou a criação do Centro de Línguas foi servir como espaço de formação profissional e continuada para graduandos em Letras da Universidade.

Além de oferecer cursos de extensão universitária nas línguas para as quais há cursos de graduação<sup>1</sup> no Departamento de Letras Estran-

---

<sup>1</sup> Cursos de graduação em Letras ofertados pela UFPR: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Japonês, Polonês, Latim e Grego.



geiras Modernas (DELEM), no Departamento de Literatura e Linguística (DELLIN) e Departamento de Polonês, Alemão e Clássicas (DEPAC), o Celin-UFPR oferece também cursos de idiomas para atender às demandas específicas das etnias que compõem a população do Estado do Paraná – ucraniano, hebraico, russo, chinês, guarani, árabe, entre outros.

Como é um espaço representativo para o desenvolvimento de práticas de aquisição e aprendizado de língua estrangeira, o Celin-UFPR oferece também oportunidades aos alunos de Letras da UFPR para a prática docente, estágio extracurricular, incentivo à pesquisa e produção científica. Os professores são estimulados ao engajamento em projetos paralelos ao ensino, como a criação de materiais diversos - apostilas, materiais digitalizados para estudo a distância, revista eletrônica, entre outros. A capacitação dos docentes é supervisionada por professores da UFPR e professores experientes do corpo docente interno do Celin-UFPR, complementada com a participação em congressos no Brasil e no exterior, cursos e eventos internos e externos.

20

A instituição oferece, ainda, cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE), cuja demanda nos últimos anos tem sido crescente, devido ao aumento do número de convênios com universidades estrangeiras e, conseqüentemente, do número de intercambistas. Para ajudar no processo de adaptação desses estudantes estrangeiros, o Celin-UFPR, por meio da Coordenação de Acordos e Convênios e do Núcleo Tandem, faz parceria com a Assessoria de Relações Internacionais da UFPR (ARI), acompanhando-os à Polícia Federal, ajudando-os a encontrar moradia, entre outras questões relacionadas ao dia a dia do estrangeiro, além de programar atividades extracurriculares sobre história e cultura brasileiras.

## **2 O Português como Língua Estrangeira na UFPR e sua inserção no Celin-UFPR**

Nas décadas de 1980 e 1990, a fim de atender estudantes estrangeiros dos intercâmbios entre universidades firmados por cursos

de graduação e pós-graduação da UFPR, nossa instituição passou a pensar na importância do Português como Língua Estrangeira. Sob a coordenação e acompanhamento de docentes da UFPR, os professores Basílio Agostini e Odete Menon, foram ofertados cursos de níveis básicos e intermediários por meio de disciplinas optativas do Curso de Letras. Paralelamente, eram também ministrados cursos de formação de professores para os alunos de Letras, com a participação de docentes dos departamentos envolvidos. Desde o início, alguns estudantes da universidade eram convidados a ministrar aulas, e muitos deles seguiram esse caminho e adotaram como profissão o ensino nesta área, permanecendo no Celin-UFPR, por cerca de 20 anos. Em um primeiro momento, o programa de PLE se desenhava ao espelho das línguas estrangeiras ensinadas no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPR (inglês, francês, espanhol, alemão e italiano).

A partir de 1997, grande parte dos cursos de PLE passou a ser ofertada pelo Celin-UFPR, oportunizando que não só estudantes estrangeiros universitários, como também estrangeiros membros da comunidade local, pudessem aprender português nesse espaço de extensão universitária. Criava-se, assim, uma área de extensão e pesquisa – o projeto de extensão “Português como Língua Estrangeira: Língua e Cultura”. O público dos cursos de PLE passou a se constituir também de moradores e outros visitantes da cidade, que passava a receber inúmeras empresas multinacionais, cujos funcionários expatriados traziam demandas de práticas discursivas diferenciadas. Desde então, a imagem de um Brasil de crescente relevância política, econômica e cultural no cenário externo tem diversificado ainda mais o perfil dos alunos de PLE do Celin-UFPR.

Ainda em 1997, houve o início da aplicação do exame de proficiência de língua portuguesa - Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Celpe-Bras. Nessa mesma época, as aulas ofertadas passaram a contemplar cursos com diferentes níveis e novas propostas. Com o tempo, vieram novos desafios, novos professores, novos alunos, nova sede, novos coordenadores, e o projeto de extensão foi tomando dimensões maiores. Em 1999, a equipe en-

volvida nos estudos de PLE, ao analisar o construto teórico do exame Celpe-Bras, identificou abordagens linguístico-discursivas diferenciadas que levaram à revisão das práticas pedagógicas e de elaboração dos programas de ensino desenvolvidos, considerando tanto as percepções dos professores quanto a necessidade dos alunos.

A partir de 2012, houve um crescimento ainda mais significativo da diversidade de público que o PLE do Celin-UFPR vinha recebendo, o que forçou a abertura de diferentes frentes para atendê-lo. Esse público aumentou em número de alunos e também em diferentes necessidades de aprendizagem, incluindo, por exemplo, os alunos executivos de multinacionais e o grupo de alunos imigrantes haitianos e sírios. Diante dessa diversidade de público e de suas necessidades específicas, passou-se a pensar em práticas de ensino, formação de professores e organização de questões logísticas que pudessem dar conta dessa nova realidade.

Em suma, o projeto de extensão PLE envolve cursos de língua portuguesa para os alunos e professores intercambistas da UFPR, bem como para a comunidade externa à instituição. Além do ensino de línguas, são oferecidos cursos de formação e atualização para professores de PLE e são realizadas pesquisas sobre ensino da língua, cultura e literatura brasileiras, metodologias de ensino e aprendizagem, ensino a distância e preparação de materiais didáticos.

### **3 O PLE no Celin-UFPR: o cenário atual**

Devido à diversidade, tanto dos participantes como das demandas por diferentes formatos nos cursos ofertados nesta área, a equipe PLE passou a observar a necessidade de se pensar em programas diferenciados, em função do repertório linguístico e cultural trazido pelos estrangeiros interessados e da opção pela construção colaborativa de conhecimento em cada novo grupo de alunos. Uma consequência disso é a criação de um programa muitas vezes estabelecido a cada módulo de cursos de PLE, a partir dos interesses do grupo. Essa reflexão

levou à oferta de diferentes modalidades de cursos, que diferem pela carga horária, pelo conteúdo ou por ambos. Basicamente, os módulos ofertados se dividem em: cursos regulares, cursos especiais e cursos de imersão em Língua Portuguesa e Cultura Brasileira. Além dos cursos, a área de PLE atua em parceria com outros projetos no Celin-UFPR. Importante ressaltar que, para a equipe PLE, não há possibilidade de estabelecer um currículo fixo para o ensino, uma vez que ele se (re)configura a cada nova oferta.

Com a intenção de clarificar os objetivos dos cursos, das parcerias e de outros projetos de atuação em PLE no Celin-UFPR, apresentamos, a seguir, uma breve descrição de cada um.

### **3.1 Cursos regulares**

Devido à diversidade do seu público, o PLE do Celin-UFPR oferece, atualmente, cursos com diferentes formatos. O curso mais antigo é o regular, que prevê, em seu programa geral, o ensino da língua através de atividades que contemplem o desenvolvimento de todas as competências, além de propiciar a construção de repertório lexical, de estratégias de interação, sistematização gramatical e análise de aspectos fonéticos e fonológicos. Esse programa geral tem como base aspectos da língua em uso e baseia-se no ensino por tarefas, buscando promover a integração do aluno estrangeiro dentro da cultura brasileira através da aquisição da competência comunicativa intercultural.

No início, os grupos eram formados com estudantes de várias nacionalidades. Ao longo dos anos, a experiência mostrou que o aprendizado e o desempenho dos alunos podem variar de modo significativo em função da proximidade ou não da língua materna do aluno em relação ao português. Assim, aos poucos, outras variantes dos cursos regulares foram instituídas, tais como a separação dos alunos falantes de língua espanhola e italiana – línguas próximas do português – dos que falam japonês ou alemão – línguas distantes do português. Atualmente, sempre que possível, os alunos são separados em diferen-

tes grupos, de acordo com as especificidades de sua língua materna. Ainda contemplando essa estratégia de ensino, podemos citar a criação do nível Básico 0 (zero) pela percepção de necessidades específicas de alunos de línguas muito distantes do português, como japonês ou chinês. Entretanto, nos níveis mais adiantados, os alunos se juntam em grupos com diversas nacionalidades, indiferentemente da língua materna - próxima ou distante do português.

Também atendendo a necessidades específicas do público de PLE, os cursos regulares são ofertados em duas modalidades: a) intensivos – módulos de 90 horas, em aproximadamente 8 semanas, para alunos que têm urgência no aprendizado e podem ou precisam dedicar mais tempo ao curso de PLE; b) extensivos – módulos de 60 horas, em aproximadamente 4 meses, para alunos intercambistas ou que trabalham, cujas aulas na graduação e/ou horário de trabalho requerem horário mais reduzido para essa atividade.

24

O curso regular é o que tem maior número de alunos, e, a cada novo módulo, são abertas turmas de acordo com um número mínimo de alunos por turma. O programa e conteúdo dos cursos regulares são pré-estabelecidos, mas preveem atividades específicas diferenciadas para contemplar as necessidades de cada grupo. A cada módulo, o professor tem autonomia para inserir e retirar atividades sem alterar o programa geral.

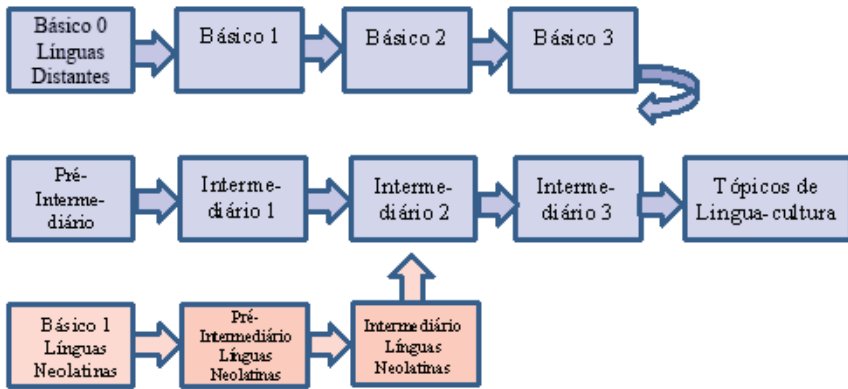
Os níveis do curso regular estão ilustrados na Figura 1 a seguir, na qual pode-se ver quais são os diferentes níveis dos cursos e como eles se articulam:

## **3.2 Cursos especiais**

### *3.2.1 Curso Especial para Asiáticos – CEA*

Este curso é voltado para asiáticos, especialmente coreanos, japoneses e chineses, que muitas vezes podem apresentar dificuldades com determinados aspectos do aprendizado do PLE, tais como pronúncia, estratégias de interação e expressividade. O conteúdo deste curso explo-

FIGURA 1 – Oferta de níveis do curso regular de PLE no Celin



FONTE: Santos (2014)

ra questões linguísticas com temas relacionados à economia do Brasil: aspectos históricos e características atuais; sustentabilidade; diversidade cultural brasileira e relações sociais – costumes e estilos de vida. Com o CEA desenvolvemos um trabalho contínuo de interculturalidade em que se negociam sentidos entre as culturas, seja em relação às situações socioculturais ou a formas/métodos de aprendizagem de línguas.

### 3.2.2 Programa de Estudantes-Convênio Graduação - PEC-G

A UFPR é umas das instituições brasileiras participantes do Programa Estudante-Convênio Graduação (PEC-G). Este programa, que é gerenciado pelo Ministério de Relações Exteriores e pelo Ministério de Educação do Brasil, permite que estudantes selecionados nos países atendidos pelo programa façam um curso de graduação integralmente no Brasil, desde que, antes do início do curso de graduação, comprovem proficiência em português através do Exame Celpe-BRAS.

Apesar de essa atividade não ser caracterizada como intercâmbio, ela é gerenciada pela Assessoria de Relações Internacionais da UFPR, que não participa do processo seletivo: recebendo a relação dos selecionados pelo Ministério de Relações Exteriores e Ministério de Educação que tenham sido indicados para fazer curso de graduação na UFPR.

Para atender às demandas exigidas pelo programa PEC-G, no ano que antecede sua entrada nos cursos de graduação na UFPR, os estudantes selecionados são recebidos no Celin-UFPR para um curso intensivo de PLE e preparatório para o exame Celpe-Bras, que como mencionado, é pré-requisito para que possam se matricular em cursos de graduação no Brasil. São acolhidos pelo Núcleo Tandem – Celin-UFPR, núcleo responsável pela recepção e acompanhamento de alunos estrangeiros. Esse trabalho de acolhimento inclusive antecede a chegada dos alunos PEC-G ao Brasil, através de contatos por diferentes mídias entre participantes e o Núcleo Tandem – Celin-UFPR. O curso para esses alunos prevê aulas de Português como Língua Estrangeira nos períodos da manhã e da tarde, com aulas especiais para o grupo PEC-G, assim como a integração dos alunos nos grupos regulares - modalidade intensiva.

### *3.2.3 Tópicos de Língua-Cultura Brasileira*

26

Este curso, que propõe a discussão sobre assuntos referentes à sociedade, história, cultura, política, economia e mídia no Brasil, tem aulas direcionadas à prática de conversação para o aprimoramento do português brasileiro para falantes de outras línguas. Os alunos desse curso, geralmente, têm nível avançado de proficiência e os grupos são constituídos por falantes de línguas próximas ou distantes, que interagem nas discussões propostas.

### *3.2.4 Curso Preparatório para o Celpe-BRAS*

O Celin-UFPR é posto aplicador do exame Celpe-Bras desde 1999, e o interesse por essa certificação de proficiência oficial do Estado brasileiro, do Ministério da Educação, emitida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, cresceu muito rapidamente. Criou-se, assim, uma demanda por cursos preparatórios para o exame Celpe-Bras para que o aluno conhecesse a prova (formato e critérios de avaliação). Esse curso enfatiza o aprendizado

através da produção de textos diversos, proporcionando uma reflexão sobre o uso da língua de forma social e uma revisão do letramento em língua materna e da língua estrangeira-alvo, neste caso o português brasileiro. Desde 2001, frequentam esse curso preparatório alunos de português do Celin-UFPR, de outras escolas e alunos que aprenderam português em contextos diversos, formal ou informalmente.

O programa do curso é realizado a partir das dez semanas que antecedem a data de aplicação do exame, no primeiro e no segundo semestre de cada ano. O exame ocorre nas datas fixadas pelo INEP para todos os postos aplicadores no Brasil e no mundo. A UFPR, através do Celin-UFPR, é um desses postos aplicadores.

Entre os conteúdos e práticas do curso preparatório, reflete-se sobre estratégias de leitura e compreensão de textos escritos e orais, e a constituição dos gêneros discursivos em que esses textos são produzidos na cultura midiática brasileira, com a finalidade de compreender como a língua portuguesa no Brasil é usada na comunicação em diferentes contextos discursivos.

### *3.2.5 Curso de imersão em língua portuguesa e cultura brasileira – Programas para intercâmbios específicos e alunos individuais*

A área de PLE no Celin-UFPR conta com a Coordenação de Acordos e Convênios, que está voltado especificamente a organizar cursos para programas internacionais especiais desenvolvidos em parceria com instituições estrangeiras, aqui incluídas universidades que visam estabelecer intercâmbios e empresas que buscam cursos para profissionais estrangeiros que vêm ao Brasil para gestão empresarial e precisam da língua como ferramenta de trabalho.

No caso dos intercâmbios universitários, os participantes, além de ampliarem seus conhecimentos no português brasileiro, trabalham em sua área específica de atuação acadêmica. Essa experiência proporciona um diferencial na formação desses alunos em um mundo cada vez mais globalizado.



Os cursos para atender profissionais estrangeiros são planejados de forma personalizada, atendendo às necessidades e expectativas de cada empresa e de cada indivíduo, sendo adequados à carga horária prevista para cada caso. O aprendizado se dá não apenas em sala de aula, mas ocorre também através da organização de atividades de interesse, que proporcionam contato com a língua, a cultura local e, muitas vezes, o próprio ambiente de trabalho no qual o aluno está inserido no Brasil.

## **4 Projetos parceiros PLE**

Com a experiência adquirida na oferta de cursos diversos, foram desenvolvidos outros projetos que pudessem ampliar a área de atuação em PLE, levando em conta o ensino, a pesquisa e a extensão. Entre eles destacamos o Núcleo Tandem, o Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMIH e o Português como Língua Estrangeira a Distância - PLEaD. Em todos os casos, há uma constante preocupação com a qualificação de professores responsáveis por esses cursos, através de programas de formação.

### **4.1 Núcleo Tandem**

O programa presencial Tandem-Celin foi implantado em 2007 junto ao Centro de Línguas e Interculturalidade e tem um papel importante não somente na integração de aprendizes estrangeiros ao cotidiano brasileiro, mas também no aperfeiçoamento linguístico dos alunos estrangeiros. A parceria de alunos estrangeiros e brasileiros funciona como uma ponte de acesso à nova cultura, permitindo, muitas vezes, por meio dos encontros, conhecer melhor o modo de vida e hábitos locais da língua-alvo.

Em 2013, o programa foi reestruturado e passou a ser chamado Núcleo Tandem Celin, promovendo, além das parcerias, atividades de acolhimento e de integração entre brasileiros e estrangeiros.

O capítulo “Núcleo Tandem: aperfeiçoamento linguístico e integração sociocultural dos alunos do Celin-UFPR” traz mais informações sobre as atividades desenvolvidas por esse núcleo no Celin-UFPR, assim como sobre o impacto do acolhimento, da integração e das parcerias no aprendizado de estrangeiros e brasileiros.

## 4.2 Português Brasileiro Para Migração Humanitária – PBMIH

O projeto de extensão universitária PBMIH surgiu a partir da demanda da Casa Latino-Americana – CASLA, organização não governamental que auxilia os migrantes em questões jurídicas e sociais na cidade de Curitiba, e da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, que estava buscando ajuda institucional para o ensino de português a migrantes haitianos recém-chegados à cidade. Foi criada então uma frente de professores para desenvolver um projeto de ensino de português, partindo do pressuposto de que a integração da comunidade migrante à sociedade e à cultura brasileiras passa, obrigatoriamente, pela aquisição da competência comunicativa da língua portuguesa. O PBMIH possibilita, através da aquisição do idioma local, novas inserções na participação cidadã, no meio acadêmico e no mercado de trabalho.

No seu início, o projeto foi configurado por docentes da UFPR e professores do Celin-UFPR, repetindo a parceria com o Curso de Letras, observada na constituição do PLE-UFPR nos anos 1980. Atualmente o projeto de extensão universitária PBMIH está inserido em um programa de extensão vinculado à Cátedra Sérgio Vieira de Mello<sup>6</sup>: Política Migratória e Universidade Brasileira, juntamente com as áreas de Direito, Informática, História e Psicologia da UFPR. Os capítulos “Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH):

---

<sup>6</sup> A Cátedra Sérgio Vieira de Mello, criada em 2003 pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), tem como objetivo o incentivo à pesquisa e à produção acadêmica relacionada ao Direito Internacional dos Refugiados. No Brasil, a CSVM foi incorporada por diversas universidades: públicas, privadas, confessionais e leigas. Nos últimos anos, as instituições associadas têm apresentado resultados concretos do seu envolvimento com a causa dos refugiados, tanto no plano acadêmico como em aspectos de integração dessa população.

construindo um projeto de integração linguística, cultural e social” e “Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio”, deste livro, discorrem sobre especificidades do projeto de extensão PBMIH.

### **4.3 Português como Língua Estrangeira a Distância – PLEaD**

O curso de Português como Língua Estrangeira a Distância – PLEaD – foi concebido dentro do acordo de Mestrado Bilateral entre a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Stendhal – Grenoble 3, na França. O PLEaD é destinado, neste momento, a estudantes que participarão do programa de mestrado bilateral do acordo citado. Entre os objetivos do curso estão a preparação linguística, social e cultural do estrangeiro antes de sua chegada ao Brasil para a vivência neste país e sua familiarização com o uso da língua no contexto universitário. O material didático é composto de unidades temáticas que enfocam assuntos relacionados ao universo acadêmico, cultural e social da UFPR. O curso pretende possibilitar o aprendizado da língua de forma contextualizada, com o objetivo de promover o uso da língua em diferentes práticas sociais. Sua abordagem se baseia no uso da linguagem como ação no mundo, na aprendizagem como um fenômeno social realizado na interação com os outros. Para isso, são propostas tarefas com diferentes gêneros discursivos.

O PLEaD constitui um espaço de pesquisa e qualificação acadêmica que gradativamente pretende atender estudantes de outros programas de intercâmbio de universidades parceiras da UFPR e, ao se desenvolver, tem como objetivo servir de espaço de aprendizado que antecede a vinda do aluno ao Brasil, bem como espaço de continuidade para aqueles que iniciaram seus estudos nos cursos presenciais do Celin-UFPR.

## 5 Programas de formação de professores de PLE

Entre os anos de 2013 e 2014, observou-se um aumento considerável no número de alunos (tanto da comunidade interna - alunos e professores visitantes - como da comunidade externa à UFPR) matriculados nos cursos de PLE do Celin-UFPR. O significativo aumento de alunos estrangeiros se deve em grande parte ao movimento de internacionalização das universidades e ao movimento econômico do país, que atraiu muitas empresas estrangeiras e, por consequência, colaboradores estrangeiros.

Para atender a essa crescente demanda, fez-se premente a oferta de cursos de formação continuada de professores de PLE. Atualmente, os cursos de formação inicial e continuada de professores, oferecidos em parceria com os departamentos que integram o Curso de Graduação em Letras e o Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, além de instituições parceiras, são considerados elementos essenciais do projeto de extensão “Português como língua estrangeira: língua e cultura”, que abarca todos os cursos de Português como Língua Estrangeira ofertados.

Cada vez mais, o Celin-UFPR trabalha com a perspectiva de uma equipe colegiada no PLE, que envolve tanto docentes dos departamentos ligados ao Curso de Letras da UFPR - Graduação e Pós-Graduação - quanto docentes experientes que se formaram dentro da equipe Celin-UFPR. Daí a relevância dos programas de formação delineados nas várias instâncias. Listamos, a seguir, algumas das práticas utilizadas.

### 5.1 Projeto de Curso de Formação de Estagiários

O objetivo desse curso, planejado e executado pela coordenação do PLE no Celin-UFPR, é promover a formação de novos professores de PLE com seminários sobre didática e metodologia de ensino de língua estrangeira moderna aplicadas ao português, bem como com observação sistemática de grupos em andamento, planejamento de aulas e de material. Essa combinação entre seminários, observação

de aulas e prática com elaboração de material e planos de aulas tem contribuído muito para uma formação concreta e consistente, na qual o professor estagiário tem a oportunidade de ser apresentado às novas teorias e testá-las, levantando hipóteses ao planejar, ao executar atividades, ao avaliar desempenhos, ao trocar experiências e ao compartilhar conhecimentos. Ministrado por professores experientes do Celin-UFPR, que já tenham trabalhado com formação de professores, professores da UFPR e convidados de outras instituições, tem como público-alvo alunos de graduação em Letras.

## **5.2 Grupo de trabalho para preparação de materiais didáticos**

Os grupos de trabalho para discussão sobre o material didático utilizado nos cursos regulares do PLE visam ao aprimoramento das atividades propostas para o trabalho desenvolvido em sala de aula, bem como do material de apoio. Além disso, fomentam a discussão didático-metodológica e direcionamentos práticos para as aulas. O programa geral proposto para cada nível orienta as discussões, que são baseadas na concepção da língua em uso, integrada às habilidades linguísticas e à perspectiva intercultural do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Desde os níveis básicos, pretende-se trabalhar a língua, apresentação e prática, por meio de tarefas. A cada módulo, os materiais podem ser modificados de modo a atender especificidades de cada grupo, ou seja, algumas atividades poderão ser suprimidas e outras inseridas, conforme o perfil dos alunos.

## **5.3 Minicurso e disciplinas modulares ou concentradas**

Sempre que necessário ou conforme a demanda, são organizados minicursos e disciplinas que abordem assuntos atuais teóricos e práticos. Essa modalidade de curso de formação dá ao Celin-UFPR bastante autonomia para promover encontros sobre qualquer assunto

relacionado ao ensino de línguas, a qualquer tempo. De acordo com o tema e a disponibilidade de parcerias ou de professores convidados, os minicursos ou disciplinas são organizados como formação inicial ou continuada. Assim, o público-alvo pode ser tanto os alunos da graduação que pretendam ingressar na área quanto os próprios professores do Celin-UFPR, estagiários ou experientes.

Os itens a seguir exemplificam essa modalidade de formação.

#### **5.4 Minicurso ensino de PLE e PBLA para falantes de línguas neolatinas**

Organizado pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM), em conjunto com o Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin-UFPR), a Aliança Francesa de Curitiba (AF), o Instituto Cervantes de Curitiba (IC) e o Consulado Geral da Itália em Curitiba, teve o objetivo de apresentar para os professores que atuam no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) e de Português Brasileiro Língua Adicional um marco geral das analogias e os contrastes do português brasileiro com a Língua 1 de estudantes estrangeiros falantes de espanhol, francês, italiano ou outras línguas neolatinas. Foram quatro encontros itinerantes pelas instituições parceiras com público convidado por elas mesmas.

33

#### **5.5 Disciplina modular sobre ensino de Português como Língua Estrangeira**

Essa disciplina foi oferecida em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR e realizada em dez módulos de seis horas em dez semanas, ministrados por professores do Departamento de Literatura e Linguística – DELLIN, do Departamento de Polonês, Alemão e Clássicas – DEPAC, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM) da UFPR e por professores convidados da

Universidade Federal de Minas Gerais, da Universidade Estadual de Londrina e da Universidade Estadual de Ponta Grossa, além de professores do Celin-UFPR. Os módulos incluíram os seguintes temas:

- História do português brasileiro
- Gramática comparada
- Fonética e o ensino de PLE
- Relativismos linguísticos e complexidade gramatical
- Literatura e ensino de PLE
- O Exame Celpe-Bras e as políticas linguísticas voltadas ao ensino de PLE
- Programas de PLE Celin-UFPR: ensino, pesquisa e extensão
- Análise crítica de materiais didáticos para o ensino de PLE
- Abordagem de leitura em PLE
- Alteridade e construção de identidade no processo de aquisição de uma nova língua.

34

*5.5.1 Disciplina concentrada Tópicos Avançados em Linguística Aplicada II - Português para Falantes de Outras Línguas: pesquisa, ensino e formação de professores*

Esta disciplina, também oferecida em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, foi ministrada por professor especialista convidado e previa encontros presenciais adicionados de carga horária para leitura e elaboração de trabalho. Os encontros presenciais concentraram-se em uma semana com aulas na parte da manhã e à tarde.

*5.5.2 Conjunto de disciplinas optativas para o ensino do Português como Língua Estrangeira no Curso de Letras da UFPR*

A necessidade contínua de formação de professores em PLE fez com que os departamentos de Letras na UFPR pensassem em um conjunto de disciplinas ofertadas na graduação que servirão para sen-

sibilizar os alunos para esse segmento assim como base inicial da formação de professores de Português como Língua Estrangeira. Essas disciplinas passaram a ser ofertadas em 2015 para os alunos da graduação em Letras, através de uma parceria entre professores dos Departamentos de Literatura e Linguística e de Letras Estrangeiras Modernas da UFPR. São elas:

- Descrição do Português Brasileiro como Língua Adicional
- Leitura Crítica de Materiais Didáticos do Português Brasileiro como Língua Adicional
- Aquisição do Português Brasileiro como Língua Estrangeira ou como Segunda Língua
- Reflexões Linguísticas e Ressonâncias no Ensino do Português Brasileiro

## 6 Considerações finais

As questões que envolvem o ensino de PLE têm ganhado corpo e relevância nos últimos anos, tanto nas instâncias acadêmicas de graduação e pós-graduação, nos desdobramentos de acordos internacionais bilaterais e outros tipos de convênios, quanto na crescente demanda no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR (Celin-UFPR). Existe, portanto, a necessidade de atender a essas demandas dos estrangeiros que desejam aprender português por motivos profissionais ou acadêmicos, entre outros, além de atender os alunos de convênios entre a UFPR e as diversas universidades do exterior. É grande também a demanda por embasamento teórico que valide as ações da prática pedagógica. E é nesse contexto que a união de esforços do Curso de Letras – Graduação e Pós-Graduação - da UFPR e do Celin-UFPR se torna imprescindível para pensar o futuro do PLE na UFPR.

A crescente procura pelos cursos de PLE oferecidos pelo Celin-UFPR nos últimos anos impulsionou não só os estudos acadêmicos desenvolvidos nessa área, como também estimulou a oferta de cursos de formação continuada para professores e para alunos da graduação



em Letras. Com esses cursos, espera-se não só qualificar os profissionais, mas também incentivar a reflexão sobre a atividade docente em PLE e sobre as especificidades que dela fazem parte.

Dessa forma, a articulação entre o Celin-UFPR (como programa de extensão), o PLE-Celin (como projeto de extensão) e as instâncias da UFPR concretiza o papel da universidade, que é somar os objetivos de pesquisa e de capacitação profissional no ensino superior ao papel social da UFPR de impactar e transformar a sociedade em que está inserida. São parcerias que atam e reatam laços, produzindo reflexos sobre práticas e inovando-as para manter um elo entre ensino, pesquisa e extensão, entre a universidade e sua comunidade interna e externa.

## Referências

CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE UFPR. História. Celin UFPR. Disponível em: <<http://www.Celin.ufpr.br/index.php/o-Celin/historia>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

36

CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE UFPR – Celin – UFPR: 1995 – 2007 12 anos de história. Index Consultoria em Informação e Serviços Ltda.: Curitiba, 2009, p 12-13.

CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE UFPR – Celin – UFPR: 2008-2012.

SANTOS, J. M. P. *Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR*. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

# Acordos e convênios: curso de imersão em língua portuguesa e cultura brasileira

---

*Ana Carolina Pereira SILVA*  
*Ester Roos de MENEZES*

## 1 Introdução

O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) tem ganhado força no cenário mundial. O potencial de expansão da língua portuguesa do Brasil deve-se, entre outras razões, à crescente globalização do mercado empresarial, ao desenvolvimento das relações culturais e também ao aumento de convênios acadêmicos com instituições do exterior. Os prognósticos econômicos e o interesse de muitas empresas multinacionais em atuar no país atraem cada vez mais estrangeiros que precisam se comunicar em português. No campo acadêmico, programas de internacionalização das universidades, promovidos pelo MEC<sup>1</sup> e dos quais participa a UFPR, vêm fomentando ainda mais a expansão do ensino do português como língua estrangeira. Essa iniciativa vem consolidando a abertura da instituição para uma maior inserção internacional e vem promovendo ações de cooperação e intercâmbio acadêmico e científico com instituições de diversas partes do mundo.

De acordo com o site da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPR, atualmente a instituição desenvolve um forte programa de cooperação internacional e intercâmbio acadêmico e científico, em especial através de sua participação na Universidade da Integração Latino-Americana – UNILA e de seu Sistema Integrado de Relações Internacionais e na Associação de Universidades do Grupo de Montevideu (AUGM). Destacam-se também inúmeros programas de cooperação in-

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

ternacional com universidades da Ásia, América do Norte e Europa, que trazem estudantes de pós-graduação latino-americanos, africanos, europeus e norte-americanos para conduzir seus estudos aqui no Brasil.

A presença de estudantes estrangeiros na Universidade “lhes possibilita conhecer a cultura, a língua, a organização social, a legislação brasileira, etc. São futuros profissionais que terão um vínculo afetivo, conhecimentos do Brasil e contatos no País, o que poderá facilitar a promoção de novos vínculos comerciais, políticos e culturais” (KRAWCZYK, 2008).

Levando em consideração o contexto acima apresentado, a Coordenação de Acordos e Convênios do Celin-UFPR está voltada especificamente a organizar programas de ensino de português desenvolvidos por essa instituição, focando tanto o âmbito acadêmico quanto o corporativo.

38 Os cursos de imersão em língua portuguesa do Brasil são ofertados a grupos de alunos vindos de universidades que firmaram parcerias com a UFPR ou a executivos expatriados de empresas multinacionais. Essas empresas mantêm negócios com o Brasil e por isso enviam seus funcionários para que aprendam nosso idioma antes de assumir seus postos de trabalho em nosso país ou em seus países de origem. Para esses executivos é importante conhecer não somente a língua, mas também a cultura, a organização social, a legislação, as práticas comerciais, etc. Somente dessa forma os profissionais podem compreender a realidade brasileira, reconhecendo suas virtudes e seus problemas, o que lhes possibilita maior aproximação e facilidade de estabelecer relações comerciais satisfatórias.

A fim de atender aos interesses particulares de cada grupo que nos chega através de acordos firmados com outras universidades no exterior ou através de convênios estabelecidos com empresas multinacionais, nosso departamento dedica-se a elaborar cursos específicos que visem atender às suas necessidades e expectativas, adequados à carga horária disponível, que frequentemente difere da carga horária dos cursos regulares ofertados pelo Celin-UFPR.

## 2 Soluções específicas para demandas específicas

Quando pensamos na realidade do ensino em imersão, pensamos na elaboração de um curso de língua voltado a um aluno de mil faces, que traz consigo diferentes crenças, atitudes e expectativas quanto à experiência de aprendizagem da qual ele vai participar durante o tempo em que estiver aprendendo o idioma. Desde o advento do paradigma comunicativo de ensino de línguas, amparado pela visão sociointeracionista, está em evidência a centralidade do papel do aluno no processo de aprendizagem, valorizando-se seus interesses e suas necessidades. No dizer de Larsen-Freeman, “Nós passamos a perceber o aprendiz como uma pessoa completa, com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas” (LARSEN-FREEMAN, 1998, p. 207).

Dessa forma, para alunos ou grupos que possuem perfis específicos, com necessidades específicas, faz-se necessário o desenho de cursos que se adequem a essas especificidades. O contexto particular de cada curso certamente exigirá uma mistura de abordagens pedagógicas a fim de satisfazer os objetivos desse curso, bem como as necessidades dos alunos. Com base nas complexas exigências dos alunos, acadêmicos ou profissionais, faz-se então necessária a elaboração de currículos baseados em modelos pedagógicos flexíveis e inovadores, uma vez que um currículo linear parece não atender à demanda de um aluno que necessita desenvolver suas habilidades linguísticas com finalidade e tempo definidos.

O ensino de línguas para fins específicos está centrado nos processos de ensino e aprendizagem que facilitam o ensino da comunicação especializada que atenda aos interesses de profissionais que atuam em determinado campo de trabalho ou de estudantes que se aplicam a aprofundar seus conhecimentos acadêmicos. A finalidade do trabalho é contribuir para que o aprendiz desenvolva capacidades para agir socialmente em situações acadêmicas e/ou profissionais específicas. Um dos aspectos que caracteriza essa modalidade de ensino é a rapidez exigida, em razão do curto espaço de tempo disponível para alcançar os objetivos. De acordo com Lacerda (2010), o português para

fins específicos está relacionado às profissões ou carreiras dos alunos ou a grupos de profissionais que têm necessidades de fazer uso da língua em diferentes situações de comunicação, possibilitando-lhes um desempenho satisfatório na leitura, na escrita e na comunicação oral.

Os critérios a respeito dessa área do ensino de idiomas são bastante variados, no entanto podemos resumi-los como um enfoque do ensino e aprendizagem de um idioma que se baseia nas necessidades do educando, com recortes e especificações de ações definidas por determinadas demandas.

Strevens (1988) reconhece essa modalidade de ensino através de dois tipos de características:

**Absolutas:**

- Desenhado para satisfazer as necessidades dos estudantes.
- Relacionado ao conteúdo de disciplinas particulares.
- Baseado na linguagem que se ajuste ao propósito comunicativo

**Variáveis:**

- Pode se restringir a habilidades específicas do idioma (como, por exemplo, leitura).
- Pode, em alguns momentos, não compartilhar de uma metodologia predeterminada.
- Além disso, o ensino de línguas com propósitos específicos pode ser direcionado a duas áreas:
  - Ensino de línguas com fins profissionais
  - Ensino de línguas para fins acadêmicos.

E são essas as duas áreas atendidas por Acordos e Convênios. Nosso foco está em oferecer aos estudantes um curso à *la carte*, cuidadosamente desenhado para atender às suas expectativas e adequado à sua disponibilidade de tempo para esse fim.

Embora o ensino de línguas para fins específicos seja, por tradição, associado ao ensino essencialmente instrumental de línguas, optamos por empregar aos nossos cursos uma aplicação mais ampla, integrando objetivos acadêmicos e/ou laborais aos objetivos basilares

do aprendizado de um idioma, que são os de proporcionar ao aprendiz a possibilidade de agir em um contexto social, de negociar significados e de adaptar a língua a diferentes contextos sociais. Nessa perspectiva o aluno assume o papel de agente, que necessita agir de acordo com seus interlocutores e com a situação que se impõe. A língua que está sendo aprendida passa a ser instrumento cultural de mediação.

De acordo com Vygotski (1984 [1934]), o conhecimento é construído através das interações sociais. Dessa forma, todo falante é visto como alguém que transforma e é transformado através das relações que acontecem em determinada cultura. Conseqüentemente, o contato com outro idioma possibilita ao aprendiz compreender outras sociedades e internalizar outras culturas e visões de mundo. Em suma, a linguagem representa um papel decisivo no processo de construção de conhecimento, uma vez que é um instrumento de mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

A fim de que sejam atendidas as expectativas individuais de cada grupo ou aluno, nos preocupamos em identificar suas necessidades utilizando um instrumento chamado Análise de Necessidades (AN). Através dessa estratégia buscamos verificar as demandas específicas, bem como o estágio em que se encontram os alunos em termos de conhecimentos linguísticos para partir daí, iniciar a elaboração do desenho do curso a ser ministrado. Isso é feito, geralmente, através de um questionário, respondido on-line antes da vinda do grupo ou do aluno, ou quando de sua chegada em nossa escola. As questões são colocadas de forma clara e objetiva, para que os alunos a vejam “como uma ação que se integra ao curso e não como uma ação classificatória, para identificar somente o que os alunos sabem ou não” (CINTRA; PASSARELI, 2008, p. 68). Com base nessas informações partimos para a elaboração de atividades específicas que muitas vezes demandam de conhecimentos prévios sobre a área em que o aluno vai trabalhar. Como nem sempre essas áreas são de domínio de nossos professores, faz-se necessária a busca de informações mais profundas junto a profissionais dessas áreas. Outro aspecto importante é que em nossa equipe dispomos de alguns professores formados em outras áreas, como

o direito, capazes de oferecer suporte jurídico aos alunos profissionais de empresas estrangeiras, por exemplo. Concordamos com Cintra e Passareli (2008) quando afirmam que

Ao construir uma análise de necessidades, o professor tem de conhecer, mesmo que parcialmente, a área em que vai atuar, para que as questões propostas permitam ao aluno associar e relacionar conhecimentos com sua área de especialidade. (CINTRA; PASSARELI, 2008, p. 65).

A título de exemplificação o Quadro 1 apresenta o programa elaborado para o curso University of North Carolina at Charlotte / University of North Carolina at Chapel Hill / Winston Salem State University, em 2009.

QUADRO 1 – Programa de ensino de português para o grupo de alunos - University of North Carolina at Charlotte / University of North Carolina at Chapel Hill / Winston Salem State University, em 2009

42

Características do curso	Perfil do Aluno	Objetivos do Programa	Cursos e Palestras	Características Específicas	Atividades Extraclasse
Curso de 120 horas de duração  Aulas diárias, com duração de 3 horas/aula.	Nove alunos de graduação provenientes de vários cursos  Nível prévio: Básico 2 e Pré-Intermediário de português	Geral: • Aulas de língua portuguesa e cultura brasileira  Específicos: • Aperfeiçoar a capacidade comunicativa dos alunos, oral e escrita;  • Panorama sobre geografia e história do Brasil  • Estudos sobre a cultura afro-brasileira.	• Ritmos brasileiros e contribuições africanas  • Cultura africana e o Yorubá: influências na cultura brasileira  • Meio ambiente e ecologia  • Cinema  • Panorama de Geografia e História do Brasil  • Políticas afirmativas  • Oficina de dança	• Acesso a materiais autênticos, orais e escritos;  • Palestras com professores da UFPR sobre temas específicos  • Materiais produzidos especificamente para o tipo de alunos que frequentam o curso	Passaios: • Jardineira  • Museu Oscar Niemeyer  • Mercado Municipal  • São Paulo  • Templo religioso  • Candomblé  • Comunidade Quilombola de Iaporunduva  • Turismo Vale do Ribeira, SP  • Caverna do Diabo

Na verdade, atuar no ensino de português com fins específicos é bastante desafiador e exige que o professor tenha um perfil dinâmico e atualizado, disposto à busca constante de conteúdos relacionados a diferentes áreas de atuação, que extrapolam o simples ensino do idioma. É preciso que ele esteja em constante atualização e contato com profissionais de outras áreas, que seja curioso, criativo e sensível às necessidades dos seus alunos.

Reconhecemos que exercer essa tarefa com excelência nem sempre é fácil: por vezes nos deparamos com situações inesperadas que nos levam a optar por abordagens que podem dar certo ou não. Nesses momentos é preciso que o professor seja sensível para perceber problemas e demonstre flexibilidade e agilidade para encontrar soluções rápidas e eficientes para resolver eventuais contratemplos que surjam durante o processo.

Somente o olhar atento e vigilante do professor permitirá que ele avalie sua prática e o resultado no desenvolvimento de seus alunos. O docente deve ser capaz de verificar o que está funcionando, o que poderia ser modificado, adaptado ou até extinto dentro do que foi planejado. Certamente é uma área de atuação muito desafiadora, mas ao mesmo tempo extremamente gratificante.

### **3 Programas internacionais em parceria com a Assessoria de Relações Internacionais – ARI**

Desde a criação do Celin-UFPR, são mantidos programas internacionais que envolvem parcerias com universidades no exterior. Como exemplos, podemos citar a vinda, em 2006, do primeiro programa de imersão em língua portuguesa, para os alunos graduandos da Universidade de Ohio, seguidos por graduandos da Winston Salem State University e University of North Carolina at Charlotte a partir de 2006, mestrandos da NCSU (University of North Carolina at Chapel Hill /Winston Salem State University) a partir de 2009 e Universidade de Alberta, Canadá, a partir de 2014. Essas novas parcerias têm am-



pliado as perspectivas do curso de PLE em virtude da demanda pelo desenho de cursos à *la carte* para esses grupos.

O trabalho da Coordenação de Acordos e Convênios é composto por dois eixos: a gestão administrativa e a gestão pedagógica. Os alunos estrangeiros recebem auxílio como explicações sobre os cursos desenvolvidos para públicos específicos, sugestão de locais de acomodação e de famílias brasileiras com quem eles podem morar, auxílio em trâmites burocráticos como, por exemplo, visitas à Polícia Federal para resolver questões relativas a vistos e emissão de RNE (Registro Nacional de Estrangeiros), visita à Receita Federal para a obtenção de CPF, abertura de contas bancárias e outras providências que surjam no decorrer do curso. Essas ações têm como objetivo facilitar a vida dos nossos estudantes a fim de que eles possam dedicar seu tempo e energia a aprender nossa língua e cultura.

44

Tanto para os grupos de universidades quanto para os alunos de empresas, o planejamento do curso implica em orientações constantes, por meio de reuniões individuais ou em grupo, passeios com objetivos determinados e contato com as famílias que os recebem. No eixo pedagógico encontram-se: o planejamento do curso, a seleção de professores e do material a ser utilizado, e acompanhamento constante do trabalho em sala de aula, tanto com professores quanto com alunos. A formação de uma equipe coesa e bem preparada é imprescindível para a qualidade do trabalho e conseqüente desenvolvimento dos alunos.

Os cursos direcionados a universidades são idealizados seguindo um planejamento estruturado, com aulas de língua acompanhadas de atividades extraclasse, que possibilitam aos alunos aprender não somente em sala de aula como também fora dela. São levadas em conta as áreas de interesse, como, por exemplo, alunos de medicina, engenharia, economia ou pedagogia, que, mais do que aprender a se comunicar no cotidiano, necessitam apropriar-se de vocabulário específico à sua área de atuação. Há grupos ainda que se interessam por questões ligadas à cultura brasileira e desejam conhecer mais de perto algumas realidades específicas, como, por exemplo, a diáspora africana no Brasil e a situação atual dos afrodescendentes. Para esse

grupo oferecemos aulas que versavam sobre o tema e até uma estada em uma comunidade quilombola na região de Registro, SP.

A hospedagem em casas de famílias é fundamental para uma aproximação cultural mais efetiva. Seleccionamos famílias tendo em vista especialmente a disponibilidade de relacionamento com estrangeiros. Estar em uma família implica experimentar relacionamentos familiares no Brasil, saber como vivem as pessoas, como se alimentam, sobre o que conversam, conhecer seus pontos de vista, etc. Tudo isso faz com que os alunos aprendam o idioma de forma integrada com suas relações discursivas do dia a dia.

O Quadro 2 apresenta alguns dos principais programas atendidos pelo setor de Acordos de Convênios do Celin-UFPR em parceria com universidades no exterior:

QUADRO 2 – Acordos desenvolvidos em parcerias do Celin-UFPR com universidades do exterior

Universidade	Ano	Carga horária	Nº de alunos
Ohio State University (OSU) Curso de imersão língua portuguesa e cultura brasileira	2005; 2006; 2007; 2008 (2 ed.); 2009.	180 h	12 alunos em média
Winston Salem State University e University of North Carolina at Charlotte (UNCC-WSSU) - Curso de imersão língua portuguesa e cultura brasileira (com ênfase na influência africana)	2009	140 h	9 alunos
Projeto Latitude- UK	2010; 2011	30 h	10 alunos em média
Mestrados – NCSU	2011; 2012; 2013; 2014	50 h	10 alunos em média
Universidade de Alberta - Canadá	2014; 2015	140 h	12 alunos em média

O programa Latitude Global Volunteering (Inglaterra) trouxe alunos voluntários que acabaram de concluir o equivalente ao ensino médio em seu país para fazer um intercâmbio cujo foco é o voluntariado. Os alunos vêm ao Brasil para participar de algumas aulas de inglês, auxiliando professores e escolas e, em contrapartida, vivenciam

uma experiência única, uma vez que entram em contato com outras realidades, conhecem pessoas diferentes de faixa etária parecida com a sua, ampliando assim seus horizontes. O trabalho realizado com esse perfil de grupo é intensivo e também implica um objetivo específico. Eles aprendem como funciona nosso sistema educacional e têm contato com alguns alunos brasileiros antes de partirem para a cidade onde serão voluntários. Então, esses alunos têm a possibilidade de perceber como os brasileiros se relacionam, o que pensam e como agem em diferentes lugares e em diferentes núcleos sociais.

Recebemos, ainda, alunos de um programa de Mestrado da NCSU – North Caroline State University, que são professores de educação básica ou superior nos Estados Unidos. A NCSU possui um acordo firmado com a UFPR, cujo objetivo é fazer intercâmbio entre alunos brasileiros desta instituição e os alunos estadunidenses daquela. Esse programa conta com visitas a diferentes escolas de ensino fundamental e médio, para que os mestrandos possam conhecer diversas realidades escolares e outras atividades que têm relação com o ensino no Brasil. As atividades se dividem entre aulas no Departamento de Educação da UFPR, representando uma disciplina para seu programa de mestrado. Em nosso centro de línguas o grupo tem aulas de português durante cerca de três a quatro semanas, em um curso intensivo, que tem como objetivo apresentar as alunos situações básicas de comunicação em português, para que possam interagir em suas visitas de campo. O contato com a realidade escolar brasileira lhes permite perceber as diferenças e semelhanças com sua própria realidade educacional, não necessariamente fazendo julgamento, mas sim refletindo sobre cada variedade.

46

## **4 Convênios com empresas multinacionais**

Os alunos vindos através de convênios com empresas multinacionais são executivos ou trainees que frequentam aulas individuais, com duração de seis ou sete horas diárias. Nossa carta de clientes conta

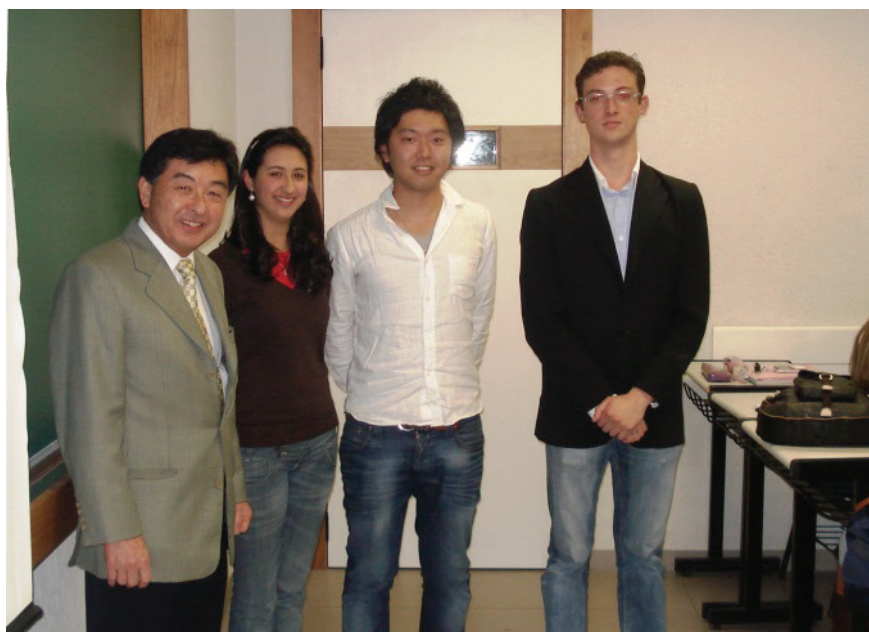
com mais de dez empresas, em sua maioria japonesas, cujos nomes não divulgamos por questão de sigilo. As aulas, em um primeiro momento, são voltadas para o conhecimento de habilidades linguísticas e culturais. Em seguida, para aqueles que dispõem de alguns meses para ficar no Brasil, há a possibilidade de prestar o exame Celpe-Bras. Embora a certificação não seja uma exigência das empresas, os alunos têm se interessado pelo exame, pois o veem como um meio de avaliar o seu nível de proficiência em português. Passado o período preparatório para o Celpe-Bras, na última etapa do curso, os alunos definem temas de seu interesse para serem trabalhados em aula e explorados de maneira prática por meio de visitas técnicas. Uma equipe de professores e estagiários se reveza para atender cada aluno individualmente. Periodicamente os professores se reúnem com a coordenação para planejar as etapas do curso e decidir sobre o material a ser utilizado.

Os passeios culturais visam oferecer uma visão mais ampla da forma de ser dos brasileiros, seu modo de interagir com o mundo, suas percepções e assim abrir caminho para a empatia e a intercompreensão, fatores tão almejados também no âmbito dos negócios.

As visitas técnicas são definidas conjuntamente pelos professores e alunos e cuidadosamente selecionadas com o objetivo de atender ao campo de atuação específico de cada aluno. Dentre elas estão atividades desenvolvidas junto a universidades como no curso de Comércio Exterior da FESP (Faculdade de Educação Superior), ou no Curso de Letras da UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), no qual os alunos costumam fazer uma apresentação de suas empresas, sua atuação no mercado internacional e depois participam de um debate com os alunos brasileiros. Esse tipo de atividade oferece oportunidade única de intercâmbio de informações entre as partes, e aos nossos alunos o desafio de interagir usando a língua que estão aprendendo, ao mesmo tempo que adquirem um conhecimento de mundo valiosíssimo. Outra modalidade são as visitas que incluem palestras, cursos ou entrevistas pessoais com profissionais em entidades como o FIEP (Federação das Indústrias do Estado do Paraná), SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas)

e Câmara de Comércio do Paraná. Bastante importantes são visitas a pontos de vendas, nas quais os profissionais podem perceber como os produtos de suas empresas se apresentam no mercado brasileiro, qual é a aceitação do produto pelo consumidor, questões relativas a preços, formas de pagamentos, taxas de juros, margens de lucro, etc. Todos esses temas são de extremo interesse para quem está se preparando para atuar em um mercado novo e desconhecido.

*IMAGEM 1 – Fernando Minouro, professor coordenador de Comércio Exterior da FESP, Nathalia Reichel, Yasumasa Matsubara, nosso aluno, e Lucas Muller em evento sobre Internacionalização e Comércio Exterior*



Para aqueles que estão ligados à área da agricultura promovemos visitas que permitam ao aluno entrar em contato com o agronegócio. Entre as atividades desenvolvidas podemos citar visita ao Sindicato de Agricultores Ecológicos do Paraná, visitas a propriedades rurais, grandes e pequenas, como a Cooperativa Witmarsum, a Rede Vida de Agroecologia, a Associação de Produtores Orgânicos de Colombo, visita ao Porto de Paranaguá, etc.

Todas essas atividades propiciam uma aproximação cultural e uma melhor compreensão do campo dos negócios no Brasil. Muitas vezes os alunos chegam aqui com percepções estereotipadas em relação ao comportamento dos brasileiros em sua vida secular ou profissional. É nossa função desmistificar alguns preconceitos e também explicar comportamentos que permitam que nossos alunos exerçam de forma plena suas funções profissionais.

O trabalho desenvolvido pela equipe de professores tem alcançado um resultado bastante satisfatório, levando em conta o nível de proficiência demonstrado pelos alunos no final do período de estudos. A fim de concluir esta seção compartilhamos o depoimento de dois alunos, profissionais de empresas multinacionais, que estudaram português em aulas individuais no ano de 2014, o primeiro foi dado por uma aluna que frequentou o curso por dez meses, e atingiu o nível Avançado Superior no exame Celpe-Bras:

Eu trabalhava para uma empresa japonesa em Tóquio e fui transferida para o Brasil, em abril de 2014. Nunca tinha estudado português, e comecei a aprender literalmente do zero. Desde pequena sempre gostei de aprender línguas e por isso foi muito divertido estudar no Celin. Uma das vantagens do Celin é que há alunos de vários países e acabamos sendo expostos a diferentes culturas através de várias atividades. Embora cada um de nós tivéssemos sua língua materna, conseguíamos nos comunicar e nos conhecer. Meus professores traziam jornais, clipes e músicas, além de livros didáticos, para trabalharmos juntos. Também as aulas não aconteciam apenas dentro da escola, mas íamos a museus, oficinas e cafés, onde aprendi a cultura brasileira e a história do Brasil. O Celin me mostrou o quanto a prática é mais importante do que a teoria e assim aprendi português discutindo, passeando e brincando. Claro que a gramática é a base de tudo, porém há muitos fatos que os livros não contam e aprendemos só fora da sala de aula. Agora estou trabalhando em São Paulo e tenho tentado aperfeiçoar a linguagem profissional da mesma maneira

com meus colegas e clientes. Fiquei um ano inteiro no Celin e então mergulhei fundo no mundo de português, e tenho certeza que se não tivesse a ajuda de meus professores e amigos, não conseguiria ter tantas experiências preciosas. Sempre agradeço do fundo do meu coração e minha alma ter estado na sala de aula do Celin.

Miki Iwamoto.

Funcionária de empresa japonesa da área de importação e exportação.

O segundo depoimento foi dado por um aluno que estudou durante sete meses. Após o período de aulas, os dois alunos assumiram suas atividades profissionais aqui no Brasil.

Minha experiência no Celin foi ótima.

Nas aulas individuais do Celin, eu consegui pedir o que eu queria estudar. Isso foi muito bom. Se eu tivesse aulas em grupo, teria menos possibilidade de aprender com eu queria. Além disso, o Celin tem boa qualidade de professores. Eu queria estudar economia brasileira e tive uma professora que entendia bem de economia brasileira. Assim eu aprendi português e ao mesmo tempo entendi muitas coisas sobre economia e negócios no Brasil. Como essa experiência, eu agradeço por ter estado no Celin.

Kazuhiro Obe.

Funcionário de empresa japonesa da área financeira.

## 5 Considerações finais

A realidade de um mundo globalizado requer que o ensino de uma nova língua viabilize a comunicação intercultural.

Vincular a língua à cultura implica a valorização do estatuto da língua, além de sua estrutura formal. Conhecer uma língua visa à imersão plena em sua natureza idiossincrática, de forma a possibilitar a assimilação das representações e visões de mundo dos sujeitos que se utilizam daquele idioma. Esses conceitos são essenciais quando se trata de ensi-

nar um idioma para indivíduos que de alguma forma desejam adquirir esse conhecimento para exercer funções acadêmicas ou profissionais.

Considerando a complexidade dessa modalidade de ensino, a ausência de material didático que atenda aos interesses específicos de uso do português e ainda a escassez de trabalhos acadêmicos que orientem na elaboração de currículos diferenciados, fica evidente a necessidade de se avançar em estudos e pesquisas que avaliem o ensino de PLE para fins específicos que aprimorem as técnicas e abordagens que atendam as demandas individuais de aprendizes de português.

Tendo sempre em mente esta realidade o segmento de Acordos e Convênios preocupa-se com a constante formação de sua equipe de professores e a produção de diferentes materiais pedagógicos que atinjam objetivos definidos pela demanda de seu público específico.

## Referências

CINTRA, A. PASSARELLI, L. Revisitando o ensino de língua portuguesa para fins específicos. Em: CINTRA, A. (Org). *Ensino de Língua Portuguesa: reflexão e ação*. São Paulo: Educ, 2008. p. 59-72.

KRAWCZYK, N. R. As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 4, p. 41-52, jul.-dez. 2008.

LACERDA, N. A. *O ensino de português para fins específicos: questões e desafios*. IV ECLAE - Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino. Teresina: EDUFPI, 2010.

LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: RENANDYA, W. A.; JACOBS, G. M. (Org). *Learners and language learning*. Singapore: Seameo Regional Language Centre, 1998.

STREVENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M. L. (Ed.). *ESP: state of the art*. Anthology Series 21. SEAMEO Regional Language Center, 1988.

VYGOTSKI, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984 [1934].







## PARTE II

*Reflexões relacionadas aos  
cursos regulares*



# Teste de nivelamento para alunos de PLE no Celin-UFPR: descrição e orientações para a aplicação

---

*Jovania Maria Perin SANTOS*  
*Vivian BOSCH*

## 1 Introdução

O presente capítulo tem como propósito descrever o processo de aplicação do teste de nivelamento dos alunos do curso de Português como Língua Estrangeira (PLE), realizado a cada início do curso regular no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR). Essa descrição visa compartilhar informações sobre o processo e serve de base para análise e reflexão, objetivando o aprimoramento contínuo do teste. Além disso, buscamos apontar algumas medidas importantes que devem ser observadas para a realização deste teste, como a preparação dos professores e a observação do perfil dos alunos.

Ao chegar ao Celin-UFPR, os alunos são informados, na Secretaria, sobre os diferentes cursos oferecidos pela instituição e depois são encaminhados para um teste de nivelamento se o interesse for estudar nos cursos regulares. Para os alunos, o teste é composto por dois momentos: primeiramente devem responder a um teste escrito e depois participar de uma entrevista. Esse procedimento é repetido todo início de módulo e com todos os estudantes.

Atribuímos a complexidade em decidir o melhor nível para cada aluno à grande diversidade linguístico-cultural desse público. Um dos principais fatores dessa diversidade é o ensino em imersão, ou seja, no país onde a língua-alvo é oficial e falada em diversos âmbitos so-

ciais. Essa condição faz com que pessoas com os mais variados perfis busquem os cursos de PLE, pois o Celin-UFPR atende tanto o público interno da Universidade - alunos intercambistas - quanto o público externo - pessoas da comunidade.

Diante desse contexto, entendemos que o teste, cujo objetivo é definir grupos de estudantes para que juntos desenvolvam atividades de aprendizagem de uma língua estrangeira, precisa ser elaborado de acordo com o direcionamento teórico-metodológico de todo o curso.

Na sequência faremos uma breve descrição dos conceitos que fundamentam esse teste.

## 2 Fundamentação teórica

56 O teste de nivelamento é o primeiro contato que os alunos têm com a abordagem de ensino que será utilizada nas aulas. Para Hughes (1989), os melhores testes, capazes de nivelar o aluno com maior sucesso, são aqueles elaborados pelos próprios locais de ensino em que o mesmo será aplicado, porque desta maneira serão construídos de acordo com a identificação das especificações desenvolvidas e requeridas em cada etapa de um curso, conforme o programa do curso. Bailey (1998, p. 38), assim como Hughes, afirma que tal tipo de avaliação deve espelhar em suas tarefas o conteúdo do currículo dos níveis a serem avaliados, refletindo o construto de linguagem da instituição.

Na perspectiva sociocultural, há diversas implicações teórico-metodológicas para o ensino de línguas e, conseqüentemente, para a avaliação em LE. Para Scaramucci (1997, p. 75), diante do contexto atual de ensino de línguas, além de conhecer teorias contemporâneas em relação ao ensino-aprendizagem, é de extrema importância que o professor assuma o papel de especialista em avaliação, buscando informações sobre esse assunto a fim de aprimorar sua prática.

Para o ensino, é importante partir do conhecimento prévio do aluno, para promover a interação entre colegas através do uso de tarefas, visando sempre o aspecto social da linguagem, ou seja, de co-

municação entre as pessoas. À luz dessa perspectiva, o conceito de proficiência da linguagem pode ser entendido como uma ampliação dos modelos comunicativos propostos por Hymes (1972), Canale e Swain (1980) e Bachman e Palmer (1990, 1991, 1996), pois, como o conhecimento é coconstruído a partir das interações sociais, a comunicação ocorre quando o aluno de LE consegue interagir com um interlocutor. Se esta é a situação ideal em sala de aula, o mesmo deve ocorrer durante a avaliação, dando a oportunidade ao aluno de interagir com alguém (o interlocutor), pensando nas condições de produção de seu texto: oral ou escrito (SCHLATTER et al., 2003; SCHLATTER, 2006).

O curso de PLE do Celin-UFPR segue como base teórica também o construto do exame de proficiência Celpe-Bras. Esse exame é aplicado no Celin-UFPR desde 1997 e, segundo seu Manual (BRASIL, 2006, p. 3), “um exame de proficiência é aquele que tem objetivos de avaliação e conteúdo definidos com base nas necessidades de uso da língua-alvo”. A visão de linguagem proposta por esse exame é a da “ação conjunta dos participantes com um propósito social” (BRASIL, 2006, p. 3).

Nessa linha, o curso de PLE do Celin-UFPR busca, através das propostas de ensino, explorar uma visão social da linguagem, partindo de situações específicas de comunicação em que os sujeitos participantes do ato comunicativo precisam agir ou interagir como atores sociais. O suporte utilizado é a produção de tarefas, o que não configura uma metodologia de ensino, mas um conjunto de princípios teórico-metodológicos, conforme Xavier (2011, p. 160). Para esse propósito são utilizados textos (dos mais diversos gêneros discursivos – escritos ou orais) como suporte para a introdução das atividades de ensino, culminando na proposta de produção de textos. Seguimos o conceito de tarefas, segundo Santos (2014, p. 9), “como propostas de compreensão e produção de textos – escritos, orais, verbais ou não verbais – que seguem um planejamento predeterminado, com o objetivo de convidar o aluno a praticar a língua em situações contextualizadas e significativas”.

Diante desses pressupostos, a prova de nivelamento do Celin-UFPR é organizada considerando a tendência teórica dos cursos. Esse

teste é composto pela prova escrita, na qual é avaliada a compreensão e produção escrita, a interação do aluno com um interlocutor nas tarefas de produção textual e a adequação ao que foi solicitado no enunciado da tarefa. Outro componente da prova de nivelamento é a entrevista, que testa a compreensão e produção oral. Nesse momento há a interação do aluno com um professor e, desta forma, também a coconstrução de sentido da comunicação. Ao interagir com um interlocutor, o aluno tem necessidade de construir seu texto (oral ou escrito) de forma que esta pessoa (real ou fictícia) possa compreendê-lo (BAKHTIN, 1992). Portanto, nessa perspectiva de ensino, a noção de linguagem corresponde a agir no mundo, como uma ação conjunta entre participantes que exige a coordenação de ações individuais (CLARK, 2000).

Seguiremos este estudo descrevendo o perfil dos alunos com base na nossa observação e experiência acumulada ao longo dos anos da realização desse procedimento.

### **3 Perfil dos alunos**

Como já comentado na Introdução, o ensino de línguas em imersão geralmente é composto por um perfil bastante variado de estudantes. Embora não seja comum, é possível ter em sala de aula pessoas de cinco continentes diferentes. Diante dessa complexidade, nos pareceu adequado, desde o início do curso, há 20 anos, separar falantes de línguas neolatinas de falantes de línguas distantes, como japonês, coreano e chinês, nos níveis iniciais de aprendizagem. Como principais características do perfil dos alunos de PLE no Celin-UFPR podemos citar sua origem - nacionalidade, língua materna e línguas estrangeiras que falam, razão de estar no Brasil e grau de escolaridade,

O maior número de estudantes de PLE no Celin-UFPR sempre foi de intercambistas – estudantes de graduação ou pós-graduação – provenientes de universidades com as quais a UFPR tem convênio. Entre as pessoas da comunidade externa à Universidade que procuram a instituição para estudar português, há aquelas que estão no Brasil por

razões pessoais – por terem companheiros(as) brasileiros(as) e por razões profissionais. Recentemente, últimos quatro anos, vem aumentando o número de alunos imigrantes – pessoas que buscam o país como refugiados de guerra ou por questões humanitárias.

Os alunos que estudam PLE no Celin-UFPR geralmente falam, além da língua materna, uma ou duas outras línguas estrangeiras. Há os que vivem no país há muitos anos e pretendem aqui permanecer, há os recém-chegados, há os que estão de passagem, como os intercambistas, que ficam em geral de seis meses a um ano, e ainda há os que vêm para estudar por um mês ou menos. O envolvimento com a língua pode ser intenso, como para os que exercem funções profissionais no Brasil, ou bastante restrito, como para os que quase só praticam português no Celin-UFPR, caso dos estudantes que moram com compatriotas ou com pessoas que falam sua língua materna e por isso buscam o Centro de Línguas para praticar o português.

Ainda poderíamos citar outras variáveis, como o nível de intimidade com o mundo da escrita e os hábitos de aprendizagem. Além disso, tem crescido o número de filhos de brasileiros nascidos em países estrangeiros que querem aprimorar o conhecimento da língua portuguesa, principalmente da escrita. Porém, o que geralmente se ouve de alunos quando buscam um curso de PLE é a vontade de estudar a gramática da língua, pelo fato de já terem contato com falantes do português e com a cultura do país fora da escola.

Além de todos esses aspectos podemos mencionar ainda características pessoais que passam a compor esse variado rol de informações que tornam o teste mais complexo.

Quando os alunos se apresentam para a prova, mesmo sendo informados que o teste é composto por uma parte escrita e uma conversa “informal”, alguns sentem o peso que o próprio nome “teste” carrega e, portanto, se sentem avaliados, o que pode causar ansiedade, nervosismo e até insegurança em vários alunos, podendo influenciar seu desempenho, tornando o teste de nivelamento difícil não só para o aluno, mas também para o professor avaliador. O aluno pode sentir dificuldade em se expressar e pode ter um desempenho inferior na-



quele momento, não demonstrando todo o conhecimento que adquiriu enquanto estudava ou aprendia português em outro contexto. O professor, na posição de avaliador, deve tentar discernir se o que faz o aluno não continuar o diálogo, ou seja, mostrar o seu conhecimento de língua, é de fato o grau de conhecimento ou qualquer outro fator, como nervosismo e timidez. Por esse motivo a formação e preparação dos professores aplicadores deste teste são fundamentais para que, além de avaliar, eles estejam aptos a fazer o aluno se sentir o mais à vontade possível para desempenhar ao máximo o seu conhecimento. Há, por outro lado, também a situação de alunos muito desenvoltos e desinibidos, que não demonstram dificuldades na hora de se comunicar no teste oral, podendo por isso ser nivelados em um nível superior ao qual de fato pertencem, levando em consideração o desempenho na prova escrita, por exemplo.

60 De todas as nacionalidades, especialmente os alunos francófonos são os que geram maior dúvida quanto ao grupo de que devem participar, se junto aos falantes de espanhol e italiano ou com os falantes de outras línguas – os chamados grupos multiculturais. Embora a língua francesa seja uma língua neolatina e por isso possamos pensar em agrupar os francófonos com os falantes de espanhol e italiano no grupo das línguas neolatinas, essa prática, em alguns casos, não vem se apresentando como a melhor opção. Geralmente os francófonos precisam de um tempo maior no início do processo de aprendizagem da língua portuguesa do que os falantes do espanhol e italiano. Por essa razão, esses alunos passam a estudar com os falantes de outras línguas, porém acreditamos que esta é uma questão a ser analisada e discutida com o próprio aluno no momento do nivelamento, podendo haver exceções. Junto com falantes de outras línguas, os francófonos geralmente iniciam no nível Básico 2 ou 3, isso porque a dificuldade que possam apresentar nas primeiras semanas de aula logo é suprida por um desempenho mais acelerado no decorrer do curso, principalmente na compreensão oral e na produção escrita. Gostaríamos de frisar que foram muitos anos de experiência com o teste de nivelamento e observação do desempenho dos alunos que nos levaram a essas conclusões. Porém,

estamos cientes de que, ao fazermos generalizações, podemos incorrer em equívocos e, por isso, acreditamos ser importante uma análise mais detalhada do desempenho dos alunos francófonos no nivelamento.

Além do perfil do aluno, é imprescindível conhecer bem o programa de cada nível para então poder fazer escolhas.

Na sequência descreveremos os objetivos gerais de cada nível dos cursos regulares.

## 4 Descrição dos cursos ofertados

Os níveis do curso regular ofertados são Básico 0, 1, 2 e 3, Pré-Intermediário, Intermediário 1, 2 e 3, e um curso avançado, chamado de Tópicos de Língua-cultura. Além desses níveis, são ofertados cursos para estudantes falantes de línguas neolatinas nos níveis Básico e Pré-Intermediário. Recentemente, percebeu-se a necessidade de haver um nível chamado Básico 0 para falantes de línguas distantes, principalmente para chineses. Esse é um curso específico para atender às suas necessidades, em geral relacionadas à adaptação à pronúncia do português brasileiro e à ortografia dessa língua. Esse curso se faz necessário principalmente para os alunos que não falam uma língua em comum com o professor, por exemplo, o inglês.

Após concluir o nível Pré-Intermediário Línguas Neolatinas, os alunos hispanofalantes, italianos e eventualmente francófonos passam a estudar junto com falantes de outras línguas. Isso se deve ao fato de os grupos mais adiantados serem menores e de haver necessidade de agrupá-los para ser possível abrir a turma, que geralmente varia entre seis e oito alunos. Juntar falantes de línguas neolatinas com os de outras línguas mais distantes do português é um desafio, tanto para alunos quanto para professores, devido à diversidade linguístico-cultural em um mesmo grupo, ou seja, alunos de línguas próximas ao português e de línguas distantes. Enquanto hispanofalantes geralmente compreendem com rapidez o conteúdo, falantes de japonês, coreano e chinês, por exemplo, precisam de mais tempo. Nos níveis adiantados,

um fator que parece ser favorável é a interculturalidade, porque a troca de conhecimento sobre mundos tão distantes se mostra bastante rica e desperta interesse. Outro fator que pode ser positivo é a necessidade – principalmente dos hispanofalantes – de falar com menos interferências com o português para que possam ser entendidos pelos colegas. Esse esforço pode gerar mais aprendizado, desde que os alunos estejam motivados, sabendo-se que nesses níveis – Intermediário 2 e 3 – os alunos já apresentam boa capacidade de comunicação, o que permite a interação entre eles.

Por considerar essencial para os professores aplicadores do teste de nivelamento conhecer cada nível do curso regular, iremos em seguida descrever sucintamente os objetivos gerais de cada um desses níveis:

**BÁSICO 0:** Visa sensibilizar alunos falantes de línguas distantes quanto à estrutura fonética, morfológica e sintática da língua portuguesa. Esse curso se faz necessário quando não há língua franca entre alunos e professores.

62

**BÁSICO 1:** Tem por objetivo criar situações que permitam ao aluno interagir em língua portuguesa utilizando-se dos processos comunicativos orais e escritos para relacionar-se socialmente e suprir suas necessidades básicas de comunicação, como apresentar-se, fazer perguntas para resolver situações práticas do cotidiano, falar de suas necessidades imediatas, contar sua rotina, manter um diálogo restrito ao contexto conhecido pelos alunos. No início deste curso os alunos precisam de uma língua estrangeira para a intermediação dos conteúdos. As estratégias de aprendizagem também são especialmente trabalhadas.

**BÁSICO 2:** É a continuação do trabalho realizado no Básico 1, porém com gradativo aumento de vocabulário e de estruturas linguísticas. A compreensão auditiva, produção oral, leitura e produção escrita são realizadas através de estruturas gramaticais ainda básicas, mas que permitam a comunicação, produção e compreensão em situações que envolvam a moradia, localização, compras, trabalho e profissão. Trabalha-se o enriquecimento de estruturas morfossintáticas básicas da língua portuguesa: ordem sintática, verbos regulares e os irregulares mais

usados de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> conjugação nos tempos mais frequentes do modo indicativo.

**BÁSICO 3:** Como frequentemente é um nível de entrada de alunos novos, neste nível é retomada a prática de textos orais e escritos para a comunicação em situações cotidianas, porém ampliando o vocabulário e a utilização de estruturas morfossintáticas. Também há exposição a textos relativamente mais longos do que nos níveis anteriores. A temática desse curso está mais relacionada a situações de vida social na cidade de Curitiba. Além disso, exploram-se com mais intensidade relatos de experiência.

**PRÉ-INTERMEDIÁRIO:** Também é um nível em que muitos alunos novos ingressam, porém esses alunos já se comunicam relativamente bem. O Pré-Intermediário tem por objetivo revisar estruturas básicas e intermediárias que permitam a comunicação em diversas situações sociais e em fluxo normal de fala. São explorados textos orais e escritos com maior intensidade e mais longos. O aluno que ingressa neste nível necessita sistematizar estruturas linguísticas e, por essa razão, será exposto a diversas estruturas gramaticais da língua portuguesa. Será dada atenção especial à pronúncia e prosódia da língua portuguesa. Os gêneros discursivos mais explorados são o descritivo e o narrativo.

**INTERMEDIÁRIO 1:** O objetivo principal deste nível é a ampliação de formas de expressividade e o desenvolvimento de uma melhor argumentação, seja oral ou escrita. Para tanto, exploram-se mais intensamente textos argumentativos. Praticam-se estruturas intermediárias que permitam expressar dúvidas, vontades, incertezas, probabilidade, hipóteses e outras. Além disso, faz-se leitura de textos relativamente longos e com grau maior de dificuldade. Discutem-se tópicos relacionados a comportamento e sociedade.

**INTERMEDIÁRIO 2:** Visando a competência linguística do aluno, busca-se aprimorar sua capacidade de comunicação fazendo discussões e análise de textos mais pormenorizada. Estudam-se questões sociais e culturais brasileiras mais complexas através de leitura de textos longos literários e não literários com maior grau de dificuldade.

**INTERMEDIÁRIO 3:** Neste nível encontram-se alunos com interesse em aprofundar seu conhecimento linguístico e cultural e sanar algumas interferências cristalizadas. Ocorre, então, um esforço no sentido de aparar as arestas, encontrar dificuldades recorrentes, refletir sobre elas e corrigi-las, seja na oralidade ou na escrita. A produção de textos orais e escritos é mais intensa do que no nível anterior: aqui os alunos deverão ler e escrever textos longos de diferentes gêneros discursivos e perceber nuances de ironia e humor mais refinadas na língua.

**TÓPICOS AVANÇADOS DE LÍNGUA-CULTURA:** O objetivo deste nível é aprimorar a capacidade comunicativa, levando-se o aluno a produzir estruturas complexas e elaboradas da língua. Além disso, tenta-se sanar possíveis interferências cristalizadas. Os temas abordados são definidos junto com os alunos e geralmente tratam de questões socioculturais, fatos históricos e assuntos da atualidade.

**BÁSICO NEOLATINAS:** Os falantes de línguas próximas ao português, como as línguas neolatinas e especificamente o espanhol e o italiano, demonstram desde o início boa capacidade de se comunicar em português devido à transparência existente entre essas línguas. No nível Básico para Falantes de Línguas Neolatinas o principal objetivo é perceber as diferenças básicas que regem o português e essas línguas, e sensibilizar para a produção de textos adequando-se a diferentes gêneros e às suas práticas sociais. São apresentadas e praticadas com os alunos as estruturas básicas e mais frequentes da língua portuguesa.

**PRÉ-INTERMEDIÁRIO NEOLATINAS:** Busca-se aprimorar a definição entre as línguas neolatinas – principalmente português, espanhol e italiano. A produção de textos orais e escritos é mais intensa do que no nível anterior. Aqui os alunos deverão ler e escrever textos longos de diferentes gêneros discursivos. Visando a produção textual, seja escrita ou oral, são ampliadas as práticas de estruturas verbais, incluindo as formas menos frequentes na língua.

Gostaríamos de salientar a importância, para o professor aplicador, de conhecer detalhadamente os objetivos e o programa de cada nível. Somando-se a isso se faz necessário ter experiência de ensino nos cursos regulares para poder fazer escolhas mais assertivas. De qualquer

modo na primeira semana de aula são realizados ajustes quanto à composição dos grupos.

Seguimos agora com a apresentação dos procedimentos de realização do teste.

## 5 Procedimentos de realização do teste de nivelamento

Entendemos o teste de nivelamento como um teste de desempenho com o objetivo de definir o melhor nível do curso regular para o aluno cursar. Esse teste ocorre no PLE Celin-UFPR da seguinte maneira:

Primeiramente um professor explica como funciona o teste. Para os que nunca estudaram português, entrega-se apenas a primeira folha da prova e, em alguns casos, o professor deve ajudar os alunos a responder às perguntas. Se as perguntas 6 e 7 da primeira página forem respondidas de forma adequada, já é indício de que os alunos poderiam estudar no nível Básico 2 ou um nível acima.

A segunda etapa do teste escrito visa perceber a familiaridade do aluno com a leitura. Os alunos são informados de que devem responder às questões até onde conseguirem. Se o aluno responder corretamente a segunda parte da prova, ele dá indícios de estar no nível Básico 3. A terceira etapa do teste escrito é destinada aos alunos intermediários, ou seja, que conseguem se comunicar bem, expressar suas ideias sem grande esforço e em um tempo relativamente “normal”. A adequação total ou parcial da produção da última tarefa dará pistas para a definição entre os níveis Pré-Intermediário e os Intermediários.

Para definir em qual nível Intermediário o aluno deve estudar, é necessário perceber a habilidade em argumentar, sustentar suas ideias e fazer o uso amplo ou não de estruturas linguísticas. Um texto curto, sem aprofundamento e com fraca argumentação, estará mais para o nível Pré-Intermediário.

Todas essas observações devem ser analisadas em conjunto com a produção oral de cada aluno.

Após o término da parte escrita, os alunos ficam na sala aguardando sua vez para a entrevista. Durante esse tempo um professor corrige os testes, porém sem atribuir nota, conceito ou nível. As bancas para a entrevista são compostas por dois professores (um entrevistador e um observador) e são divididas em: uma banca para definir o nível de alunos falantes de línguas neolatinas, outra para os níveis básicos multiculturais e outra para os níveis intermediários. Com essa divisão, observou-se que há menos casos de erro de nivelamento.

No momento da entrevista, o professor inicia um diálogo com o aluno, primeiramente com algumas perguntas, para que o aluno se sinta mais confortável e criar um ambiente de interação. Na sequência, vai aumentando o grau de dificuldade das perguntas visando dar oportunidade para que o aluno mostre seu nível de proficiência. Os alunos de nível Intermediário são os que oferecem maior grau de dificuldade para o professor avaliar, que diante disso precisa de mais tempo de interação. Nesses casos a prova escrita tem grande peso na definição do nível.

66

Os professores entrevistadores devem usar o quadro da primeira página da prova para descrever como é a proficiência do aluno. Vale também colocar se o aluno é, por exemplo, Básico 2 para mais ou para menos, porque no momento de organizar os grupos essas informações são importantes.

Para os alunos de línguas neolatinas a análise tem algumas particularidades. Um falante do espanhol de nível Básico provavelmente consegue responder toda a prova. Ele compreende e até pode se arriscar a escrever, mas vai usar sua língua materna com muita frequência. Para definir em que nível um aluno hispanofalante está, por exemplo, (se Básico ou Pré-Intermediário), é necessário verificar quanto ele usa o espanhol, se totalmente, muito, um pouco ou raramente.

A entrevista deve ser observada por outro(s) professor(es) para que, após a conversa com o aluno, os professores possam analisar juntos qual é o melhor nível. Após todas as entrevistas, se houver mais de um grupo de professores entrevistadores, estes se reúnem e avaliam a composição final dos grupos.

Gostaríamos de salientar dois pontos que consideramos fundamentais para o sucesso do teste de nivelamento: a preparação/formação dos professores aplicadores e a análise do perfil do aluno como fator de definição do nível em que o aluno deve estudar.

Um aspecto fundamental para o sucesso das provas de nivelamento é a experiência do professor, seja como professor nos diversos níveis ofertados no Celin-UFPR, como observador e aplicador do teste ou como conhecedor do perfil dos alunos que geralmente frequentam a instituição. Além disso, é fundamental que conheça bem o programa de cada nível do curso.

Outro fator importante é ter clareza quanto aos critérios de avaliação exigidos nesse tipo de teste. O PLE Celin-UFPR tem por base os critérios de avaliação do exame Celpe-Bras, que são compreensão, competência interacional, fluência, adequação gramatical, adequação lexical e pronúncia/prosódia.

Também é necessário considerar o perfil do aluno como elemento auxiliar de definição. Coloca-se assim o aluno no centro do processo de aprendizagem. Quanto mais informações disponíveis sobre o público-alvo e suas necessidades, mais chance de se organizar um grupo que possa funcionar bem. Por exemplo, é importante saber se o aluno tem intenso contato com a língua portuguesa e a cultura brasileira e se está realmente interessado nessa cultura ou se está no Brasil apenas por motivos profissionais e fala pouco português em casa e no trabalho. Essas são informações que o professor entrevistador pode conseguir no momento do teste de nivelamento.

O perfil de aprendizagem que faz parte da cultura de algumas nacionalidades é também um aspecto importante a ser pensado. Embora saibamos que sempre existem exceções, conseguimos reunir muitas características que compõem o perfil dos estudantes. É o caso, por exemplo, dos alunos sul-coreanos, que têm a tendência de morar com compatriotas, o que limita a prática do português fora de sala de aula, além de não terem o costume de fazer perguntas ao professor, principalmente no início do período letivo. Isso se deve ao fato de que no seu país essa prática não é frequente.



Enfim, são diversas as informações que observamos com o passar do tempo e que vão formando um rol de dados essenciais para nos ajudar a tomar decisões no momento da avaliação e aplicar um bom teste de nivelamento, e isso significa poder tomar decisões mais coerentes em relação ao nível em que um aluno deverá seguir, poupando tempo e esforço para o estudante e para a instituição.

## 6 Considerações finais

O teste de nivelamento tem grande importância no processo de ensino de uma instituição. De acordo com Santos (2007, p. 32),

Os testes de nivelamento são desenvolvidos no intuito de fornecer informações que ajudem a colocar um aluno em determinado nível de um programa de ensino de língua, considerando-se a análise do desempenho desse aluno e as características das etapas do curso.

68

Partimos dessa definição, com a qual compactuamos, porém pensamos no quanto esse teste abrange limites maiores. Além de servir como uma ferramenta para definir o nível em que o aluno deve estudar, o teste é o primeiro contato que o aluno tem com professores da instituição e com a proposta de ensino. Esse primeiro contato é um momento de aproximação que pode gerar impressões negativas ou positivas por parte de ambos – aluno e professor. Geralmente durante o teste os alunos perguntam como serão as aulas do ponto de vista didático. Diante dessa e de outras questões que os alunos muitas vezes levantam, o professor não se limita a fazer o teste, mas também dá informações sobre como funciona o curso, os procedimentos didáticos, as atividades extras, etc.

Embora o momento do teste seja também um espaço para tirar dúvidas, ter contato com a prática de ensino da instituição e muitas vezes dar avisos, o seu objetivo é definir o melhor nível para o aluno estudar. Vários formatos de prova já foram utilizados no PLE

Celin-UFPR e continuamente estamos questionando esses formatos. Entendemos que questionar os procedimentos didáticos é fundamental para o seu aprimoramento.

Neste capítulo, como contribuição para a formação de professores e de aplicadores do teste de nivelamento, queremos salientar que, para a definição do nível em que o aluno deve estudar, não basta a análise de desempenho. Essa análise é importante, mas nossa prática na realização desse teste indica que analisar o perfil do aluno, associado ao seu desempenho, contribuirá para a melhor definição do seu nível. Assim, acreditamos que o teste de nivelamento deve ser constituído por quatro momentos de análise: análise do teste escrito + análise da entrevista oral + análise do perfil do aluno + análise da composição do grupo.

Para finalizar gostaríamos de salientar que, embora seja feito muito esforço para definir o melhor nível para cada aluno, há limitações, como o número de alunos por sala e a diversidade cultural dos alunos de PLE. Por essa razão a composição das turmas muitas vezes não é a ideal, da maneira como acreditamos ser o melhor para o aprendizado dos alunos. Mas é por esse motivo também que estamos continuamente conversando, reformulando e adequando os testes.

## Referências

BACHMAN, L. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L. What does language testing have to offer? *Tesol Quarterly*, v. 25, p. 671-704, 1991.

BACHMAN, L.; PALMER, A. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAILEY, K.M. *Learning about language assessment: dilemmas, decisions and directions*. Monterey Institute of International Studies: Heinle & Heinle, 1998.

BOUER, J. Mais uma lei aperta o cerco contra o fumo. *Época*. 07 jul. 2014. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/jairo-bouer/noticia/2014/07/mais-uma-lei-aperta-bo-cerco-contra-o-fumob.html>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

BRASIL. *Manual do candidato do Exame Celpe-Bras*, 2006.

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

CLARK, H. H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução do IL/UFRGS*, Porto Alegre, v. 9, p. 49-71, 2000.

HUGHES, A. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B; HOLMES, J. (Orgs.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

SANTOS, J. M. P. *Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR*. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

70 SANTOS, L. G. dos. *Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no ensino de português língua estrangeira. In: *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

SCHLATTER, M. et al. *Manual do Exame Celpe-Bras*. Brasília: Pallotti, 2003.

SCHLATTER, M. et al. O sistema de avaliação Celpe-Bras: características, implementação e perspectivas. In: *Língua(s) e povos, unidade e diversidade*. ISBN 85-7539-268-9, 2006.

XAVIER, R. P. O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas? In: KLEBER, A. S.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 1, p. 147-172.

## ANEXO 1



### TESTE DE NIVELAMENTO PARA CURSOS REGULARES MÓDULO 4 – 2015

Este teste tem três etapas. Responda em português sem olhar no dicionário até as perguntas ou atividades que você entender:

#### Primeira etapa

Responda às perguntas:

#### Nível do aluno:

1. Como é o seu nome? \_\_\_\_\_
2. Qual a sua nacionalidade? \_\_\_\_\_
3. Que línguas você fala? \_\_\_\_\_
4. Você já estudou português? \_\_\_\_\_  
Por quanto tempo? \_\_\_\_\_
5. Escreva seu e-mail: \_\_\_\_\_
6. Quando você chegou no Brasil? \_\_\_\_\_
7. Por que você veio para o Brasil? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Segunda etapa

Leia o texto abaixo, responda às perguntas e produza o texto solicitado:

### 1. ALUGUEL DE QUARTO

Estou a procura de MOÇA para dividir apartamento na região central de Curitiba na rua Francisco Torres, bairro Alto da Quinze. O apartamento fica a 2 quadras da rodoferroviária, 2 quadras do tubo da rua Mariano Torres, 3 quadras do terminal do Guadalupe. O prédio possui portaria 24 horas com segurança, temos terraço com lavanderia. Na rua de casa tem padaria e restaurante 24 horas, mercado e uma farmácia. Para contato: Cel. 9993-0249

### 2. ALUGUEL DE QUARTO EM APARTAMENTO TODO MOBILIADO

Dou preferência para ESTUDANTES que de hipótese alguma FUMEM ou usem quaisquer tipos de drogas. Que possua renda fixa, ou avalista. Que respeite regras impostas para boa convivência.

Localizado no bairro Vila Izabel. Para mais informações e fotos do apartamento entrem em contato por e-mail: danillacm18@gmail.com

Fonte: <www.anunciogratico.com.br>.

72

1. Qual o objetivo do texto? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Qual é a localização dos quartos ofertados? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Qual a principal exigência de cada anúncio?

Anúncio 1: \_\_\_\_\_ Anúncio 2: \_\_\_\_\_

4. As pessoas interessadas devem fazer contato por:

Anúncio 1: \_\_\_\_\_ Anúncio 2: \_\_\_\_\_

## Terceira etapa

1. Leia o texto do site do Celin sobre o Núcleo TANDEM e desenvolva um texto conforme as instruções a seguir:

### O que é TANDEM?

#### Qual é a origem da palavra TANDEM?



TANDEM é uma palavra originária do latim e atualmente é utilizada para designar uma bicicleta usada por duas pessoas simultaneamente, que pedalam rumo a um destino comum de forma rápida ecológica e barata. E o que isso tem a ver com língua estrangeira?

Partindo da ideia de integração entre pessoas de diferentes culturas, o objetivo do programa é juntar dois estudantes que queiram aprimorar seus conhecimentos em duas línguas estrangeiras distintas. Por exemplo: é necessário encontrar um falante nativo de alemão e um de português que queiram aperfeiçoar seus conhecimentos nestas línguas e combinar um encontro para troca de ideias e experiências. Um poderá ajudar o outro em relação a sua própria cultura e língua materna.

73

#### Quem pode se inscrever?

Tandem é um programa totalmente gratuito no qual brasileiros e estrangeiros podem se inscrever, sendo que os brasileiros inscritos em cursos do Celin e/ou da UFPR tem prioridade no estabelecimento de novas parcerias. Para se inscrever no TANDEM Celin é necessário ter um conhecimento (no mínimo) básico da língua alvo. Todos os estrangeiros são bem-vindos!

As inscrições podem ser feitas por meio do preenchimento da ficha de inscrição, que deve ser enviada para: [tandem.ufpr@gmail.com](mailto:tandem.ufpr@gmail.com), mas ela também está disponível nas secretarias do Celin XV, Celin João Gualberto e Celin Reitoria.

Fonte: Disponível em: <<http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-que-e-tandem>>.  
Acesso em: 08 dez 2014.

Depoimento de um tandenista: “Foi uma experiência muito boa para entrar em contato com as línguas. Tivemos ótimas trocas de conhecimento e experiência. Iremos manter o contato como amigas e já temos um evento para ir juntas.” Lidia Neves e Lizza Bogado.



# Alunos falantes de línguas neolatinas do curso de PLE no Celin-UFPR: perfil, necessidades e interesses

---

*Bruna Faria MARTINS Francisco*

*Denise MOHR*

*Francisco Javier Calvo del OLMO*

*Jovania Maria Perin SANTOS*

*Vanessa DONADEL*

## 1 Introdução

A partir dos dados coletados em uma enquete, o presente capítulo tem como propósito fornecer informações sobre o perfil, as necessidades e os interesses dos alunos falantes de línguas neolatinas que participavam nos cursos de PLE no Celin-UFPR durante o mês de agosto de 2015. Devido à presença crescente desses alunos em nossa instituição, alguns questionamentos têm sido feitos pelos professores quanto à adequação das propostas de ensino, à necessidade da elaboração de material didático específico e à composição de grupos formados apenas por falantes de línguas neolatinas. Assim, essas informações servirão de base para (re)pensarmos o processo de ensino, bem como para propormos mudanças que possam atender aos interesses de alunos e professores. Utilizamos para a coleta de dados uma enquete, adaptada para este trabalho e disponível no Anexo 1, que foi proposta por Santos (2014) e realizada anteriormente com outros alunos da mesma instituição.

A criação de turmas para alunos falantes de línguas neolatinas, diferenciadas das outras turmas plurilíngues, formadas por alunos provenientes de culturas mais distantes (como, por exemplo, japoneses, coreanos, alemães ou árabes), foi sentida como necessária logo



no início do curso de PLE no Celin-UFPR, há vinte anos. Parte-se do entendimento de que um aluno que nunca tenha estudado português, mas tenha como língua materna o espanhol, o italiano, o francês, o catalão ou outra língua neolatina, encontrará, ao iniciar os estudos, maior facilidade de compreensão - tanto oral quanto escrita - da língua portuguesa do que um falante de japonês ou mesmo um anglófono. Isso implicará diretamente no processo de ensino, pois a velocidade de compreensão por parte dos falantes de línguas neolatinas permite avançar com mais agilidade nos conteúdos. Além disso, existem dúvidas específicas relacionadas justamente à proximidade entre essas línguas - entre elas podemos citar os falsos cognatos e as diferenças fonológicas ou morfossintáticas entre o português e a língua materna do estudante.

Antes de aprofundarmos a discussão das questões levantadas, é necessário definir brevemente o perfil desses alunos. De acordo com Brito (2010), o português compartilha com as outras línguas da família neolatina, derivadas, como ele, do latim, estruturas morfológicas (flexão do sintagma nominal em gênero e número, existência de artigos definidos e indefinidos, conjugações verbais que incorporam marcas de número, pessoa, tempo, aspecto e modo), sistema fonológico (formado por núcleos silábicos vocálicos que se distinguem pelo timbre - não pela duração ou pelo tom - e séries de consoantes oclusivas, fricativas e africadas), uma ordem sintática baseada na colocação Sujeito Verbo Objeto (SVO), além de uma imensa quantidade de vocabulário. Vale acrescentar que a proximidade entre os falantes de línguas neolatinas também abrange questões culturais, como o uso do alfabeto latino (com certas modificações para cada idioma) ou modos paralelos na interação com outras pessoas ao cumprimentar, agradecer, apresentar-se, narrar ou questionar. O conjunto das razões referidas justifica a composição de grupos que satisfaçam os objetivos e necessidades desses alunos.

No entanto, a questão que aqui levantamos não se limita à mera proximidade facilitadora da aprendizagem, pois devemos considerar igualmente a heterogeneidade dos falantes de línguas neolatinas e suas dificuldades. E a nossa experiência demonstra que, por vezes, francófonos (franceses e belgas) têm se saído melhor em turmas plu-

rilíngues, não formadas exclusivamente por falantes de línguas neolatinas; portanto, o seu ritmo de aprendizagem enquadra-se melhor em uma turma multilíngue não debutante do que em uma turma formada exclusivamente por falantes de línguas neolatinas. Se pensarmos na proximidade entre as línguas, poderíamos dizer que a língua espanhola é mais semelhante ao português do que a língua francesa. E, ainda, se considerarmos questões culturais, como modo de ser, atitude, comportamento e interação, podemos observar características mais marcantes. Por outro lado, houve alguns casos de alunos hispanofalantes com baixo letramento, que apresentavam dificuldades com a leitura e a produção escrita mesmo em sua língua materna. Eles preferiram estudar com não hispanos para seguir um processo mais minucioso de aprendizagem de português. Aos perfis descritos acrescentamos uma outra demanda dos últimos anos: alunos alemães com proficiência avançada em espanhol ou ainda norte-americanos (especialmente californianos), que normalmente falam espanhol nos seus lugares de origem, embora não o tenham estudado formalmente, nem esta seja a sua língua materna. Ainda, vale a pena citar alunos não falantes de línguas neolatinas que tiveram no seu entorno familiar contato com o espanhol ou o português lusitano como línguas de herança, sem aprendizagem formal dessas línguas.

Todas essas questões fazem parte do universo de desafios que permeia os cursos de português brasileiro em imersão. Diante disso, realizamos uma pesquisa para conhecer melhor o perfil dos alunos falantes de línguas neolatinas e assim poder pensar em possíveis direcionamentos que tragam melhorias para o processo de ensino-aprendizagem. Assumimos, como horizonte de nossa reflexão, uma concepção abrangente do ensino de português na sua relação com o espanhol e outras línguas irmãs. Esse fato vem ao encontro do caráter intercultural do Celin-UFPR e dialoga com pesquisas inovadoras no ensino de línguas e culturas, como as abordagens plurais (TRONCY, 2014) e a intercompreensão em línguas românicas (GRIN; CONTI, 2008).

## 2 Ensino-aprendizagem de PLE para falantes de línguas neolatinas: história e atualidade

De início, cabe lembrar a existência de uma lacuna nas pesquisas sobre o ensino de PLE e, mais especificamente, de Português para Falantes de Espanhol (PFE): segundo Scaramucci (2013, p. 1), se a área de ensino e pesquisa em PLE “ainda é relativamente pequena”, o PFE “é ainda menor e tem pouca visibilidade”. Então, o que dizer de estudos sobre falantes de outras línguas neolatinas (não hispanofalantes), como italianos e franceses? Estamos perante uma área enormemente fértil e sugestiva, que poderá se tornar de interesse para a academia à medida que apresente respostas abrangentes e estabeleça diálogos com outras áreas da linguística aplicada.

Chama a atenção a distância e a mútua invisibilidade que esses dois espaços - próximos no que tange a seus eixos culturais, estruturais e geográficos - tradicionalmente mantiveram, como sublinha o professor da Universidade Federal Fluminense (UFF) Xoán Lagares na apresentação da *Gramática brasileña para hablantes de español*, de Bagno e Carvalho (2015):

Castellano y portugués son lenguas próximas por la continuidad y la vecindad entre los países que los tienen como lenguas oficiales. También por la evidente cercanía estructural entre ambos idiomas, nacidos de una misma fuente latina y en contacto secular a lo largo de la historia, ya desde sus orígenes en la Península Ibérica. Sin embargo, son de hecho lenguas distantes, por causa del mutuo desconocimiento que las fronteras políticas han impuesto a sus hablantes, encerrados según el ideal monolingüe de los viejos Estados Nación en una única lengua nacional, aislados política y culturalmente de los vecinos que integran otros mercados lingüísticos. (LAGARES, 2015, p. 16).

Mas essa situação está mudando graças ao aumento das relações comerciais e culturais, à integração política e à necessidade de interação linguística entre o Brasil e os países falantes de espanhol,

principalmente a partir da criação do Mercosul e de outros órgãos de integração regional, como a União de Nações Sul-Americanas - UNASUL e a Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos-CELAC. Esses fatores fizeram crescer a demanda por pesquisas no campo de ensino de PFE e por estudos comparados entre as duas línguas. Dialogando com o crescimento do interesse dos vizinhos hispanofalantes pelo português brasileiro, Rabasa (2010) traz alguns elementos para descrever o estado desta área:

Neste momento, a área de PFE encontra-se em um processo de desenvolvimento [...]; mas ainda faltam novos horizontes por (re)descobrir, materiais didáticos por produzir, cursos por planejar, para caminhar com passo mais firme na formação de professores, a fim de conduzirem um ensino de português para hispanofalantes [...] à altura das necessidades atuais, que não só leve em conta as (des)vantagens da vizinhança, mas que promova o respeito e a aceitação da identidade do outro. (RABASA, 2010).

79

De acordo com a mesma autora, reconstruir a trajetória diacrônica do ensino de português nos países hispanofalantes e “indicar com exatidão o momento inicial do ensino de PFE no Brasil resulta em uma tarefa difícil devido à escassez de pesquisas e dados de caráter histórico”. A elaboração, em 1983, do material didático *Português para falantes de espanhol*, de Lombello e Baleeiro, “revela que desde essa data já existia um público hispanofalante que procurava aprender a língua portuguesa, assim como a preocupação dos pesquisadores e professores em diferenciar o ensino de português para hispanofalantes daquele voltado para estrangeiros em geral”. (RABASA, 2010).

Já para Scaramucci (2013), “Não resta dúvida de que as necessidades de aprendizes de línguas tipologicamente próximas os distinguem dos demais aprendizes”, pois a compreensão, tanto oral como escrita, “é naturalmente facilitada pela proximidade tipológica, assim como a fluência.” Por outro lado, o desenvolvimento do léxico implica em dificuldades, “não apenas pelos falsos cognatos como pela existên-

cia de palavras aparentemente iguais nas duas línguas, mas com sentidos e colocações bastante distintas”. Também a pronúncia é “complicada pelos sons do português, incluindo os nasais, inexistentes em espanhol, entre outros”, o que exige “um tratamento especial com relação aos sons, padrões entoacionais e ritmo” (SCARAMUCCI, 2013). Desse modo, a facilidade inicial que o hispanofalante encontra em português logo se mostra ilusória. Como a compreensão facilitada o leva a iniciar a comunicação sem estar preparado, utiliza os recursos de sua língua e pode acabar produzindo uma interlíngua que não satisfaça suficientemente as necessidades de uso.

80

Considerando que alunos francófonos e italianos também são falantes de línguas neolatinas, a sua inclusão em grupos formados majoritariamente por hispanofalantes pode levá-los a ter mais dificuldade em separar o português e o espanhol. Na nossa experiência, constatamos que esses alunos – pela proximidade entre as línguas – recorrem a outras línguas neolatinas que aprenderam e transitam entre elas, o que resulta numa fala híbrida - que não representa um problema para a comunicação no dia a dia, mas pode se tornar insuficiente no meio acadêmico em que eles estão inseridos. Conseqüentemente, a produção de material didático e o emprego de uma metodologia de ensino exclusivamente voltada para a maioria dos alunos hispanofalantes afastaria os outros falantes de neolatinas desses grupos. Por outro lado, a produção de trabalhos acadêmicos e de materiais didáticos de PLE voltada para francófonos e falantes de italiano é tão limitada quanto a relacionada ao ensino de PFE.

### **3 Apresentação e análise dos dados da pesquisa**

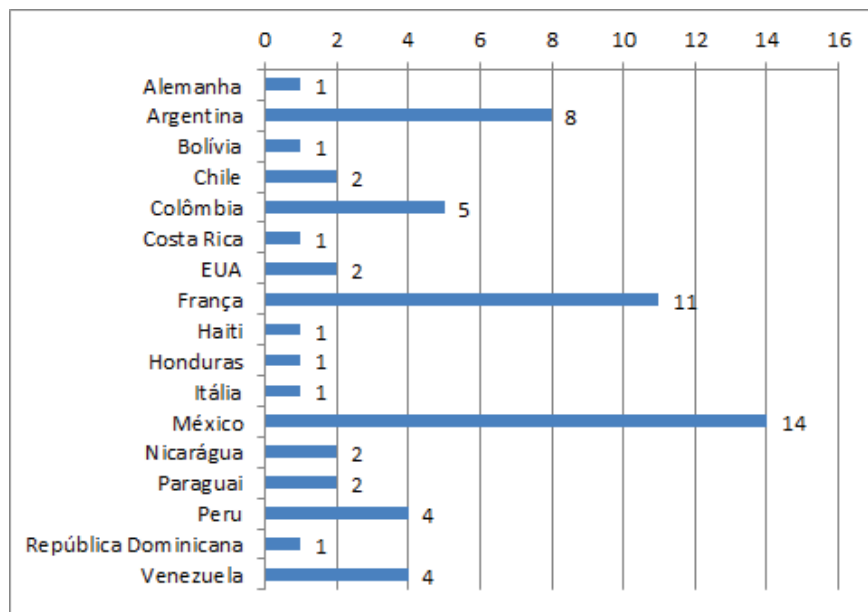
Uma vez apresentado, de forma sucinta, o percurso das pesquisas e reflexões sobre o ensino de PLE para falantes de línguas neolatinas, dedicaremos a presente seção do capítulo à análise e problematização dos dados coletados. Ao longo do texto, dividido em três subseções, aparecem intercalados os gráficos que representam os resul-

tados da enquete, de forma a facilitar para o leitor o acompanhamento do curso de nossa análise.

### 3.1 Perfil dos alunos

Os falantes de línguas neolatinas do Celin-UFPR são estudantes que possuem uma língua neolatina como língua materna ou são falantes proficientes de espanhol, adquirido não como língua materna. Quanto a sua procedência, o Gráfico 1 revela que a maior parte deles vem de países da América Latina e tem o espanhol como língua materna, 73,8%. O francês é a LM de 18% dos alunos, todos franceses. O inglês é falado, como LM, por 3,3% dos alunos do Celin-UFPR, seguido pelo italiano, pelo crioulo haitiano e pelo alemão - cada qual falado por 1,6% dos estudantes.

GRÁFICO 1 - Nacionalidade dos alunos de PLE no Celin-UFPR - Agosto 2015

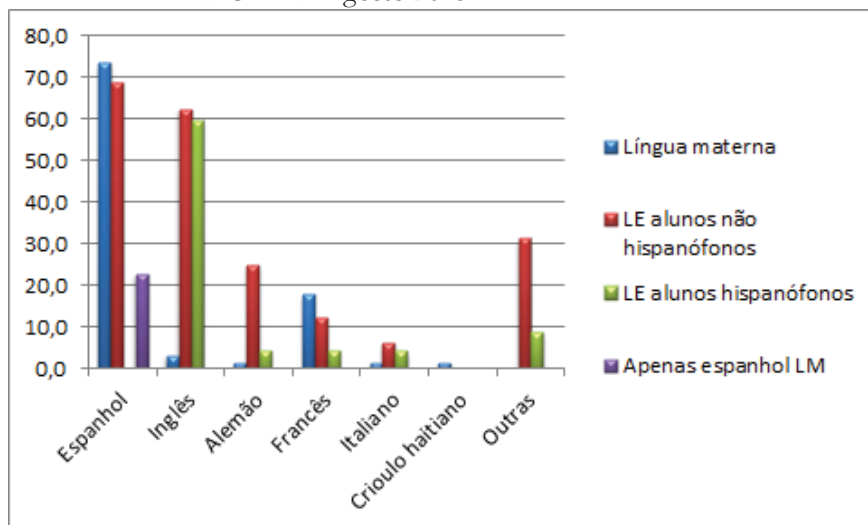


FONTE: Celin-UFPR.

No tocante à língua estrangeira, visualizamos no Gráfico 2 que 23% (todos hispanofalantes) dos alunos falantes de línguas latinas

não falam uma língua estrangeira, conhecendo apenas o espanhol, enquanto o inglês, em diversos graus de proficiência, é a língua estrangeira mais falada pelos hispanofalantes (60%). Por outro lado, o espanhol é a língua mais falada pelos não hispanofalantes (68,8%).

GRÁFICO 2 - Língua materna e língua estrangeira dos alunos do PLE Celin-UFPR - Agosto 2015

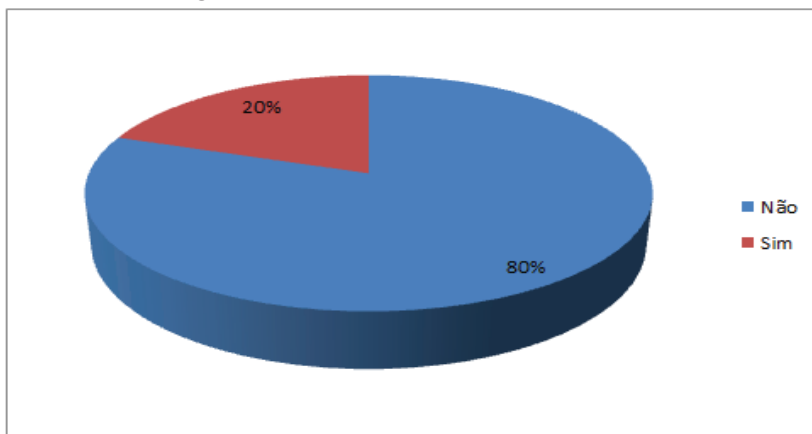


FONTE: Celin-UFPR.

Os dados apontam para um número significativo de diversidade linguístico-cultural entre os alunos pesquisados, que eram 61 no total e estavam distribuídos em seis grupos. Mesmo naqueles grupos formados só por hispanofalantes, percebemos que havia um bom número de nacionalidades e de línguas estrangeiras faladas por eles. A diversidade e a variação do espanhol faz com que não seja possível pensar em um único perfil de aluno hispanofalante, nem em um processo de aprendizagem do português sempre análogo.

Sobre o preparo linguístico antes da chegada ao Brasil, como podemos observar no Gráfico 3, a seguir, apenas 20% dos alunos fizeram um curso de português. Desses, só dois aprenderam o português lusitano, no entanto por curto período de tempo (máximo de 48 horas), de forma que não há interferências significativas no aprendizado do português brasileiro.

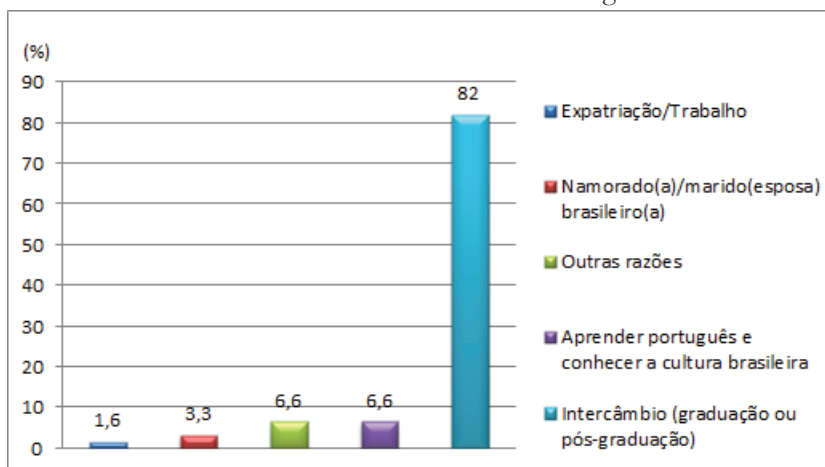
GRÁFICO 3 - Estudo do Português antes de chegar ao Brasil - Celin-UFPR  
- Agosto 2015



FONTE: Celin-UFPR.

De acordo com o Gráfico 4, a maioria dos estrangeiros (82%) estão no Brasil para fazer intercâmbio na graduação ou para fazer estudos na pós-graduação. As outras razões que trazem os alunos ao país são o trabalho ou o estudo em âmbito não universitário. Dessa maneira, a maioria dos estudantes fica no país por um período entre quatro e sete meses (Gráfico 5), tempo que corresponde a um semestre letivo.

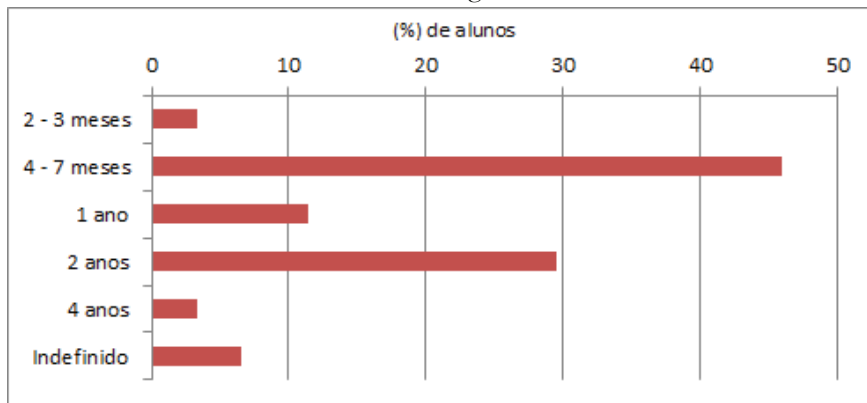
GRÁFICO 4 - Principal motivo pelo qual os alunos falantes de línguas neolatinas estão no Brasil - Celin-UFPR - Agosto 2015



FONTE: Celin-UFPR.



GRÁFICO 5 - Tempo de permanência no Brasil dos falantes de línguas neolatinas - Celin-UFPR - Agosto 2015



FONTE: Celin-UFPR.

Depois de traçar o perfil linguístico desses alunos, apresentamos, na próxima subseção, algumas das suas necessidades no processo de aprendizagem de português.

84

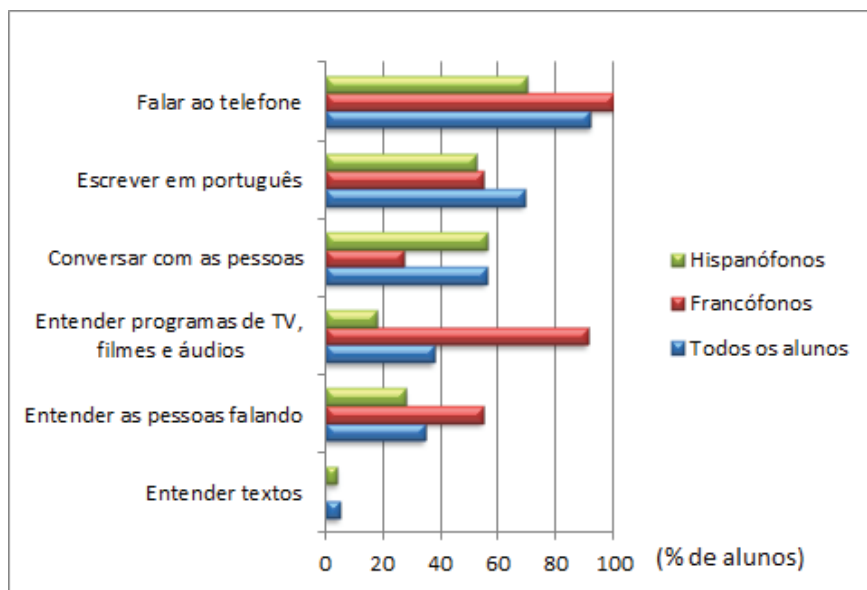
### 3.2 Necessidades dos alunos

Observando o Gráfico 6, podemos perceber que a habilidade considerada mais difícil por todos os alunos (91,8%) foi a habilidade de *falar ao telefone*, enquanto a habilidade considerada mais fácil foi a de entender textos: apenas 4,9% dos alunos consideram tal habilidade difícil. No entanto, comparando as dificuldades encontradas pelos estudantes francófonos e pelos hispanofalantes, percebemos uma diferença. Os alunos francófonos afirmam ter mais dificuldades nas habilidades relacionadas com a compreensão oral. Assim, 91% deles têm dificuldade em entender programas de TV, filmes e áudios, enquanto que apenas 18% dos hispanofalantes consideram tal habilidade difícil. O mesmo ocorre com relação a *entender as pessoas falando*: 55% dos francófonos a julgam difícil, contrastando com 28% dos hispanofalantes. Tal constatação nos mostra que as necessidades dos francófonos e hispanofalantes são, ao menos parcialmente, divergentes. De forma geral, os hispanofalantes têm mais facilidade para adquirir competências comunicativas

orais e escritas em português do que os alunos francófonos, fato lógico se considerarmos a maior proximidade linguística do par português-espanhol.

Continuando a análise dos dados do Gráfico 6, observamos ainda que a habilidade de *escrever em português* é julgada difícil pela maioria e, portanto, deve receber especial atenção nos cursos para falantes de línguas neolatinas, uma vez que, como já dissemos, esses alunos estão no Brasil por motivos acadêmicos e precisam de escrita efetiva em português.

GRÁFICO 6 - Dificuldade quanto às habilidades - Celin-UFPR - Agosto 2015



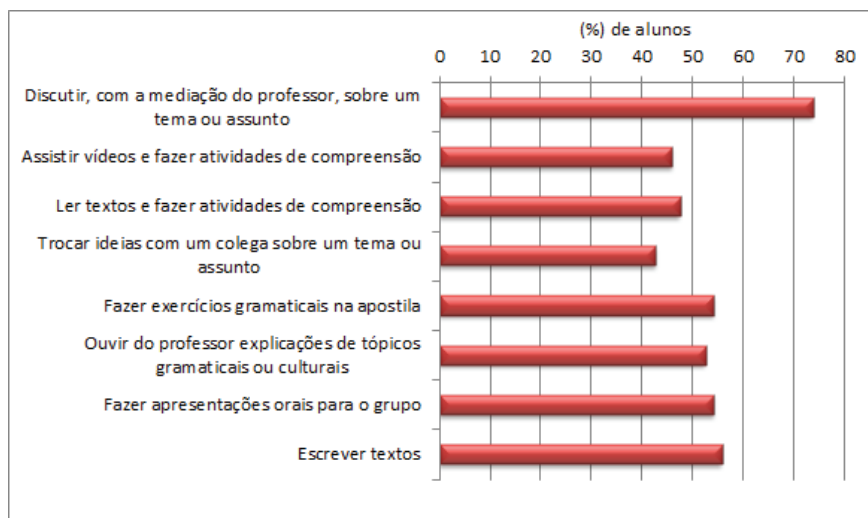
FONTE: Celin-UFPR.

No Gráfico 7, podemos perceber, a partir do ponto de vista dos alunos entrevistados, a importância de determinadas atividades no processo de aprendizado do português. Nesse sentido, vale apontar que a troca de ideias com um colega pode ser uma atividade de escassa interação ou mesmo pouco produtiva, principalmente se os integrantes da dupla tiverem pouca afinidade. Já o debate mediado pelo professor foi

considerado por 74% dos estudantes como uma atividade facilitadora desse processo.

Em síntese, as dificuldades relatadas pelos alunos nos levam a refletir sobre a produção de um material didático que, na medida do possível, as abranja, desde que compartilhadas pela maioria dos alunos das turmas de falantes de línguas neolatinas. Neste ponto, entendemos que a proximidade das línguas maternas desses alunos com o português brasileiro emerge como um elemento importante; porém, surgem outros fatores, como o grau de letramento e as capacidades para interagir de forma satisfatória, que não estão necessariamente atrelados ao perfil francófono ou hispanofalante do aluno, mas, antes, à sua bagagem cultural e à sua formação acadêmica.

GRÁFICO 7 - Atividades que mais auxiliam no aprendizado de PLE no Celin-UFPR - Agosto 2015



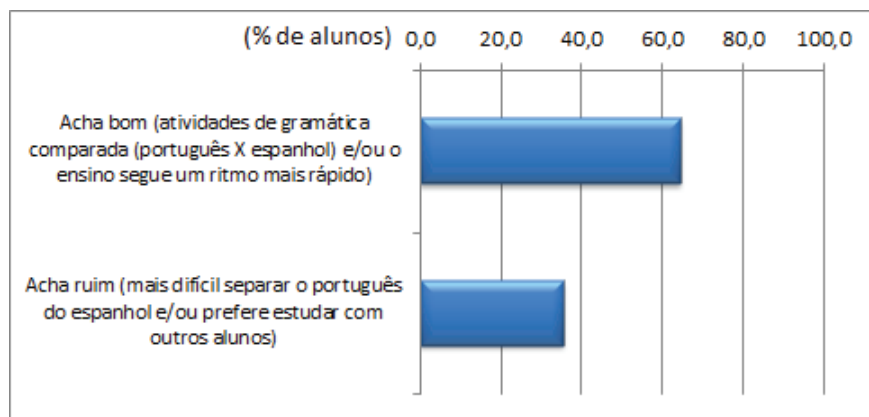
FONTE: Celin-UFPR.

### 3.3 Composição dos grupos

Na pesquisa realizada no Celin-UFPR, os alunos falantes de línguas neolatinas foram questionados se consideram positivo ou não

estudar com hispanofalantes. A partir das informações apresentadas no Gráfico 8, podemos verificar que a maioria desses alunos (64,4%) preferiria estudar em grupos de falantes de espanhol, enquanto que 35,6% não consideravam bom estudar nessas turmas. Esses alunos relataram ter mais dificuldade em separar o português do espanhol e/ou preferência em estudar em turmas plurilíngues. Existem ainda casos, como o de um dos entrevistados, que, embora sendo hispanofalante, apresentou melhor adaptação ao processo de ensino-aprendizagem quando foi inserido em grupos plurilíngues. Devido a um processo de letramento deficitário em sua língua materna, o que acarretava dificuldade também na aprendizagem da língua estrangeira, esse aluno se adequou melhor a um ritmo de aprendizagem mais lento. Embora casos como esse sejam raros, suas especificidades também precisam ser levadas em consideração.

GRÁFICO 8 – Opinião dos alunos falantes de línguas neolatinas sobre estudar em turmas com hispanofalantes - Celin-UFPR - Agosto 2015



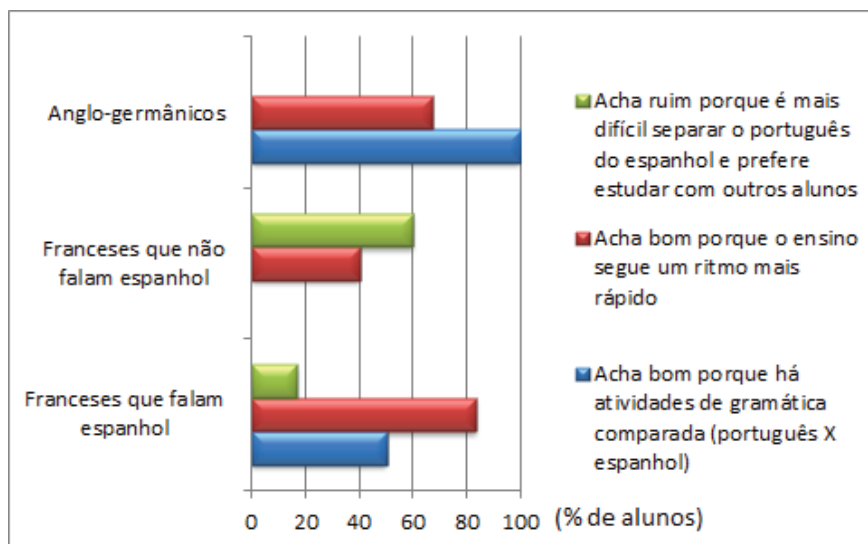
FONTE: Celin-UFPR.

No Gráfico 9, aparecem, separadamente, as respostas de alunos anglo-germânicos que possuem proficiência em língua espanhola, de francófonos falantes de espanhol e de francófonos que não falam espanhol. A partir desses dados, podemos perceber que os alunos que não têm o espanhol como língua materna, mas são proficientes em

espanhol, consideram majoritariamente positiva a experiência de estudar em turmas com hispanofalantes. E apenas 16,7% dos francófonos que falam espanhol acreditam ser mais difícil fazer a separação entre o português e o espanhol, preferindo estudar em turmas plurilíngues. As porcentagens mudam quando a mesma pergunta é feita a francófonos que não falam espanhol: apenas 40% deles avaliam positivamente a experiência de estudar com hispanofalantes, porque o ritmo da aula é mais acelerado, enquanto 60% acreditam que é mais difícil fazer a separação entre o que é português e o que é espanhol, preferindo turmas plurilíngues. Esses alunos francófonos apresentam uma série de características diferentes dos outros perfis levantados, uma vez que, por não conhecerem o espanhol, não dispõem de referências para identificar as especificidades de cada uma das línguas e as diferenças entre elas. Chama a atenção o fato de nenhum dos alunos anglo-germânicos ter respondido negativamente a esse quesito, seja por considerar o seu grau de proficiência em espanhol suficiente para separar as duas línguas, seja por algum outro motivo que não foi levantado na nossa pesquisa.

88

GRÁFICO 9 – Opinião dos alunos não hispanofalantes sobre estudar em turmas com hispanofalantes - Celin-UFPR - Agosto 2015



FONTE: Celin-UFPR.

Entendemos que, quando os alunos são proficientes em espanhol ou conhecem adequadamente os mecanismos da sua língua materna (espanhol, francês ou outra língua neolatina), as atividades de gramática comparada auxiliam, em muito, no aprendizado, pois, tratando-se de idiomas próximos, a distinção entre eles pode parecer tênue. Isso justifica a utilização, em momentos específicos, de práticas de ensino explícito, uma vez que o tempo de permanência no Brasil é geralmente curto, inferior a sete meses, como vimos no Gráfico 5.

#### **4 Considerações finais**

Iniciamos esta pesquisa buscando coletar dados que pudessem corroborar ou não nossos questionamentos em relação aos alunos falantes de línguas neolatinas no que concerne, principalmente, à composição dos grupos compostos majoritariamente por hispanofalantes.

Considerando os resultados da pesquisa, percebemos que a proximidade linguística não garante por si mesma um bom resultado no processo de aprendizagem do português e no desenvolvimento de habilidades orais e escritas nessa língua. Assim, alunos francófonos não falantes de espanhol, embora falantes de uma língua neolatina, declararam ter mais dificuldade na habilidade de compreensão oral que os hispanofalantes. Por isso, além de eles terem necessidades de aprendizado específicas, podem encontrar mais dificuldade para acompanhar o ritmo das aulas nos grupos de falantes de línguas neolatinas. Outra dificuldade relatada se refere à distinção entre português e espanhol quando esses alunos são inseridos em grupos nos quais a maioria é hispanofalante. Desse modo, esses alunos podem assimilar estruturas, léxico e outras características do espanhol no processo de aprendizagem do português, o que acarreta a produção de padrões não genuinamente brasileiros. Entretanto, uma porcentagem significativa desses alunos (40%) mostrou interesse em fazer parte das turmas para falantes de línguas neolatinas. Perante a diversidade de perfis, o Celin-UFPR pode oferecer a esses estudantes a possibilidade de entrar em uma turma

plurilíngue ou de permanecer em uma turma para falantes de línguas neolatinas, de forma análoga à solução encontrada no caso do aluno hispanofalante que requisitou um ritmo de aprendizagem mais lento, conforme o seu grau de letramento. De fato, há que considerar outros possíveis casos de alunos hispanofalantes que possuem um grau de letramento diferenciado da maioria dos alunos e apresentam mais dificuldade na aprendizagem do português, necessitando de mais tempo para a assimilação e internalização da língua-alvo. Para esses alunos, o ritmo mais lento dos grupos multilíngues é visto como algo benéfico.

Com relação aos alunos não hispanos, mas proficientes em espanhol, entendemos que as reflexões linguísticas realizadas com base na gramática comparada português-espanhol são de grande contribuição para que se reduza/evite o processo de transferência negativa na sua produção linguística. Sendo assim, a permanência desses alunos nas turmas que descrevemos no presente capítulo é julgada de forma positiva.

90

Diante disso, gostaríamos de destacar que a composição dos grupos para o curso de PLE não pode ser feita de modo generalizante, mas deve observar cuidadosamente o perfil dos alunos. Sugerimos que, durante o teste de nivelamento, realizado a cada início de módulo dos cursos regulares, uma equipe de professores cientes das questões aqui levantadas componha o grupo de aplicadores dessa avaliação e que os alunos possam ser consultados/ouvidos quanto às suas preferências em estudar com outros falantes de línguas neolatinas ou não.

Além disso, a presente pesquisa pretende orientar o processo de preparação de materiais didáticos. Ao levantar os perfis e as necessidades desses alunos, observamos que muitos deles estão no Brasil por motivos acadêmicos e precisam escrever em português. Nesse quesito, surgem dificuldades que têm a ver mais com questões de letramento e de conhecimento dos diversos gêneros textuais/discursivos, obstáculos que provavelmente também encontrem na sua língua materna. Futuros trabalhos poderiam aprofundar essas questões e propor a revisão das propostas didáticas do PLE no Celin-UFPR, a fim de melhor contemplar tais necessidades.

Por último, porém não menos importante, encontramos-nos ainda em um estágio inicial da reflexão acadêmica sobre o ensino de PFE e, nesse contexto, torna-se necessário o preenchimento gradativo das imensas lacunas referidas na segunda seção. O nosso trabalho partiu do testemunho dos alunos, protagonistas do processo de aprendizagem de português, para questionar os seus interesses e conhecer um pouco melhor o seu perfil. Com isso, esperamos ter contribuído não para preencher tais lacunas, tarefa excessiva para os nossos objetivos presentes, mas, ao menos, para balizar uma área de pesquisa que inscreva o ensino de PLE no âmbito das línguas neolatinas, com suas semelhanças e contrastes.

## Referências

BRITO, A. M. et al. *Gramática comparativa*: Houaiss: quatro línguas românicas: português, espanhol, italiano e francês. São Paulo: Publifolha, 2010.

FREITAS, P. G. de. *Os efeitos de duas estratégias de ensino, uma implícita e outra explícita, na aprendizagem do presente e do passado próximo do italiano como língua estrangeira*. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

GRIN, F.; CONTI, V. (Orgs.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Georg, 2008.

LAGARES, X. Apresentação. In: BAGNO, M.; CARVALHO, O. L. S. *Gramática brasileira para hablantes de español*. São Paulo: Parábola, 2015.

RABASA, Y. A emergência da especialidade de ensino de português para hispanofalantes no Brasil. *Revista Helb*, Brasília, ano 4, n. 4, jan. 2010. Disponível em: <[http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=143:a-emergencia-da-especialidade-de-ensino-de-portugues-para-hispanofalantes-no-brasil&catid=1095:ano-4-no-04-12010&Itemid=13](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=143:a-emergencia-da-especialidade-de-ensino-de-portugues-para-hispanofalantes-no-brasil&catid=1095:ano-4-no-04-12010&Itemid=13)>. Acesso em: 28 ago. 2015.

SANTOS, J. M. P. *Proposta de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR*. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.



SCARAMUCCI, M.V. R. *A área de Português para Falantes de Espanhol no Brasil*. Entrevista concedida a Lyris Wiedemann, Fernanda Consoni e Michael Ferreira. Disponível em: <[http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2013/10/Scaramucci\\_Interview\\_10-1-13-FINAL.pdf](http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2013/10/Scaramucci_Interview_10-1-13-FINAL.pdf)>. Acesso em: 02 set. 2015.

TRONCY, C. et al. *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2014.

## ANEXO 1

### Sondagem do perfil de alunos de línguas neolatinas do curso de PLE-Celin, seus interesses e necessidades enquanto aprendizes de PLE

Data: .....	Grupo em que estuda: .....
1. Qual é o seu nome e idade? .....	
2. Qual é a sua nacionalidade? .....	
3. Qual é a sua profissão? .....	
4. Que línguas você fala? .....	
5. Quando você chegou ao Brasil? .....	
6. É a primeira vez que você está no Brasil?	
a. ( ) Sim	
b. ( ) Não, já estive no Brasil antes	
7. Por que você está no Brasil?	
a. ( ) Para fazer intercâmbio na UFPR	
b. ( ) Porque meu namorado(a)/marido(esposa) é brasileiro(a)	
c. ( ) Para aprender português e a cultura brasileira	
d. ( ) Porque sou religioso(a) e fui enviado para cá	
e. ( ) Porque sou imigrante ou refugiado	
f. ( ) Porque sou expatriado e vim para trabalhar aqui	
g. ( ) Outras possibilidades: .....	
8. Quanto tempo você vai ficar no Brasil?	
a. ( ) ..... meses	
b. ( ) ..... ano(s)	
c. ( ) Tempo indefinido	
9. Você fez um curso de português antes de chegar aqui?	
10. Onde você estudou?.....	
11. Quanto tempo (horas) durou o curso? .....	

12. Com quem você mora?
- a. ( ) Moro com estudantes brasileiros
  - b. ( ) Moro com intercambistas de outros países
  - c. ( ) Moro com brasileiros e intercambistas estrangeiros
  - d. ( ) Moro sozinho(a)
  - e. ( ) Moro com uma família brasileira
  - f. ( ) Moro com a minha família
13. Escreva “**F**” para o que é mais **fácil** e “**D**” para o que é mais **difícil**:
- a. ( ) Entender as pessoas falando
  - b. ( ) Entender programas de TV, filmes e áudios
  - c. ( ) Entender textos
  - d. ( ) Conversar com as pessoas
  - e. ( ) Falar ao telefone
  - f. ( ) Escrever em português
14. Quais foram as maiores dificuldades que você teve no Brasil?  
.....
15. Nas aulas de português, que atividades auxiliam mais a aprendizagem da língua portuguesa? Pode marcar mais de uma resposta.
- a. ( ) Discutir, com a mediação do professor, sobre um tema ou assunto
  - b. ( ) Assistir vídeos e fazer atividades de compreensão
  - c. ( ) Ler textos e fazer atividades de compreensão
  - d. ( ) Trocar ideias com um colega sobre um tema ou assunto
  - e. ( ) Fazer exercícios gramaticais na apostila
  - f. ( ) Ouvir do professor explicações de tópicos gramaticais ou culturais
  - g. ( ) Fazer apresentações orais para o grupo
  - h. ( ) Escrever textos
16. Tem alguma outra atividade que auxilia você a aprender português?  
.....
17. Qual sua opinião sobre estudar em um grupo com outros alunos que falam espanhol?
- a. ( ) Acho bom, porque os professores fornecem orientações específicas para quem fala espanhol (atividades de gramática comparada)
  - b. ( ) Acho bom, porque o ensino segue um ritmo mais rápido
  - c. ( ) Acho ruim, porque com colegas falantes do espanhol fica mais difícil para separar português e espanhol
  - d. ( ) Prefiro estudar com pessoas que não falam espanhol
  - e. ( ) Outra .....
- .....

# Produção de materiais didáticos para o ensino de PLE no Celin-UFPR: reflexões e desafios

*Bruna Faria MARTINS Francisco*

*Daniela M. ROCHA*

*Jovania Maria Perin SANTOS*

## 1 Introdução

Em 2006 houve o início de um projeto que visava à produção de materiais didáticos para o curso de Português como Língua Estrangeira (PLE) no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR) em virtude da não existência no mercado de um conjunto de livros didáticos para o ensino de PLE que fosse adequado para os diferentes níveis ofertados pelo curso regular: Básico 1, 2 e 3, Pré-Intermediário, Intermediário 1, 2 e 3, Básico e Pré-Intermediário Hispano (atual Neolatinas) – no total, nove grupos, com diferentes níveis de proficiência.

Durante alguns anos foram utilizados, nesses cursos, os livros *Avenida Brasil 1* e *2*, mas os professores sentiam muita necessidade de complementar as propostas metodológicas, principalmente devido à carga horária das aulas, que, atualmente (desde 2014) é de 15 horas-aula semanais. A instituição oferece anualmente cinco módulos de 90 horas-aula cada. Além dos cursos regulares, são ofertados outros cursos, como podemos ver no primeiro artigo deste livro. Esses cursos aumentam a necessidade de material didático e, principalmente, de um direcionamento teórico-metodológico que possa dar base para que os professores construam materiais continuamente.

Como já mencionado, há nove anos são produzidos materiais didáticos através de alguns projetos que foram desenvolvidos por professores e estagiários atuantes no curso de PLE do Celin-UFPR. Cabe salientar que chamamos de material didático (MD): unidades temáticas organizadas em apostilas; atividades avulsas elaboradas com um fim específico ou com textos datados, ou seja, que abordam um acontecimento muito específico de determinado momento – passado esse período, perdem a razão de serem explorados ou seriam pouco interessantes. Ainda podemos citar jogos, revistas, livros e imagens.

O maior desafio na elaboração dos MDs sempre foi aliar a teoria à prática, conforme explica Mendes (2011, p. 145): “a busca pelo equilíbrio entre teoria e prática, entre desejo e realização, entre o ideal e o factível tem sido a principal meta daqueles imbuídos na tarefa de ensinar língua”. Consideramos que a prática está fortemente influenciada pelas necessidades dos alunos e, com base nessas necessidades e no construto teórico-metodológico que vem influenciando o curso de PLE ao longo dos anos, foram elaborados os programas dos cursos que dão direcionamento à produção dos materiais. Os programas e a descrição dos conteúdos a serem trabalhados em cada nível foram revisados em 2007 e, desde então, vêm sendo revisados continuamente.

96

Durante os últimos nove anos, e mesmo influenciados pelo trabalho realizado anteriormente a esse período, os professores do PLE Celin-UFPR passaram por várias etapas no processo de elaboração dos MDs. Uma etapa sempre impulsionou a outra e momentos de reflexão e análise se seguiram no decorrer desse tempo. Também houve a contribuição de algumas pesquisas elaboradas por professores de PLE no Celin-UFPR, como as de Martins (2013), Santos (2014), Menezes (2015) e Bosch (2015). Com esses trabalhos e outros que estão em desenvolvimento, percebemos maior consciência crítica quanto ao processo de elaboração dos materiais.

Entendemos a produção de MDs, principalmente de unidades temáticas, como um processo contínuo de elaboração e reelaboração, influenciado por perspectivas teóricas e pelo perfil, necessidades e interesses dos alunos. Neste capítulo, iremos descrever, embora breve-

mente, o processo atual de produção de unidades temáticas (UTs) para os cursos regulares, que é o resultado de reflexões e práticas dos nove anos de trabalho. Essa descrição será feita em duas partes: uma contém o direcionamento teórico-metodológico e outra, operacional, refere-se a questões de organização/produção das UTs. Para ilustrar a primeira parte apresentaremos as perspectivas teóricas, entre elas: a abordagem comunicativa intercultural (SANTOS, 2004; MENDES, 2011; ALMEIDA, 2011; PAIVA; VIANA, 2011); o ensino de línguas por tarefas (ANDRIGHETTI; SCHOFFEN, 2012; SANTOS, 2014); a perspectiva da organização do discurso segundo Charaudeau (2012); o processo de leitura e exploração de textos (NERY, 2001; CHEREM, 2006); e a perspectiva teórica do exame de proficiência Celpe-Bras (BRASIL, 1998; SCHOFFEN, 2009). Quanto à segunda parte, serão apresentados direcionamentos do trabalho de confecção das UTs como resultado de experimentos e práticas realizados no decorrer dos últimos anos.

## **2 Direcionamento teórico-metodológico**

Muitas foram, e ainda são, as influências teóricas, e pessoais, que nos têm guiado nesses anos na produção de MDs. Cabe salientar que os professores de PLE do Celin-UFPR vêm de diferentes áreas do curso de Letras (em geral de cursos com dupla licenciatura, português como língua materna e uma língua estrangeira, como: inglês, alemão, italiano ou francês) - áreas que, por vezes, têm concepções da relação ensino-aprendizagem um pouco diferentes. Tais concepções são perceptíveis no modo de ensinar e, evidentemente, de preparar aulas e MDs. Nesse sentido, embora tenhamos nos esforçado para seguir os mesmos direcionamentos, é inegável que cada professor siga suas próprias tendências ou leituras de mundo, o que pode trazer diversidade e enriquecimento para todo o processo. No entanto, é necessário que tenhamos um olhar afinado para que possamos construir MD institucional. Caso contrário, seria um trabalho individual e pautado por perspectivas pessoais, o que não geraria unidade no formato das UTs e das

apostilas. Diante dessa diversidade, para construir o que acreditamos ser apropriado para o ensino de PLE, buscamos definir parâmetros que precisam ser constantemente revistos, porém devem estar de acordo com os propósitos da instituição e das tendências teóricas para o ensino de línguas e, principalmente, ser pautados pelo perfil dos alunos.

Antes de discorrermos sobre as principais tendências teóricas que nos têm influenciado, gostaríamos de citar mais algumas que acreditamos compor os alicerces para o ensino de línguas. Vamos iniciar com o conceito de ZDP (zona de desenvolvimento proximal), de Vygotsky (1998 [1934]). Tal conceito é importantíssimo no contexto de ensino, pois, por mais interessante ou bom que possa ser um texto, um vídeo/áudio ou uma atividade, se o material não for aplicado com os alunos de forma adequada, as possibilidades de compreensão, seja do contexto ou do conteúdo, diminuirão, de modo que os textos e mesmo a atividade serão subaproveitados, não gerando conhecimento de modo satisfatório. Essa percepção norteia a escolha de textos escritos ou orais no momento da preparação das UTs, pois são vários os quesitos que os professores precisam observar: o perfil dos alunos, a qualidade dos textos, o prescrito no programa do curso, a progressão das propostas didáticas no decorrer das UTs e outros. Gostaríamos de frisar aqui que explorar textos adequadamente, considerando o nível de proficiência dos alunos, não significa iniciar o curso apenas com textos pedagógicos – elaborados para facilitar o processo de compreensão –, mas fornecer estratégias de leitura e compreensão para poder utilizar textos autênticos ou com grau de dificuldade (um pouco) acima do que pensamos poderem ler/compreender os nossos alunos, mesmo porque um texto não precisa, nem deve, ser esgotado.

Por essa razão, acreditamos que vale a pena lembrar o conceito de ZDP e para isso recorremos ao texto escrito por Ramos e Marchesan (2013), por nos parecer de grande clareza. Os autores observam que atualmente há “um consenso teórico e empírico sobre a importância da interação no conhecimento e na aprendizagem” (RAMOS; MARCHE-SAN, 2013, p. 17). Muitos estudos foram realizados nessa área.

O conceito de ZDP refere-se ao nível de desenvolvimento mental de cada indivíduo. Segundo Vygotsky (1998), pode-se medir a capacidade mental tomando o desenvolvimento real, isto é, levando em conta tudo o que conseguimos fazer sem ajuda de alguém mais experiente. Dessa forma, a ZDP é uma área psicológica que se forma entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Ela é o indicativo das funções que ainda não amadureceram, mas que já estão em processo de se tornar funções consolidadas. (RAMOS; MARCHESAN, 2013, p. 17).

Seguindo esse conceito, a interação atua na zona potencial do aluno, proporcionando o seu desenvolvimento intelectual. Aplicando esses ensinamentos à prática de ensino de línguas, percebemos quanto é sensível todo o processo e quanto é necessário considerar a interação, seja aluno-professor, aluno-aluno ou aluno-conteúdo. Ramos e Marchesan (2013, p. 18) enfocam a interação aluno-conteúdo e a implicação desse tipo de interação para a produção de materiais de aprendizagem. Sob essa perspectiva, a interação é definida como “processo de interação intelectual com o conteúdo que resulta em mudanças no entendimento, na perspectiva ou nas estruturas cognitivas do aprendiz” (MOORE 1989, p. 1 apud RAMOS; MARCHESAN, 2013, p. 18). O momento da preparação dos materiais precisa obrigatoriamente levar em conta o que poderá provocar maior interação. Pensando assim, precisamos ter clareza quanto ao nosso público-alvo. Se estivermos elaborando uma UT para ser trabalhada com alunos falantes de línguas neolatinas ou com grupos multilíngues (falantes de japonês, coreano, alemão e outros) ou mesmo para o ensino a distância, quais seriam as propostas ou as estratégias que nos levariam a provocar maior interação? Bem, não pretendemos esgotar o assunto neste trabalho, porém partimos de uma premissa: materiais didáticos específicos para públicos específicos. Isso significa dizer que MDs e UTs são pouco efetivos quando são genéricos, porque geralmente não atingem a tão necessária interação. Em nosso entender, o que é significativo para o aluno, ou



seja, algo que ele necessita ou tem interesse em saber ou conhecer provocará uma atitude responsiva, que, por consequência, gerará amadurecimento de novos conhecimentos.

Diante desses conceitos e ideias, percebemos a grande responsabilidade que nós, professores, temos diante do processo de elaboração de MDs, responsabilidade que nos leva a pensar na formação de professores. Almeida (2011, p. 13) ressalta a importância de oferecer aos professores em formação a oportunidade de refletir constantemente

sobre alguns aspectos da formação da identidade profissional dos professores de línguas estrangeiras, para que esta formação seja resultado da construção de uma visão mais abrangente, em que o aprender pode ser feito a partir da troca de *expertise* específico de cada língua e na troca de experiências e pressupostos teóricos que se aplicam ao ensino e aprendizagem de qualquer língua estrangeira.

100

Seguindo a mesma autora, gostaríamos de salientar a importância de o professor explorar oportunidades que possam emergir ao

se estabelecer relações entre o conhecimento prévio e novos conhecimentos apresentados e, por conseguinte, de significações e ressignificações dos contextos em que a língua é usada, como se um fio condutor permeasse todo o trabalho ao longo das horas de estudo de línguas estrangeiras. (ALMEIDA, 2011, p. 16).

## 2.1 Influência da Abordagem Comunicativa Intercultural

Dos construtos teóricos que nos têm norteado na produção de MDs, acreditamos que a Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN) e o Ensino de Línguas por Tarefas (ELT) são os mais influentes. Nesta seção, traremos alguns conceitos e reflexões sobre a ACIN

aplicada à produção de MDs. Gostaríamos de destacar, porém, que essa influência não se limita à produção dos MDs, mas abrange toda a prática de ensino do curso de PLE no Celin-UFPR.

Em artigo intitulado “Reflexões acerca do livro didático de português como língua estrangeira em uma perspectiva intercultural”, Paiva e Viana (2014) refletem sobre os termos *intercultural* e *interculturalidade*, e também mostram pesquisas na área. Segundo os autores, é provável que, por volta dos anos 1970 e 1980, o termo *interculturalidade* tenha sido usado em contexto europeu pela necessidade de promover convivência harmônica entre os povos, devido à presença de imigrantes que chegavam à Europa vindos de ex-colônias. O termo começou a ser usado de diferentes formas, como educação intercultural, comunicação intercultural, abordagem intercultural, competência intercultural.

Em relação à perspectiva intercultural no ensino de línguas, os autores pontuam que não

se restringe a explicações de fatos, objetos e comportamentos em diferentes culturas. Mais do que isso, busca a sensibilização de todos os indivíduos envolvidos na prática pedagógica, para agirem na tentativa de compreenderem e respeitarem uns aos outros, construindo novos significados e redescobrando suas próprias identidades. (PAIVA; VIANA, 2014, p. 22).

101

Seguindo a linha conceitual proposta por Mendes (2004), os autores Paiva e Viana (2014, p. 23) partem da premissa de que o

termo *interculturalidade* não se resume a um processo dialógico entre dois blocos homogêneos e fechados de cultura. Sua conformação é mais abrangente, compreendendo constituições culturais híbridas que emergem a partir da interação e do processo de construção de sentido, como símbolos culturais e significações que variam de acordo com a conjuntura sócio-histórica e os participantes da enunciação.

Os conceitos citados são mais facilmente perceptíveis no âmbito das atividades em sala de aula ou da relação aluno-aluno, aluno-professor. Mas como aplicar tais conceitos durante a produção dos MDs, especialmente das UTs?

No referido artigo, os autores analisam alguns livros didáticos de PLE que se apresentam como interculturais. Como resultado, destacam que, por vezes, a compreensão do vocábulo *interculturalidade* pode gerar equívocos. A caracterização desse termo envolve muito mais do que fatores comparativos. Podemos perceber com muita frequência atividades de comparação em livros didáticos de PLE. No entanto, os autores sugerem que a aplicação do conceito de *interculturalidade* vá além das propostas de comparação, devendo buscar “a predisposição em deslocar-se o próprio ponto de vista para dialogar com outras culturas, estabelecendo-se assim o caráter de alteridade e intersubjetividade da linguagem”.

Os professores citados também reconhecem que

102

um processo de ensino-aprendizagem de base intercultural não seja um objetivo de fácil consecução, pois as premissas dessa vertente conceitual compreendem alguns valores abstratos, os quais dificultam o planejamento de um conjunto de habilidades e/ou competências a serem desenvolvidas em sala de aula. (PAIVA; VIANA, 2014, p. 24).

Diante disso, poderíamos fazer a pergunta: como se trabalha a *interculturalidade* nas UTs? Ou seja, como fazer com que o aluno desloque seu ponto de vista para dialogar com outras culturas? Como estabelecer o caráter de alteridade e intersubjetividade da linguagem?

Novamente percebemos quanto o papel do professor em sala de aula – e mesmo no momento de preparar a aula ou o MD que irá utilizar – é fundamental. Para chegar a um padrão desejado, muitas reflexões são necessárias, como autocrítica e avaliação contínua dos materiais elaborados. Segundo Santos (2004, p. 156),

para que se compreenda melhor esse esforço integrado que significa ser e agir de modo intercultural, é necessário que reflitamos sobre alguns princípios que o fundamentam, os quais possuem significação conjunta, pois se interpenetram e se complementam. O primeiro diz respeito ao modo como vemos o outro, o diferente de nós, e o mundo à nossa volta. Quando ensinamos e aprendemos uma nova língua, entram em contato mundos culturais diferentes, representados pelas culturas individuais de professores e alunos, assim como pelas línguas-culturas, culturas nacionais etc. São diferentes esferas significativas em constante interação, confronto e negociação, exigindo dos participantes do processo de aprendizagem uma tomada de posição.

A tomada de posição a que se refere a autora vai depender de como o aprendiz percebe o espaço em que está inserido, de modo que poderão ocorrer tanto percepções favoráveis ao aprendizado quanto menos favoráveis. Como descreve Santos (2004, p. 156),

O encontro pode desencadear empatia, incentivando o sentimento de cooperação, a interação e, conseqüentemente, o progresso na aprendizagem. Por outro lado, também pode desencadear conflitos e choques culturais, que representam barreiras para um diálogo amistoso entre as culturas em contato, assim como para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

De acordo com o que defende Mendes (2011, p. 140), a língua é mais do que objeto de ensino. Na perspectiva intercultural, “a língua é a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar da interação”. Se buscarmos efetivamente desenvolver o ensino dentro dessa perspectiva, estaremos criando ambientes de mediação cultural ou ainda de negociação e de partilha. Essa busca pode ocorrer tanto nas atividades em sala de aula, na relação aluno-aluno, aluno-professor quanto na relação aluno-conteúdo, ou até mesmo na relação professor-

conteúdo. O que se busca é afinar o olhar para essa perspectiva e continuamente buscar atingi-la. O importante, e talvez um caminho para atingir o objetivo, é a tomada de consciência do que devemos seguir como direcionamento.

Mendes (2011), com base em colocações feitas por Bhabha (1996; 1998) e Kramersch (1993), entre outros, descreve a ideia de um “outro lugar”, que se constrói a partir do encontro de culturas, capaz de gerar “espaços híbridos” e diferentes configurações. É justamente nesse espaço, considerado por Mendes (2011, p. 141) como um espaço de troca, de tensão e também de diálogo, que emerge a possibilidade de uma vivência intercultural. Assim, os professores passam a ser mediadores culturais e sujeitos de interculturalidade, mas, para que possam cumprir o seu papel, as principais características que marcam as posições de professores e alunos em uma abordagem de ensino que se pretende intercultural, sendo, respectivamente: agente facilitador, agente de interação, agente de negociação, agente de integração e coprodução de significados, agente de autonomia e criatividade, agente crítico e empreendedor de mudanças, agente de interculturalidade e agente de afetividade. (MENDES, 2011, p. 155).

104

Para concluir esta seção, gostaríamos de citar ainda os Planos de Curso apresentados por Mendes (2011, p. 146) em busca do desenvolvimento de experiências interculturais de ensinar e aprender:

**Plano de conteúdos** - foco no sentido. Caracteriza as áreas de uso culturais/interculturais, os conteúdos e temas eleitos como pontos de partida para as experiências de interação *na* e *com* a língua.

**Plano da interação** - foco na competência linguístico-comunicativa. Representa os ambientes/contextos para se vivenciar a interação, bem como os gatilhos, as atividades, as tarefas, os jogos e as vivências que os desencadeiam.

**Plano da sistematização** - foco no interesse e nas necessidades dos alunos. Representa os ambientes/contextos para focalizar a forma, para a reflexão sobre ela, partindo das situações de interação e dos problemas e/ou achados dos professores e alunos.

A partir dos conteúdos aqui expostos, seguimos refletindo sobre quanto os MDs e/ou UTs podem ser ambientes/contextos propícios para provocar interação e construção de sentidos dentro da perspectiva intercultural.

Na próxima seção trataremos brevemente o segundo construto teórico que consideramos mais influente no processo de elaboração dos MDs do curso de PLE no Celin-UFPR.

## **2.2 Influência do Ensino de Línguas por Tarefas**

De acordo com o proposto na seção anterior, adotamos como orientação teórica a Abordagem Comunicativa Intercultural. Tal abordagem nos faz refletir continuamente sobre a criação de ambientes de mediação cultural, de negociação e de partilha, e nos traz grande influência no planejamento dos cursos e MDs quanto à atitude ou ao modo de agir dos professores em sala de aula. Para a organização das propostas de ensino e, mais especificamente, das UTs, nos pautamos também pelo Ensino de Línguas por Tarefas (ELT), assim descrito por Santos (2014, p. 8) como a versão em português de Task-Based Language Teaching. Não se trata exatamente de uma abordagem: é um conjunto de procedimentos que tem na estrutura central o desenvolvimento de tarefas, caracterizadas por três fases: pré-tarefa, ciclo da tarefa e foco na língua. Como tarefa entendemos: “Propostas de compreensão e produção de textos - escritos, orais, verbais ou não verbais – que seguem um planejamento predeterminado, com o objetivo de convidar o aluno a praticar a língua em situações contextualizadas e significativas.” (SANTOS, 2014, p. 8).

Produzir tarefas significa produzir textos, orais ou escritos, verbais ou não verbais. Assim, a produção de textos é o “ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. (GERALDI, 1997, p. 135). Em torno do processo de ler e produzir textos, diversos procedimentos teóricos e práticos estão envolvidos, entre eles a perspectiva dos gêneros do discurso. Primeiramente,

partimos do preceito de que as atividades humanas são estabelecidas através dos gêneros do discurso, que, por sua vez, são formas relativamente estáveis, histórica e socialmente situadas (BAKHTIN, 2003). Na perspectiva bakhtiniana, de linguagem como prática social, os sentidos são negociáveis e construídos em determinado momento sócio-histórico. Assim, os enunciados se constituem pela dimensão social e histórica compartilhada entre os interlocutores de cada ato comunicativo. Por isso, na enunciação (ato comunicativo) é necessário considerar quem fala, o que fala, para quem fala, como fala e com que finalidade. Aqui está o principal direcionamento para a elaboração dos enunciados (consigna) das tarefas. Ao solicitarmos aos nossos alunos a leitura ou produção de textos, é essencial que o façamos observando tais elementos composicionais. De acordo com Andrighetti e Schoffen (2012, p. 25),

Uma tarefa pedagógica com base na perspectiva de gêneros do discurso deve propiciar aos alunos situações comunicativas claras, nas quais eles possam reconhecer a posição enunciativa que deverão assumir.

106

Acreditamos que os estudos realizados por Patrick Charaudeau (2012) em que a descrição dos gêneros discursivos ocorre com base em fatores situacionais, está mais afinada com a perspectiva bakhtiniana de linguagem como prática social. Por isso, utilizamos tais pressupostos teóricos como direcionamento para compreender a composição do ato comunicativo.

Antes de prosseguirmos com a descrição do ato comunicativo, gostaríamos de citar um trecho em que Charaudeau (2012) descreve o que é comunicar. Para ele, comunicar não consiste em apenas transmitir uma informação. Nas palavras do autor (CHARAUDEAU, 2012, p. 68),

‘comunicar’ é proceder a uma encenação. Assim como, na encenação teatral, o diretor de teatro utiliza o espaço cênico, os cenários, a luz, a sonorização, os comediantes, o texto, para produzir efeitos de sentido visando um pú-

blico imaginado por eles, o locutor – seja ao falar ou ao escrever – utiliza componentes do dispositivo da comunicação em função dos efeitos que pretende produzir em seu interlocutor.

De acordo com Charaudeau (2012, p. 67), o discurso é o verdadeiro fundamento da linguagem, e o ato comunicativo é representado como um dispositivo em que no centro está o sujeito falante (o locutor) em relação a um outro parceiro (o interlocutor). O autor define o ato comunicativo como um espaço de troca entre locutor e interlocutor, moldado de acordo com determinadas características dos parceiros da interlocução, como características físicas, identitárias ou contratuais.

Vemos afinidade entre a descrição de Charaudeau (2012) e a descrição feita por Santos (2004, p. 156) sobre o espaço de interação entre aluno-aluno, aluno-professor, ou o espaço de sala de aula. Os integrantes desses espaços tomam posições que são marcadas pelo modo de ser de cada um e por características situacionais.

Aplicando essas considerações ao processo de produção de UTs, acreditamos que, no momento da elaboração das atividades, devemos considerá-las como um espaço de troca de conhecimento, em que os participantes tenham oportunidade de expressar suas opiniões, assim como suas dúvidas, incertezas e interesses. Um bom exercício é (tentarmos) olhar com distanciamento para as atividades que fizemos ou (tentarmos) nos colocar no lugar dos alunos para, assim, poder ter uma visão plural do ato comunicativo ou do que poderá acontecer quando o material estiver sendo usado, durante as aulas.

### **2.3 Influência de estudos sobre leitura e exploração de textos no ensino de língua estrangeira**

Por considerarmos a leitura e a exploração de textos de grande importância para as práticas de ensino de língua, dedicamos uma seção para refletirmos sobre esse tema.



108

Acreditamos que o trabalho com textos deve partir do princípio de que as estruturas gramaticais não são o objeto prioritário de estudo, pois não é baseado no uso descontextualizado da língua e nem visa ao estudo da língua como estrutura. A língua deve ser trabalhada a partir de um contexto de uso, para que sejam evidenciadas as relações entre o uso da linguagem e a sociedade. Para isso, é necessária muita cautela na escolha dos textos. Primeiramente, os textos devem ser autênticos, que, de acordo com Nery (2001), são textos que circulam em um determinado grupo sociocultural e que são destinados a “verdadeiros leitores”, não sendo apenas textos fabricados com intenções didático-pedagógicas. Cherem (2006) não descreve esses textos “pedagógicos” como reais, mas como artefatos pedagógicos que não têm outra função senão a de tornar o aprendizado da oralidade mais sólido. Nesse sentido, o estudo realizado com base em textos “pedagógicos” pode acarretar na dificuldade, por parte dos estudantes, de reconhecer os vários pontos de vista veiculados em um texto de outro gênero que não o da situação pedagógica. Por isso, a autora defende o “enfrentamento de um texto autêntico que faz parte de uma situação cultural complexa, publicado em um determinado momento, com um objetivo preciso”. Tal enfrentamento pressupõe que o aluno atue de forma ativa, de modo a construir sentido.

Atualmente, a gama de textos autênticos acessíveis é muito grande, é possível trabalhar com inúmeros textos de origens, gêneros e com objetivos distintos, dessa forma não haveria razão para trabalharmos com textos fabricados com intuítos pedagógicos. Porém, cabe salientar que o uso de textos autênticos em MD publicado implica em responsabilidade quanto à lei dos direitos autorais.

Ainda no que diz respeito à escolha dos textos, é válido lembrar a importância do trabalho com os gêneros do discurso, afinal:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos par-

ceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie a sua individualidade e a sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Bakhtin afirma ainda que, para o entendimento entre os locutores, os gêneros do discurso são tão indispensáveis quanto as formas da língua. Nesse sentido, quanto maior a diversidade de gêneros no MD, mais oportunidades são dadas aos alunos para que vejam o funcionamento da língua em diversos usos reais de comunicação, expandindo seu universo enquanto leitores.

### *2.3.1 Exploração dos textos - atividades de pré-leitura e de exploração dos textos*

O processo de leitura, tanto em língua estrangeira quanto em língua materna, é de grande importância, pois, se bem trabalhado, pode fazer com que os alunos atuem como leitores-críticos, capazes de julgar o que é lido e, ainda, percebam a importância da organização linguística dentro dos textos. Entretanto, muitas vezes, essas atividades de leitura são negligenciadas pelos professores, tornando-se tarefa de casa ou resumindo-se à leitura em voz alta para avaliar as questões relacionadas à pronúncia, sem que se leve em consideração a complexidade inerente à atividade, o que pode justificar a dificuldade da leitura, que, de acordo com Nery (2001), resulta, principalmente, “das dificuldades de inserção discursiva nos textos sob leitura e das práticas escolares de leitura, cujos processos avaliativos linearizam os textos lidos”, e não da falta de conhecimento de “língua”.

O estudo dos textos em uma língua estrangeira (LE) pode ocorrer da mesma maneira que em língua materna (LM). Foucambert (2008) sugere que, inicialmente, os textos devem ser lidos individualmente e cada estudante deve explorar o texto, relacionando-o com as imagens, o local de publicação e reconhecendo as formas familiares. A partir dessa primeira leitura, o estudante pode fazer suposições sobre os elementos desconhecidos, para, em seguida, debater com o profes-

sor e os colegas sobre as certezas e formular hipóteses sobre as questões ainda obscuras. O professor auxilia, trazendo informações que fazem a investigação se ampliar e os alunos leem novamente, até que a compreensão do texto atenda às necessidades do projeto de leitura estabelecido para ele.

As atividades não serão realizadas apenas com base nos textos em si, pois todos os elementos que, direta ou indiretamente fazem parte do texto, tais como imagens, local de publicação, autor e outros elementos que possam auxiliar na compreensão e interpretação devem ser levados em consideração, afinal, conforme exposto por Buaratini (2004), atualmente, os recursos visuais são entendidos, muitas vezes, como informações que contêm o mesmo nível de importância das informações verbais, não mais como apenas ilustrações de apoio, e são ferramentas facilitadoras na compreensão da leitura. A autonomia do aluno para construir hipóteses é importantíssima, uma vez que, de acordo com Cherem (2006), os alunos procuram construir sentido e, mesmo que busquem o significado de forma equivocada, essa busca “é a base para se exercitar a leitura significativa, muito mais importante que a simples decodificação do léxico do texto”.

110

Após a compreensão geral do texto, os alunos responderão a algumas questões. Tais questões, como sugere Nery (2001), não serão limitadas

ao léxico ou à gramática explícita da língua sem nenhuma relação textual-discursiva, tampouco aquelas que se restringem a informações lineares, desconectadas do funcionamento global e discursivo do texto”. As questões pretendem tratar de “um processo ativo de reconstrução de sentidos.

Finalmente, as questões linguísticas podem ser abordadas não de forma isolada, mas levando-se sempre em consideração a importância das estruturas linguísticas dentro do texto e as relações entre o uso da linguagem e a sociedade, ou seja, o sentido dessas estruturas dentro do texto ou contexto discursivo. Como a descoberta e a análise

linguística devem ser realizadas pelos alunos, o professor tem a função de guiar e auxiliar os alunos nesse processo.

## **2.4 Influência do exame de proficiência de língua portuguesa - Celpe-Bras**

Como último construto teórico que vem influenciando a elaboração de materiais nos cursos de PLE no Celin-UFPR, gostaríamos de citar a concepção teórica do exame de proficiência de língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras), conforme publicado em Brasil (2006), Schoffen (2009) e Scaramucci (1999).

O exame Celpe-Bras tem como objetivo, conforme Schoffen (2009),

avaliar a proficiência não através da medição de conhecimento gramatical ou de conhecimento específico de vocabulário, mas através da capacidade de agir no mundo em situações similares às reais, possíveis de acontecer com as pessoas que utilizam a língua portuguesa para se comunicar.

111

Ao se posicionar como um exame de foco comunicativo, o Celpe-Bras ressalta a importância do contexto interacional para a prática linguística, com o intuito de garantir ao aprendiz a capacidade comunicativa dentro da língua estrangeira e não só o conhecimento metalinguístico desta.

O Celin-UFPR é centro aplicador do exame desde 1997 e essa experiência tem se refletido nas práticas de ensino do curso de PLE, principalmente em relação à elaboração de tarefas para a prática da oralidade e da escrita, e também no que concerne ao processo de elaboração de avaliações dos níveis do curso, em especial dos níveis intermediários. Esse efeito se dá não só pelo fato de a instituição ter o papel de aplicador do exame, mas também, e principalmente, pelo fato de que o próprio Celin-UFPR, enquanto instituição de ensino, se propõe

a pensar o ensino de línguas de forma a proporcionar ao aprendiz a capacidade de se comunicar nos mais diversos ambientes sociointeracionais. Ao optarmos por uma abordagem comunicativa para o ensino de PLE, é mais do que natural que nós, professores, tomemos como base o exame Celpe-Bras para pensarmos a elaboração de MDs e principalmente para os parâmetros/quesitos de avaliação, as quais têm como propósito final, dentro dos diversos níveis do curso, o cumprimento de tarefas. Para mais informações sobre os efeitos retroativos do exame Celpe-Bras nos cursos de PLE do Celin-UFPR, sugerimos a leitura do capítulo “Curso Preparatório para o Exame Celpe-Bras no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná: retrospectiva e propostas”, neste livro.

### 3 Operacionalização dos materiais didáticos

112

Para melhor ilustrar nosso trabalho com a confecção das UTs, vamos, neste capítulo, trazer situações práticas ocorridas durante a construção de uma UT, para o nível pré-intermediário dos cursos regulares, que será mostrada em dois momentos, sendo o segundo o mais próximo do que se espera como padronização da confecção das UTs. Gostaríamos de lembrar que o material aqui compartilhado ainda não foi formatado, ou seja, não apresenta um *layout* adequadamente elaborado.

Antes disso, queremos lembrar que os MDs do curso de PLE no Celin-UFPR são continuamente (re)elaborados e alguns professores estagiários também participam desse processo. Os excertos da UT que vamos mostrar são resultado de um esforço coletivo de produção de material. Iremos compartilhar alguns desses momentos a fim de ilustrar e sensibilizar os professores para a importância da reflexão sobre o que fazemos com base nos construtos teóricos que nos norteiam.

Iniciamos esta seção destacando a importância de criarmos situações autênticas de comunicação ou de “simularmos essas situações em sala de aula de modo que os alunos possam aprender portu-

guês articulando conhecimentos e competências por meio do uso da linguagem para realizar determinadas atividades sociais” (KRAEMER, 2012, p. 33). Explorar uma situação autêntica e significativa aos alunos é o principal direcionamento no momento inicial da organização das UTs. Esse direcionamento coincide com o proposto por Santos (2004, p. 182): “Plano de conteúdos - foco no sentido. Caracteriza as áreas de uso culturais/interculturais, os conteúdos e temas eleitos como pontos de partida para as experiências de interação *na e com* a língua”.

Seguindo esse primeiro passo, observemos o conteúdo do quadro a seguir:

QUADRO 1 - Plano da unidade temática – Definição da situação sociocultural

Situação Sociocultural:  <b>MÚSICA</b>  Eventos musicais, ritmos e instrumentos, história e relações externas
Situação Sociocultural:  Falar/perguntar sobre preferência musical. Participação em eventos musicais.  Conhecer e falar sobre ritmos e instrumentos musicais.  Pergunta-título da UT: <b>Que música você tem ouvido ultimamente?</b>

FONTE: Material didático PLE Celin-UFPR.

O quadro mostra dois momentos no processo de elaboração: na primeira parte com a palavra “música” como o tema a ser abordado na UT e uma tentativa de encontrar situações socioculturais para compor a proposta de ensino. Na segunda parte, há situações socioculturais mais definidas e menos abrangentes. Além disso, aparece uma pergunta-título que irá sugerir uma ênfase temática para essa UT. Temos definido como padrão uma pergunta-título para o início de todas as UTs.

Como podemos perceber no quadro anterior, o segundo momento de organização do plano da UT procura definir situações comunicativas, justamente por pensarmos em ensinar a língua considerando que nossos alunos precisam desempenhar ações do mundo. A

definição da situação sociocultural ainda segue um longo caminho de pesquisa sobre os interesses dos alunos. A UT que estamos mostrando foi iniciada no ano de 2010 e vem sendo usada e repensada desde então.

O segundo passo será a construção de uma atividade de partida que introduza o tema. Em geral buscamos imagens, quadrinhos, charges, música, e outros. O quadro na página seguinte ilustra essa etapa.

As unidades temáticas elaboradas para os cursos regulares são constituídas geralmente de 10 a 15 páginas e são utilizadas em um período de uma semana de aula ou 15 horas/aula. No decorrer dessas UTs são distribuídas várias propostas de ensino alternando-se em propostas de compreensão e produção escrita e oral. A UT que estamos definindo como adequada possui os seguintes itens na sua composição: atividades de leitura e discussão (3 ou 4); atividades de compreensão de áudio/vídeo (2 ou 3); atividades para discussão e bate-papo (2 ou 3); Tarefas de produção de texto escrito e oral (2 ou 3); atividade de prática de pronúncia (1). Essas atividades compõem o conjunto de propostas com foco na competência linguístico-comunicativa, conforme propõe Santos (2004), que a autora chama esta fase de “plano na interação”. Essas atividades representam os ambientes/contextos para se vivenciar a interação. São atividades gatilhos, de bate-papo e discussão, tarefas, jogos (entendemos por jogos, propostas de aprendizagem com cunho lúdico, como quiz, por exemplo).

Nesta fase é relevante mencionar a importância de estratégias de exploração dos textos. Uma orientação válida é de propor questões de pré-leitura e pós-leitura, não esquecendo de sempre buscar fazer os alunos pensarem e não entregar as informações de interpretação nos enunciados. A seguir está um exemplo de atividade explorando o antes e o depois do processo de confecção da UT.



QUADRO 2 - Atividade de aproximação ao tema da unidade

Observe a imagem abaixo. O que você imagina que esteja acontecendo nesta imagem?  
Onde ela pode ter sido tirada?



CC - Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a7/Ultra-music-festival-week-1-miami-1l-2013.jpg>

Que palavras abaixo você acha que podem descrever esta imagem:

Agitado x Calmo - Empolgante x Desinteressante - Lotado x Vazio - Incrível x Normal

Divertido x Entediante - Barulhento x Silencioso - Emocionante x Desanimado - Claustrofóbico

Em pares, converse com o seu colega sobre as perguntas abaixo:

1. Música é importante para você? E para a sociedade? Por quê?
2. Com que frequência você ouve música?
3. Você ouve música enquanto trabalha/estuda?
4. Qual o estilo de música que você mais aprecia?
5. Qual é o seu cantor/cantora/banda favorito(a)?
6. Você já assistiu a uma apresentação dele(a) ao vivo?
7. Você toca algum instrumento musical? Qual?
8. Você sabe cantar? Gostaria de demonstrar para a turma?

FONTE: Material didático PLE Celin-UFPR.



### QUADRO 3 - Atividades de pré-leitura

1. Quais são os elementos em comum que você observa nos cartazes?
1. O que as imagens abaixo representam?
2. Quais são os elementos em comum que você observa nas imagens?
3. Onde estas imagens podem ser encontradas?

FONTE: Material didático PLE Celin-UFPR.

Como podemos observar, na primeira proposta já está dito qual é o gênero dos textos, enquanto que na segunda o gênero não aparece. Isso irá estimular a percepção do texto que será apresentado, favorecendo a interiorização do estilo e da composição do texto, contribuindo para a realização da tarefa, que é baseada na produção de um texto de mesmo gênero.

### QUADRO 4 - Atividades de pós-leitura

Na primeira versão do material não havia questões para explorar a leitura dos textos (cartazes de eventos culturais).

1. Qual é o assunto dos cartazes?
2. Quais são os gêneros musicais dos eventos presentes nos cartazes?
3. Escolha um dos eventos para você participar e diga por que você escolheu.  
*Eu escolhi o cartaz ... porque ....*
4. Diga um dos eventos a que você não iria. (Use as frases abaixo para responder)  
*Eu não iria no evento ... porque ...*  
*Eu não iria de jeito nenhum no evento .... porque ...*

FONTE: Material didático PLE Celin-UFPR.

De acordo com o quadro acima, vemos que houve um ganho significativo de propostas de exploração dos textos e após a leitura podemos, então, mencionar nas questões o gênero dos textos. Além disso, as questões instigam a colocar os alunos em situações de comunicação bastante prováveis de acontecer na vida real.

Ainda dentro da fase de interação gostaríamos de compartilhar a produção de duas tarefas de produção de textos:

#### QUADRO 5 - Produção de tarefa de texto escrito

Com um colega, imagine uma festa e elabore um cartaz para divulgar entre os seus colegas. Os cartazes serão afixados na sala de aula. Coloque as informações necessárias para a realização de um evento e a composição de um cartaz.
--

Com um colega, elabore um cartaz para a atividade cultural do Celin-UFPR desta semana. Pesquise com o núcleo Tandem qual será a atividade. Os cartazes serão afixados no Celin para divulgar aos alunos e funcionários da instituição. Coloque as informações necessárias para a realização do evento e observe a composição de um cartaz.
--

FONTE: Material didático PLE Celin-UFPR.

A grande mudança entre os dois enunciados é que o segundo tem orientações que levam à produção de uma tarefa de texto real, ou seja, o texto é utilizado em uma situação real de comunicação, de acordo com seu objetivo ou função. Para isso, os alunos terão que fazer uma pesquisa e planejar um texto que tem função social específica e para um público também específico. Tudo isso faz com que a preparação do cartaz envolva mais situações de negociação de significado e tomadas de decisão de acordo com a adequação do texto ao seu contexto.

A última fase é o que Santos (2004) chama de “plano da sistematização”. Nessa fase são abordados o interesse e as necessidades dos alunos no que se refere a atividades de sistematização da forma, ou seja, do conjunto de recursos linguísticos utilizados para dar forma às nossas ideias. Partindo das situações de interação e das problematizações que constituíram a UT, encontram-se tópicos gramaticais que precisam ser sistematizados ou analisados. Sugerimos que cada UT tenha em média duas a três páginas com vários exercícios de fixação e reflexão, para serem feitos em casa, de modo que os alunos possam ver e rever essas estruturas e com isso se sentir mais seguros no momento da produção de textos.

Gostaríamos de pontuar que nas aulas de PLE no Celin-UFPR utilizamos tanto estratégias explícitas quanto implícitas de ensino. Essas estratégias são descritas por Freitas (2014, p. 32 e 33) para quem o ensino explícito o objetivo de “promover conhecimento meta-

linguístico e o domínio consciente das estruturas da LE/L2, podendo ser realizado por meio de estratégia dedutiva, em que a regra é apresentada para a sua aplicação; e/ou por meio de estratégia indutiva”. O ensino implícito,

por sua vez, propicia o uso comunicativo da LE/L2, direcionando a atenção do aprendiz para o significado/sentido das informações que compreende ou produz e, em decorrência disso, a aprendizagem acidental ou espontânea de algum aspecto linguístico da LE/L2 é favorecida.

Embora privilegiemos as propostas implícitas, entendemos que a maioria dos alunos têm como cultura de aprendizagem de língua estrangeira o sistema explícito. Por isso, se sentem totalmente desestruturados com a abordagem implícita e pouco evoluem. No entanto, percebemos que, quanto mais tempo estudam através da abordagem de ensino praticada nos cursos do PLE do Celin-UFPR, mais se habituem e aceitam a proposta implícita.

118

Na sequência compartilharemos uma atividade que visa à exploração de estruturas linguísticas.

## QUADRO 6 - Atividade de reflexão do uso de estruturas linguísticas

Volte ao texto e anote como a pergunta e as respostas foram formuladas

Respostas: *O que você tem ouvido? - Nesse ano tenho ouvido: - Tenho ouvido bastante coisa diferente.*

1. Agora responda: A qual momento da vida dos participantes a pergunta e as respostas se referem?

- a. ( ) uma rotina distante no passado dos participantes do fórum
- b. ( ) um momento específico no passado dos participantes do fórum
- c. ( ) o exato momento da resposta dos participantes do fórum
- d. ( ) uma rotina recorrente na vida dos participantes do fórum
- e. ( ) um momento que se iniciou no passado e que pode durar até o presente dos participantes do fórum e talvez também nos próximos dias

2. Agora aproveite para relacionar as frases abaixo às respostas restantes do exercício anterior.

- 1. “Eu ouvia muito rock quando era adolescente”
- 2. “Eu danço forró toda semana em um barzinho no Centro”
- 3. “Ontem eu ouvi o novo disco do Caetano Veloso”
- 4. “Agora eu estou ouvindo o CD “Abbey Road”, dos Beatles, e você?”

3. O que você percebeu na estrutura utilizada para expressar um momento que se iniciou no passado, mas que continua até o presente? Analise as frases e tente estabelecer uma regra.

PARA SISTEMATIZAR

**Pretérito Perfeito Composto do Indicativo:** indica um fato que iniciou no passado e que tem ocorrido com frequência, podendo se prolongar até o momento atual.

A sua conjugação necessita do verbo auxiliar \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_ do indicativo e, como principal, qualquer verbo no participípio . ( ) regular ( ) irregular

## 4 Considerações finais

Neste capítulo nos propusemos a trazer as influências teóricas e práticas que têm norteado a produção de materiais didáticos no curso de PLE no Celin-UFPR nos últimos anos. Esse compartilhamento visa dar direcionamento à produção de materiais institucionais, conforme descrito na seção 2 e com isso, acreditamos estar contribuindo para a formação de professores de PLE, bem como para todo o processo de ensino-aprendizagem dos cursos de PLE no Celin-UFPR.

A reflexão maior que desejamos compartilhar é que produzir unidades temáticas é muito mais que encontrar textos interessantes e levá-los para a sala de aula com a intenção de pedir aos alunos que leiam e comentem. Vale ressaltar que se os textos forem interessantes já é um grande feito. Mas a essência do trabalho de confecção é a exploração dos textos de forma criativa, instigante e talvez divertida. Por isso, temos de ser vigilantes, olhar criticamente para o que fazemos continuamente, sempre podemos melhorar, e movidos por esse anseio, estaremos evoluindo nesse complexo processo de produzir materiais didáticos.

Gostaríamos de finalizar insistindo na importância de rever continuamente os programas de curso e de construir um currículo com descrição detalhada dos cursos de PLE no Celin-UFPR, destacando seus propósitos e público-alvo.

## Referências

ALMEIDA, M. R. *Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras*. 190 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BERGWEILER, C. G.; ISHIHARA, T.; IUNES, S. A.; LIMA, E. E. O. F.; ROHRMANN, L. *Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1991.

BERGWEILER, C. G.; ISHIHARA, T.; LIMA, E. E. O. F.; ROHRMANN, L. *Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros*. 3ª reimp., 2. ed. rev. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 2005.

BRASIL. *Guia do participante do Exame Celpe-Bras*. Brasília. Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/celpe\\_bras/estrutura\\_exame/2014/guia\\_participante\\_celpebras\\_caderno\\_provas\\_comentadas.pdf](http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/estrutura_exame/2014/guia_participante_celpebras_caderno_provas_comentadas.pdf)>. Acesso em: 09 set. 2015.

BOSCH, V. *Os livros didáticos de português como língua estrangeira do Celin-UFPR: fonte de insumo sobre a cultura brasileira?* 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

BURATINI, D. Z. *Os recursos visuais na compreensão de leitura em língua estrangeira: reflexões sobre exames de vestibular*. 151 f. Dissertação (Instituto de Estudos da Linguagem) - UNICAMP. Campinas, 2004.

CHEREM, L. P. Escrita e oralidade – duas progressões paralelas para um desenvolvimento comum: relato de experiência. *Revista X*, v. 2, 2006.

CHEREM, L. P.; NERY, R. M. A prática da leitura em questão: análise do desempenho dos candidatos na prova de língua estrangeira-francês no Vestibular UNICAMP 1992. *Revista Letras*, Santa Maria, jul./dez. 1992.

FOUCAMBERT, J. *Modos de ser leitor*. Tradução de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FREITAS, P. G. *Os efeitos de duas estratégias de ensino, uma implícita e outra explícita, na aprendizagem do presente e do passado próximo do italiano como língua estrangeira*. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KRAEMER, F. F. *Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso*. 191 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

MENDES, E. 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, 2011.

MENEZES, E. R. *Crenças de professores de PLE e alunos asiáticos do Celin-UFPR*. 162 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

MOORE, M. G. Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, v. 3, n. 2, p. 1-7, 1989.

NERY, R. M. *Questões sobre questões de leitura*. 337 f. 2 v. Tese (Instituto de Estudos da Linguagem) – UNICAMP. Campinas, 2001.

PAIVA, A. F.; VIANA, N. Reflexões acerca do livro didático de português como língua estrangeira em uma perspectiva intercultural. In: BARBOSA, L. M. de A. (Org.). *(Inter)faces (inter)culturais no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes, 2014.

RAMOS, A. G.; MARCHESAN, M. T. N. O ensino de PLE para fins específicos e a produção de livros didáticos. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 12, n. 2, 2013.

SANTOS, E. M. O. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 440 f. Tese (Instituto de Estudos da Linguagem) – Unicamp. Campinas, 2004.

122

SANTOS, J. M. P. *Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR*. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

SCHOFFEN, J. R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. 192 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## Anexo 1

QUADRO 1 – Planejamento para unidade temática do nível PRÉ-INTER-MEDIÁRIO

Situação Sociocultural:		
Falar/perguntar sobre preferência musical. Participação em eventos.		
Conhecer e falar sobre ritmos e instrumentos musicais.		
Pergunta-título da UT: <b>Que música você tem ouvido ultimamente?</b>		
Objetivos sociolinguísticos	Gêneros Discursivos	
	Textos orais	Textos escritos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar informações em cartazes de eventos</li> <li>• Expressar opinião sobre gostos e interesses</li> <li>• Relatar acontecimentos</li> <li>• Perceber diferentes opiniões falando sobre seus gostos musicais</li> <li>• Solicitar informações</li> <li>• Conhecer/identificar diferentes ritmos musicais brasileiros</li> <li>• Identificar expressões da oralidade e típicas do gênero entrevista</li> <li>• Relatar oralmente pesquisa realizada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeo/áudio ilustrando diferentes tipos de ritmos musicais brasileiros</li> <li>• Entrevista com colegas da instituição</li> <li>• Áudio relatando um evento musical na cidade</li> <li>• Excertos de músicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartazes de eventos musicais</li> <li>• Texto informativo sobre evento cultural</li> <li>• Notícia</li> <li>• Infográficos informativos relatando as diferentes preferências musicais dos brasileiros</li> <li>• Texto informativo com dados estatísticos do rádio no Brasil</li> <li>• Comentários com depoimentos pessoais em um fórum sobre música</li> </ul>
<b>Elementos Linguísticos</b>		
Itens gramaticais sugeridos/selecionados para reflexão sistemática no caderno de exercício:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjetivos</li> <li>• Vocabulário relacionado ao tema</li> <li>• Pronúncias dos diferentes sons de /R/</li> <li>• Particípios</li> <li>• Tempos verbais no passado</li> <li>• Passado perfeito composto do modo indicativo</li> </ul>		



## Anexo 2

### Guia com sugestões de aplicação da UT

A proposta desta unidade é explorar não só o tema música, mas também outras atividades que envolvam essa temática, como práticas sociais relacionadas à participação em eventos musicais.

A primeira etapa da unidade se divide em duas atividades e tem o intuito de introduzir o tema para os alunos, explorando um pouco da relação deles com a música. Dessa maneira, a atividade inicial traz a imagem de uma multidão em um show/festival musical e a proposta é instigar os alunos a falarem sobre o que eles sentem ao observar a imagem e a exporem sua opinião sobre o que está acontecendo. Depois dessa discussão, os alunos podem ser conduzidos ao exercício que vem em seguida, com o quadro de adjetivos, no qual eles devem escolher quais das palavras poderiam descrever a imagem. Esse exercício tem o propósito de ampliar o vocabulário e apresentar os adjetivos em pares antônimos, para com isso facilitar a compreensão dessas palavras, uma vez que os alunos, conhecendo um dos pares, podem inferir o significado de seu respectivo antônimo.

124

Na segunda atividade os alunos podem ser solicitados a se organizar em duplas para conversar sobre as questões trazidas pelo material. Ao término das discussões em duplas, é interessante refazer as perguntas, direcionando-as aleatoriamente aos alunos, como forma de eles se expressarem oralmente diante do grupo, para que o professor tenha a possibilidade de verificar a produção linguística dos alunos, percebendo suas necessidades e interferindo como e quando considerar necessário.

Concluída a etapa introdutória da unidade, a atividade que se segue traz cartazes de festas/baladas de diferentes estilos musicais. Esse é um momento muito importante da unidade, pois explora o cartaz, um gênero previsto em uma das tarefas de produção. A princípio, o grupo pode observar superficialmente o material, a fim de responder aos

questionamentos iniciais (O que as imagens abaixo representam? Quais são os elementos em comum que você observa nas imagens? Onde estas imagens podem ser encontradas?) e identificar de que tipo de texto se trata. Em seguida, pode-se realizar a leitura de todos os cartazes em grupo, explorando o vocabulário novo e as questões que seguem. Nesse momento, os alunos podem ser questionados não somente sobre as perguntas contidas na apostila, mas também sobre quais gêneros musicais eles conhecem, quais são populares nos seus respectivos países, que tipo de público frequenta aquelas festas, se eles já frequentaram algum tipo de festa como aquelas, etc.

A atividade que se segue dá continuidade à proposta de trabalhar com o gênero cartaz, desta vez com base em um áudio e dividida em três etapas. A proposta pode ser iniciada com a exploração das informações sobre o áudio, extraídas da página na qual ele foi veiculado, pois assim os alunos podem se ambientar com o tema que será explorado. A primeira etapa da atividade é composta por uma introdução ao áudio, na qual os alunos devem responder a questões de compreensão inicial. A segunda atividade, baseada no mesmo áudio, é ouvi-lo novamente e completar o cartaz do evento com as informações que faltam, com o intuito de reforçar as informações comuns a um cartaz e explorar ainda mais a compreensão do áudio. A terceira e última etapa vai explorar quanto os alunos compreenderam do áudio todo e exigir deles a expressão oral do que foi compreendido. É necessário lembrar que, antes de ouvir o áudio, o grupo deve ter tempo hábil para realizar a leitura das informações do exercício.

Como conclusão do trabalho com cartazes, há duas tarefas de produção, sendo uma a elaboração de um cartaz que deve divulgar a próxima atividade cultural do Tandem. Esse momento pode ser aproveitado para explorar as informações da próxima atividade e incentivar a participação dos alunos. Pergunte a eles o que é mais atrativo na atividade e deve estar no cartaz e o que não o é. Organize junto com a turma a exposição dos cartazes pela sede da instituição. Essa é uma atividade que pode ser realizada individualmente ou em pequenos grupos/duplas e pode ser feita em sala de aula com o apoio de revistas para recortar,

cartolina, canetas de diferentes cores, cola, tesoura e o que mais estiver disponível para a confecção dos cartazes. A outra produção pode servir de tarefa para casa e vai explorar um gênero simples, o e-mail, já trabalhado anteriormente no módulo. O e-mail deve ser enviado a um amigo com a sugestão de uma das festas dos cartazes como comemoração de sua despedida e deve apresentar argumentos para que ele concorde em fazer a sua festa no local escolhido. Discuta com os alunos os pontos fortes e fracos de cada uma das festas e qual(is) delas parece(m) mais interessante(s) para a comemoração. Estimule-os a pensar quem é esse amigo, de qual país ele veio, do que gosta, qual a condição financeira dele e dos outros convidados, onde o amigo mora, onde é a festa, etc.

A atividade que vem em seguida introduz um novo gênero na unidade, o texto informativo, e explora especialmente itens lexicais ligados ao tema música. A exploração pode começar com as questões pré-texto e todas as características trazidas pelo texto e pelas informações da página da web de onde ele foi retirado. A sugestão é que cada um leia individual e silenciosamente o texto. Em seguida, conduza a leitura do texto em voz alta, revezando os leitores por parágrafos. Ao fim, questione os alunos sobre o tipo de texto, que informações ele trouxe e por que foi escrito. Questione sobre a compreensão global do texto, dando espaço para que os alunos expressem sua opinião. A seguir, há algumas atividades relacionadas ao vocabulário presente no texto, que podem ser feitas individualmente e em seguida corrigidas coletivamente com o grupo. No segundo exercício há um vocabulário já conhecido e dessa forma os alunos podem ser conduzidos a pensar em outros termos possíveis.

O próximo texto da unidade traz um infográfico. A atividade tem o propósito de expor gêneros brasileiros e quais deles são mais ouvidos pela população brasileira. A atividade pode ser iniciada com a exploração do gênero, perguntando-se aos alunos se eles o conhecem e onde esse tipo de texto normalmente é veiculado. Siga para as questões pré-texto, que podem ser realizadas em plenária. Em seguida, o texto pode ser lido em voz alta junto com os alunos e as questões pós-texto exploradas ainda em plenária ou em duplas, dando-se especial atenção

aos gêneros estritamente brasileiros presentes no infográfico ou trazidos pelos alunos, para criar um gancho com o exercício seguinte, que trará um vídeo falando sobre os gêneros nacionais mais populares de cada região brasileira. Esse vídeo pode ser visto uma vez a título de apresentação e uma segunda vez para a realização da atividade de compreensão que o segue, a qual, por sua vez, fará uma conexão com a atividade de prática de pronúncia do “R”, que se segue. Caso o momento seja propício, outros exemplos podem ser trazidos para diferenciá-los dos expostos no material ou de outros fonemas que tenham sido observados como problemáticos para o grupo.

Agora que os alunos já estão mais familiarizados com os gêneros musicais brasileiros, é interessante que ouçam músicas de alguns desses gêneros. A atividade na sequência tem esse propósito e pode ser realizada como uma forma de competição entre os alunos, organizada individualmente ou em duplas. Toque os trechos de cada uma das músicas e peça para que identifiquem inicialmente o gênero. Caso possam identificar o(a) cantor(a)/banda ou instrumentos utilizados, que anotem também. O aluno ou grupo que mais acertar os gêneros pode ser premiado de alguma forma.

No próximo exercício, realize a leitura do gráfico junto com os alunos, instigando-os a fazer uma análise das informações e a buscar razões pelas quais os dados se distribuem daquela forma e não de outra, etc. Peça em seguida para que eles realizem a atividade de criar um título para o gráfico e para que leiam seus títulos em voz alta para a turma. O intuito é realizar possíveis correções e explorar vocabulário em conjunto. As respostas para as questões que se seguem podem ser solicitadas como tarefa de casa ou realizadas de maneira individual em sala de aula. Você pode pedir para que alguns alunos leiam suas respostas e comparem com as de outros alunos, questionando se alguém respondeu algo diferente.

A atividade que vem em seguida introduz a análise de um tópico gramatical, o tempo verbal pretérito perfeito composto do indicativo, além de um novo gênero discursivo, o fórum. Antes de iniciar a leitura do texto, pode ser realizada uma discussão com os alunos

sobre o gênero fórum, qual a função dele, se eles participam ou já participaram de algum, que tipo de fórum era, etc. Solicite aos alunos que leiam individualmente os textos do fórum e discutam em plenária o vocabulário e as questões de compreensão que seguem. Em seguida, peça para que eles leiam novamente e busquem similaridades na estrutura de fala dos participantes. A ideia é que eles identifiquem a recorrência do uso do pretérito perfeito composto no discurso dos participantes. Caso não consigam identificar, a condução dos alunos à resposta pode ser feita através de perguntas. A partir disso, pode-se trabalhar a reflexão gramatical que se segue e está dividida em três etapas. Na primeira, os alunos são incentivados a tentar identificar a qual momento da vida dos participantes do fórum aquela estrutura frasal se refere. Para facilitar, você pode envolver a etapa dois, a fim de eliminar as alternativas - observe que essa etapa tenta trazer uma pequena revisão dos tempos verbais abordados até o momento a partir de frases em que são empregados. Aproveite para desenhar no quadro uma linha do tempo e para tentar localizar junto com eles o momento em que cada uma das ações ocorre: aquela que sobrar se refere à descrição de uso do pretérito perfeito composto. Instigue os alunos a pensar em situações de uso que requerem determinados tempos verbais e a pensar em outros exemplos que utilizam esses tempos, ampliando a revisão. Na última etapa, os alunos devem refletir sobre a regra de formação desse tempo verbal. Em seguida, completam o quadro no material, na seção “PARA SISTEMATIZAR”, e a regra pode ser sistematizada no quadro. Para que haja a prática desse tópico verbal, o material propõe que os alunos aproveitem o horário de intervalo da aula para realizar uma pesquisa com brasileiros ou outros estrangeiros sobre o que eles têm ouvido e em seguida apresentem os dados coletados. Os alunos podem ser incentivados a fazer a pesquisa com pessoas que ainda não conhecem, aproveitando a atividade para conhecer outros indivíduos da instituição, inclusive funcionários e outros brasileiros. Por último, como forma de internalizar a sistematização feita anteriormente e retomar as flexões de participios vistas durante o módulo, peça que eles completem o exercício de lacunas em casa.

# Elaboração de avaliação escrita e grades de correção de PLE: uma proposta para avaliação dos níveis intermediários

---

*Bruna Pupatto RUANO*  
*Layana Christine de OLIVEIRA*

## 1 Introdução: como avaliar?

Neste capítulo, procuraremos refletir sobre o processo de produção e correção de avaliações processuais para os níveis intermediários de Português como Língua Estrangeira (PLE), que culminaram na produção de uma grade de avaliação.

A proposta de elaboração de grades de avaliação para esses cursos advém, antes de tudo, da necessidade de um sistema que avalie o aluno processualmente, respeitando o construto teórico que norteia as ações pedagógicas da instituição, bem como as especificidades linguísticas de cada falante aprendiz de PLE.

Uma dúvida entre os professores dos níveis intermediários era de como avaliar esses alunos, pois dentro do PLE no Celin-UFPR há uma demanda alta de falantes oriundos de línguas nativas diversas em uma mesma sala, com inadequações e interferências específicas de cada língua. Nivelar pelos mecanismos “habituais” do processo de escrita de português como língua materna não só prejudicaria o desempenho do aluno, como também não seria um mecanismo adequado de auxílio em língua portuguesa para esse falante. Procurar erros de ortografia e sintaxe, por exemplo, não seria prioridade no objetivo das avaliações elaboradas, pois estas são apenas parte do processo de aprendizagem do aluno durante todo o período do curso no Celin-UFPR e não representam o principal eixo de avaliação durante seu percurso.

Um outro ponto a enfatizar para ilustrar o contexto didático de PLE no Celin-UFPR é a produção de material autêntico, sempre em constante reformulação, pelos próprios professores da instituição. Trata-se de uma tentativa de trazer o mundo real, o ator social para dentro dos materiais, para que o aluno possa, com esse mecanismo, trabalhar todas as habilidades da língua através de situações reais de comunicação.

Nesse sentido, também procuramos adequar e desenvolver o material didático e as ações pedagógicas no ensino baseado em tarefas. Para Xavier (apud SANTOS, 2014, p. 19),

o ensino com base em tarefas adota a tarefa como unidade curricular. Um conjunto de tarefas pode assim constituir um programa de ensino, definindo o trabalho a ser realizado pelos alunos ao longo de um curso ou disciplina. Mudanças também ocorrem na avaliação quando a abordagem por tarefas é seguida. A avaliação será “uma produção de tarefa em sala de aula e terá como base o desempenho dos alunos envolvendo os mesmos objetivos e as mesmas habilidades cognitivas e comunicativas.

130

As ações pedagógicas na instituição também são norteadas pelo exame de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros – variante brasileira, o Celpe-Bras, outorgado pelo Ministério da Educação com o apoio do Ministério das Relações Exteriores e aplicado no Brasil e em 29 países, do qual o Celin-UFPR faz parte como Posto Aplicador. O exame também avalia o desempenho do aluno através de tarefas. Segundo o *Guia do participante* do exame (2014, p. 7),

[...] a Tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social; em outras palavras, uma Tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores.

Entende-se aqui como tarefa, então, a produção textual, dentro de um contexto específico trabalhado previamente, com objetivos

delimitados (adequando-se ao nível em que aluno está inserido) e com finalidades bastante específicas: uma proposta de ação que define o gênero em que o aluno escreve, sua atuação social para esse contexto – quem escreve, para quem escreve –, os interlocutores e os propósitos desse texto. É dentro dessa ação que o exame definiu um sistema de grades de correção formado por três grandes eixos.

Segundo o *Guia do participante*, o primeiro eixo considera os seguintes elementos para avaliar o candidato: enunciador (quem escreve), interlocutor (para quem escreve), propósito (com que objetivo) e informações (conteúdo informacional do texto). Já o segundo eixo, chamado de Avaliação Discursiva, se propõe a avaliar a coesão e coerência – pontos necessários de verificação se as informações prestadas pelo candidato estão de acordo com o proposto pela tarefa. Um último eixo avaliador é o da Adequação Linguística, que tem como objetivo avaliar o léxico e a gramática do candidato.

Os três eixos que formam a grade de correção do exame serviram de orientação para a criação da grade de correção das avaliações aplicadas nos níveis intermediários dos cursos regulares de PLE no Celin-UFPR. Isso constitui não só uma forma de poder avaliar o aluno *ipsis litteris* para a obtenção do certificado emitido pela instituição, mas de forma ampla, em que o aluno possa – através da produção de tarefas – colocar todo o conhecimento que adquiriu (não só aquele construído na língua portuguesa, mas, sim, ao longo da vida do aluno) em um contexto de língua em uso – que tem se mostrado muito mais profícuo no aprendizado de Português como Língua Estrangeira.

## 2 O que é avaliar?

Em um contexto amplo, com a multiplicidade linguística tão diversa em sala de aula, o processo de avaliação se torna bastante complicado. Pensando que existem nos grupos de PLE, entre as variedades linguísticas, as variedades de línguas distantes (como o japonês, o coreano e o chinês) e as de falantes de línguas próximas (como o francês,



o italiano e o espanhol), todos compartilhando e experienciando – nos níveis intermediários – o mesmo contexto, o processo avaliativo, para o professor, que intermedia as negociações e trabalha as inadequações e interferências que todos esses falantes trazem consigo de suas respectivas línguas nativas é um processo mais minucioso do que se, ao contrário, fossem turmas homogêneas.

Nesse sentido, há necessidade de adequar os planos didáticos para que as partes envolvidas nesse processo não se sintam prejudicadas em nenhum dos aspectos da avaliação – principalmente com as turmas heterogêneas de línguas neolatinas e distantes, em que tem se observado que os professores tendem a corrigir mais o falante de língua neolatina e a abrandar a correção das inadequações e interferências do falante de língua distante. Para Ellis, tarefa é

Um plano de trabalho que requer que os alunos processem a linguagem pragmaticamente, a fim de alcançar um resultado que pode ser avaliado em termos de saber se o conteúdo foi transmitido. Com este fim, a tarefa exige do aprendiz atenção primária ao significado e uso de seus próprios recursos linguísticos, embora a *design* de uma tarefa possa prever escolhas linguísticas particulares. Uma tarefa é entendida como o resultado da língua em uso que tem uma semelhança, direta ou indireta, com a forma como a envolver habilidade produtiva ou receptiva, e oral ou escrita, e também processos cognitivos diversos.

A tarefa como forma de avaliação para os níveis intermediários, então, nesse âmbito, torna-se mais coerente com os propósitos que os alunos inseridos nesse contexto desejam atingir. Uma avaliação que apenas levasse em consideração um dos contextos dos eixos avaliadores não abrangeria a diversidade linguística e cultural em que o aluno do Celin-UFPR está inserido, pois a tarefa aqui não é somente uma produção que o orienta a agir no mundo, mas que – dentro desse conceito – leva em consideração sua bagagem cultural e como ele

enxerga a negociação de sentidos para a produção da tarefa em língua portuguesa.

Para Scaramucci (2001, p. 80), a tarefa permite

a apresentação de conteúdos “autênticos”, ou seja, extraídos de jornais, revistas e livros, não necessariamente elaborados para o ensino de línguas, e sempre dentro de um contexto maior de comunicação, para que o candidato possa ajustar o registro de linguagem às necessidades da situação. São exemplos de tarefas: assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado em uma secretária eletrônica, etc.

A produção de material didático dentro dos níveis intermediários molda-se para que a avaliação seja um fechamento da produção do aluno do Celin-UFPR dentro do contexto em que ele está inserido. Leva-se em consideração nessa produção toda a bagagem cultural que ele traz consigo, ajustando todas essas negociações para que o aluno possa se posicionar com relação à proposta apresentada, de forma que todos os eixos avaliadores se “ajustem” ao candidato. Isso faz com que o aluno consiga perceber as inadequações na correção da avaliação e não se sinta prejudicado por ser um falante de língua próxima ou distante.

### **3 Processos de construção de material**

Seguindo este construto avaliativo, o material preparado para os alunos do intermediário sofre grande influência dos objetivos que se deseja serem alcançados na avaliação.

Vale ressaltar que este é apenas um recorte do material utilizado em turmas de Intermediário 2. A escolha desse nível não é aleatória, pois é nele que o Celin-UFPR passa a ter turmas mais heterogêneas, em que a mistura de alunos falantes de línguas neolatinas e distantes acontece. Também é onde o processo avaliativo, pela própria exigência e demanda da turma – que se encontra no Brasil há um período de

tempo maior – já tem uma referência do país mais aprofundada e vive os diferentes contextos reais fora da instituição em língua portuguesa. Há uma demanda maior no que concerne às negociações linguísticas, uma vez que esse aluno, em muitos casos, já produz material em língua portuguesa com propósitos diversos e, justamente, à luz de suas inadequações, exige mais de si mesmo.

Por tratar-se de um curso “intensivo” (90 horas, com uma duração temporal de aproximadamente dois meses de aula), em que os alunos comparecem às aulas segundas e terças-feiras, quintas e sextas-feiras, com atividade cultural na quarta-feira, os modelos de sequência temática devem ser dinâmicos e trabalhar com as diversas habilidades linguísticas do aluno. Por ser um curso em que as aulas se apresentam de forma contínua, há necessidade de produção de materiais que provoquem o aluno a interagir no mundo, expressando suas opiniões, suas impressões, a vivenciar e experienciar – dentro do material – atividades diversas que coloquem esse estudante como sujeito ativo, participante da interação linguística.

134

Para esse número de horas, é necessário avaliar os alunos pontualmente em dois momentos. O primeiro acontece quando finalizam as duas primeiras sequências temáticas: “Vida de estudante” e “Mercado de trabalho”. Logo após a primeira avaliação escrita, o aluno também se submete a uma avaliação oral. Então, trabalhamos mais duas sequências temáticas e fechamos, novamente, com mais uma avaliação escrita, considerando – entre todo o processo do módulo – as atividades produzidas pelos alunos, bem como sua participação nas propostas de trabalho em sala de aula.

O recorte para avaliação presente neste capítulo concentra-se exatamente na primeira divisão, ou seja, na primeira avaliação escrita dos estudantes, para verificar o início do processo da escrita no nível Intermediário 2, com o fim apenas de demonstrar, por meio de uma grade de avaliação, como se dá o processo de correção das provas em um meio linguístico tão diverso.

O material começa com a unidade “Vida de estudante”. Apesar de ser um tema que se encontra na apostila dos níveis básicos, aqui

se retoma esse assunto de forma um pouco mais aprofundada, focando-se em temas polêmicos para o Brasil, que podem gerar estranheza ou parentesco com os países nativos dos falantes. A escolha, justamente, se faz com materiais midiáticos de contextos variados (internet, jornal, revista). Para cada atividade, existe a reflexão sobre o assunto em questão, considerando-se a realidade brasileira.

FIGURA 1 – Sequência temática “Vida de Estudante”

#### TEXTO 6

*Esta reportagem foi divulgada no Portal **Eu Estudante**, do Jornal Correio Braziliense, no dia 15 de outubro de 2012. Com base nela desenvolva a tarefa proposta.*



ENSINO SUPERIOR

### **Lei de Cotas facilitará acesso a 1,8 milhão de alunos de escolas públicas**

*Mercadante acredita que a norma ajudará a diminuir discrepância no ensino brasileiro. Hoje, 88% dos estudantes do ensino médio do país estão na rede pública.*

O ministro da Educação Aloizio Mercadante informou em entrevista na tarde desta segunda-feira (15/10) que a nova Lei de Cotas Sociais ajudará 1,8 milhão de estudantes do ensino médio matriculados na rede pública de ensino a entrar em universidades federais. Para ele, essa política conseguirá nivelar a discrepância que existe entre o número de alunos matriculados no ensino médio da rede pública e a quantidade deles que consegue garantir uma vaga em instituições de ensino superior públicas.

instituições, portanto, terão três anos para se adaptar gradativamente às mudanças. Nas seleções do ano que vem, elas já terão de destinar pelo menos 12,5% das vagas a essas estudantes. Nesse percentual estão incluídos os grupos de candidatos que pertencem a famílias com renda inferior a 1,5 salários mínimos per capita, os que possuem renda superior a essa, e o de pretos pardos e indígenas.

Para esse último grupo, o número de vagas

FONTE: *Material Didático - Nível Intermediário 2 - Celin-UFPR*

FIGURA 2– Sequência temática “Vida de Estudante”

TEXTO 7

A Revista IstoÉ, em sua edição 2264 | 05.Abr.13, lançou uma reportagem sobre alguns dos resultados da política de cotas no ensino superior no Brasil. Vamos ver algumas imagens e textos que extraímos desta matéria para o estudo de língua.  
([http://www.istoec.com.br/reportagens/288556\\_POR+QUE+AS+COTAS+RACIAIS+DERAM+CERTO+NO+BRASIL?pathImagens=&path=&actualArea=internalPage](http://www.istoec.com.br/reportagens/288556_POR+QUE+AS+COTAS+RACIAIS+DERAM+CERTO+NO+BRASIL?pathImagens=&path=&actualArea=internalPage))

The image is a screenshot of the website 'ISTOÉ independente'. At the top left is the logo 'ISTOÉ independente'. To the right is a search bar and a navigation menu with 'ASSUNTOS' (dropdown), 'CAPA', 'NOTÍCIAS', 'COLUNAS E BLOGS'. Below the navigation is a breadcrumb trail: 'CAPA > ISTOÉ COMPORTAMENTO'. A sub-header reads 'COMPORTAMENTO | N° Edição: 2264 | 05.Abr.13 - 21:00 | Atualizado em 02.Abr.14 - 11:45'. The main article title is 'Por que as cotas raciais deram certo no Brasil'. The sub-headline is 'Política de inclusão de negros nas universidades melhorou a qualidade do ensino e reduziu os índices de evasão. Acima de tudo, está transformando a vida de milhares de brasileiros'. The author is 'Amauri Segalla, Mariana Brugger e Rodrigo Cardoso'. Below the text is a photo of a dental clinic with the caption 'Vitória dentro e fora da universidade' and 'Renata da Rosa Santos, 29 anos, estudante de odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)'. The photo shows a woman in a white lab coat smiling in a dental office.

136

FONTE: Material Didático - Nível Intermediário 2 - Celin-UFPR.

A necessidade de inclusão desses textos nas sequências temáticas que compõem o material didático se dá justamente pelo fato de que, segundo Santos (2013, p. 18),

Junto com o enfoque comunicativo, é importante citar a inclusão de textos autênticos nos materiais didáticos, que se constituem de textos diversos, produzidos não com o propósito de ensinar, mas são textos que circulam em uma comunidade ou na internet com objetivos e leitores diversos. A inclusão de textos autênticos faz com que os estudantes tenham contato com a língua em contexto natural onde ela ocorre. Aliado a isso, o texto autêntico direciona o ensino não só para a língua, mas também para o uso da linguagem na interação social.

FIGURA 3 – Sequência temática “Vida de Estudante”

## Você é a favor do sistema de cotas nas universidades públicas? Por quê?

Deixe sua opinião sobre este tema

<http://vestibular.brilescola.com/blog-interativo/19/>

Agora leia alguns comentários sobre o que as pessoas pensam sobre as cotas no Brasil:

sexta-feira | 11/07/2014 | MARTINIANO KONOPK...

Responder

Não. Se existem cotas para negros, pardos, índios ou deficientes, é porque existe preconceito e racismo, que contraria a Constituição Brasileira, conforme abaixo: CONSTITUIÇÃO DE 1988: Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, ..., a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos... Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

FONTE: *Material Didático - Nível Intermediário 2 - Celin-UFPR.*

137

Verifica-se, que a sequência inicia com temáticas mais voltadas para a leitura e interpretação, mas que também abordam pequenos recortes pontuais linguísticos. As atividades avançam para outros tipos de compreensão do aluno, como a compreensão e reflexão sobre as variedades da fala e da escrita (conforme apresentado na Figura 3, em que há ampla variação da modalidade escrita para um propósito específico: expressar-se acerca das cotas raciais e, também, refletir sobre a formalidade *versus* informalidade da modalidade escrita em diferentes contextos, com variados propósitos).

FIGURA 4 – Sequência temática “Vida de Estudante”

### Produção de texto

- Imagine que você tenha um blog no qual costuma postar textos sobre Cultura e Educação. Como está no Brasil há algum tempo, escreva um texto para o público brasileiro, falando sobre esta reportagem e de suas impressões sobre o assunto. Aproveite para falar e dar também sua opinião a respeito do sistema de acesso ao Ensino Superior em seu próprio país.

### O que esperar de um texto desse tipo? (Post de Blog)

- Pertencer ao gênero mensagem de blog (post) observando as características que pertencem ao gênero.
- Apresentar um registro formal ou informal, variando qual o público-alvo (os leitores do blog) que deseja atingir e o tema abordado.
- Utilizar informações dos textos do comando do exercício como base para sustentar os argumentos ou informações que irá repassar aos leitores.

FONTE: *Material Didático - Nível Intermediário 2 - Celin-UFPR.*

Para o fechamento da unidade temática, há uma proposta para uma tarefa (Figura 4). Observa-se que, de modo mais simplório – pois é o primeiro tipo de tarefa apresentado no material –, está o convite para o aluno agir no mundo (ter um *blog* no qual costuma postar textos sobre cultura e educação, estar no Brasil há algum tempo), com um propósito específico (escrever para o público brasileiro, falando sobre a reportagem lida e as impressões sobre o assunto – cotas raciais e sociais), como também opinar a respeito do acesso ao ensino superior em seu próprio país.

Para a unidade temática seguinte, preferiu-se o tema “Mercado de trabalho”. A escolha por esse assunto surgiu justamente como um *link* com a sequência anterior.

FIGURA 5 – Sequência temática “Mercado de Trabalho”

## SEQUÊNCIA TEMÁTICA 2 – MERCADO DE TRABALHO

### TEXTO 1

Vamos acessar ao site do Guia do Estudante da Editora Abril: <http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/fogos-multimedia/futuro-profissoes-742613.shtml> e observar algumas questões sobre o futuro das profissões. Assim também já introduzimos o assunto de nossa próxima sequência temática: O mercado de trabalho

#### Futuro das Profissões



FONTE: Material Didático - Nível Intermediário 2 - Celin-UFPR.



### 3 Processo de avaliação

O processo da primeira avaliação dos alunos do nível Intermediário 2 deu-se justamente na finalização da segunda sequência temática. Para uma maior exemplificação de textos incluídos no material e produção de exercícios, é importante ressaltar que os alunos foram expostos aos mais variados gêneros durante as duas unidades: infográficos, manchete de jornal, tirinhas, charges, depoimentos, notícias de jornal, reportagens de revista, debates, comentários, textos opinativos em *blogs*, textos governamentais, entre outros. A escolha dos gêneros a serem trabalhados dentro da avaliação torna-se bastante variada. Enfatizamos aquelas a que os alunos foram expostos e que, de alguma maneira, geraram produções escritas ou orais. Priorizamos o gênero *e-mail* por ser, justamente, um dos gêneros com o qual os alunos têm mais contato.

Na avaliação escrita, a prioridade é a apropriação de um gênero ou de um tipo textual (seja ele escrito ou falado) e, a partir da interpretação desse texto ou gênero, a produção de um outro escrito.

Nessa situação, escolheu-se a última temática (“Mercado de trabalho”) para a produção da primeira tarefa da avaliação, composta por um vídeo e um texto a ser produzido pelo aluno. Nesse caso, feita a leitura da tarefa em voz alta, o aluno deve assistir ao vídeo duas vezes, de forma ininterrupta, e fazer as anotações que julgar serem necessárias para a produção da tarefa, em um espaço reservado para tal finalidade. Ressalta-se que, para esse nível em particular, o aluno não deve consultar nenhum tipo de ajuda externa, como dicionários e tradutores, e que a própria interpretação da tarefa é individual.

Passado o vídeo, os alunos têm o tempo de aula para a produção das tarefas escritas. Para a primeira tarefa, utilizou-se uma notícia sobre trabalhar na empresa Google Brasil. O aluno deveria colocar-se como sócio de uma empresa que, pesquisando na internet, encontrou o vídeo do “trabalhar no Google Brasil” e o achou interessante a ponto de escrever um *e-mail* para seu sócio, descrevendo como a empresa Google Brasil funciona e incentivando o sócio a seguir o mesmo



modelo de gestão empresarial. Para além do próprio gênero escrito, o aluno deveria também se posicionar, retirando informações de como o Google funciona, a fim de convencer seu interlocutor a seguir essa forma de gestão empresarial.

Além das funções mais específicas de característica de gênero, da locução e interlocução, a tarefa exigia do aluno o posicionamento para convencer seu hipotético sócio. Para isso, como mecanismo, ele deveria utilizar informações que o próprio vídeo disponibiliza.

FIGURA 6 – Avaliação Intermediário 2 – Primeira tarefa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
Centro de Línguas e Interculturalidade  
Português para Estrangeiros – PLE  
1ª Avaliação escrita  
Nível – Intermediário II  
Professores: Bruna Ruano e Layana Oliveira



Aluno/a:

Esta avaliação escrita consiste em duas tarefas baseadas em um vídeo e um texto escrito. Sua produção será avaliada com base nos seguintes critérios: interpretação oral e escrita, redação adequada ao tipo do texto sugerido, organização do texto, vocabulário e gramática. Você poderá utilizar o verso das folhas para formular seu texto.

140

#### TAREFA 1 – Google

Imagine que você está abrindo uma empresa com um colega e está pesquisando sobre gestão empresarial. Você assistiu ao vídeo a seguir e achou o modelo de gestão do Google interessante. Com base nas informações do vídeo, escreva um e-mail para o seu sócio, explicando como a empresa funciona e tentando convencê-lo a seguir o mesmo modelo.



FONTE: Celin – UFPR.

Para didatizar melhor a correção dessa tarefa, faz-se necessária a transcrição do áudio:

Estamos no escritório do futuro. Aqui, os computadores não dependem de cabos. Aliás, cabos estão proibidos. Desse jeito é possível estar sempre conectado com a empresa. Cada baia tem um enfeite escolhido pelo funcionário. A verba para comprar vem da própria companhia. O novo estilo de gestão inclui um refeitório que divide espaço com mesas de pebolim, muito disputadas na hora do almoço. Chocolates e refrigerantes são por conta da casa e fazem um sucesso em um mês, os 60 funcionários consomem 5 mil latinhas de refrigerantes e de sucos. E as despesas com alimentação prometem crescer este ano. É que a companhia quer contratar mais 90 pessoas até o fim de 2007. Descontração é a marca da gestão do Google. No comando do crescimento no Brasil é este executivo. Alexandre tem formação tão eclética quanto a da empresa. Jornalista e publicitário, com vários cursos de especialização na área de gestão de pessoas no Brasil e no exterior, ele assumiu a companhia quando ela tinha apenas três funcionários. Com o crescimento exponencial do Google no Brasil, em menos de dois anos, a empresa precisou buscar um lugar maior e passou a ocupar um andar inteiro: quase dois mil metros quadrados. E quem trabalha aqui não tem vontade de sair.

“A ideia é justamente essa. É fazer com que as pessoas se sintam bem, é que elas gostem tanto da empresa que elas tenham vontade de ficar aqui de manhã trabalhando e produzindo. Se a pessoa se sente bem num ambiente de trabalho, ela produz mais. Se um cliente solicita uma informação do Google, a gente tem um tempo para responder pra ele. Então, comparando com outros países, a gente vê que o Brasil é um dos países com o menor tempo de resposta pra esse cliente”. Esta sala é um belo convite prum descanso depois do almoço. A ideia é compensar o estresse da manhã e preparar para os desafios da tarde. “A gente busca pessoas que tenham assim esse perfil descontraído, jovem, que tenham muita vontade de trabalhar

num ambiente como a gente tem aqui: um ambiente bastante flexível, que tenha necessidade de interagir muito com outras pessoas, ou seja, pessoas que querem realmente trabalhar em time. Então é um conjunto de fatores a gente procura observar quando a gente tá entrevistando um candidato”. Profissional integrado, participativo, com visão geral da companhia. Pelo menos aqui os muros entre as diversas áreas foram derrubados. Os projetos são discutidos por pessoas de todos os setores. Essa integração é cada vez mais valorizada no mercado de trabalho.

## 4 Grade de avaliação de correção

Com base na produção da tarefa, formulou-se, então, uma grade de correção que pudesse, minimamente, abranger todo o comando da tarefa. A prioridade não seria exatamente corrigir o texto ou quantificar - mesmo sendo estas exigências do próprio curso, para que

142

o aluno possa receber o certificado de conclusão do módulo -, mas demonstrar, de forma precisa, as inadequações presentes na produção escrita, para que o aluno tenha uma compreensão mais pontual sobre estas na avaliação para a produção futura da reescrita.

Para Hadt (1997, apud FURTOSO, 2011, p. 107),

Quanto ao professor, 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. Para o aluno, a avaliação deve ser um meio para superar as dificuldades e continuar progredindo na aprendizagem; para o professor, deve ser um meio de aperfeiçoar seus procedimentos de ensino.

Nesse âmbito, a produção da atividade não tem como propósito verificar erros e acertos ou pontuar elementos específicos do caráter linguístico da língua portuguesa, mas, sim, uma construção colaborativa, de forma a auxiliar o aluno a negociar novos sentidos na produção escrita e falada em língua portuguesa, com um propósito específico, em um gênero específico.

A grade de avaliação produzida para essa tarefa também se volta para as grades de correção do Celpe-Bras, uma vez que o contexto de correção das tarefas do Celpe-Bras também se encontra em uma situação de correção diversa, em que falantes de diversas línguas produzem uma mesma tarefa (SANTOS, 2014, p. 19):

No Brasil, o exame de proficiência de língua portuguesa (Celpe-Bras) passa, a partir de 1998, a nortear seu processo de avaliação pela capacidade de uso da língua. Esse exame avalia a competência do candidato pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real. Dessa forma, “a avaliação não busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário” (BRASIL, 1998, p. 3). Esse exame traz efeitos retroativos para o ensino de português para estrangeiros e pesquisas na área.

Fundamentando-se justamente no efeito retroativo da prova, na base corretiva do exame (que não se avalia apenas em questões pontuais, como gramática e vocabulário) e no público diverso atendido pela prova, o mesmo tipo de público atendido nos níveis intermediários do Celin-UFPR, foi produzida uma grade de correção para as avaliações dos níveis intermediários, com base nos eixos de correção do exame de proficiência de língua portuguesa (Celpe-Bras) e na própria tarefa apresentada aos alunos. O objetivo principal da grade de correção é que o aluno possa verificar pontualmente que tipo de inadequação ou interferência foi feita, o que colabora para um aprendizado mais profícuo e mais aproximado do mundo real do aluno.

Na grade produzida para a correção dessa tarefa, foram priorizados os seguintes eixos: reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro, etc.); localizar e entender uma informação específica no texto; identificar a finalidade ou objetivo do texto; acompanhar e registrar o desenvolvimento de um argumento; estrutura da língua. Para efeitos institucionais de quantificação do trabalho (nota), a correção foi dividida em três grandes momentos: de produção integral (em que o aluno produz todos os comandos solicitados na tarefa), (produção) parcial (em que parte dos comandos solicitados foram produzidos na tarefa) e anulada (em que alguma parte do comando solicitado na tarefa não foi produzido).

FIGURA 7 – Grade de avaliação Intermediário 2 – Primeira tarefa

TAREFA 1 – GOOGLE			
Operações	Integralmente – 100	Parcialmente – 60	Anulado - 0
Reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro, etc.).	Ser um dos sócios de uma empresa achou o modelo de gestão do Google interessante, escreveu um e-mail para o sócio.	Não colocou a interlocução (para o sócio) ou deixou de citar o modelo de gestão do Google.	Deixou de colocar a interlocução, bem como não citou o modelo de gestão do Google.
Localizar e entender uma informação específica no texto.	Colocou muitas informações de modelo de gestão do Google.	Colocou poucas informações de modelo de gestão do Google.	Não colocou informações de modelo de gestão do Google.
Identificar a finalidade ou o objetivo do texto.	Escrever um email para o sócio da empresa, explicar como a empresa funciona, convencendo-o.	Escreveu um e-mail, mas não para o sócio da empresa e/ou não explicou como a empresa funciona, mas utilizou elementos para convencer.	Não escreveu um e-mail.
Acompanhar e registrar o desenvolvimento de um argumento.	Argumentou de forma coerente, convencendo o interlocutor a seguir o mesmo modelo de gestão.	Argumentou parcialmente, convencendo o interlocutor a seguir o mesmo modelo de gestão.	Não argumentou.
Estrutura da Língua	O texto apresenta poucas inadequações que não comprometem o entendimento e/ou a realização da tarefa.	O texto apresenta algumas inadequações de estrutura que comprometem parcialmente o entendimento e/ou a realização da tarefa.	O texto apresenta várias inadequações que comprometem o entendimento e a realização da tarefa.

FONTE: *Celin* – UFPR.

Percebe-se que o eixo “Estrutura da língua” encontra-se como último eixo de avaliação, não sendo a prioridade, mas parte integrante da correção. Também no eixo “Localizar e entender uma informação específica no texto”, não há um quantificador (um numeral) que iden-

tifique quantas informações ele deveria retirar do vídeo, uma vez que podem se apresentar variadas, dependendo de como o aluno entende se o que o vídeo apresentou é uma informação relevante ou não.

Exemplo de correção com base na grade proposta:

Com essa grade, fez-se a necessidade de utilizar um sujeito, com a finalidade de demonstrar como se procedeu a correção da tarefa em questão.

FIGURA 8 – Exemplo da 1ª avaliação Intermediário 2 – Primeira tarefa

*Olá Aída! Como vai você?*

*Ontem eu assisti um vídeo da empresa Google e achei muito interessante algumas coisas para desenvolver na nossa empresa. Elas trabalham com um sistema de motivação constante para que o pessoal seja sempre integrado e participativo e procuram um crescimento exponencial em eles, incentivando atitudes criativas em conjunto com o trabalho diário. Assim, por exemplo depois de almoço eles podem deitar em salas de descanso da própria empresa o se relaxar jogando em uma das salas específicas para isso, dessa forma o pessoal volta a trabalhar com muito mais vantagem e entusiasmo. Eu achei muito legal, né?*

*Uma das coisas mais relevantes de Google é a formação eclética do chefe, aonde mistura várias áreas de conhecimento, que faz a diferença toda na dinâmica labora, portanto nossa empresa poderia contemplar dentro da parte administrativa atividades lúdicas para os membros da empresa e procurar um pessoal que goste de interagir com outras pessoas para gerar um ambiente propício de trabalho.*

*Aliás, acho importante que tanto a gente quanto os empregados participem de um programa integral de desenvolvimento pessoal e acadêmico para promover crescimento e vantagem de criar sempre projetos novos inspirando em essa segurança laboral.*

*Você tem ouvido mais de Google? Concorda com utilizar uma estratégia parecida para a nossa empresa?*

*Aguardo a tua resposta,*

*Att,*

*Pamela*

FONTE: *Celin* – UFPR.

Percebe-se que, na adequação aos eixos propostos, o aluno atingiu todos os eixos citados de produção da tarefa. Mesmo com as pequenas interferências da língua materna, o entendimento global do

texto não foi prejudicado, ainda que em construções frasais atípicas em língua portuguesa. Percebe-se, também, que o falante ainda tem, em si, as inadequações trazidas de sua própria língua e que, pensando no nível em que se encontra (Intermediário 2), o texto está muito adequado.

FIGURA 9 - Exemplo da 1ª avaliação Intermediário 2 – Primeira tarefa

146

**Olá Aída! Como vai você?**

Ontem eu assisti um vídeo da empresa Google e **achei muito interessante** algumas coisas para desenvolver na **nossa empresa**. **Elas trabalham** com um sistema de motivação constante para que o pessoal seja sempre integrado e participativo e procuram um crescimento exponencial em eles, incentivando atitudes criativas em conjunto com o trabalho diário. **Assim, por exemplo** depois de almoço eles podem deitar em salas de descanso da própria empresa o se relaxar jogando em uma das salas específicas para isso, dessa forma o pessoal volta a trabalhar com muito mais vantagem e entusiasmo. **Eu achei muito legal, né?**

Uma das coisas mais relevantes de Google é a formação eclética do chefe, aonde mistura várias áreas de conhecimento, que faz a diferencia toda na dinâmica laboral, portanto nossa empresa poderia contemplar dentro da parte administrativa atividades lúdicas para os membros da empresa e procurar um pessoal que goste de interagir com outras pessoas para gerar um ambiente propício de trabalho.

**Aliás, acho importante** que tanto a gente quanto os empregados participem de um programa integral de desenvolvimento pessoal e acadêmico para promover crescimento e vantagem de criar sempre projetos novos inspirando em essa segurança laboral.

**Você tem ouvido mais de Google? Concorda com utilizar uma estratégia** parecida para a **nossa empresa?**

**Aguardado a tua resposta,**

**Att,**

**Pamela**

**[T1] Comentário:** características do características do gênero e-mail: vocativo ao sócio da empresa.

**[T2] Comentário:** Ser um dos sócios de uma empresa, achou o modelo de gestão do Google interessante, escreveu um e-mail para o sócio

**[T3] Comentário:** Colocou muitas informações de modelo de gestão do Google.

**[T4] Comentário:** Escrever um e-mail para o sócio da empresa, explicar como a empresa funciona, convencendo-o.

**[T5] Comentário:** características do características do gênero e-mail: assinatura

FONTE: Celin – UFPR.

Analisa-se juntamente com essa grade que, mesmo os falantes nativos, quando na condição de aprendizes, ainda não têm formalizado todas as estruturas da língua e, voltando ao nível em que o aluno encontra-se (Intermediário 2), estes falantes ainda precisam de ajustes, de tempo de exposição à língua, de adequação das interferências e inadequações. O texto do sujeito em questão está adequado à tarefa proposta.



## 5 Considerações finais

Nos grupos que trabalham com turmas heterogêneas, em que as nacionalidades podem abranger quase todos os continentes, as grades avaliativas para os níveis intermediários mostram-se bastante construtivas e benéficas para ambos os lados envolvidos nessa situação: professores e alunos.

Para os professores, servem tanto como balizadores das correções como da própria produção da tarefa. Seguindo os modelos descritos, o professor, ao produzir uma avaliação, deve pensar nos eixos norteadores de tarefa descritos pelo *Guia do participante* (a saber: enunciador, interlocutor, propósito e informações). A partir disso, ele consegue modelar a tarefa de forma que todos os propósitos fiquem explícitos e não penalizar o aluno apenas em um quesito de correção.

Para os alunos, a grade de correção atua como uma reflexão sobre a produção nos variados quesitos cobrados. Ela gira em torno dos tópicos que o aluno cumpriu (atingindo os objetivos) e também daqueles que ele cumpriu parcialmente ou não cumpriu. Isso nos tem servido como base para uma reescrita mais adequada, cobrada pelos professores posteriormente, visto que todas as inadequações estão previamente expostas na grade de correção. Dessa forma, o aluno se sente seguro e apto a reescrever seu texto, preenchendo as lacunas mais problemáticas ressaltadas na grade, o que possibilita mais autonomia e compreensão do seu processo de aprendizagem.

## Referências

BRASIL. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*: manual do aplicador. Secretaria de Educação Superior (SESU). Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>>. Acesso em: mar. 2015.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP, 2003.



FURTOSO, V. A. B. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*. 285 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2011. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/FURTOSO.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

SANTOS, J. M. P. *Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR*. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

SCARAMUCCI, M. V.R. O projeto CELPE-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

# Núcleo Tandem: aperfeiçoamento linguístico e integração sociocultural dos alunos do Celin-UFPR

---

*Bruna Pupatto RUANO*

*Gabriela Loires DINIZ*

*Isabel Zaiczyk RAGGIO*

## 1 Introdução

O objetivo deste texto é primeiramente apresentar o Tandem como componente na aprendizagem do curso de Português como Língua Estrangeira (PLE) no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR) e como ferramenta de integração cultural entre brasileiros e estrangeiros. Para tanto, exporemos os princípios teóricos do método e relataremos as experiências já existentes, bem como os resultados concretos atingidos desde a implantação do programa. Ao longo deste capítulo também iremos citar as outras ações de responsabilidade do Núcleo Tandem Celin-UFPR no acolhimento e orientação aos alunos estrangeiros dessa instituição, dando maior enfoque às atividades culturais, ofertadas semanalmente sob a supervisão do Núcleo Tandem.

Desde 2007, o ensino de línguas no Celin-UFPR tem o apoio de um método complementar de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, denominado Tandem. Partindo da ideia de integração entre pessoas de diferentes culturas, o objetivo é parear estudantes que queiram aprimorar seus estudos em duas línguas estrangeiras distintas. Os participantes têm a oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos nessas línguas por meio de encontros periódicos para troca de ideias e

experiências, em que um poderá ajudar o outro em relação a sua própria cultura e língua materna ou à língua em que tem proficiência<sup>1</sup>.

O termo latino *tandem* é atualmente utilizado para designar máquinas ou processos múltiplos alinhados na mesma direção ou simplesmente trabalhando juntos. O uso mais comum se refere à bicicleta que duas pessoas, unindo esforços, pedalam simultaneamente rumo a um destino comum, o que torna o trajeto mais rápido e eficiente. A parceria observada na movimentação na bicicleta tandem ilustra o método de aprendizagem autônomo de língua estrangeira que possui o mesmo nome.

IMAGEM 1 – *Bicicleta Tandem*



## 2 Tandem Celin-UFPR: princípios do método e estruturação do Núcleo

Entre as elaborações teóricas mais relevantes sobre o Tandem estão alguns princípios, considerados essenciais para sustentar o método. Esses princípios são: a separação de línguas, a reciprocidade

---

<sup>1</sup> Tomamos o termo proficiência no sentido mais amplo, em que o próprio aprendiz, por meio de uma autoavaliação, se autoriza a conduzir práticas diversas em uma língua que não a sua materna. O Tandem envolve diversas situações de uso do idioma, as quais não podemos prever, impossibilitando o uso do termo no sentido técnico, em que se define as especificidades das práticas de uso futuro dessa língua (SCARAMUCCI, 2000).

e a autonomia. A primeira regra importante seria não misturar as duas línguas que estão sendo praticadas. Por isso, sugere-se que os encontros ocorram, no mínimo, duas vezes por semana e que as horas sejam divididas igualmente entre os dois idiomas (ROST-ROTH, 1995, apud TELLES; VASSALLO, 2006, p. 5). No caso de os encontros serem semanais, os participantes devem delimitar o horário de início e término da prática de cada uma das línguas.

O segundo princípio listado, da reciprocidade, trata da garantia entre os parceiros de que ambos sejam beneficiados durante o processo, devendo, portanto, contribuir da mesma forma. Segundo Brammerts e Kleppin (2010), tal princípio é fundamental para uma aprendizagem de sucesso em Tandem, já que esta é baseada na dependência recíproca e no suporte mútuo dos parceiros.

O terceiro princípio central de sustentação da parceria Tandem é a autonomia. Cada um dos parceiros é responsável pelo próprio processo de aprendizagem e determina quando, como e o que pretende aprender (BRAMMERTS; KLEPPIN, 2010, p. 10, tradução nossa)<sup>2</sup>. Essa autonomia é baseada no apoio colaborativo, já que o parceiro com maior proficiência estará sempre presente para oferecer suporte ao outro. Dessa forma, o aprendiz jamais estará sozinho em seu processo de aprimoramento na língua estrangeira.

Dos dois tipos centrais de modalidade Tandem – a presencial (*face-to-face*) e a virtual (eTandem) –, iremos explorar neste momento apenas a presencial, visto ser a forma desenvolvida pelo Núcleo Tandem Celin-UFPR.

Segundo Ruano e Diniz (2014), essa prática só é possível na UFPR porque o Celin-UFPR apresenta características compatíveis com as exigências do programa:

Para viabilizar a existência contínua do Tandem presencial, é necessária uma estrutura específica, como, por exemplo, uma universidade que atenda a um grande número de

---

<sup>2</sup> Texto original: "Jeder der beiden Partner ist fürseineigenesLernenverantwortlich. Erbestimmt was erwie und wannlernen will [...]".

IMAGEM 2 – Logotipo do Núcleo Tandem.



FONTE: Núcleo Tandem.

152

estudantes estrangeiros para que, dentro dela, possa ser criado um “escritório Tandem”. Os estudantes devem ser primeiramente cadastrados e seus dados sistematizados para que seja possível uma comparação das informações dos inscritos para a formação das parcerias. Assim, há um direcionamento e acompanhamento inicial para que esse intercâmbio seja realmente produtivo e utilizado efetivamente como uma ferramenta no aprendizado de língua estrangeira. (RUANO; DINIZ, 2014, p. 4).

O Celin-UFPR conta com uma ampla oferta de línguas ensinadas e um número crescente de estudantes de PLE (aproximadamente 800 em 2014), além de ser vinculado à Universidade Federal do Paraná, o que possibilita a existência de projetos de extensão. O Celin-UFPR, portanto, oferece as condições para que o Tandem presencial seja realizado com sucesso.

Inicialmente proposto como Programa Tandem Celin-UFPR, em 2007, o Núcleo resulta de um projeto apresentado pelas professoras Bruna Ruano e Fernanda Baukat à diretora do Celin-UFPR, Mariza de Almeida. Tendo como objetivos não somente o aperfeiçoamento linguístico dos alunos estrangeiros mas também a integração desses aprendizes ao cotidiano brasileiro, viu-se que as parcerias funcionavam como uma ponte

de acesso à nova cultura, permitindo ao estrangeiro, muitas vezes, por meio dos encontros, conhecer melhor o modo de vida e os hábitos locais.

Em seu primeiro ano de funcionamento o programa mediou 186 parcerias, beneficiando 372 alunos em 12 línguas diferentes. Infelizmente, de acordo com levantamento feito na instituição, o número de inscritos e parcerias diminuiu significativamente nos anos subsequentes à implementação do Tandem. Uma vez que o número de alunos de PLE cresceu nesse período, acreditamos que o motivo não estava relacionado à falta de público, mas a uma suposta falta de acompanhamento/ mediação inicial. Isso porque, em 2009, deixaram de existir o acompanhamento inicial e a apresentação dos parceiros “guiada” por um coordenador. As duplas passaram a ser avisadas por *email* sobre seus parceiros e deveriam, a partir de então, trabalhar de forma autônoma, sem nenhum tipo de envolvimento dos responsáveis pelo projeto. Em alguns casos, os participantes eram chamados no início do semestre para uma apresentação conjunta de seus parceiros Tandem, mas nenhum tipo de acompanhamento ou suporte era oferecido aos integrantes ao longo do trabalho.

Tendo em vista esses dados, em abril de 2013 o Programa foi reestruturado e passou a ser chamado Núcleo Tandem Celin-UFPR, que conta atualmente com uma equipe de cinco colaboradoras – entre elas as coordenadoras Bruna Ruano e Gabriela Diniz – e um escritório com horário de atendimento todas as tardes. Essa estrutura possibilitou a ampliação das atividades para além das parcerias. Como uma das ações prioritárias da reformulação, foi determinado que o Núcleo fosse formado por mediadores que oferecessem suporte às parcerias. Atualmente, os parceiros são apresentados individualmente no primeiro encontro e o mediador dispõe de espaço para explicar aos participantes o método, seu funcionamento, objetivo e princípios. O mediador explica, ainda, tanto questões práticas, como o cumprimento do horário e do tempo, quanto a necessidade de comprometimento entre os parceiros. Além disso, o mediador, sempre que solicitado, pode dar apoio e retorno ao aprendiz, fornecendo subsídios e solucionando dúvidas que porventura surgem no momento das interações.

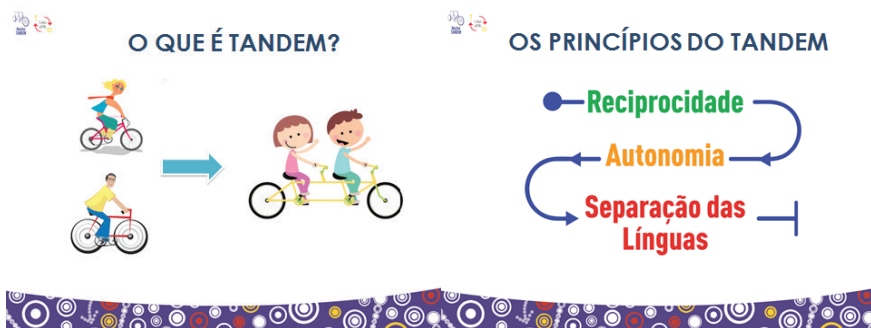
### 3 Funcionamento

As inscrições no programa podem ser feitas na secretaria das sedes do Celin-UFPR ou em nosso *site*<sup>3</sup> mediante o preenchimento de uma ficha. Brasileiros e estrangeiros podem se candidatar, e os brasileiros que frequentam cursos do Celin-UFPR e/ou da UFPR têm prioridade no estabelecimento de novas parcerias. Para participar do Tandem no Celin-UFPR, é necessário ter conhecimento (no mínimo) básico da língua alvo.

Com base no estudo teórico e nos princípios apresentados acima, o primeiro encontro acontece em nosso escritório e é sempre guiado por uma das coordenadoras ou assistentes do Núcleo Tandem. Para assessorar os interessados e padronizar as instruções dadas no primeiro encontro, foi elaborado um *kit* que funciona como uma espécie de protocolo de orientação, ilustrado a seguir.

IMAGEM 3 – Parte do *kit* Primeiro Encontro

154



FONTE: Núcleo Tandem.

No primeiro encontro, os participantes são convidados a preencher uma ficha de autoavaliação sobre seu aprendizado em língua estrangeira, justamente para instigá-los a refletir sobre seu processo de aquisição de língua e a traçar objetivos linguísticos e culturais para a parceria que estão iniciando. Nesse momento sugerimos também que os encontros ocorram no mínimo duas vezes por semana e que as horas sejam divididas igualmente entre os dois idiomas praticados.

<sup>3</sup> [www.celin.ufpr.br](http://www.celin.ufpr.br)

IMAGEM 4 – Primeiro encontro mediado de parceiros Tandem



FONTE: Núcleo Tandem.

Ruano e Diniz (2014) ressaltam a importância do mediador no processo de construção da autonomia do aprendiz para que ele possa, por si mesmo, estipular objetivos concretos e pensar em caminhos específicos para atingi-los.

Os parceiros preenchem também um documento que chamamos de “contrato de parceria Tandem”, que formaliza o estabelecimento dessa parceria. Nesse “contrato” eles devem escrever em conjunto quais serão os dias dos encontros, como as horas serão divididas, quando a parceria irá terminar, onde os encontros serão realizados, etc. Os monitores presentes entregam também uma ficha de relatório opcional para aqueles que desejam receber certificado de participação ao final do trabalho.



IMAGEM 5 – Ficha “Contrato de Parceria Tandem”, preenchida pelos participantes no primeiro encontro



### Contrato de parceria TANDEM

Parceiros TANDEM: \_\_\_\_\_

Nossos encontros serão realizados entre (datas): \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

Quantos encontros por semana? Quanto tempo cada encontro? \_\_\_\_\_

Como dividiremos o tempo dos nossos encontros? \_\_\_\_\_

Em que dia da semana e horário? \_\_\_\_\_

Onde (para os primeiros encontros)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

FONTE: *Núcleo Tandem*.

156

Os certificados de participação são emitidos mediante a apresentação de um depoimento e de um relatório de horas de atividade, cujo modelo é enviado por *e-mail* duas semanas após o primeiro encontro. Para os alunos de Letras da UFPR, essa carga horária pode ser apresentada à Coordenação como horas formativas. O reconhecimento da certificação é um exemplo da institucionalização do programa junto à universidade, o que só foi alcançado por meio de diálogo com o coordenador do curso de Letras da UFPR, de modo a ampliar a credibilidade do programa e o envolvimento dos alunos (RUANO; DINIZ, 2014, p. 6).

IMAGEM 6 – Modelo de certificado de participação no Programa Tandem



FONTE: *Núcleo Tandem*.

Faz parte também do nosso protocolo de orientação fornecer suporte para os parceiros no quesito material de apoio específico para o método Tandem. Temos percebido nos últimos anos de trabalho, que alguns aprendizes sentem a necessidade, principalmente nos primeiros encontros, de ter alguma base para ajudar na condução da conversa. A partir dessas reflexões passamos a apresentar já na nossa primeira reunião mediada a plataforma de aprendizado Seagull (*Smart Educational Autonomy through Guided Language Learning*)<sup>4</sup>. A proposta do projeto Seagull é disponibilizar em um site ideias e materiais específicos para serem utilizados no contexto Tandem de aprendizagem. Na página é possível encontrar folhas de trabalho em 4 níveis (A1, A2, B1, B2) em 14 idiomas distintos. Cada uma dessas folhas vem acompanhada de um guia didático que é elaborado para auxiliar o falante nativo em como ele poderá ajudar melhor o seu parceiro. Além disso, a página disponibiliza outras ideias para estimular conversações através de imagens e vídeos selecionados. O projeto Seagull possui 20 universidades parceiras e é financiado pela União Europeia e coordenado pelo Centro de Línguas Estrangeiras e

<sup>4</sup> Disponível em: <[http://seagull-tandem.eu/portugues\\_a1/](http://seagull-tandem.eu/portugues_a1/)>.

Multimídia da Universidade alemã de Greifswald. O Núcleo Tandem Celin é a instituição responsável pela produção dos materiais e guias didáticos para o idioma português disponíveis na plataforma.

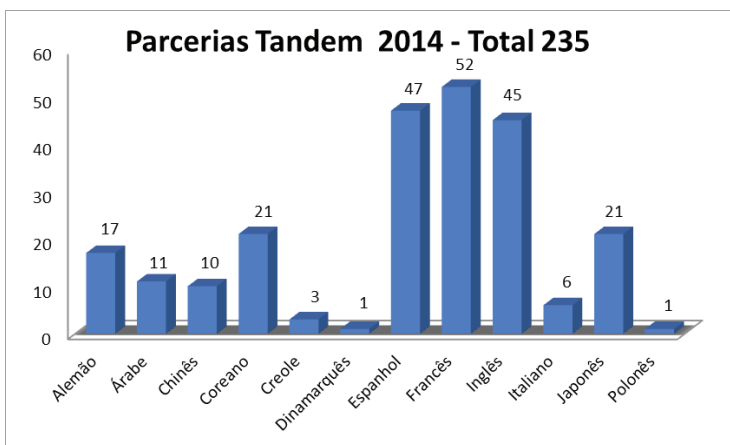
Outras ações do Núcleo também vão ao encontro da institucionalização do Tandem, como a integração das horas ao curso de PLE do Celin-UFPR. Das 15 horas semanais, três são divididas entre atividades culturais e práticas em Tandem. Para Ruano e Diniz (2014), a integração à grade curricular implica uma mudança de *status* do Tandem no Celin-UFPR: de acordo com a classificação proposta pela professora e pesquisadora Maria Luisa Vassallo (2006), o programa deixa de ser “não integrado” para ser “complementar” ao curso. Segundo o quadro sistematizado pela autora no artigo publicado pela revista *Teletandem News* em 2006, o Tandem “não integrado” seria aquele em que a instituição dá apoio e/ou alguns recursos, mas não o reconhece oficialmente; já o “complementar” passa a fazer parte do curso, porém ainda como opcional entre as atividades propostas pela instituição.

158

## 4 Resultados

Em 2014, tivemos 518 estudantes cadastrados no Tandem. Destes, 470 foram contemplados com um parceiro, em 12 línguas distintas.

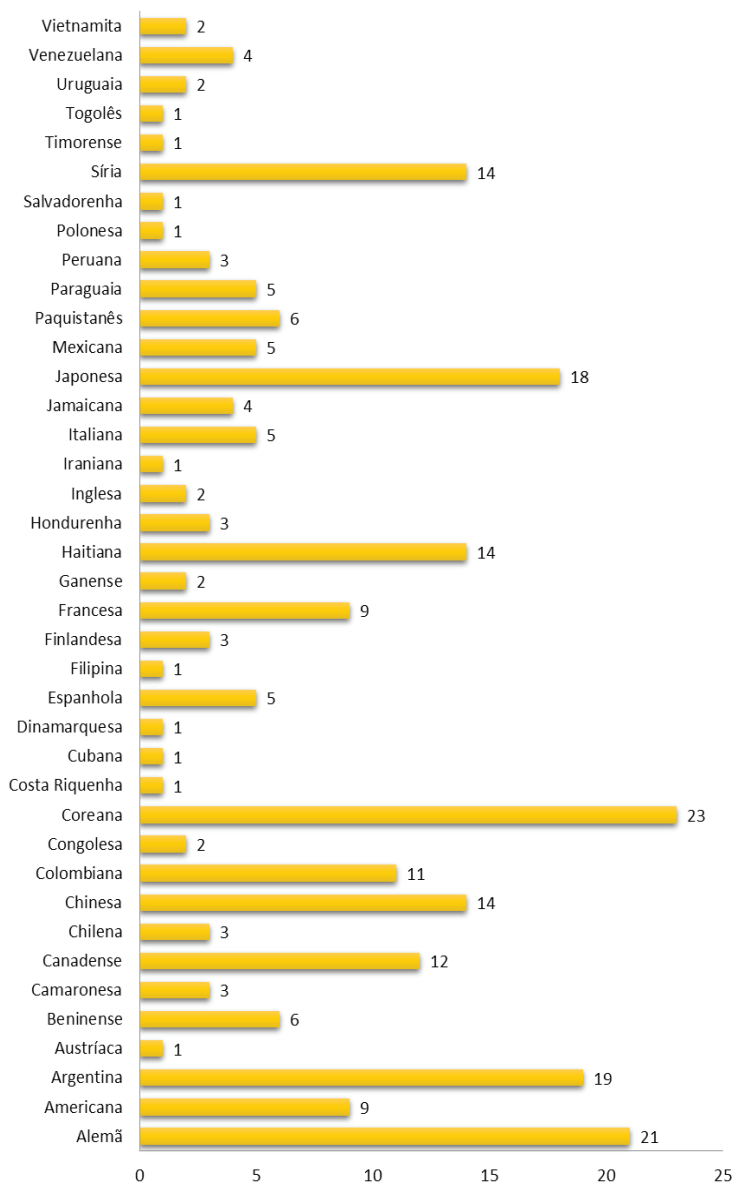
GRÁFICO 1 – Número de parcerias Tandem realizadas em 2014



FONTE: Núcleo Tandem.

A variedade de idiomas nos quais as parcerias Tandem são realizadas só é possível porque recebemos estudantes de diversos países nos nossos grupos de PLE, como se pode notar no quadro abaixo, que mostra a proveniência dos estudantes.

GRÁFICO 2 – Nacionalidade dos alunos de PLE do Celin-UFPR em 2014



FONTE: Núcleo Tandem.

Quando analisamos o número de parcerias realizadas depois da reformulação que deu origem ao Núcleo Tandem (2013), percebemos um resultado positivo, que se reflete no gráfico a seguir.

GRÁFICO 3 – Número de parcerias Tandem realizadas por ano, de 2007 a 2014



160

FONTE: Núcleo Tandem.

## 5 Outras ações do Núcleo Tandem Celin-UFPR

A partir dessa reformulação, o Núcleo promove, além das parcerias, atividades que integrem brasileiros e estrangeiros. O Núcleo é responsável, portanto, não somente pelo cadastramento, formação e mediação de novas parcerias Tandem, mas também pela recepção e acolhimento aos estrangeiros, elaboração do material de orientação (chamado Guia do Estudante Estrangeiro no Celin-UFPR<sup>5</sup>, disponível em português, inglês, francês e italiano), confecção de carteirinhas de estudante, coordenação do Programa Estudantes Convênio – Graduação (PEC-G) e organização das atividades culturais monitoradas integrantes da grade curricular do curso de PLE, que gostaríamos de explorar com mais detalhe na sequência.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.celin.ufpr.br/index.php/guia-para-o-estudante-estrangeiro-do-celin>>.

## 6 Atividades culturais

No momento da reestruturação do Núcleo Tandem em 2013, este passou a ser responsável pela organização de atividades culturais semanais que se tornaram então parte constituinte do programa do curso de PLE do Celin-UFPR. Antes disso, atividades dessa natureza aconteciam esporadicamente e eram organizadas por professores de forma não sistemática. A partir do momento em que o Núcleo Tandem assumiu as atividades culturais como uma de suas atribuições, a sua equipe desenvolveu uma série de procedimentos que garantem a sua realização com regularidade, ou seja, o planejamento, a divulgação, o acompanhamento, o registro e a avaliação das mesmas. Estes procedimentos serão descritos em detalhes mais adiante nesse texto.

Do ponto de vista da concepção de ensino da língua portuguesa para os alunos estrangeiros, as atividades culturais são uma maneira de expô-los a situações reais de uso da língua, colaborando assim para o aprendizado de aspectos da língua e da cultura relativa ao idioma que estão aprendendo. Além disso, essa vivência do aluno pode também ser retomada em sala de aula, propiciando um conteúdo privilegiado para diversas atividades de produção escrita e oral, desde relatos até textos de opinião.

Nesse sentido, podemos afirmar que o desenvolvimento de uma competência intercultural faz parte dos objetivos gerais de ensino de PLE no Celin-UFPR. Para Almeida, para desenvolver a competência intercultural, é preciso refletir sobre a sua própria cultura e a cultura do outro:

Num mundo onde diferentes culturas coexistem, é preciso pensar em estabelecer relações entre as mesmas de tal forma que, ao entrar em contato com culturas diferentes, o ser humano possa ser levado a refletir sobre a cultura com a qual está entrando em contato bem como sobre sua própria cultura, desenvolvendo assim uma competência intercultural, num exercício de questionamento, busca e construção de conhecimento que leve a uma maior inte-

ração com o diferente e amplie as possibilidades de construção de novos sentidos. (ALMEIDA, p. 43).

De certa forma, as atividades representam uma intermediação desse processo, na medida em que expõem os alunos ao “novo” de maneira facilitada, tanto no sentido do acesso aos espaços e atividades que de outra forma estariam distantes da sua vivência; quanto em relação aos sentidos e à significação daquilo que está sendo apresentado ao aluno.

Nesse contexto, acreditamos que o conceito de *tradução cultural* proposto por Stuart Hall (2006, p. 88 e 89) pode ser usado neste contexto dos alunos de PLE do Celin-UFPR, tanto aqueles “que foram *dispersados* para sempre da sua terra natal” como coloca Hall, como para aqueles cuja estada é temporária (intercambistas, por exemplo). O autor propõe *tradução cultural* como o processo de negociação com as novas culturas vivenciadas pelo estrangeiro. Essa cultura, no entanto, não os assimila, posto que não perdem completamente suas identidades originárias. Ou seja, não há anulação de suas identidades, mas sim um processo de ressignificação e reconstrução destas.

Em meio a esse processo de ressignificação e reconstrução da identidade o estrangeiro experimenta certa vulnerabilidade característica da sua circunstância. Segundo Mallard, Cremasco e Metraux (2015), “Aquele que faz determinada pessoa experimentar certo desamparo diante do que não é reconhecido como familiar. Compreende-se que de alguma forma existe na condição de estrangeiro, a possibilidade de se ocupar um lugar de uma angustiante interrogação diante do outro.”

Diante dessa particularidade da condição dos alunos de PLE, consideramos mais um dos objetivos das atividades organizadas pelo Núcleo Tandem o incentivo à interação entre os nossos alunos, acreditando que essa socialização colabora com o processo de integração dos mesmos. Para Nascimento (2013), “a adaptação/integração depende desta relação para (re)orientar e (re)rotinizar os espaços de uma nova vida cotidiana [...] pela participação numa lógica de socialização com pessoas de outras nacionalidades ou com os autóctones.” Essas vivên-

cias permitem desenvolver o sentimento de pertencimento tanto ao grupo, quanto aos espaços que visitamos, num processo de apropriação destes para a construção dessa nova identidade.

O Núcleo Tandem organizou um total de 32 atividades culturais em 2014, de diversos formatos, como ilustra a lista abaixo.

### **MÓDULO 1**

- Recepção e apresentação do guia do estudante estrangeiro
- Tour Fundação Cultural
- Cinema - O Menino e o Mundo
- Visita à Biblioteca Pública (com atividade coordenada)
- Visita ao Solar do Barão
- Atividade de fonética ofertada pelos professores Ester, Emerson e Jovânia
- Oficina de Capoeira

### **MÓDULO 2**

- Visita ao Paço da Liberdade
- Visita à ONG Rede Esperança
- Visita à cooperativa de catadores de material reciclável
- Atividade de fonética ofertada pelos professores Ester, Emerson e Jovânia
- Gruta do Bacaetava
- Aula de ritmos brasileiros
- Visita ao Museu Oscar Niemeyer
- Festa Junina

### **MÓDULO 3**

- Visita ao Museu Paranaense
- Cine Guarani : Samba e bossa nova: música do Brasil - seleção de 5 filmes de curta metragem
- Oficinas de Capoeira
- Arena da Baixada



- Centro Cívico: Visitas guiadas à Assembleia Legislativa e ao Palácio Iguaçú
- Esporte na praça
- Visita ao Parque Estadual de Vila Velha
- Exposição multimídia e peça de teatro: Brasil passado e futuro, a construção de uma nação

#### **MÓDULO 4**

- Visita ao Zoológico de Curitiba
- Cinemateca: “No coração dos deuses”
- Tour guiado do Cemitério Municipal de Curitiba
- Torre Panorâmica
- Oficina “Fotografia e Identidade: Eu no Brasil”
- Visita à escola municipal Professor Lauro Esmanhoto
- Visita à Colônia Witmarsum
- Aula de ritmos brasileiros
- Encerramento: Lanche coletivo no Celin-UFPR

164

Todos os alunos de PLE do Celin-UFPR são convidados a participar das atividades, sendo que uma lista de chamada é assinada pelos alunos e sua presença é registrada nos controles de frequência mantidos pelos professores. Nesse sentido, a participação é obrigatória, já que os alunos precisam de 80% de presença no curso para serem aprovados. A obrigatoriedade, no entanto, não garante a adesão dos alunos e existe uma variação grande no número de alunos participantes, desde atividades com 90 alunos até aquelas com em torno de 10 pessoas. Tal variação constitui um desafio para o planejamento das atividades, pois dificulta a previsão do número de participantes, inclusive para informar os nossos anfitriões nos diversos lugares que visitamos.

Nossas atividades culturais são acompanhadas por membros da equipe do Núcleo Tandem e por professores, que são escalados de acordo com sua disponibilidade e interesse em participar. Algumas acontecem dentro do Celin-UFPR; a maioria, no entanto, tem lugar em outros espaços. Esse tipo de saída leva os alunos a conhecer melhor a

cidade, tanto a região central (onde a maioria dos estudantes costuma se concentrar), quanto bairros mais afastados e região metropolitana. O meio de transporte pode variar dependendo da distância, mas muitas vezes, o percurso é feito a pé, quando o trajeto puder ser feito em até meia hora. Outra possibilidade é usar o sistema de transporte público, o que também proporciona uma oportunidade de conhecer seu melhor funcionamento. Por fim, também podemos, eventualmente, utilizar ônibus disponibilizados pela UFPR.

As atividades podem ser classificadas amplamente em cinco tipos, que serão descritos a seguir:

### **1. Atrações turísticas e espaços culturais**

Boa parte das nossas atividades contempla os espaços culturais da cidade, como museus, teatros e cinemas. Buscamos ofertar atividades que tenham conteúdo de interesse para nossos alunos, no sentido de conhecer melhor diversos aspectos da sociedade, da cultura e da história do Brasil. No ano de 2014 visitamos, por exemplo, o Museu Paranaense, que conta a história do estado do Paraná desde a pré-história. Outro exemplo de atividade dessa natureza foi uma sessão de cinema especialmente agendada para nossos alunos no Cine Guarani (pertencente à Prefeitura de Curitiba), com projeção de cinco filmes de curta metragem sobre música popular brasileira.

Também costumamos organizar visitas a algumas atrações turísticas, com o intuito de ajudar os alunos no processo de conhecer e se orientar na cidade, além de explorar aspectos da história e da organização socioeconômica de Curitiba. No início de 2014, por exemplo, os alunos fizeram um tour do centro histórico, guiado por monitores da Fundação Cultural de Curitiba. Também visitamos o zoológico municipal, que além de ter várias espécies típicas da região e do país, fica num bairro afastado do centro, numa região bastante interessante da cidade, que a maioria dos alunos não conhecia.

Falando de aprendizado, a atividade que foi feita no jardim zoológico foi pra mim uma aula prática de zoologia

porque, às vezes, ouvia falar de um animal e nem conhecia. Porém, quando fui lá, consegui conhecer fisicamente o que é: leão, anta, girafa etc.

G.L., do Haiti, aluno do Celin-UFPR em 2014

## 2. Viagens curtas

Pelo menos quatro vezes ao ano, programamos atividades fora da cidade, que costumam ser muito populares entre os alunos, pois muitas vezes tais viagens seriam muito mais caras se não fossem ofertadas pelo Núcleo Tandem. Além disso, a programação contempla lugares de grande beleza natural e importância histórica, dos quais, muitas vezes, os alunos nunca ouviram falar. Normalmente, essas saídas levam o dia todo e requerem um processo de inscrição prévia, podendo ter custo para o aluno. Nesse caso, levamos sempre em consideração que muitos deles têm dificuldades financeiras e procuramos negociar o menor preço possível.

Em 2014, as atividades culturais mais procuradas foram a visita à Gruta do Bacaetava e ao Parque Estadual de Vila Velha, ambos situados em áreas de preservação ambiental, com formações geológicas muito representativas da região. Nesse caso o número de vagas ofertadas se restringiu aos dois ônibus disponibilizados pela UFPR e muitos alunos não conseguiram se inscrever. Visitamos também a Colônia Witmarsum – um caso diferente, já que não houve tantos inscritos – onde conhecemos 500 anos de história da migração dos menonitas, que fundaram a Colônia aqui no Paraná na década de 50.

IMAGEM 7 – *Visita à Colônia Witmarsum*



FONTE: *Núcleo Tandem.*

### 3. Espaços públicos e comunitários

Vale a pena destacar algumas das atividades realizadas ao longo de 2014, pois propiciaram um contato muito valioso com a comunidade. No mês de abril, planejamos duas saídas que aconteceram simultaneamente devido a uma restrição ao número de pessoas que cada uma poderia acomodar. Nesse dia, um grupo de alunos visitou a ONG Rede Esperança, que trabalha com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, e o outro conheceu uma cooperativa de catadores de material reciclável localizada na periferia da cidade. Em ambos os casos, os estrangeiros tiveram contato com uma realidade social que não conhecem de perto, apesar de saberem da sua existência.

IMAGEM 8 – *Visita à Escola Lauro Esmanhoto*



168 FONTE: Núcleo Tandem.

Outra atividade muito interessante nesse sentido foi a visita à Escola Municipal Lauro Esmanhoto, onde nossos alunos foram recebidos com muito entusiasmo pelas crianças. O público dessa escola é majoritariamente de crianças que moram na região metropolitana de Curitiba e nunca haviam tido contato com pessoas de outros países. Nossos alunos, por outro lado, também tiveram uma experiência completamente nova diante dessas crianças, que os receberam com tanta curiosidade. O diálogo que se estabeleceu entre as duas partes foi muito rico do ponto de vista da linguagem, pois as crianças demonstraram grande interesse pela língua falada pelos estrangeiros, e esses tiveram o desafio de se comunicar com elas em português.

As atividades culturais pra mim foram super legais! [...] A segunda foi bem bacana, por que, indo na escola municipal, conheci os meninos do quarto ano do ensino fundamental. Eles foram tão fofinhos! Para eles, ver muitos

estrangeiros foi uma nova experiência e foi bem divertido. Lembro que um menino ficou perto de mim e me perguntou: “Você é japonesa?” Eu dei risada e respondi que eu era italiana e, como resposta, recebi: “Eu quero Japão.” E foi embora. Foi engraçado! Os japoneses naquele dia foram show de bola! Outro menino, quando soube que eu era italiana, começou a perguntar tudo sobre a Itália e se era verdade que se pode comer a pizza todos os dias. E o último de que me lembro bem foi um menino muito tímido. Ele perguntava de mim aos outros colegas dele e quando eu estava saindo da escola ouvi que ele gritou: “Onde está a moça italiana?” O amigo dele respondeu: “Está ali!” Eu cumprimentei ele mostrando a mão e ele ficou vermelho, me mandou um beijo e fugiu. Ver todos aqueles meninos, numa escola em mau estado, mas com o sorriso na boca, com uma personalidade linda e pura me fez sentir orgulhosa de ter conhecido eles. Eu cresci num outro mundo completamente diferente e ver como são simples os meninos do Brasil pobre e como ficam contentes com pouco foi legal. Eu aconselho esta atividade, os meninos vão sempre adorar a galera do Celin-UFPR!  
M. A. da Itália, aluna do Celin-UFPR em 2014

A visita à Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP) é outro exemplo de espaço público que visitamos com os alunos de PLE do Celin-UFPR. Como 2014 era um ano de eleições no país, decidimos que seria muito produtivo conhecer melhor a organização política do país, então fizemos uma expedição ao Centro Cívico, bairro que reúne diversas instâncias do poder público na cidade. Na visita à ALEP, tivemos uma aula sobre o processo legislativo e cada um dos alunos teve a oportunidade de falar sobre seu próprio país, gerando uma série de comparações muito interessantes.

Quando se trata da Assembleia Legislativa, foi uma experiência muito boa e rica, pois nessa atividade, a gente teve a possibilidade bater papo com alguns representantes desta casa para saber como funciona a casa legislativa. Além disso, na interação que teve entre nós, aprendi novas pa-



lavras em português e que até hoje, continuam a ajudar a me aperfeiçoar tanto na língua falada quanto na escrita.  
G.L. do Haiti, aluno do Celin-UFPR em 2014

#### 4. Oficinas de cultura popular brasileira

Algumas manifestações de cultura popular brasileira, como o samba e a capoeira são conhecidas no mundo todo, e a maioria dos estrangeiros que estudam no Celin-UFPR apreciam a oportunidade de experimentar na prática a música, o ritmo e os movimentos de cada uma delas. Devido ao bom aproveitamento dessas oficinas, costumamos repeti-las com regularidade.

As oficinas de capoeira ofertadas em 2014 foram ministradas pelos integrantes da Academia Angola Dobrada, um dos grupos mais tradicionais do país, e abordaram tanto a história da capoeira, quanto seus fundamentos, como a música e os movimentos básicos. Na oficina de ritmos brasileiros, a professora Tatiana Asinelli ensina os passos básicos do samba de gafeira, do forró e também o samba no pé, de maneira muito descontraída e divertida – sucesso garantido entre os alunos.

170

IMAGEM 9 – Oficina de capoeira



FONTE: Núcleo Tandem.

## 5. Confraternizações

Temos ao menos dois momentos de confraternização no nosso calendário – o fechamento do primeiro e do último semestre. Tradicionalmente, o fechamento do primeiro semestre é uma Festa Junina, com direito a comidas típicas, decoração, brincadeiras tradicionais e música ao vivo. No final do segundo semestre de 2014, tivemos um lanche coletivo, em que cada aluno trouxe uma comida típica do seu país – um verdadeiro festival de gastronomia internacional.

*IMAGEM 10 – Festa junina do Celin-UFPR em 2014*



*FONTE: Núcleo Tandem.*

Como mencionado anteriormente, o Núcleo Tandem desenvolveu uma série de procedimentos que garantem a realização das atividades culturais semanalmente. O processo de planejamento começa com meses de antecedência e envolve o contato com diversas instituições e profissionais de diferentes áreas, com a finalidade de agendar as atividades e negociar preços se for este o caso. Essa parte do processo é contínua, já que a todo momento precisamos fazer alterações e ajustes. Tendo em mãos o calendário de atividades de cada módulo, essas datas eram divulgadas internamente para que os professores preenchessem uma escala de acordo com seu interesse e disponibilidade para acompanhar as saídas.



Em seguida divulgamos as atividades culturais para os alunos uma a uma, passando em todas as salas de aula a cada segunda-feira para convidá-los para a atividade da semana. Nesse mesmo dia enviamos um convite padrão por e-mail para todos e também para a equipe do Celin-UFPR. Além disso, atualizamos um mural com as informações referentes à atividade daquela semana.

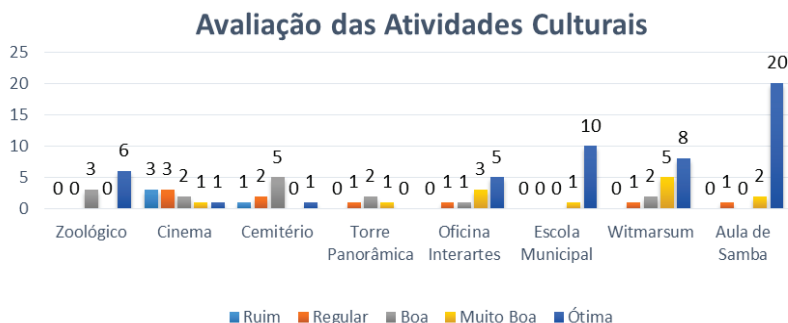
As atividades eram acompanhadas por professores de PLE e por um membro da equipe Tandem, que faz o registro fotográfico das mesmas. Posteriormente, as fotos são publicadas no site do Celin-UFPR e estão acessíveis tanto aos alunos quanto ao público em geral.

Por fim, fazemos uma avaliação das atividades culturais, tanto do ponto de vista da nossa equipe, quanto do ponto de vista dos alunos, através de uma pesquisa de opinião, com o intuito de proporcionar atividades condizentes com os objetivos propostos. Através desta pesquisa podemos analisar o *feedback* dos alunos sobre cada atividade cultural realizada, além dos motivos que os levaram a participar, como por exemplo: interagir com os colegas ou conhecer mais sobre a cultura brasileira.

172

Após a aplicação dos questionários, realizamos um levantamento do grau de relevância que cada atividade teve para os alunos participantes. No último levantamento (imagem 15), realizado em 10 de dezembro de 2014, por exemplo, pode-se perceber que a atividade com maior aprovação foi a “Aula de Samba”, e a atividade “Cinema”, a de maior *feedback* negativo. Deste modo, podemos concluir que atividades mais dinâmicas e mais representativas da cultura brasileira tendem a interessar mais e satisfazer a curiosidade cultural do aluno. Por outro lado, concluímos que ida ao cinema terá que ser repensada tanto em relação à escolha do filme, como a utilização de legendas em português (para alunos de nível básico). Essa e outras informações pudemos obter através do espaço que o aluno tem para expor, em suas próprias palavras, suas sugestões e reclamações no questionário aplicado. É com base nestas análises que o Núcleo Tandem faz o planejamento das atividades culturais para o módulo seguinte, e assim a cada módulo.

GRÁFICO 4 – Resultados da pesquisa de opinião realizada em dezembro de 2014



FONTE: Núcleo Tandem.

## 6 Depoimentos

No momento de certificação dos participantes, solicitamos que nos enviem depoimentos sobre o processo, relatando como foi a experiência do Tandem para eles. A seguir, apresentamos alguns desses relatos, que ilustram a indissociabilidade entre o aprimoramento da língua estrangeira e os aspectos sociais do Tandem - tanto para o estrangeiro que está em processo de imersão na cultura brasileira quanto para o aluno brasileiro, a quem é dada a chance de perceber a nossa língua/cultura através de outras perspectivas.

Elegemos como exemplo três desses depoimentos de parcerias.

A Alina fala muito bem o português, mas tem algumas dúvidas que eu procuro sanar, como, por exemplo, sobre o subjuntivo. Gosto também de mostrar em português os ditos populares que apresentam similar em polonês e falo dos nossos costumes e de coisas práticas, como, por exemplo, o que é ter carteira assinada, o que é ser terceirizado, etc. Isso porque ela pretende morar no Brasil e precisa se acostumar com a nossa legislação. Ela fala comigo em polonês, tira minhas dúvidas, corrige meus textos (sempre nos mandamos *e-mails* em polonês). Ela me emprestou um DVD de um filme polonês e me deu uma revista polonesa de notícias. Eu já fiz a versão para o português de uma carta dela e passei para o polonês uma receita de

bolo de mandioca que ela comeu na minha casa e adorou. Também oferecemos a ela e ao noivo um almoço de comida baiana (bobó de camarão), para ela conhecer o azeite de dendê e o tempero nordestino. Temos nos encontrado aos domingos, ou na casa dela ou na minha, porque fica mais prático para nós. Ela é uma pessoa muito simpática e agradável e a nossa diferença de idade (27 anos) não tem atrapalhado em nada nosso relacionamento, o qual, tenho certeza, vai se tornar uma grande amizade.

E. F., participante brasileira, parceria português/polonês

Participei do projeto Tandem na Universidade Federal do Paraná, tendo como parceiro um estudante inglês que fazia seu aprendizado da língua portuguesa. Só vejo aspectos bastante positivos no método. A situação de informalidade contribui para um avanço no processo de aprendizagem, que nem sempre ocorre em ambientes formais de ensino. A interação com um falante nativo do idioma a ser aprendido ajuda não só no conhecimento mais preciso da estrutura e funcionamento da língua, mas também no conhecimento de aspectos culturais relativos à língua aprendida, que nem sempre são devidamente explorados em uma situação formal de ensino. Mas penso que a maior contribuição que tive dessa experiência foi aprender a olhar também nossa própria cultura a partir dos olhos do outro, a produzir um olhar estrangeiro sobre nossa própria cultura. Entender como é a experiência de alguém que chega ao nosso país, que sofre com as diferenças e o choque cultural e que analisa nossa cultura a partir de suas outras vivências. Penso que tal experiência nos proporciona um descentramento de nós mesmos, é uma experiência na qual você afeta e é afetado pelo olhar do outro, uma experiência na qual você acompanha o outro em sua inserção em nossa cultura e é ao mesmo tempo convidado a habitar a memória da cultura originária desse viajante que passa a habitar nosso país. Enfim, penso que é uma experiência bastante enriquecedora para uma cultura que pretende ser pluralista, como a cultura brasileira! N. F. D., participante brasileiro, parceria português/inglês

Quando eu comecei os encontros Tandem com meu parceiro brasileiro, eu estava tão ruim em português que eu nem conseguia ouvir a diferença entre o espanhol e o português... Ele estava bem melhor na língua do outro, então no começo foi um pouco difícil pra mim, com vergonha por causa do meu sotaque gringo! Mas depois entendi que a diferença de nível é só um problema numa aula “normal”, com muitas pessoas. Num Tandem tanto faz, não tem professores e alunos, ninguém ensina, mas as duas pessoas aprendem, descobrem! Além disso, os Tandems “formais” não demoraram muito tempo, e logo começaram os Tandems balada, Tandem caipirinhas, Tandem bicicleta! Enfim, o Tandem, além de me ajudar muito na língua portuguesa, foi pra mim o melhor jeito de conhecer a cidade e seus moradores!

J. R., participante francês, parceria português/francês

## 7 Considerações finais

Fazendo uma retrospectiva desde 2007 até o presente momento, podemos observar, ao longo dos anos, que existem ações extremamente importantes para garantir o sucesso dessa iniciativa. A primeira delas, por exemplo, é a necessidade de uma estrutura, tanto física quanto pessoal, reservada apenas para tal função. Desde abril de 2013, com a reformulação do programa, colocamos atenção especial na equipe, que vem recebendo formação continuada sobre aspectos teóricos do método. O grupo é composto atualmente por duas coordenadoras e três assistentes, todas denominadas “tandenistas”, porque estão passando por essa formação.

Outro ponto positivo que alcançamos com a reformulação foi, por um lado, a inserção de algumas horas da prática Tandem no programa de PLE do Celin-UFPR e, por outro, o reconhecimento, pela Coordenação de Letras da UFPR, de créditos das horas praticadas. Assim, tanto a certificação quanto a institucionalização foram essenciais para que tivéssemos não somente um número grande de parcerias de diversas línguas como também participantes engajados com o método.

O terceiro aspecto que consideramos primordial para que o programa seja bem-sucedido é que o primeiro encontro seja mediado e que esse suporte seja estendido ao longo da parceria, quando necessário. Essa mediação, por incluir uma explicação sobre os princípios do método, além de formalizar a parceria, contribui para um maior aproveitamento e comprometimento dos participantes. Além da mediação inicial, também gostaríamos, no futuro, de retomar e reformular uma iniciativa testada anteriormente que chamamos de Intertandem. A ideia é reunir mensalmente participantes do projeto de acordo com a língua estrangeira alvo, para atividades lúdicas e dinâmicas que estimulem a interação entre os aprendizes criando uma situação de imersão linguística. Estes encontros seriam uma oportunidade para os participantes do Tandem buscarem aconselhamento, trazerem suas dúvidas e inquietações e trocarem experiências com outros aprendizes para melhorar o aproveitamento da sua parceria.

176

Os materiais de apoio, desenvolvidos em 2014 pelo Núcleo Tandem e publicados no site Seagull, também são ferramentas que visam dar uma assistência opcional às duplas que manifestam tal necessidade. Buscando coletar dados pra fazer o acompanhamento da utilização desses materiais nas parcerias Tandem, reformulamos o formato do relatório de horas de atividade incluindo um espaço destinado à plataforma Seagull. Neste documento os participantes são convidados a compartilhar sua experiência de utilização dessas folhas de apoio. Desta forma podemos fazer um balanço do alcance e da efetividade desta ferramenta, e a partir desses dados poderemos reavaliar a produção anterior e embasar a construção de materiais específicos para o método no futuro.

Outro ponto positivo que alcançamos com a reformulação foi, por um lado, a inserção de algumas horas da prática Tandem no programa de PLE do Celin-UFPR e, por outro, o reconhecimento, pela Coordenação de Letras da UFPR, de créditos das horas praticadas. Assim, tanto a certificação quanto a institucionalização foram essenciais para que tivéssemos não somente um número grande de parcerias de diversas línguas como também participantes engajados com o método.

Com a institucionalização do programa dentro do curso de PLE no Celin adotamos medidas que visam consolidar e intensificar a vinculação das atividades culturais com as atividades de sala de aula de PLE. Para tanto, avisamos os professores com antecedência sobre a atividade da semana e encaminhamos alguns *links* relacionados sobre a programação para que os professores preparem uma tarefa relacionada à atividade. Dessa maneira o professor pode preparar o aluno antecipando conteúdos linguísticos relacionados à atividade que facilitam a compreensão da mesma, e pode propor também uma produção posterior, que contribui para o processo de construção de significado a partir desta vivência. Além disso, essa integração entre atividades culturais e sala de aula faz com que o próprio aluno as perceba como parte integrante do programa do curso.

Com base nos depoimentos transcritos, podemos perceber a importância do Tandem para os alunos brasileiros e estrangeiros, tanto em relação a aspectos linguísticos quanto de integração cultural. Para os estrangeiros, em especial, o Núcleo busca, por meio de suas ações, facilitar a inserção na vida da cidade. Atualmente, pela crescente demanda por cursos de PLE, é notável a importância da existência de um espaço destinado ao acolhimento e orientação dos estudantes estrangeiros em geral, papel que vai além da formação de parcerias Tandem propriamente ditas. Acreditamos que, por esses motivos, o Núcleo Tandem se tornou essencial para a estrutura atual do programa de PLE no Celin-UFPR, com o qual trabalha em constante apoio e colaboração.

## Referências

- ALMEIDA, M. R. *Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras*. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.
- BRAMMERTS, H.; KLEPPIN, K. *Selbstgesteuertesprachlernenim Tandem*. StauffenburgVerlag: Tübingen, 2010.

CENTRO de Línguas e Interculturalidade UFPR. *Núcleo Tandem*. Disponível em: <<http://www.Celin.ufpr.br/index.php/o-Celin/nucleo-tandem>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MALLARD, S. D. S.; CREMASCO, M. V. F.; METRAUX J. C. Estrangeiridade e Vulnerabilidade Psíquica: Algumas Contribuições Psicanalíticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 31, n. 1, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015011786125132>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

NASCIMENTO, A. I. *Migração estudantil e a aprendizagem de uma segunda língua*: estudantes estrangeiros em Portugal e suas representações pessoais e socioculturais. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2013.

RUANO, B.; DINIZ, G. O Tandem Português-Espanhol como ferramenta de aperfeiçoamento linguístico e integração sociocultural dos alunos do Celin UFPR. In: CONGRESSO INTERNACIONAL AMERICA LATINA E INTERCULTURALIDADE. Foz do Iguaçu, 2015. *Anais...* Foz do Iguaçu, 2015.

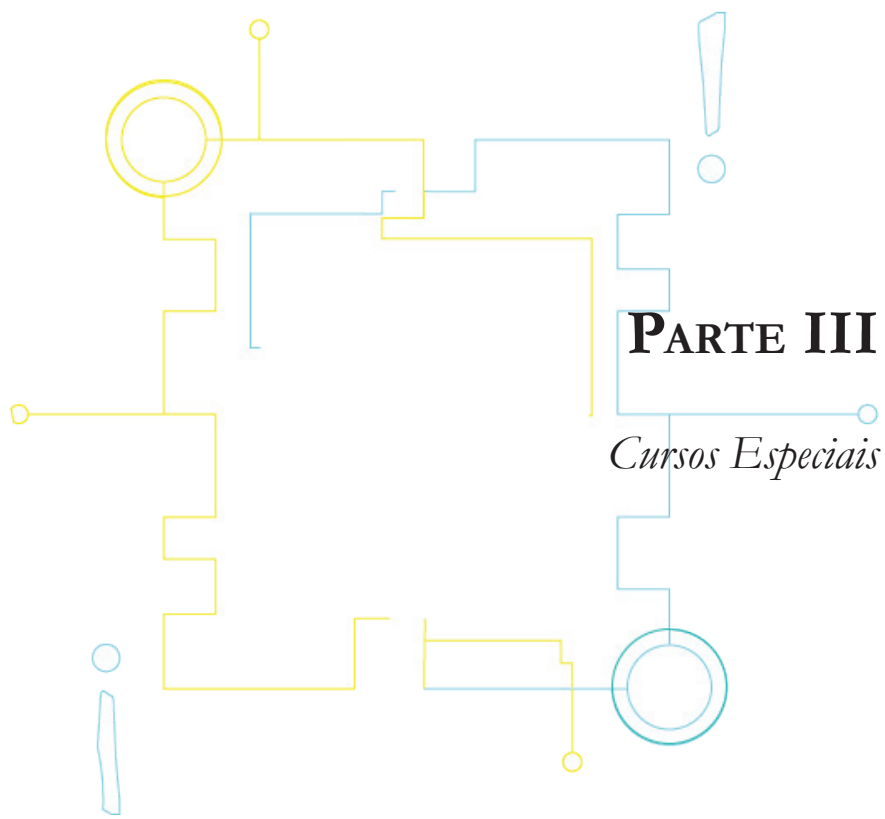
178

SALOMÃO, A. C.; SILVA, A. C. da; DANIEL, F. de G. A aprendizagem colaborativa em Tandem: um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, J. A. *Teletandem*: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000. Disponível em: <<file:///T:/TANDEM/2015/Livro%20PLE/Artigo%20N%C3%Bacleo%20Tandem/Artigo%20Scaramucci.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

TELETANDEM NEWS. *Teletandem Brasil*, Assis, v. 1, n. 2, 2006.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-Tandem: theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 27, n. 1, 2006, p. 83-118.



# PARTE III

*Cursos Especiais*





# Curso preparatório para o exame Celpe-Bras no Celin-UFPR: retrospectiva e propostas

*Ester Roos de MENEZES*  
*Fernanda Deab Chichorro BALDIN*  
*Renata Maria Santos FERREIRA*

## 1 Introdução

O curso preparatório para o exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR) passou por diversas fases e programas, resultado não somente das mudanças ocorridas no processo de consolidação da própria prova, como também do aprofundamento das pesquisas realizadas pelas professoras que organizavam, elaboravam e ministravam o curso.

Primeiramente, preocupou-nos a ideia de oferecer um curso preparatório, já que, ao realizar esse curso, o estrangeiro poderia entender que estaria apto a obter pelo menos algum nível de certificação no exame Celpe-Bras. Essa preocupação era ainda mais forte com relação àqueles que necessitavam de uma certificação, pois poderiam concluir que sem fazer um curso de língua numa instituição credenciada para aplicar o exame não seria possível conseguir o resultado desejado, o que era completamente equivocado segundo as bases teóricas que sustentam o exame, bem como de acordo com o Guia do Examinando (à época, Manual do Candidato).

O curso preparatório começou a ser realizado no Celin-UFPR em 2001 e sua elaboração deveu-se, fundamentalmente, pela demanda. Muitos estrangeiros – eminentemente médicos – buscavam um curso

por meio do qual pudessem se preparar para a prova com o objetivo de revalidar seus diplomas e assim trabalhar legalmente no Brasil.

O presente trabalho está estruturado da seguinte maneira:

Na primeira seção fazemos um retrospecto sobre a inserção do Celpe-Bras no Celin-UFPR e apresentamos o Exame.

Na segunda seção expomos a definição de efeito retroativo (também denominado como impacto) e discorremos sobre o efeito retroativo do Celpe-Bras na elaboração e na realização de nossos programas.

Na terceira discutimos o contexto do Celin-UFPR em que o curso preparatório nasce – a divisão de turmas, a perspectiva de língua adotada, a forma de trabalho e também apresentamos brevemente as fases pelas quais o curso preparatório passou, os formatos que teve e como ele é atualmente.

Finalmente, resumimos nossa proposta e expomos alguns caminhos possíveis para a continuidade do curso, tendo sempre em vista que dele podem emergir novas maneiras de ensinar e aprender.

182

## **2 O Exame Celpe-Bras**

### **2.1 Breve histórico sobre a inserção do Exame Celpe-Bras no Celin-UFPR**

O Celpe-Bras é o único exame de proficiência de português brasileiro reconhecido pelos Ministérios da Educação e das Relações Exteriores para fins de programas de intercâmbios estudantis internacionais promovidos pelo Estado brasileiro, bem como reconhecido para a revalidação de diplomas profissionais obtidos por estrangeiros em instituições no exterior. O exame foi instituído em 1998 pelo Ministério da Educação e atualmente é aplicado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Segundo Schlatter<sup>1</sup> (2004), “A motivação principal para a elaboração do Celpe-Bras foi a necessidade de criar um exame único e padronizado para a seleção de estudantes de intercâmbio, principalmente para os que se candidatavam ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), programa do MEC/MRE que oferece educação superior em universidades brasileiras a cidadãos de países em desenvolvimento que mantêm acordos educacionais e culturais com o Brasil”.

O programa PEC-G, ao qual Schlatter se refere, também contribuiu para o desenvolvimento do programa do curso preparatório para o exame Celpe-Bras que aqui é descrito. O programa de português para estrangeiros do Celin-UFPR se desenvolve concomitantemente à história da consolidação do exame Celpe-Bras. O Celin-UFPR se torna posto aplicador do exame em 1999, colaborando também com sua constituição por meio da participação de uma de suas professoras<sup>2</sup>. É com sua experiência na banca de correção, anualmente até 2001, e semestralmente de 2001 a 2010, que o programa de Português para Estrangeiros do Celin tem acesso aos construtos teóricos que subjazem ao exame, bem como à discussão teórica iniciada em 1993 pela equipe de professores elaboradores do exame. Cabe lembrar que o exame, instituído em 1998, como obrigatório para o PEC-G, teve diferentes comissões de professores e pesquisadores em avaliação e proficiência em língua estrangeira. No entanto, foram poucas as sessões públicas que visaram à formação de aplicadores e formação de bancas de corretores.

O Celin-UFPR credenciou-se para a aplicação do exame em 1999 e teve acesso à nova formação de aplicadores do exame somente em outubro de 2013<sup>3</sup>, quando, sob a condução do INEP, formaram-se e credenciaram-se novos aplicadores. Essa lacuna temporal na formação de examinadores deveu-se principalmente ao fato de a comissão técnica do exame estar credenciando novos postos aplicadores no Bra-

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia>>.

<sup>2</sup> A professora Renata Maria Santos Ferreira, co-autora desse texto, participou, de 1999 (segunda seção de correção do exame Celpe-Bras) a 2010, como membro ad hoc da comissão de corretores do exame de 1999 a 2010.

<sup>3</sup> Naquela ocasião, o Celin-UFPR enviou ao Seminário de formação de avaliadores e (re)credenciamento de postos aplicadores um total de sete membros da equipe Celin-UFPR de Português para Estrangeiros.

sil e no exterior, fase de consolidação técnica e expansão geográfica do exame.

## 2.2 Celpe-Bras: natureza e estrutura do exame

O exame Celpe-Bras é uma prova que avalia a capacidade de comunicação – seja oral, seja escrita; isso quer dizer que o que importa no exame é o estabelecimento de interação. Não há questões separadas pelas chamadas quatro (ou cinco) habilidades comunicativas: compreensão oral e escrita e produção oral e escrita (a quinta seria a competência cultural ou intercultural). Sendo assim, há “somente” a proposta de realização de quatro textos – na parte escrita – e na parte oral a realização de uma entrevista (interação face a face).

Segundo o Manual do Candidato, as estruturas da língua importam na medida em que funcionam para a construção dos textos e são avaliadas, sim, no contexto, analisando sempre a adequação às situações de interação.

184

O exame é de natureza comunicativa. Isso significa que não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua. A competência do candidato é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real. Embora não haja questões explícitas sobre gramática e vocabulário, esses elementos são importantes na elaboração de um texto (oral ou escrito) e são levados em conta na avaliação do desempenho do candidato. (BRASIL, 2006, p. 3).

O Celpe-Bras é um exame de proficiência, a saber: “Um exame de proficiência é aquele que tem objetivos de avaliação e conteúdo definidos com base nas necessidades de uso da língua-alvo.” (BRASIL, 2006, p.3). Esse exame, então, avalia a capacidade de interação de estrangeiros – no Brasil ou no exterior, quando for exigido o uso

de português – em situações do dia a dia e também em atividades dos contextos do mundo escolar e laboral. De acordo com o Manual do Candidato, as habilidades avaliadas

[...] incluem comunicar-se em situações do dia-a-dia: ler e redigir textos, interagir oralmente ou por escrito em atividades do contexto escolar (esclarecer dúvidas com o professor, fazer provas, apresentar seminários etc.) e externas a ele (fazer relatos, fazer compras, obter informações, reclamar, ir ao médico etc.). Por ser um exame de proficiência, o Celpe-Bras não é elaborado com o objetivo de avaliar a aprendizagem em um determinado curso, mas o que esse candidato consegue fazer na língua-alvo, independentemente de onde, quando ou como essa língua foi adquirida. Essa aprendizagem pode ter ocorrido pela convivência com falantes dessa língua ou em situação formal de ensino. (BRASIL, 2006, p. 3)

A última frase da citação anterior mostra-nos claramente que não há obrigatoriedade de ter aprendido português formalmente para realizar a prova e obter nível de certificação.

Um dos conceitos-chave para a prova coletiva (escrita) é o conceito de tarefa, que é assim definido no mesmo Manual do Candidato “Fundamentalmente, a tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social. Em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores.” (BRASIL, 2006, p. 4). Portanto, o Celpe-Bras – em sua parte escrita – analisa a adequação à proposta da tarefa tendo por base primeiro a adequação contextual, e depois as adequações discursiva e linguística.

A prova é dividida em duas partes: a parte coletiva (escrita) e a individual (entrevista oral – interação face a face). A prova escrita propõe a produção de quatro textos escritos, divididos da seguinte forma: a Tarefa 1 parte de um vídeo; a Tarefa 2 de um áudio e as Tarefas 3 e 4 têm seus enunciados produzidos a partir de textos escritos. Com base no entendimento desses textos base, o examinado deve escrever

os textos propostos pelos enunciados das tarefas. A parte individual – entrevista oral/interação face a face – possui 20 minutos de duração que são divididos em quatro tempos de cinco minutos cada, sendo que nos primeiros cinco minutos o examinando faz sua apresentação e conversa sobre quem é ele e sobre suas experiências. Os outros quinze minutos também têm três partes subdivididas em cinco minutos cada<sup>4</sup>, nas quais o examinando deve conversar com o examinador sobre textos apresentados em uma folha, que são denominados pelo Celpe-Bras de “Elementos Provocadores”.

### **2.3 Efeito retroativo: conceito e desdobramentos no Celin-UFPR**

186 Dentro dos diversos contextos de aprendizagem, avaliações em geral podem exercer influência decisiva sobre o ensino, bem como sobre as atitudes e percepções tanto de professores como de alunos do que é relevante no processo de ensino/aprendizagem. De acordo com Silva (2006), o termo efeito retroativo pode ser definido como o “impacto de um teste nos contextos de ensino/aprendizagem, que influenciam a motivação dos candidatos, suas percepções, maneiras, hábitos, crenças não só dentro de sala de aula, mas também em uma esfera maior de organização social, no trabalho ou em situações cotidianas.” (SILVA, 2006, p. 25).

Dessa maneira, reconhecemos o processo de transformação que os cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE) ofertados pelo Celin-UFPR têm passado sob a influência direta do efeito retroativo do Exame Celpe-Bras.

Certamente um fator que contribuiu em grande medida para isto foi o fato de a equipe de professores compartilharem das mesmas concepções de linguagem que embasam o exame e que entende a linguagem como ação conjunta de participantes para fazer algo com um

---

<sup>4</sup> Para maiores informações, consultar Manual do Candidato e Guia do Examinando, cujos links estão disponíveis nas referências.

propósito social e, portanto, uma atividade ao mesmo tempo cognitiva e social. (CLARK, 2000).

Para nós, sempre foi fundamental a questão de que as aulas deveriam fazer sentido para a interação na vida, por isso costumávamos nos referir – desde 2001 – a esse curso especificamente, como um curso que apresentava, discutia, analisava e produzia não só estruturas linguísticas, como também repertório, ou seja, era um “curso de língua com conteúdo”. Nossa perspectiva veio a ser confirmada à medida que estudávamos mais sobre gêneros discursivos e interação e as provas que eram propostas, uma vez que pudemos ratificar que muito da argumentação provinha do conhecimento de mundo – repertório, assuntos, conteúdo – e, especificamente – conhecimento das interações que acontecem no Brasil via mídia (na parte coletiva – escrita), via interações sociais orais.

Ao mergulharmos nas reflexões sobre avaliação de proficiência e nos pressupostos teóricos do exame Celpe-Bras, as noções de conteúdo eram revistas e reconstituídas pelos conhecimentos sobre as teorias dos discursos, até compreendermos que aprender uma nova língua significava usá-la em diferentes discursos. As situações discursivas se tornavam cada vez mais complexas. Era necessário ensinar a consciência sobre a língua e a linguagem para entender o que e como enunciar em diferentes contextos, entre diferentes interlocutores, manejando papéis sociais em níveis diversos, sob intenções demarcadas. Enfim, as variáveis poderiam ser previsíveis nos enunciados de uma tarefa, porém sua execução exigia um sem-fim de possibilidades, abrindo espaço para o desenvolvimento de atividades de experimentação completamente novo e diverso do comunicativismo em que os professores eram e são formados nos cursos de Letras. Era hora de voltar às reflexões acadêmicas bakhtinianas para ressignificar o que era o domínio de uma língua.

Entendemos necessário ressaltar que a UFPR teve, desde meados dos anos de 1960, um programa de português para estrangeiros, que emergiu da necessidade de ensinar a língua para os primeiros estudantes intercambistas de convênios com universidades japonesas.



Cabia a professores do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DELEM) oferecer uma disciplina optativa a esses alunos. Em 1997 é quando o Celin-UFPR oferece seu programa de PLE não só à comunidade acadêmica de estrangeiros, mas amplamente a toda a comunidade. O programa de PLE teve como base essa experiência acadêmico-pedagógica que, por um lado, já desloca a língua alvo à condição de “estrangeira”, mas, por outro, leva em conta as abordagens de ensino de língua estrangeira das demais línguas.

Esse contexto se faz necessário para compreender o quanto o desenvolvimento do programa de PLE do Celin-UFPR está implicado pelo exame Celpe-Bras. Os professores que lecionavam PLE na UFPR eram pesquisadores linguistas. Com a constituição do Celin-UFPR, e a consequente abertura para mais estudantes, o programa passou a ser coordenado por um professor do DELEM e aplicado por professores colaboradores, bacharéis e licenciados em Letras, de um projeto de pesquisa liderado por esse pesquisador linguista. Ou seja, os professores de PLE tinham dupla licenciatura (formação em língua portuguesa e em uma língua estrangeira), mas não tinham a experiência formal de ensinar a sua língua materna como língua estrangeira. Começava ali também a constituição do papel do Celin-UFPR como escola de formação de professores.

Era necessário discutir como se ensinar essa língua “nova”. O material de pesquisa disponível era pequeno. Havia poucas experiências de pesquisa e de ensino publicadas. As mais relevantes se encontravam na UNICAMP, registradas por Lombello, Araújo e Almeida, mas não davam conta da diversidade de novas variáveis que se apresentavam aos professores: alunos falantes de línguas maternas diversos, falta de material didático para esses fins, gramáticas de português para estrangeiros. O pouco material disponível estava ainda no exterior e sem divulgação.

Por tudo isso, escrever um programa de PLE naqueles primeiros tempos de Celin-UFPR passava por espelhar-se nos programas de outras línguas estrangeiras e de buscar parâmetros de descrição de proficiência para descrever e “definir” estágios dessa proficiência. O

que já estava “definido” em outros programas de línguas estrangeiras, no PLE necessitava ser descrito.

Como não havia ainda larga produção teórica que usasse o português brasileiro, foi necessário e possível experimentar e construir esses parâmetros que aos poucos desenhavam níveis e abordagens, o que não aconteceu sem o Celpe-Bras, que a cada seção aplicadora apontava o desempenho de examinandos e o que lhes faltava para serem plenamente proficientes, ou melhor, portadores do certificado Avançado Superior.

Essa experimentação na elaboração e na descrição dos programas do curso preparatório para o exame Celpe-Bras influenciou na organização e na descrição dos cursos regulares. A experiência com a descrição da performance de candidatos ao certificado permitia avaliar com a performance dos indivíduos que procuravam o Celin-UFPR para fazer aulas nos cursos regulares. Com isso o programa de português para estrangeiros passou a ser constituído de níveis básicos, intermediários e avançados. Os alunos desses níveis expressam performances de fluência (escrita e oral) similares aos dos candidatos que obtêm os certificados intermediários e avançados no exame. Da mesma forma, as atividades propostas para esses níveis são realizadas a fim de oportunizar o aprendizado de estruturas linguísticas mais complexas e a participação mais ampla em discursos com circulação em contextos mais amplos e ao mesmo tempo mais específicos.

Essa situação se configura claro efeito retroativo do exame na perspectiva de ensino da língua portuguesa para estrangeiros. É importante lembrar que enquanto as línguas na Europa contam com o Quadro Comum Europeu para definir os programas e as performances de proficiência dos indivíduos, e o ensino de línguas nas escolas regulares contam com as Diretrizes Curriculares, o português para estrangeiros não tem parâmetros de ensino. Coube ao Celpe-Bras ocupar este espaço tanto na descrição da língua quanto na abordagem necessária para se alcançar aquilo que se entende por proficiência em português brasileiro. Como nos lembra Zoppi-Fontana (2009), a promoção do Celpe-Bras é um importante movimento de autoria do Estado brasileiro nos

contornos da política linguística do Estado nacional. O resultado disso foi a divisão do programa de cursos em básicos, intermediários e avançados e está diretamente relacionado com a descrição da certificação proposta pelo Celpe-Bras, uma vez que não há orientações curriculares para o ensino da língua.

### **3 Contexto do curso preparatório para Celpe-Bras no Celin-UFPR: 2001 a 2013**

O curso preparatório para o Celpe-Bras no Celin-UFPR experimentou diferentes fases. Em análise retrospectiva, é possível definir claramente essas diversas etapas e confirmar que elas tiveram relação com a consolidação do exame ao mesmo tempo em que nós mesmas fazíamos formação continuada como professoras – por meio de leituras e discussões. Sendo assim, foi possível observar o efeito retroativo do Celpe-Bras em nós e em nossa maneira de encarar o contexto formal de ensino/aprendizagem de português a estrangeiros e lidar com a dinâmica da sala de aula.

De 2001 a 2013 pudemos dividir em três as fases pelas quais a proposta e o programa do curso passaram. A primeira fase tinha como maior objetivo dar a conhecer o exame Celpe-Bras. Naquele momento (2001), o exame era aplicado oficialmente havia quatro anos, mas ainda era relativamente desconhecido. Por mais que já existisse a exigência da obtenção da proficiência do exame para estrangeiros que quisessem tentar bolsas de estudo em universidades brasileiras e a organização de entidades de classes profissionais no Brasil que exigiam também um certo nível de proficiência como um dos requisitos para a revalidação de diplomas obtidos no exterior, o exame era pouco conhecido pelos estrangeiros. Assim, almejávamos divulgar o exame e explicar seu formato, sua perspectiva e seus critérios de correção, visando garantir a transparência do exame e, ao mesmo tempo, possibilitar o êxito do estrangeiro na prova.

As aulas eram realizadas uma vez por semana durante duas horas e consistiam em explicação sobre as tarefas (parte coletiva) e a entrevista (parte oral) para que as tarefas fossem feitas em casa. As tarefas eram previamente corrigidas e se atribuía um nível para cada texto. Nas aulas, os textos eram devolvidos aos alunos e comentados. Não havia aula de língua no sentido de que fossem apresentadas estruturas linguísticas. As aulas se pautavam pela preparação e correção das tarefas propostas pelo Celpe-Bras.

Na primeira fase observamos que somente a apresentação do exame e a realização dos simulados não era suficiente. Por mais que as tarefas fossem discutidas em sala, houvesse a sua correção e a simulação de entrevistas e fossem discutidos os resultados, os alunos apresentavam dificuldades diferentes, fossem de nível de letramento, fossem de língua (forma) realmente.

Devido a isso, na segunda fase, havíamos elaborado um curso muito mais extenso, que não só apresentava e discutia as tarefas, mas analisava as produções dos alunos estrangeiros, assim como havia aulas de língua que contemplavam as dificuldades apresentadas nos textos – orais e escritos – feitos pelos estrangeiros. As unidades do material elaborado partiam de temas e de gêneros discursivos associados a ele. Existia, portanto, concomitantemente com as aulas a seleção de tópicos de língua a partir das inadequações apresentadas por esses alunos e a organização de atividades que contemplassem esses tópicos. Nessa fase realizamos um curso de língua voltado à produção de textos baseado em gêneros discursivos que contemplou temas da atualidade e a partir dos gêneros em circulação sobre esses temas, nosso curso contemplava questões de língua – como estrutura – que sustentavam a produção textual.

Embora tenhamos realizado o curso, ele foi bastante exaustivo porque tentava dar conta de muitos tópicos linguísticos, além de se preocupar com o letramento dos alunos, os gêneros discursivos, os modos de interagir, a construção de repertório cultural do Brasil e a materialização de todos esses aspectos em textos. Ao propor esse “grande” curso, que tentava dar conta de toda a língua, percebemos que nosso

objetivo era que os cursos regulares oferecidos semestralmente aderissem à teoria dos gêneros discursivos e pudessem ao longo dos diferentes níveis ministrados ir realizando essa proposta de construção de letramento e de interação oral com os alunos, usando como base a experiência deles com suas línguas maternas e com as outras línguas que já usavam. Por isso, ao redesenhar o curso preparatório e pensar no que hoje nomeamos terceira fase, tivemos o cuidado de auxiliar na promoção de estudos sobre o Celpe-Bras – grupos de estudo; preparação de examinadores para a parte oral; preparação de tarefas; discussão dos exames anteriores a fim de fomentar o efeito retroativo do Celpe-Bras.

Ficou claro, a partir da segunda fase, que esse trabalho mais extenso com a língua e ao mesmo tempo a língua a partir dos gêneros deveria ser feito nos níveis regulares. A partir desse ponto, pôde-se verificar um efeito retroativo mais evidente tanto no programa e nos materiais didáticos produzidos pela equipe de professores do Celin-UFPR como na atitude dos professores com relação ao tratamento da linguagem em sala de aula.

192

Houve também nessa fase a separação entre oralidade e escrita, o que antes não estava tão definido. Essa separação também propiciou um melhor andamento das aulas.

Na terceira fase do curso preparatório voltamos à ideia de preparação para a prova, mas com a seguinte divisão: aulas de leitura, análise e escrita de textos; aulas de compreensão auditiva e audiovisual; aulas de produção oral – discussões em grupo, apresentações individuais e simulação de entrevistas nos moldes do Celpe-Bras; e aulas de tópicos de gramática.

Como os cursos de PLE do Celin-UFPR nesse momento privilegiavam claramente o Celpe-Bras, seja nos seus programas, seja em seus materiais e na adesão à proposta do exame por parte dos professores, parecia-nos que chegávamos a um momento em que era possível que o curso focasse nas tarefas do exame e tivesse alguns momentos para a discussão de tópicos específicos de língua sempre contextualizados e pensados a partir da própria produção dos alunos.

É importante salientar que a partir dessa fase, começamos a realizar testes de nivelamento para verificar a proficiência do estrangeiro a fim de verificar se seria possível a realização do curso com possibilidades de obtenção de algum nível de certificação do Celpe-Bras. Não nos parecia mais possível trabalhar com alunos que não tivessem domínio da língua, para os quais se sugeria matrícula em algum dos cursos regulares do Celin-UFPR.

Estabelecidos alguns pressupostos para o formato do curso bem como para a seleção do público que dele participaria, o foco passou a ser observar minuciosamente as necessidades que os candidatos apresentavam a fim de desenhar um programa que suprisse essas necessidades de forma pontual, sem deixar de lado a heterogeneidade sempre presente em um curso de língua em imersão. Deu-se início, então, à quarta e atual fase do Curso Preparatório.

Ao instituímos o critério do nível mínimo para frequentar o curso preparatório (Intermediário), superamos algumas dificuldades em termos de homogeneidade dentro do grupo. No entanto, por se tratar de um contexto de imersão continuamos nos deparando com realidades muito distintas entre os participantes, pois as turmas são compostas por alunos oriundos de culturas diversas, falantes de línguas maternas diferentes que, sobretudo, possuem diferentes graus de letramento em língua materna. Todos esses fatores precisam ser considerados no momento da elaboração de um programa. Como oferecer um curso preparatório para um exame de língua que seja completo e abrangente e que forneça ferramentas que habilitem o aluno a alcançar o desempenho desejável nesse exame? A resposta talvez esteja no conhecimento e na reflexão por parte dos docentes no sentido de buscar um tratamento baseado no equilíbrio e na sensibilidade que permita estar em constante adaptação à conformação de alunos que compõem cada grupo em especial. Pensando nessa diversidade e na dificuldade de se suprir as necessidades pessoais de cada aluno, utilizamos, desde o ano de 2014, um formato de curso que aposta no atendimento individualizado como ferramenta para oferecer orientação específica, atendendo para as variáveis sociais, linguísticas e textuais inerentes a cada

aluno (WIEDEMANN; SCARAMUCCI, 2008). Todas essas ações visam alcançar o objetivo de formar um aluno proficiente, que pode ser definido como aquele que sabe usar a língua em contextos variados e é capaz de se adequar às situações socioculturais e a seus interlocutores. Dessa forma, o curso atual é composto das seguintes disciplinas: Assimilação do Tema; Compreensão Auditiva e Produção Escrita; Compreensão Leitora e Produção Escrita; Produção Oral – Interação Face a Face; Simulado Escrito; Simulado da Interação Face a Face; Correção Individualizada I e II.

Com o propósito de aproximar o aluno de diversos temas de cunho social e cultural e permitir a expansão de seu repertório linguístico, iniciamos cada unidade com apresentação de um tema abordado a partir de diversos pontos de vista e sob a forma de diferentes gêneros discursivos, uma vez que consideramos que é a partir da compreensão dos textos e do mundo que nos rodeia que se dá a produção de textos significativos. A estratégia objetiva preencher eventuais lacunas lexicais e discursivas e permite ao aluno expandir seu repertório, refletir e também discutir sobre temas da atualidade, sensibilizando-o para outros pontos de vista sobre o mundo. Essa prática tem se mostrado uma importante contribuição para que posteriormente o aluno se sinta apto a compreender textos de diferentes formatos e produzir seus próprios textos com maior eficiência e segurança.

194

Vencida a etapa de construção de repertório linguístico e discussão de temas, passamos para o treinamento da acuidade auditiva. As aulas que focalizam a Compreensão Auditiva e Produção Escrita propiciam o contato com diferentes amostras de textos orais em formato de vídeo e áudio. Os alunos devem estar aptos a compreender o texto e selecionar informações relevantes para composição da tarefa proposta. A mesma metodologia é realizada nas aulas de Compreensão Leitora e Produção Escrita. Esse trabalho orienta para o exercício eficiente da compreensão leitora, permitindo ao aluno transcender a mera decodificação dos conteúdos, desenvolvendo nele a capacidade de inferir implícitos presentes nos textos.

Bastante intensivo também é o trabalho com a elaboração das tarefas, que envolve “um conjunto variado de operações, propósitos, interlocutores e gêneros do discurso” (GUIA DO EXAMINANDO, 2013, p. 4) Por sua natureza comunicativa, o exame Celpe-Bras busca aferir a capacidade de uso da língua. Assim, ao produzir suas tarefas, o aluno é orientado a atentar para adequação ao contexto: “Quando se considera proficiência como uso adequado da linguagem para praticar ações, o essencial na avaliação da produção textual oral ou escrita é o aspecto comunicativo, isto é, a adequação ao contexto”. (GUIA DO EXAMINANDO, 2013, p. 7) Outras categorias relevantes na composição de uma tarefa são a adequação discursiva e linguística, que juntas, serão avaliadas pelo exame.

As aulas de Interação Face a Face visam orientar o aluno a interagir como um participante ativo da interlocução. Como a produção também é interdependente da compreensão, a pessoa que interage produz significado a partir daquilo que compreende (BAKHTIN, 2003). Essas aulas abordam de maneira ampla os temas propostos pelo exame e estimulam o aluno a interagir de forma adequada sobre tópicos do cotidiano ou de interesse geral.

Nessa nova fase do curso preparatório, os aspectos linguísticos não têm sido abordados de forma sistemática em nossas aulas, mas nem por isso deixam de estar presentes. Na medida em que surgem dificuldades pontuais e relevantes são tratados de forma coletiva, durante as aulas, ou individual, durante os encontros de correção individualizada.

As aulas culminam na prática de simulados tanto escritos como orais, por meio dos quais os alunos podem pôr em prática seus conhecimentos e testar seu desempenho. Como mencionado anteriormente, acreditamos que esse momento é crucial para um candidato em preparação. Por isso oferecemos atendimento individual com feedback da correção dos simulados orais e escritos para que sejam discutidos os pontos positivos e aqueles que merecem ser melhorados pelo aluno. Esta estratégia tem se mostrado eficiente, pois oferece a oportunidade



para que o aluno perceba sua real capacidade e também os aspectos a serem melhorados.

Acreditamos que o processo de ensino nunca está acabado e deve estar em constante aperfeiçoamento, por isso a reflexão e a busca pelo conhecimento continuam como tema principal em nossas discussões. Talvez seja este o aspecto que tem nos movido a buscar novos formatos de ensino visando sempre o sucesso dos nossos alunos.

#### **4 Considerações finais**

Parece-nos que o caminho percorrido por nós mostrou-nos que como qualquer avaliação, o Celpe-Bras possui limitações inerentes às avaliações. Por mais que ele se proponha a ser um exame no qual se avaliam situações de interação parecidas com as da vida real, não se pode negar que elas não são a vida real tampouco exprimem o que pode ocorrer na vida real. As propostas e as condições de avaliação tendem a exigir um tipo de produção de certa maneira modelar. Quando nos referimos à modelar, queremos dizer que por mais que não haja um padrão único, um modelo preciso de interação, há possibilidades válidas e validadas pelo exame e outras que não o são – embora possam existir na vida “real”. Em uma perspectiva bakhtiniana de linguagem, as interações são únicas e irrepetíveis e talvez somente avaliadas no contexto exato de sua realização não podendo, por isso, ser passíveis de avaliação por outrem. Sendo assim, e se for assim, nenhuma avaliação que se proponha discursiva poderia ser considerada válida. No entanto, se tomamos essa como única hipótese e abraçamos isso, ficamos impedidos de “avaliar” as produções de discursos, impossibilitando, dessa forma, a conscientização e o diálogo sobre o que é interagir em português. Portanto, apesar de entendermos essas impossibilidades e limitações, consideramos que é fundamental o trabalho com o texto e tentamos colocar-nos como professoras em interação com o aluno, negociando significados individuais e culturais, visando à construção

de sentidos possíveis e válidos e mostrando os limites de uma prova e, especificamente, do exame Celpe-Bras.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. *Guia do examinando*. Versão eletrônica simplificada Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. INEP; Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura\\_exame](http://portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura_exame)>.
- BRASIL. *Manual do Candidato do Exame CELPE-Bras*. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. SESU; Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>>.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução do IL/UFRGS*, Porto Alegre, v. 9, p. 49-71, 2000.
- DINIZ, Leandro. *Mercado de línguas*. A instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Tese (Doutoramento) - Unicamp. Campinas, 2008.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul./dez. 2004.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *LINGVARVM ARENA*, v. 2, p. 103-120, 2011.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em L.E. Considerações terminológicas e conceituais. *Trab. Ling. Aplic. Campinas*, v. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000.
- SCHLATTER, M. *Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia>>.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M.; SCARAMUCCI, M.V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso da língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2004.
- SILVA, R. M. R. *O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame*. Dissertação (Mestrado) - UFSCar. São Carlos, 2006.

WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. V. R. (Orgs.). *Português para falantes de Espanhol: ensino e aquisição – artigos selecionados escritos em português e inglês*. Apresentação. Campinas: Pontes, 2008.

ZOPPI-FONTANA, M. G. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

# O Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) no Celin-UFPR: uma experiência de ensino

---

*Bruna Pupatto RUANO*

*Gabriela Loires DINIZ*

*Isabel Zaiczuk RAGGIO*

*Layana Christine de OLIVEIRA*

*Renata Maria Santos FERREIRA*

## 1 Introdução

Em 2014, o Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G), completou 50 anos. Segundo Bizón (2013, p. 4), já foram cerca de 25 mil jovens atendidos, provenientes, em grande parte, da América Latina. Atualmente, porém, mais de 80% dos estudantes vêm da África.

Segundo o Protocolo PEC-G<sup>1</sup>, entre os requisitos para participar do programa está a apresentação de documentos que atestem condições financeiras de estudar no Brasil; nota mínima 6,0 no histórico escolar de Ensino Médio ou equivalente e aprovação no exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), certificação inserida em 1998, quando foi instituído o exame pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O convênio oferece aos jovens estrangeiros entre 18 e 25 anos uma vaga gratuita em uma universidade pública brasileira (federal ou estadual, interessada em participar das ações de internacionalização promovidas pelo MEC), sem que tenham que ser aprovados pelos sis-

---

<sup>1</sup> BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Temas Educacionais. *Programa de Estudante-Convênio de Graduação - PEC-G*. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php#tab1>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

temas de entrada, como o vestibular, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ou outro programa de processo seletivo.

Para estudantes provenientes de países onde a língua portuguesa não é língua oficial e onde não há ensino de português brasileiro em centros de difusão cultural ou em órgãos ligados às embaixadas brasileiras, ou em que tampouco há aplicação do exame Celpe-Bras, algumas universidades públicas brasileiras oferecem cursos de português e a inscrição no exame gratuitamente. A Universidade Federal do Paraná (UFPR) é uma dessas universidades. Por meio do Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin-UFPR), os alunos participam de um programa de aprendizagem de língua e cultura brasileira que será explicado na próxima seção deste capítulo. Até 2014 passaram pelo Celin-UFPR estudantes estrangeiros que pleiteavam uma vaga na UFPR e estudantes que iriam para outras universidades participantes do Programa. Em 2015, somente os estudantes que pleiteiam vagas na UFPR estudam português e fazem o Celpe-Bras neste Centro.

200

Destacam-se aqui dois pontos: o caráter de política externa do Programa e a difusão global do ensino de português brasileiro. Deve-se explicitar que o Programa PEC-G é alimentado pelas universidades brasileiras à medida que disponibilizam suas vagas no ensino superior, em nível de graduação e de pós-graduação. As universidades informam suas vagas ao Ministério da Educação, que, por sua vez, as informa ao Ministério das Relações Exteriores. Enfim, cabe ao MRE a distribuição dessas vagas aos países com que o Brasil mantém cooperação internacional. Nesse sentido, o PEC-G é nitidamente um instrumento de política externa brasileira.

No Celin-UFPR, eles fazem aulas preparadas para o Programa PEC-G, mas também se encontram com outros estrangeiros de outras nacionalidades que aprendem português com objetivos diversos. Além do programa pedagógico específico, os alunos PEC-G também recebem do Núcleo Tandem do Celin-UFPR um atendimento diferenciado no que diz respeito à sua integração nesse novo contexto.

Porém, como o ensino de português do Brasil é pouco difundido na África, a maioria dos estudantes que precisam vir para o Brasil

para aprender o português são jovens africanos. Assim, a preparação desse programa demanda reflexões teóricas sobre a gramatização da língua portuguesa, o desenvolvimento de materiais didáticos e a formação de professores, notadamente uma ação de política linguística do estado nacional para a língua portuguesa do Brasil (DINIZ, 2012).

Esse capítulo tem por objetivo relatar uma experiência de trabalho com alunos do PEC-G e, com isso, fomentar mais pesquisas nesta área, tanto para a formação docente específica, quanto para a produção de materiais. Além de refletir a importância de uma institucionalização mais efetiva para este programa e pensar em propostas de acompanhamento continuado para este grupo.

## **2 Acolhimento e acompanhamento dos alunos PEC-G no Celin-UFPR**

O Núcleo Tandem atende a todos os alunos estrangeiros do Celin-UFPR; no entanto, os estudantes do Programa PEC-G recebem um tratamento diferenciado do Núcleo, que promove diversas atividades cujo objetivo principal é dar suporte e propiciar a integração desses estudantes em particular, levando em consideração suas peculiaridades e necessidades específicas. Essa atenção especial tem dois fundamentos básicos: a vulnerabilidade institucional e financeira dos participantes desse programa e a urgência que caracteriza a preparação para o exame Celpe-Bras. Nesse sentido, o atendimento do Núcleo Tandem visa facilitar, tanto quanto possível, a adaptação desses alunos ao contexto brasileiro, para que tenham um bom aproveitamento do curso e, conseqüentemente, um bom desempenho no exame de proficiência.

Os participantes do PEC-G vêm de países em desenvolvimento, principalmente da África e América Latina, o que significa que normalmente o custo de vida no Brasil é muito maior do que nos seus países de origem. Isso por si só já caracteriza uma adversidade, a que se somam características do programa que agravam a dificuldade financeira que seus participantes enfrentam aqui. Ao contrário dos outros

intercambistas atendidos pelo Celin-UFPR, os alunos PEC-G ainda não têm um vínculo direto com a universidade, o que não possibilita o exercício de direitos e o acesso a serviços que, por princípio, deveriam ser garantidos dentro do Programa.

Este programa de intercâmbio também se caracteriza pela ausência de auxílio financeiro para custear despesas essenciais, como moradia e alimentação. Além disso, ele também proíbe aqueles que dele participam de exercer qualquer atividade remunerada que possa caracterizar vínculo empregatício. Ademais, no período em que os alunos PEC-G estudam no Celin-UFPR e não estão devidamente matriculados na IES (Intuição de Ensino Superior), não podem participar de estágio curricular, atividades de pesquisa e extensão, e de monitoria, situação em que poderiam receber uma bolsa da instituição.

Outro agravante para a vulnerabilidade desses estudantes é que, nos moldes atuais, sua renda não é assegurada pelo convênio. Uma das condições para o ingresso no Programa PEC-G é que a família declare ter condições financeiras para manter seu dependente no Brasil e se comprometa a mandar esse dinheiro regularmente. Muitas vezes a quantia é insuficiente, além de haver casos em que o envio é interrompido, situação na qual o estudante fica desamparado. Ou seja, o documento assinado pelo responsável no país de origem não necessariamente garante a segurança financeira desses jovens no Brasil.

Para além do aspecto institucional e financeiro, identificamos nesses alunos uma urgência em aprender, pois, na maior parte das vezes, o estudante-convênio de graduação chega ao Brasil sem nenhum conhecimento da língua e precisa atingir o nível intermediário no exame apenas oito meses depois. Este resultado é condição para o ingresso dos participantes do Programa em seus respectivos cursos universitários. Para o Celin-UFPR, isso significa uma enorme responsabilidade, já que o futuro desses estudantes, a médio e longo prazo, depende desse resultado.

Em 2014, o Celin-UFPR recebeu um grupo de 16 intercambistas PEC-G, sendo 2 falantes de espanhol (Honduras), 4 falantes de inglês (Jamaica e Gana) e 10 falantes de francês (Camarões, Togo, Haiti

e Benim). Faremos aqui um breve relato das ações do Núcleo Tandem no atendimento desses alunos.

Durante todo o ano, a Equipe Tandem esteve à disposição dos alunos PEC-G para ajudá-los com questões práticas e burocráticas, como a procura por acomodação, obtenção de documentos, abertura de contas no banco, busca de atendimento médico, entre outros, muitas vezes acompanhando os alunos às diversas instituições. Como qualquer estrangeiro, esses estudantes têm dificuldade para acessar serviços em geral, não só pela barreira linguística, mas também por desconhecer os meandros da burocracia brasileira.

Quando, por exemplo, acompanhamos um aluno ao posto de saúde para fazer seu cadastro e agendar uma consulta médica, estamos pensando no seu bem-estar e também nas suas condições de estudo. Houve um episódio, no ano de 2014, em que um dos nossos estudantes precisava consultar um oftalmologista. Diante da demora para conseguir atendimento, a equipe Tandem entrou em contato com o responsável pelo agendamento das consultas e argumentou que, de fato, aquele não era um caso de urgência médica, mas uma emergência do ponto de vista do Celin-UFPR e do aluno, cujo futuro dependia da sua preparação para prova. Essa argumentação, que serviu para acelerar o atendimento, resume nossa atitude em relação ao PEC-G.

Desde a sua chegada, o grupo de 2014 contou com uma programação especial, que aconteceu paralelamente ao curso básico de sobrevivência de cinco semanas. Nos primeiros três dias os alunos participaram de várias atividades de acolhida (demonstradas no quadro 1) orientadas nas três línguas faladas pelo grupo (inglês, francês e espanhol), em que conheceram a estrutura do curso e da escola, fizeram apresentações sobre seus países e sua cultura em língua materna e discutiram os direitos e deveres do estudante PEC-G.



## QUADRO 1 – Protocolo de recebimento

10 fev.	Manhã 9h30	Acolhimento Apresentação: estudantes Apresentação: Celin-UFPR Apresentação: coordenações, corpo docente, administrativo e institucional
	Tarde 14h00	Formação de grupos para a preparação das apresentações sobre os países, com orientação do Núcleo Tandem e os professores Thiago e Daniela
11 fev.	Manhã 9h30	Apresentação do Programa PEC-G 2014 Explicação sobre aspectos da cultura e delimitação dos direitos e deveres dos estudantes Depoimentos de estudantes que participaram de programas passados
	Tarde 14h00	Ida à Assessoria de Relações Internacionais – ARI, acompanhados pelo professor Thiago
12 fev.	Manhã 9h30	Apresentação sobre os países dos estudantes Café da manhã
	Tarde 14h00	Atividade cultural

FONTE: Celin-UFPR, 2015.

Ao longo das semanas que se seguiram, os alunos foram acompanhados pela equipe do Núcleo Tandem na resolução de questões burocráticas e também em atividades – discriminadas a seguir – para conhecer a universidade e a cidade de Curitiba.

204

## QUADRO II – Atividades organizadas pelo Núcleo Tandem

SEG	TER	QUA	QUI	SEX
10/02	11/02	12/02	13/02	14/02
Reforço	Ida à Assessoria de Relações Internacionais da UFPR	Atividade Cultural: Visita à Biblioteca Pública	Obtenção do CPF na Secretaria da Fazenda	Livre
17/02	18/02	19/02	20/02	21/02
Reforço	Ida à Polícia Federal	Atividade Cultural: Visita ao Solar do Barão	Passeio no Centro Histórico de Curitiba	Livre
24/02	25/02	26/02	27/02	28/02
Reforço	Cadastro nos serviços populares da Praça Rui Barbosa	Atividade Cultural: Atividade de fonética ofertada pelos professores do Celin-UFPR	Visita à Casa do Estudante Universitário	Livre
10/03	11/03	12/03	13/03	14/03
Reforço	Ida à Casa 3 – Serviço de assistência à saúde da UFPR	Atividade Cultural: Aula de Capoeira	Abertura de conta no Banco do Brasil	Livre
17/03	18/03	19/03	20/03	21/03
Reforço		Atividade Cultural	Abertura de conta no Banco do Brasil	Livre

FONTE: Celin-UFPR, 2015.

### 3 Protocolo de Recebimento

Outra iniciativa que rendeu bons frutos foi a inserção dos estudantes no projeto Tandem. O Tandem é uma metodologia de aprendizagem autônoma de língua estrangeira que consiste na formação de parcerias entre estudantes cuja língua-alvo é a língua materna de seu parceiro. Um aluno haitiano de português, por exemplo, pode formar uma parceria com um estudante brasileiro de francês, de tal forma que cada um pode ajudar o outro a aperfeiçoar seu conhecimento da língua e da cultura de seu interesse. O Núcleo Tandem do Celin-UFPR promove a formação de parcerias entre os alunos do curso de Português como Língua Estrangeira (PLE) e estudantes brasileiros de outras línguas inscritos no Programa, atendendo a um número crescente de estudantes de diversas nacionalidades.

No caso dos estudantes vinculados ao PEC-G, nós buscamos formar parcerias Tandem para cada um deles anteriormente à sua chegada, colocando os parceiros em contato por *e-mail* para que os brasileiros pudessem ajudar seus parceiros PEC-G tirando dúvidas em relação à cidade, clima, custo de vida, etc. Alguns brasileiros inclusive apoiaram seus parceiros já na chegada, buscando-os no aeroporto e orientando-os na busca por acomodação. Em muitos casos, essa parceria continuou ao longo do ano, indo muito além do aprendizado da língua.

Muitos dos estudantes-convênio de graduação desse ano (2014) tiveram vários parceiros Tandem. Além das parcerias anteriores à chegada e de outras que eles tenham formado depois, também montamos para eles parcerias específicas para o exame oral do Celpe-Bras. Nesse caso, os parceiros brasileiros foram orientados sobre o funcionamento da prova, para que pudessem auxiliar os estrangeiros nas demandas pontuais sobre a interação face a face.

FIGURA 1 - Primeiro encontro Tandem mediado.



FONTE: Núcleo Tandem Celin-UFPR.

206

Enquanto estudam PLE no Celin-UFPR, os participantes do Programa têm pouca inserção em outras instâncias da Universidade. Partindo da crença de que esse contato pode contribuir para a integração dos futuros graduandos e também servir de motivação para a preparação para o Celpe-Bras, organizamos visitas aos *campi* da UFPR para que os alunos PEC-G pudessem assistir a uma aula do curso que cada um deles deveria fazer no ano seguinte. Fizemos contato com professores das diversas áreas, que se prontificaram a receber os estudantes e conversar sobre o curso. Muitos dos nossos alunos em 2014 tinham vagas reservadas em outras universidades, mas, mesmo assim, visitaram o curso correspondente nessa universidade.

Nas últimas semanas do curso de Português os alunos PEC-G 2014 foram convidados a fazer apresentações em português sobre seus países na disciplina de Cultura e Ensino de Línguas do curso de Letras. Eles se dividiram em grupos de acordo com seu país de origem e falaram sobre história, organização política, religião e cultura. Essa atividade aproximou o grupo PEC-G da Universidade e tanto beneficiou os alunos, que tiveram a oportunidade de praticar a língua em uma situação formal, quanto contribuiu para a formação de futuros professores de línguas.

FIGURA 2 - As alunas Renee Batts (Jamaica) e Judith Djomou (Camarões) acompanham uma aula prática do curso de Odontologia



FONTE: Núcleo Tandem Celin-UFPR.

FIGURA 3 – Alunos do Benin vestindo trajes típicos para a apresentação no curso de Letras



FONTE: Núcleo Tandem Celin-UFPR.

FIGURA 4 – Com os alunos de Letras da UFPR



208 FONTE: Núcleo Tandem Celin-UFPR.

Os alunos de 2014 também tiveram acesso a atendimento psicológico gratuito, tanto individual quanto em grupo, oferecido por uma pesquisadora da Psicologia. Esse apoio, organizado pela equipe Tandem, foi muito valioso diante das dificuldades que o grupo enfrentou ao longo do ano.

Logo após o exame Celpe-Bras, organizamos um jantar de encerramento para celebrar o fim do período de preparação para o exame, simbolizando o fechamento de um ciclo. Alguns alunos voltaram para casa para aguardar o resultado do exame, enquanto outros permaneceram estudando no Celin-UFPR até o final do ano letivo. Nesse momento, como em tantos outros ao longo do ano, pudemos perceber a importância que a formação de uma identidade de grupo teve na superação de todos os desafios encontrados por esses estudantes.

Todos os alunos do grupo de 2014 que prestaram o exame foram aprovados. Os resultados atingidos foram:



- Avançado superior: 1
- Avançado: 5
- Intermediário superior: 5
- Intermediário: 3

FIGURA 5 – Alunos PEC-G no jantar de encerramento



FONTE: Núcleo Tandem Celin-UFPR.

FIGURA 6 – Moqueca servida no jantar de encerramento



FONTE: Núcleo Tandem Celin-UFPR.

## 4 Aprimorando o Programa PEC-G Celin-UFPR

Pensando em aprimorar o Programa para o ano de 2015, várias propostas foram traçadas em reuniões entre professores e ex-alunos PEC-G, a fim de que fossem feitos ajustes para melhorar o atendimento proporcionado a esses alunos diante da situação ímpar em que esses estudantes chegam e se encontram no Brasil.

Decidiu-se manter o programa de 2014, porém com algumas modificações para 2015, entre as quais o reforço com duas professoras em formação em um módulo de atendimento exclusivo e individual, focando nas dificuldades de aprendizado de cada aluno. Esses professores em formação assistem às aulas do PEC-G pela manhã e atendem, em horário diferenciado, os alunos.

A mesma mestrandia em Psicologia que realizou o trabalho em grupo com os alunos em 2014 organizou, no primeiro mês do programa de 2015, grupos semanais, com dinâmicas abordando temas como alteridade e identificação. Até o término do Programa, ela fará um encontro mensal sobre temas variados, focando nas questões que envolvem choques culturais e adaptação. Esses grupos proporcionam um espaço para a expressão, discussão e elaboração de dificuldades.

Refletindo sobre as condições em que o estudante PEC-G chega a Curitiba para estudar – conhecendo muito pouco ou mesmo desconhecendo os espaços que irá ocupar, como irá viver, como funciona a instituição, entre outros – o Núcleo Tandem elaborou, com estudantes PEC-G do ano de 2014, um conjunto de tópicos relevantes que os novos alunos deveriam saber sobre a cidade de Curitiba antes mesmo de desembarcar aqui.

Esses tópicos foram enviados semanalmente, via e-mail, para todos os participantes do Programa PEC-G em Curitiba, para que eles, minimamente, pudessem – através da experiência de um outro colega PEC-G – entender algumas questões que envolvem a vida desse aluno no Brasil.

Os e-mails obedeceram à seguinte sequência:

- O que é o Celin-UFPR?
- Moradia

- Custo de vida em Curitiba
- Clima de Curitiba
- Tandem – troca de língua e cultura
- Todos os PEC-G de 2014 foram aprovados no Celpe-Bras

As mensagens, além de funcionar como um incentivo – pois em seu conteúdo estão os depoimentos de participantes reais do Programa –, também funcionam como um alerta para o que muitos terão de “enfrentar” em Curitiba, como – por exemplo – o clima.

Nesse propósito, o e-mail serve também como uma espécie de troca intercultural, no qual certos estereótipos acerca do Brasil são desconstruídos (como, por exemplo, que no Brasil só faz calor porque é um país tropical).

As figuras do Anexo IV ilustram o trabalho realizado.

## **5 Programa Pedagógico**

### **5.1 Curso de sobrevivência**

Para que os estudantes possam iniciar um processo de aprendizagem de língua portuguesa, durante o primeiro mês é oferecido um curso específico, de segunda a sexta-feira, por três horas, no período matutino. São aulas básicas de português, em que o aluno, na condição de aprendiz de língua adicional, aprende as funções básicas para poder, por exemplo, ir ao mercado e reconhecer a localização dos produtos, ir ao banco, se localizar no espaço onde vive e se comunicar, com estruturas bastante básicas, em língua portuguesa.

Já nessa primeira etapa alguns alunos são convidados a fazer aulas de reforço com as professoras em formação, e uma dessas estagiárias leva semanalmente o grupo para uma aula prática na cidade (ida ao supermercado, visita aos diferentes tipos de restaurantes, perguntas sobre preços e produtos em quitandas, farmácias, sacolão, etc.). Todos os alunos estão reunidos em uma turma única, já que não há separação por língua materna, mas apresentam, desde o início, níveis de aprendi-



zado muito díspares. Isso faz com que, depois do curso de sobrevivência, eles frequentem turmas de níveis diferentes no período da tarde, quando estudam com os outros intercambistas nos cursos regulares do Celin-UFPR.

Após esse período, os alunos são submetidos a um teste de nivelamento, que, diferentemente dos testes de nivelamento aplicados para os cursos regulares, analisa as dificuldades linguísticas, de interpretação, de escuta e expressão em língua portuguesa, com a finalidade não somente de “nivelar” esse aluno para inseri-lo em programas regulares de PLE (Português como Língua Estrangeira) no Celin-UFPR, mas também de identificar demandas para as semanas seguintes, em que eles seguem no Programa e se preparam para o exame Celpe-Bras.

## 5.2 Preparação para o exame Celpe-Bras

212

Os alunos PEC-G, depois do primeiro mês de sobrevivência, passam a ter dois grandes momentos dentro do Celin-UFPR: um, pela manhã, com a continuação das aulas em quatro encontros semanais, desta vez com foco no exame Celpe-Bras; e outro, pela tarde, com aulas regulares de Português, juntamente com os outros alunos da instituição. Somam-se a esses outros momentos pontuais, como a interação com os parceiros Tandem, a participação nas atividades culturais ofertadas pelo Núcleo, bem como a continuidade das aulas de reforço com os professores em formação, se houver necessidade.

A partir do segundo mês de aulas os alunos passam a ser inseridos no contexto do exame de proficiência. Isso não quer dizer que eles têm aulas como em um preparatório regular, mas, sim, que são inseridos nos contextos trabalhados no exame, que se expandem em inúmeras atividades de língua, cultura, interculturalidade, alteridade e identidade.

É nessas aulas que os alunos conhecem mais sobre o país e a cultura em que estão inseridos e que viverão nos próximos anos. Ao conhecer suas peculiaridades, podem compará-las com as de seu país.

Essas aulas são divididas com foco em habilidades distintas, conforme demonstrado no quadro a seguir:

QUADRO III – Programa PEC-G: Curso preparatório para o Celpe-Bras

PERÍODO (abril a outubro)		
MANHÃ (9h30min às 12h20min)		TARDE (14h00 às 16h50min)
Segunda-feira	<b>Leitura, interpretação e produção escrita</b>	Aulas nos grupos regulares, de acordo com o nível de cada estudante
Terça-feira	<b>Habilidades Integradas</b>	
Quarta-feira	<b>Habilidades Integradas</b>	
Quinta-feira	<b>Compreensão oral e produção escrita</b>	
Sexta-feira	<b>Práticas orais e escritas</b>	

FONTE: Celin-UFPR, 2015.

### 5.3 Programação temática

Durante a manhã, os professores trabalham com aulas temáticas, (ilustradas no anexo 1) baseadas nos assuntos apresentados pelo Celpe-Bras para a produção tanto da parte individual (entrevista e elementos provocadores para a interação face a face) quanto da parte coletiva da prova (tarefas escritas). Essas habilidades são praticadas integralmente em todo o programa de preparação, ou seja, apesar de o exame cobrar uma habilidade específica em detrimento de outra, aqui são exploradas as habilidades múltiplas, de modo que, além de se preparar, o estudante também continue um aprendiz de língua adicional. Os temas são separados por relevância. Dentro de cada uma das grandes temáticas, existem subtemas, oriundos do próprio material disponibilizado pelo Celpe-Bras, que servem de bússola para a expansão e desdobramento destas.

Em geral, dois assuntos principais são trabalhados por mês, sendo os iniciais retomados ao final do curso, justamente pelo fato de que, no início, os alunos ainda não tinham atingido nível mínimo suficiente de língua, de vivências e experiências no Brasil para responder, de forma mais adequada, às propostas dos exercícios e das tarefas do exame.

## 5.4 Material exclusivo produzido

Por entender que o PEC-G funciona de forma muito diferente dos cursos regulares (mais informações sobre esses cursos no primeiro capítulo deste livro) e do próprio Curso Preparatório para o Celpe-Bras, que também é ofertado pelo Celin-UFPR, os professores envolvidos desenvolveram um material exclusivo que trabalhasse as grandes temáticas nessa parte do curso e que fosse específico para as necessidades e dificuldades desses aprendizes.

A necessidade desse material, que começará a ser utilizado em sua completude no ano de 2016, fez-se presente em anos anteriores na percepção dos profissionais envolvidos com os estudantes. A ideia é que estes, durante a modalidade inicial, não dependam exclusivamente do professor em sala de aula e, também, que haja uma sistematização mais adequada do curso, de forma que nenhum tema seja ignorado. O material (vide anexo 3) é necessário, ainda, porque muitos alunos, para continuar os estudos em casa, contam apenas com a apostila, já que os recursos tecnológicos são, em muitas ocasiões, disponíveis apenas na instituição.

214

## 5.5 Simulados orais e escritos

Durante o tempo de preparação para o exame, os alunos são regularmente submetidos a simulados orais e escritos, nos padrões aplicados pelo Celpe-Bras. São simulados organizados em calendário antes do início do curso, em reunião com os profissionais envolvidos com o PEC-G, que visam preparar o aluno para a prova e também servem como exercícios de fala, escuta, interpretação e escrita.

Os simulados auxiliam os alunos, também, a trabalhar certas barreiras culturais que os prendem à zona de conforto e os impedem de avançar no aprendizado de uma língua adicional. Um exemplo desse trabalho está nas transcrições dos simulados orais, quando o candidato consegue, tendo a si mesmo como modelo, verificar e ajustar as inade-

quações presentes na fala, como as dificuldades linguísticas pontuais, oriundas das interferências da língua materna, por ainda faltar léxico específico.

Estes são acompanhados de forma gradual em uma tabela de progressão (vide anexo III) na qual, mais uma vez, é o próprio aluno quem anota e acompanha seu desenvolvimento nas diversas habilidades que envolvem o exame de proficiência. A tabela tem como propósito estimular a progressão de nível, para que o estudante possa trabalhar, individual e coletivamente, suas inadequações. Tanto simulados escritos como orais seguem esse modelo, sendo os simulados orais seguidos de uma outra tabela de competências avaliadas pelo aplicador-observador, com um pequeno espaço para anotar as dificuldades do aluno, para que estas possam ser melhoradas ao longo do curso.

## 6 Considerações finais

O Programa PEC-G, além de propagar o ensino de português brasileiro, insere o Brasil nas políticas de mobilidade acadêmica internacionais usadas pelos estados nacionais para promover a cooperação pelo desenvolvimento científico e cultural. As universidades tornam-se o braço dos estados nessa estratégia. O Programa, que já acontecia na UFPR antes mesmo da criação do Celin-UFPR, é um dos motivadores do projeto do curso de Português como Língua Estrangeira nesse Centro de Línguas. Por isso, tem grande importância para o ensino de PLE, pois contribuiu muito no desenvolvimento dos demais programas que recebem os estrangeiros em geral.

Ao longo dos anos em que o Celin-UFPR atendeu os estudantes do PEC-G, fez-se clara a necessidade de ele ser efetivamente pensado como programa, com sua evolução e dificuldades específicas, que vão se transformando à medida que os estudantes se adaptam à cidade e à língua. Primeiramente porque o aluno PEC-G vive o Brasil em uma condição de tempo muito diferente dos demais intercambistas, que passam alguns meses ou um ano, ou ainda de estrangeiros que

vivem no Brasil com seus cônjuges ou como profissionais, embora todos tenham um objetivo pontual específico – certificar no Celpe-Bras. Acreditamos que o fato de a instituição estar atenta às demandas desses alunos, planejando uma grade adequada e prevendo ações que facilitem sua adaptação, faz a diferença não apenas nos resultados do exame de proficiência de língua portuguesa para estrangeiros, mas também na sua qualidade de vida. Para isso, é imprescindível o diálogo entre a sala de aula (professores e coordenação pedagógica) e o suporte institucional, que no Celin é realizado pelo Núcleo Tandem.

Gostaríamos também de frisar os benefícios que a estrutura do curso de PLE do Celin-UFPR como um todo tem no caso particular dos estudantes PEC-G. No que diz respeito às turmas, esses alunos frequentam simultaneamente o programa específico de preparação para o exame Celpe-Bras e também os cursos regulares. A heterogeneidade das turmas proporciona integração com alunos de outras nacionalidades, o que, no nosso ponto de vista, traz resultados bastante positivos. Outros aspectos relevantes ligados à estrutura são as atividades culturais, que inserem esses estudantes à realidade da cidade com o apoio da instituição, e a existência de um escritório - Núcleo Tandem - que forma parcerias e proporciona espaço para tratar de dificuldades não pedagógicas, com uma equipe qualificada para atender às demandas de todos os alunos estrangeiros.

216

Para o futuro, a experiência com o ensino de Português no Celin-UFPR para o Programa PEC-G aponta para a necessidade de a Universidade promover alguma forma de institucionalização desse intercambista, para que ele possa contar não só com a infraestrutura de serviços da UFPR a que os estudantes em geral têm acesso, mas também com diferentes modalidades de assistência e auxílio financeiro. O Núcleo Tandem dialoga com a Universidade na busca por apoio aos alunos, mas ainda há muitos limites impostos pela própria regulamentação do Programa. Estamos trabalhando também em formas de estreitar os laços com a nossa instituição, visando à integração desses alunos no ambiente acadêmico. Para tanto, planejamos retomar iniciativas mencionadas neste artigo que tiveram resultados positivos no

passado – como, por exemplo, a participação dos alunos em uma das disciplinas que irão cursar como graduandos no ano seguinte, buscando expandi-las de tal forma que beneficiem tanto alunos estrangeiros quanto brasileiros. Acreditamos que essa inserção dos participantes do PEC-G colabora não só na aprendizagem do português, mas também concretiza o por vir.

Como já relatado anteriormente, para o ano de 2015 a UFPR definiu que apenas futuros alunos da instituição seriam atendidos pelo Celin-UFPR na preparação para o Celpe-Bras. Essa decisão se faz necessária para que a universidade possa resguardar-se institucionalmente, pois, em situações emergenciais, ela poderá não ter respaldo de outras esferas governamentais. Dessa forma, o número de alunos atendidos diminuiu significativamente, apesar de termos estrutura, tanto física quanto de pessoal, para atender até 18 estudantes do Programa por ano. Uma das ações que adotamos recentemente para tentar reverter esse quadro foi a elaboração, pelo Núcleo Tandem, do *Guia para o estudante PEC-G* do Celin<sup>2</sup>. Um dos objetivos desse material é divulgar a UFPR e o Celin-UFPR nas embaixadas brasileiras nos países participantes do Programa, para que aumente a procura por esta universidade.

Lutamos pelo constante aprimoramento do Programa PEC-G em nossa instituição, pois não temos dúvidas da sua importância em várias esferas: em nível mundial, por seu caráter de política externa e de difusão do português; em nível institucional, no processo de internacionalização universitária, tão relevante nos dias de hoje pelo enriquecimento cultural que promove. Também, pelo seu valor para o Celin-UFPR como incentivador do PLE historicamente, colaborando com a prática de formação docente, além da riqueza intercultural proporcionada pela diversidade de países envolvidos. Principalmente, pensamos na relevância do Programa para os próprios estudantes: o PEC-G estimula o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes, que poderão colaborar, no retorno a suas regiões de origem, para a promoção de tecnologia e conhecimento científico, auxiliando

---

<sup>2</sup> Disponível em: <[http://issuu.com/celinufpr/docs/guia\\_para\\_o\\_estudante\\_estrangeiro\\_d\\_d5490665619242](http://issuu.com/celinufpr/docs/guia_para_o_estudante_estrangeiro_d_d5490665619242)>. Acesso em: 12 ago. 2015.

a alavancar a economia desses países em desenvolvimento. Ademais, a vivência em um programa como este proporciona – para as nações envolvidas – uma experiência peculiar de transformação, aproximando culturas e diminuindo fronteiras.

## Referências

BIZON, A. C. C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 414 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Temas Educacionais: *Programa de Estudante-Convênio de Graduação - PEC-G*. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php#tab1>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

BRASIL. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: *Manual do aplicador*. Secretaria de Educação Superior (SESU). Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pf>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

DINIZ, L. R. A. *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. 378 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Centro de Línguas e Interculturalidade - CELIN. *Guia para o estudante PEC-G*. Disponível em: <[http://issuu.com/celinufpr/docs/guia\\_para\\_o\\_estudante\\_estrangeiro\\_d\\_5490665619242](http://issuu.com/celinufpr/docs/guia_para_o_estudante_estrangeiro_d_5490665619242)>. Acesso em: 12 ago. 2015.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – Programa PEC-G: desdobramentos das temáticas nos cursos preparatórios

#### ANEXO 1 – DESDOBRAMENTOS DAS TEMÁTICAS DO CURSO PREPARATÓRIO

##### **Família e sociedade, comportamento e relações sociais:**

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

##### **Perspectivas de trabalho e mercado de trabalho:**

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

##### **Lazer e entretenimento/Viagens e Turismo:**

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

##### **Educação e Mundo do Estudo:**

escola, universidade, bolsa de estudos, exames, estágios.

##### **Saúde e Estilo de vida:**

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

##### **Meio Ambiente e Sustentabilidade:**

Clima e ecologia (tipos de clima, fenômenos atmosféricos, previsão do tempo, poluição e preservação da natureza etc.).

##### **Mercado e Consumo:**

Serviços (banco, correios, telefone público, polícia, hospital, bombeiros, informação turística etc.). Compras (imóveis, carros, alimentos, roupas, calçados, móveis, eletrodomésticos, medicamentos, artigos de papelaria, livros, discos, entradas para espetáculos, presentes, preços, moeda, formas de pagamento, pesos, medidas, embalagens, anúncios publicitários e classificados, compras pela Internet, entregas etc.).

##### **Tecnologia e Sociedade:**

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

##### **Vida Urbana:**

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

##### **Mobilidade Urbana:**

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

##### **Saúde e Hábitos alimentares:**

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



## ANEXO 2 – Exemplos de material produzido para o PEC-G

### FAMÍLIA E SOCIEDADE

#### Compreensão e Interpretação

Observe a imagem abaixo e desenvolva as atividades propostas:



1) Analise a imagem, leia o texto e responda:

a) A disposição da figura: o que ela representa?

---

b) Que tipo de imagem é esta?

( ) é um anúncio para vender um produto;

( ) é um anúncio para vender uma ideia/convencer alguém de algo ou alguma coisa.

c) Em qual suporte (revista, jornal, site da internet, etc.) ela está sendo veiculada?

---

d) Sobre quais assuntos você acredita que a revista Crescer trata?

---

e) Sobre qual assunto este anúncio trata?

---

### PERSPECTIVAS E MERCADO DE TRABALHO

#### Compreensão e Interpretação

1) Assista ao vídeo institucional do governo brasileiro explicando quais são os direitos do trabalhador. Faça anotações do que achar importante.



Direitos do trabalhador  
<https://www.youtube.com/watch?v=DaMI96-hRwA>

Espaço para anotações e/ou palavras que não compreendi:

2) Encontre os significados das palavras em destaque nas frases abaixo que correspondem à palavras que foram usadas no vídeo e que estão no quadro abaixo:

#### ZELAR – MULTIDÃO – LAVOURA

- a) Muitas pessoas vão ao show da Maria Rita hoje à noite.
- b) A agricultura de soja no Paraná é uma das maiores do mundo.
- c) Minha mãe cuida de nós.

#### Para praticar... ESCRIVENDO

1) A seguir, você assistirá a um vídeo falando sobre o dia do trabalhador. Primeiro, assista ao vídeo e faça anotações do que você acha importante ou que não entendeu:

2) Pelo contexto do vídeo e com seus conhecimentos, relacione os significados com as palavras ou expressões do quadro abaixo

**movimento sindical – greve – reivindicar – militantes – “não tem nada a ver” – pontapé inicial – luto**

- a) \_\_\_\_\_: seu real início, o início de um assunto específico.
- b) \_\_\_\_\_: paralização dos serviços prestados por um grupo de trabalhadores para que seus interesses sejam garantidos (aumento de salário, por exemplo).
- c) \_\_\_\_\_: não ter relação alguma com que estava sendo falado/escrito anteriormente.
- d) \_\_\_\_\_: conjunto de reações e emoções por causa da morte de alguém próximo (tristeza, lembrança, entre outras);
- e) \_\_\_\_\_: indivíduo que luta por uma causa, seja ela política, social, ambientalista, etc.
- f) \_\_\_\_\_: movimento social de trabalhadores assalariados que lutam pelo interesse da classe (classe dos operários, por exemplo) ou do grupo, também chamado de sindicalismo.
- g) \_\_\_\_\_: esforçar-se para recuperar, ter de volta algo que pertence a outra pessoa.

3) Quando é o dia do trabalhador?

---

## ANEXO III – Progressão dos simulados

Exemplo de tabela de progressão individual do aluno (marcar com um x onde o aluno se encontra nos simulados)

Simulado Escrito								
	Abril	Maior	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro/1	Outubro/2
Básico								
Interm.								
Interm. Superior								
Avançado								
Avançado Superior								

FONTE: Celin-UFPR, 2015.

Exemplo de tabela de progressão individual do aluno (marcar com um x onde o aluno se encontra nos simulados)

Simulado Oral								
	Abril	Maior	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro/1	Outubro/2
Básico								
Interm.								
Interm. Superior								
Avançado								
Avançado Superior								

FONTE: Celin-UFPR, 2015.

## Progressão dos simulados orais

Ficha individual de *feedback* da prova oral do aluno

### FEEDBACK- PROVA ORAL

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

Avaliação do Entrevistador  
Circule o número de descrição que melhor caracteriza o desempenho do candidato

Compreensão	5	4	3	2	1	0
Competência Interacional	5	4	3	2	1	0
Fluência	5	4	3	2	1	0
Adequação Lexical	5	4	3	2	1	0
Adequação Gramatical	5	4	3	2	1	0
Pronúncia	5	4	3	2	1	0

OBSERVAÇÕES DO PROFESSOR:


FONTE: Celin-UFPR, 2015.

## ANEXO 4 – E-mails enviados para a preparação da chegada de novos alunos PEC-G Celin-UFPR

### O QUE É O CELIN-UFPR?

Aprenda um pouco mais sobre o Brasil, Curitiba e o Celin!

[View this email in your browser](#)



#### Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR)

Desde a sua fundação em 1995, o CELIN é referência no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) em todo o país. Além dos cursos regulares, o Centro de Línguas também oferece cursos que atendem necessidades específicas de seus alunos, como a preparação dos estudantes-convênio de graduação para o exame CELPE-BRAS. Este exame, que é condição para fazer a graduação no Brasil, acontece normalmente no mês de outubro. Portanto, entre os meses de fevereiro e outubro, os alunos PEC-G têm aulas todos os dias, buscando o melhor resultado possível no exame.

Como diz o nome, o CELIN é também um centro de interculturalidade, em que convivem alunos de diversas nacionalidades, numa intensa troca cultural. Nesse contexto, prezamos pela igualdade de tratamento – homens e mulheres são tratados de forma igual, independentemente de raça, cultura ou religião, num exercício constante de respeito às diferenças.



*"O Celin é um dos melhores centros de línguas para aprender o português. Pessoalmente, eu não esperava, quando cheguei aqui, que ia conseguir me exprimir tão facilmente em uma língua estrangeira. O que eu mais gosto no Celin é a maneira como eles ensinam. As aulas são interativas e você aprende não só a língua, mas também a cultura brasileira e de outros países."*

**Mahugnon Mac Laurin  
(Benim)**

## MORADIA

# Moradia

## Onde morar em Curitiba

A maioria dos estudantes estrangeiros em Curitiba optam por viver em repúblicas (apartamentos compartilhados entre estudantes), casas de família (profissionais ou famílias que alugam um quarto) ou pensões/pensionatos (hospedagens com banheiro e cozinha compartilhados, e quartos privativos ou compartilhados).

O custo de um quarto varia de R\$ 350 a R\$ 900, dependendo principalmente da localização e das condições do imóvel.

Ao mesmo tempo em que é necessário ter algo combinado antes de chegar, não se comprometa com contratos antes de fazer a visita pessoalmente ao local.

Caso tenha dúvidas quanto aos procedimentos que devem ser tomados, procure o Núcleo Tandem.



*Casa do Estudante Universitário (CEU)*

A CEU é uma acomodação para estudantes em quartos compartilhados, onde os alunos têm acesso à cozinha e espaço para estudos. Normalmente deve-se passar por um processo seletivo, mas os alunos PEC-G, especialmente, podem morar o primeiro mês na CEU por uma mensalidade de apenas R\$ 350, o que é um ótimo valor pela localização.

Caso você tenha interesse, responda a este email que fazemos uma reserva.



“Os novos alunos devem saber que alugar um apartamento é muito difícil para quem não tem um fiador. Para mim o importante é morar num lugar seguro, e o centro é o melhor lugar. Uma outra coisa é que morar com brasileiros é melhor para aprender mais rápido e desenvolver a oralidade.” **Judith Djomou, do Camarões, aluna PEC-G 2014.**

## CUSTO DE VIDA EM CURITIBA



"O custo de vida é mais alto que na África, por exemplo. R\$ 1,00 = 230 Fefa

R\$ 500/mês – Aluguel  
R\$ 300/mês – Comida  
R\$ 200/mês – Transporte  
+ Saúde + Lazer +  
Despesas

Total: R\$ 1000/mês, no mínimo."

Fulbert Gnonlonfoun, do  
Benim, aluno PEC-G  
2014.

### Custo de vida em Curitiba

Como em qualquer cidade do mundo, o custo de vida em Curitiba pode variar bastante dependendo de onde você morar e quais forem seus hábitos diários. Um aluguel pode variar de R\$ 350 por mês, em um quarto pequeno compartilhado, até R\$ 1000 por um apartamento de um quarto. Quanto à alimentação, um almoço em um restaurante próximo ao Celin custa de 10 a 15 reais, porém alunos PEC-G podem fazer as refeições no Restaurante Universitário, que custa apenas R\$ 1,30.

Muitos alunos moram no centro da cidade, o que significa uma economia de R\$ 2,85 a cada trecho de ônibus.

Mais informações sobre custo de vida e outras questões importantes no Guia para o Estudante Estrangeiro do

Celin: [http://issuu.com/celin\\_ufpr/docs/guia\\_para\\_o\\_estudante\\_estrangeiro\\_d](http://issuu.com/celin_ufpr/docs/guia_para_o_estudante_estrangeiro_d)  
Versão em

inglês: [http://issuu.com/celin\\_ufpr/docs/handbook\\_for\\_foreign\\_students\\_in\\_ce](http://issuu.com/celin_ufpr/docs/handbook_for_foreign_students_in_ce)



## CLIMA DE CURITIBA

Você sabe se faz frio ou calor em Curitiba?

[View this email in your browser](#)



226



"O clima de Curitiba é muito estranho. Tenha sempre um guarda-chuva na mochila e vista roupas adequadas para não ficar doente no inverno, que é muito frio aqui. Não esqueça no inverno de usar um cachecol, botas, sapatos fechados e blusas."

Sonia Amedji, do Benim,  
aluna PEC-G 2014.

## Clima em Curitiba

Curitiba fica no sul do Brasil e 900 metros acima do nível do mar, o que lhe significa que a temperatura média anual é de 17°C. O inverno é de junho a agosto, quando as temperaturas ficam na casa dos 10°C, podendo chegar a alguns graus negativos. No verão, que se estende de dezembro a fevereiro, a média gira em torno dos 25°C, podendo atingir os 30°C nos dias mais quentes. As casas e outros prédios em Curitiba não tem aquecimento, por isso você pode ter que usar casacos desde de manhã até a noite! Não esqueça de trazer ao menos uma jaqueta e um par de sapatos que aguentem bem o frio.

Curitiba também é conhecida pela quantidade de dias nublados e chuvosos, por isso ficamos felizes quando sai o sol!

## TANDEM – TROCA DE LÍNGUA E CULTURA



*"A experiência de TANDEM foi muito divertida! A iniciativa TANDEM cria a oportunidade a compartilhar e permitir os brasileiros e outras nacionalidades a aprender sobre as diferentes culturas do mundo. Mas, além de aumentar conhecimento das culturas, os participantes também podem fazer amizades boas que vão existir para muitos anos depois. Eu gostei deste programa porque é um jeito de aprender uma outra língua num ambiente mais relaxado sem a pressão de tarefas na escola e as formalidades de aulas. Além disso, gostei do fato que minha parceira de TANDEM foi uma pessoa bem bacana, por isso os encontros estavam muito engraçados. Foi uma experiência bem legal e se eu tivesse a oportunidade de fazer esse programa de novo, eu faria. Vale a pena!"*

**Renee Ashley, da Jamaica,  
aluna PEC-G 2014**

## Núcleo Tandem

**Nós somos o Núcleo Tandem do Celin. Nossa principal atividade é montar parcerias de troca de idiomas e culturas.**

Mas o que é Tandem?

Tandem é o nome dessa bicicleta em que duas pessoas pedalam juntas para chegarem a seu destino.

Mas Tandem é também uma maneira de praticar a língua com outras pessoas, fora da sala de aula. Um parceiro Tandem, nesse caso, é um estudante brasileiro da sua língua nativa, com quem você vai se encontrar toda semana para conversar, tanto em português quanto na sua língua nativa. Assim um ajuda o outro a melhorar seus conhecimentos da língua que está estudando e apresenta uma nova cultura - juntos conseguem chegar mais longe!

Além disso, a equipe Tandem também organiza atividades de integração para os alunos estrangeiros e está a disposição para ajudar vocês a se estabelecer na cidade.

**Você gostaria de ter um parceiro Tandem antes de chegar no Brasil? Responda a esta mensagem que começamos a estabelecer a parceria por email.**



## TODOS OS PEC-G DE 2014 FORAM APROVADOS NO CELPE-BRAS

Aprenda mais sobre o Brasil, Curitiba e o Celin.

[View this email in your browser](#)



228

## Todos os alunos PEC-G 2014 foram aprovados!

Neste ano de 2014 pudemos acompanhar o desenvolvimento de 16 alunos - provenientes de Honduras, Benim, Camarões, Haiti, Gana, Jamaica e Togo. Hoje é um dia muito especial porque recebemos o resultado de que 100% dos nossos alunos que prestaram o exame Celpe Bras foram aprovados, o que é o encerramento perfeito para esse ano e o começo de uma jornada de muito sucesso! Parabenizamos nossos alunos, que com todo seu esforço nos deixam muito orgulhosos.

Que eles sirvam de inspiração para o próximo grupo. Contem conosco do Celin para seguir esse mesmo caminho!

FONTE: Núcleo Tandem Celin-UFPR.

# Curso Especial para Alunos Asiáticos (CEA): práticas de ensino visando ponte entre culturas

*Jovânia Maria Perin SANTOS  
Mariana Lyra de ALBUQUERQUE*

## 1 Introdução

O presente capítulo destina-se a compartilhar uma experiência de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) com alunos asiáticos, mais especialmente sul-coreanos que participam do Curso Especial para Asiáticos (CEA) no Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin-UFPR). Para isso, descreveremos brevemente um histórico do curso, o perfil dos alunos e suas necessidades. Para nos auxiliar nessa reflexão recorreremos, como fundamentação teórica, a estudos realizados por Mendes (2011), Almeida (2011), Santos (2014), Barbosa (2014) e Menezes (2015). Por último, compartilharemos a proposta atual do curso e nossas proposições com base na experiência de dez anos de ensino para esse grupo e no construto teórico citado. Visamos como objetivo geral fornecer informações que contribuam para a formação de professores interessados e atuantes em ensinar PLE para alunos asiáticos, particularmente sul-coreanos, e refletir sobre estratégias de ensino para esse público.

O CEA existe desde o ano de 2005 como parte das atividades extras dos cursos regulares de PLE no Celin-UFPR. Os cursos regulares acontecem no período da tarde e são divididos em diferentes níveis básicos e intermediários, mais informações sobre esses cursos podem ser obtidas no primeiro capítulo deste livro. Inicialmente se pretendia, com o CEA, auxiliar os alunos sul-coreanos provenientes da Universi-

dade Hankuk, com sede em Seul, capital da Coreia do Sul. Esses alunos estudavam à tarde nos cursos regulares, mas apresentavam muita dificuldade de aprendizado quanto à leitura, produção de textos e expressão oral. Por isso, professores e alunos sentiram a necessidade de complementar os estudos. Além dessa necessidade, os alunos precisavam comprovar mais horas de curso junto a sua universidade porque os cursos regulares antes de 2013 eram de 60 horas. Atualmente os cursos regulares são organizados em 5 módulos anuais de 90 horas.

Desse modo, para tentar suprir tais necessidades, foram ofertadas aulas destinadas aos alunos sul-coreanos no período da manhã. Nos últimos anos também alunos japoneses, chineses e até indonésios participaram desse curso. Para que possa contemplar alunos asiáticos de diferentes nacionalidades, o curso é chamado de “especial para asiáticos” - no entanto a maioria é sempre de sul-coreanos. Todos os alunos que ingressam nesse curso já estudaram português por no mínimo 90 horas.

230

Desde seu início até hoje, o CEA teve vários formatos, mas de modo geral sempre foi constituído de um encontro com o objetivo de praticar leitura e produção de textos escritos; outro para praticar expressividade oral e pronúncia; e um terceiro destinado a estudos sobre economia, história do Brasil e reflexões sobre tópicos de gramática aplicada. De 2008 a 2012 se fazia, no final do curso, uma encenação teatral, sob a supervisão da professora Berenice Dahrer, cujo tema era definido pelos alunos, assim como, geralmente, o texto era produzido por eles.

## **2 Perfil dos alunos**

Nos últimos anos, o Brasil tem despertado um forte interesse internacional, seja por razões econômicas e culturais, seja pelos jogos esportivos que foram e serão realizados aqui. Com isso, a língua portuguesa tem ganhado mais importância, alcançando, assim, o oitavo lugar entre os idiomas mais falados do mundo. A consequência disso

é um número crescente de estrangeiros provenientes das mais diversas partes do mundo em busca de conhecimentos do idioma e da cultura do Brasil. A UFPR vive um processo de internacionalização, através de convênios firmados nos últimos anos com universidades no exterior, o que aumenta o fluxo de estudantes estrangeiros.

Entre esses estrangeiros, os sul-coreanos se destacam por representar a maior parcela atendida pelo CEA, tendo um perfil muito específico. Os alunos vindos do país, em sua maioria, são estudantes de graduação de um curso relacionado a administração, economia e língua portuguesa. Além disso, são provenientes principalmente da Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros (HUFS), em Seul, e da Universidade Nacional de Pusan (PNU), em Pusan. Sua idade oscila entre os 21 e os 25 anos. Antes de virem ao Brasil, os rapazes passam 21 meses, aproximadamente, cumprindo o serviço militar, período que é intercalado com os estudos de graduação em seu país, pois muitos deles estudam dois anos o idioma antes de chegarem ao Brasil. Geralmente seus conhecimentos do português estão concentrados na parte estrutural, isto é, conhecem a língua mais enquanto código linguístico e menos enquanto forma de interação com o mundo ao redor.

A partir de 2011, tem se integrado a esse curso também alguns alunos funcionários de multinacionais sul-coreanas com sede no Brasil. Com o desenvolvimento econômico do país, as boas oportunidades no setor de infraestrutura e as condições do mercado brasileiro, o Brasil já abriga 189 companhias sul-coreanas, desde as gigantes do setor eletrônico, como LG e Samsung, até empresas do ramo têxtil, como a Hyosung, instalada em Barra Velha, Santa Catarina. O perfil desses alunos é um pouco diferente, pois normalmente são homens, casados, com idade entre 28 e 45 anos, e estão no país com o objetivo de exercer atividades que exigem a utilização da língua portuguesa.

Além desse público, também a partir de 2011 houve a procura pelo curso CEA por alunos de outros países da Ásia. Por isso, fez-se necessário abrir o curso para diferentes nacionalidades do continente e interesses no que diz respeito à aprendizagem do idioma. Recebemos, então, chineses imigrantes cujo interesse principal estava no uso da lín-

gua para viver durante um longo período no Brasil, pois construiriam uma nova vida aqui. Além disso, havia algumas mulheres japonesas e uma da Indonésia, esposas de executivos de grandes empresas estrangeiras instaladas no Brasil, cujo objetivo para a aprendizagem estava no uso da língua portuguesa para atividades cotidianas.

Um ponto a destacar é que esses estudantes apresentam níveis de proficiência distintos e estão no país durante diferentes períodos, o que torna o ensino ainda mais complexo. Normalmente os alunos estudam à tarde nos cursos regulares nos mais diversos níveis e convivem com muitas nacionalidades, sendo, às vezes, minoria em sala de aula. Por essa razão, sentem-se desconfortáveis para participar e para perguntar. Nas aulas do CEA, entretanto, percebemos que participam mais em atividades de oralidade, de leitura (compreensão de texto), uma vez que são todos falantes de línguas distantes e compartilham alguns traços culturais e comportamentais. Os alunos sul-coreanos, por exemplo, cooperam uns com os outros nos momentos em que um deles apresenta maior dificuldade, auxiliando os colegas com exemplos ou mesmo com tradução.

232

Assim, por causa da heterogeneidade em sala de aula, tivemos que fazer algumas complementações, como a prática de pronúncia especialmente para alunos chineses e a escolha de temas abordados durante o curso. O principal direcionamento do CEA, porém, continua sendo o atendimento às necessidades dos estudantes sul-coreanos. No entanto, percebemos que as estratégias de ensino para esses alunos favorecem a aprendizagem de outros estudantes asiáticos devido a fatores como o distanciamento entre as línguas (português e línguas asiáticas) e as diferenças culturais.

Apesar de algumas diferenças de perfil e interesse, os alunos asiáticos, de maneira geral, assemelham-se em vários quesitos, pois costumam apresentar necessidades que ultrapassam questões meramente linguísticas. Isso ocorre porque, ao entrarem em sala de aula para adquirir uma nova língua, trazem consigo vivências, opiniões, expectativas, estereótipos sobre o idioma e sobre o processo de ensino-aprendizagem em português que nos parecem um tanto semelhantes. Assim,

quando se trata de metodologia de ensino, postura dos professores e conteúdos apresentados nos cursos de português da instituição, é comum percebermos certo estranhamento por parte do público asiático.

Menezes (2015) realizou importante pesquisa acerca das convergências e divergências entre as crenças sobre ensino/aprendizagem presentes em ambiente de sala de aula multicultural, focalizando mais especificamente professores de PLE e alunos asiáticos. De acordo com o trabalho referido, muitos alunos acreditam na eficácia de um estudo centrado em itens gramaticais e lexicais, associados à memorização. Percebe-se, portanto, um distanciamento da proposta de ensino do Celin-UFPR, a qual valoriza a língua para propósitos sociais e discursivos.

A autora citada revela também a percepção dos estudantes sobre os professores ocidentais, descritos como liberais, informais e extrovertidos. É importante ressaltar o papel dos professores em muitos países asiáticos, já que o ensino é centrado na figura de mestre, detentor de conhecimento aprofundado sobre o assunto que ministra. No Brasil, entretanto, muitos asiáticos sentem a obrigação de serem mais autônomos, comunicativos e participativos em classe para que o aprendizado ocorra. Ainda de acordo com a pesquisa, o modelo de aula comunicativa, que privilegia o uso de materiais autênticos e enfatiza o ensino através da interação, por vezes, para muitos alunos parece “desorganizado”.

### **3 Ponte entre culturas distantes**

Em um contexto multicultural, é necessário que o docente de PLE esteja aberto e sensível às várias culturas de ensino-aprendizagem trazidas pelos aprendizes. Conforme explicitado na seção anterior, comportamentos e crenças dos alunos asiáticos - como o apego ao ensino estruturalista, pouca participação em atividades coletivas e silêncios constantes - chamam a atenção de muitos professores. De acordo com Mendes (2011), o ensino-aprendizagem em língua estrangeira poderia ser definido como “ações integradas, dependentes do contexto e voltadas para a produção conjunta de conhecimento através da intera-

ção entre sujeitos-mundos culturais diversificados” (MENDES, 2011, p. 145). As decisões pedagógicas têm um peso gigantesco no andamento das aulas seja em aulas de língua materna ou estrangeira. Por isso, a importância em refletirmos sobre as nossas escolhas no momento de preparar as aulas e mesmo no gerenciamento das atividades em sala de aula.

Visando essa reflexão, nos baseamos em Barbosa e Vigata (2014, p. 34), quando afirmam que “uma abordagem de ensino mal direcionada pode induzir a uma concepção estática e unificadora da língua e da cultura”. Essa visão unificadora a que se referem as autoras parece ser ainda mais evidente quando estamos transitando entre culturas distantes. O “outro” está mais visível, os contrastes são mais salientes o que pode nos levar facilmente a reduzir as práticas de ensino intercultural a comparações entre dois blocos distintos. Porém, acreditamos que os povos têm muito mais semelhanças do que diferenças, então porque insistimos tanto nas diferenças? Em práticas de sala de aula nos parece possível e até normal que surjam contrastes ou pontos de vistas diferentes e nos parece inevitável e até natural que venham à tona, mas devemos ter cuidado para que nossas aulas não se reduzam a confronto entre culturas.

234

Segundo Risager (2007) e Barbosa e Vigata (2014), muitas propostas didáticas, apesar de advogarem por uma abordagem intercultural, ainda são fortemente elencadas no paradigma nacional. As autoras sublinham que “é necessário adotar uma visão transnacional que abranja a diversidade multicultural predominante oriunda dos processos da globalização”. Para adotarmos essa visão devemos buscar “um significado mais social do falante intercultural como mediador entre diversos grupos ou povos.” (BARBOSA; VIGATA, 2014, p. 34).

Seguindo essa perspectiva, além da competência comunicativa intercultural, devemos propiciar uma consciência multilíngue e multicultural do mundo. Dessa forma não estaremos fazendo uma ponte entre as culturas diferentes para contrapô-las ou anulá-las, mas sim propiciando como explicam Barbosa e Vigata (2014, p. 37) “contexto

dialógico no qual se explorem as diferenças e se reconfigurem as bases ideológicas da divisão e da diferença”.

No espaço da sala de aula podemos levantar questões e provocar nos alunos – e em nós mesmos – reflexões sobre a nossa condição enquanto sujeitos atuantes socialmente e com isso se privilegie o ensino de competências gerais e comunicativas que valorizem o crescimento individual e coletivo.

#### **4 Desafios para ensinar PLE a asiáticos – especialmente alunos sul-coreanos**

Poderíamos citar vários desafios que envolvem o ensino de PLE a alunos asiáticos, no entanto vamos nos concentrar em três itens: interação e inserção social; expectativa quanto ao ensino estrutural; leitura e produção de textos. O processo de ensino-aprendizagem para alunos asiáticos não significa necessariamente ser mais difícil/completo do que para falantes de línguas neolatinas ou germânicas, por exemplo. Para cada grupo linguístico há desafios específicos e o sucesso ou não da aprendizagem dependerá de diversos fatores. Porém, se considerarmos a língua portuguesa e as línguas dos alunos do CEA – sul-coreano, japonês, chinês –, teremos troncos linguísticos bastante distintos. Ainda, se considerarmos a localização, Coreia do Sul, Japão e China estão entre os países mais distantes do Brasil. Não há dúvida de que esse distanciamento acarreta distanciamento também entre as línguas-culturas desses países. Por essa razão e pelas observações feitas nos anos de experiência com o ensino para os alunos do CEA, temos em vista que o processo de ensino-aprendizagem de PLE para alunos asiáticos (alunos de línguas distantes) demanda tempo maior e exige estratégias específicas.

Buscando fornecer informações que possam contribuir para a formação de professores de PLE e para o contínuo aprimoramento do CEA iremos, na sequência, trazer algumas reflexões relacionadas aos três itens de concentração já pontuados anteriormente.



## 4.1 Interação e inserção cultural

A dificuldade de interagir - tanto no momento da aula quanto em situações de integração com a cultura local é destacada por Menezes (2015) em estudo relacionado a crenças de professores e alunos asiáticos. A autora salienta que,

[...] apesar de estarem em situação de imersão, muitos alunos deixam de aproveitar a oportunidade de incrementar seu aprendizado, tanto linguístico quanto cultural, para se recolherem a relacionamentos restritos a sua própria cultura. (MENEZES, 2015, p. 20).

Essa colocação nos leva a questionar a razão da dificuldade de inserção. Acreditamos que diferenças linguísticas e culturais contribuem enormemente para esse fator e atribuímos tal dificuldade ao processo lento de construção das falas durante os diálogos ou conversas, o que torna a interação mais lenta e exige do interlocutor muito ou algum esforço para que haja compreensão. Segundo Castilho (2010, p. 225), “a conversação é uma atividade linguística básica”, em que “dois ou mais participantes se alternam, discorrendo livremente sobre tópicos propiciados pela vida diária.” Esse conceito nos dá a percepção da fluidez em que geralmente ocorre essa prática comunicativa. O autor destaca também que, em uma conversação, os falantes se alternam em turnos e ainda destaca estratégias desenvolvidas para a alocação dos turnos, como manutenção do turno, assalto ao turno e passagem consentida do turno. Essa dinâmica é sutilmente marcada por características situacionais, ou seja, próprias de determinados grupos sociais ou aos espaços em que ocorre. Não raro ouvimos de alunos asiáticos, principalmente japoneses e sul-coreanos, que sentem dificuldade de saber o momento de se colocar ou tomar a palavra em uma conversação em grupo. Acreditamos que isso se deva a uma prática muito comum, principalmente na cultura japonesa, de haver uma fração de segundo de silêncio entre uma fala e outra para marcar a passagem ao turno.

Além disso, poderíamos citar relações de formalidade, que são muito mais observadas na cultura asiática em comparação com a cultura brasileira. E ainda, a ausência de transparência entre as línguas, o que torna a compreensão mais lenta.

As questões referidas são fatores complicadores para a fluidez da conversação. Diante disso, destacamos como desafio propor práticas de ensino que visem o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Sugerimos que, para auxiliar nesse processo, sejam exploradas expressões utilizadas para introduzir a fala que marcam o início do turno, como também para manter e terminar o turno de fala. Práticas de análise da conversação e percepção de como se dá culturalmente esse gênero discursivo irão enriquecer a percepção dos alunos, assim como a prática de expressões utilizadas para negociar significado. Queremos ressaltar também a importância de atividades de percepção da prosódia do português brasileiro, com destaque para a ênfase em palavras de interesse no momento da fala, como expressões de dúvida, certeza, (des)interesse, etc. Essas expressões muitas vezes são verbalizadas, mas também podem ser gestuais.

Atividades em materiais didáticos para o ensino de línguas, de modo geral, se concentram na exploração do texto escrito (leitura e produção). Desse modo, o texto oral tem ocupado menos o espaço das aulas, principalmente a análise da conversação. Por essa razão, o CEA tem um dos dias de aula apenas destinado à expressividade oral.

## **4.2 Expectativa quanto ao ensino estrutural**

Conforme já comentado na seção 2, muitos alunos asiáticos, por questões de formação escolar e cultural, acreditam que o processo de aprendizagem deve passar pela memorização de itens gramaticais e lexicais, assim como pela repetição de estruturas gramaticais para a sua fixação. Queremos destacar que não apenas alunos asiáticos apresentam essa crença. Ao iniciarem os cursos de língua no Celin-UFPR, muitos alunos expressam o desejo de aprender explicitamente as regras

gramaticais da língua portuguesa, demonstrando uma visão de língua como um conjunto de normas rígidas a seguir. Essa visão é descrita por Jordão (2006) como perspectiva de língua como código.

Jordão (2006, p. 8) e Almeida (2011, p. 32) destacam a ligação indissociável entre língua e cultura. De acordo com as autoras, levar em conta a cultura de determinado local significa estar sensibilizado para outras visões de mundo, considerando sempre situações de interação oral e/ou escrita. A língua deixa de ser um código neutro e passa a ser discurso, que é ideológico, carregado de valores, crenças e relações de poder.

O ensino-aprendizagem por essa perspectiva traz evidentemente confronto com o que acredita a maioria dos nossos alunos. Por isso, procuramos equilibrar as propostas de trabalho no início do processo, a fim de não causar tanto estranhamento, porém vamos gradativamente mostrando alternativas que levem à construção do conhecimento através de procedimentos interpretativos.

De acordo com Jordão (2006),

[...] dentro da perspectiva de língua como discurso, ensinar línguas estrangeiras é ensinar procedimentos interpretativos determinados por culturas outras que não a cultura da língua materna; aprender uma língua estrangeira é, por sua vez, aprender procedimentos interpretativos de construção de sentidos, de percepções de mundo diferenciadas, independentemente do grau de proficiência atingido. Assim, o espaço de sala de aula é percebido como local de formação de subjetividades. (JORDÃO, 2006, p. 8).

Embora busquemos incessantemente confeccionar propostas de ensino e aplicá-las em sala de aula voltadas para a dimensão da língua como discurso, entendemos que esse processo é gradativo e construído com os alunos à medida que vão percebendo o desenvolvimento da sua aprendizagem como sujeitos/atores sociais atuantes culturalmente.

Por essas razões, o ato de ensinar envolve uma postura de mediação diante das diversas crenças e necessidades dos alunos.

### 4.3 Leitura e produção de textos

Como terceiro desafio proposto neste trabalho está a exploração da leitura e a produção de textos. Nossa experiência de trabalho com alunos sul-coreanos e também japoneses tem mostrado que esses alunos têm grande dificuldade com a leitura em português, mesmo já tendo estudado essa língua por um ou dois anos no seu país de origem. Essa dificuldade pode ser atribuída a vários fatores, como: pouca leitura em sua língua materna; nenhuma transparência entre as línguas (materna e língua-alvo); textos escritos com períodos longos em português, diferentemente dos textos em sua língua materna; diferenças sintáticas e morfológicas entre o português e sua língua materna, e ainda aprendizagem pelo sistema estrutural de ensino, que privilegia textos pedagógicos e valoriza a leitura como decodificação palavra por palavra. Apenas uma pesquisa mais detalhada poderia elucidar as razões principais dessa dificuldade, mas apontamos aqui alguns itens que nos parecem pertinentes. De toda forma, percebemos com frequência pouca ou nenhuma utilização de estratégias de leitura por parte desses alunos, o que nos leva a pensar no pouco preparo desses estudantes para a leitura de textos autênticos.

Assim, nas primeiras aulas do CEA, iniciamos por atividades de familiarização com a leitura. Utilizamos primeiramente textos de gêneros discursivos também comuns em seus países ou que seguem a mesma formatação como cartões de visita, folhetos de divulgação de produtos e eventos, e-mails, cartazes, etc. Assim desenvolvemos atividades de pré-leitura solicitando que identifiquem possíveis funções/propósitos desses textos, quem é o interlocutor e quem seria o interlocutor. Procuramos com isso sensibilizar os alunos não apenas para a leitura das informações mas para o formato desses textos e para a sua discursividade.

Os textos a serem explorados ainda precisam contemplar assuntos relacionados à temática das aulas, que é definida pelos professores conjuntamente com os alunos, observando suas necessidades e interesses.

A escolha das temáticas a serem abordadas nas aulas segue alguns parâmetros que estão pautados na necessidade e interesse dos alunos de conhecer/compreender hábitos culturais, atitudes, vivências e costumes dos brasileiros, seja no âmbito das experiências profissionais, educacionais, de relacionamento com amigos e familiares, seja de diversão.

Como a maioria dos alunos pretende trabalhar em empresas que estabelecem relações comerciais com o Brasil ou que têm fábricas no país, há necessidade de ler e produzir textos relacionados ao meio corporativo, como cartas, declarações, pedidos, orçamentos.

Quanto à produção de textos, após as atividades de leitura/discussão e análise, são propostas tarefas que visam a produção de diferentes gêneros discursivos. Para esse direcionamento didático seguimos a proposta de ensino de línguas por tarefas conforme descrito em Santos (2014). Primeiramente solicitamos a produção de textos com grau de dificuldade menor: iniciamos com textos predominantemente do gênero informativo ou descritivo para então seguirmos com a produção de textos que envolvam narração; por último chegamos ou tentamos chegar aos textos argumentativos e de opinião.

Na sequência iremos analisar alguns textos produzidos por alunos do CEA no início do curso e destacaremos dificuldades tanto discursivas quanto linguísticas. Para maior clareza digitamos o conteúdo dos textos nos quadros a seguir. Como já foram corrigidos pela professora, ler o texto digitalizado poderia causar confusão. No anexo estão os textos originais.

A atividade que foi solicitada aos alunos estava relacionada a produção de um relato contando uma experiência complicada vivida pelos alunos devido a limitações em expressar-se em português.

### QUADRO 1 – Produção de texto – Aluno 1

esta história foi em escritório de imigração entre brasil e argentina.  
eu fui foz do iguaçu durante esta feriado passado. E visitei argentina também.  
Quando eu voltei da argentina funcionário de público não pode passar. me disse, eu não tenho RNE por isso é difícil passar para imigração.  
eu persuadi eu vou encontrar polícia. Que sorte, eu posso entrar em brasil e ontem eu registrei RNE. Agora tudo bom.

FONTE: Texto cedido pelo aluno.

### QUADRO 2 – Produção de texto – Aluno 2

Eu parti da Coreia no dia 4 de agosto. E Eu chegei no Brasil talvez às 5 horas de manhã, São Paulo para outro avião que foi a Curitiba eu tive só uma hora. Esse não foi bastante para descobrir minha bagagem e chegar o avião. Por isso Eu foi em um funcionário de TAM Airline e falou esse. Ele mudou meu ticket a outro avião em CGH aeroporto com um papel. Ele falou quando eu mostro este para guia. ele vai dar para você um taxi e você pode ir a CGH aeroporto. mas a guia não entendeu o papel. Por isso eu também não pude ir a CG aeroporto. Eu perguntei para outras funcionárias de TAM Airline. Porém elas também não resolveram meu problema. Depois de tudo, eu decidi que vou esperar durante 6 horas em Guarulhos aeroporto e usar outro avião.

FONTE: Texto cedido pelo aluno.

O aluno 1 estudou português por seis meses antes de ingressar no CEA. Nos cursos regulares esse aluno faz parte do nível básico 2. Embora um relato seja um texto que não exige um formato muito elaborado o texto mostra a falta de percepção da organização de parágrafos. As frases são escritas uma embaixo da outra. Essa prática é bastante comum entre os alunos coreanos e japoneses no início do processo de aprendizagem. Entender a organização/divisão de textos em formato de parágrafos é um dos primeiros desafios dos professores que trabalham produção de textos com os alunos do CEA.

O aluno 2, embora tenha escrito todo o texto em um único parágrafo, demonstra uma percepção melhor do que seria um relato. Esse aluno estudou português por dois anos antes de ingressar no Celin-UFPR. Percebemos nesse texto a utilização de letra maiúscula adequadamente no início de frases e nos nomes próprios, com exceção apenas de duas ocorrências. O primeiro texto apresenta quatro usos adequados e quatro inadequados quanto a utilização de letra maiúscula, o que demonstra estar em um processo de assimilação desse uso. Vale lembrar que na língua desses alunos (coreano) não existe a necessidade de fazer letra maiúscula e minúscula.

De um modo geral os alunos conseguiram contar o que aconteceu, é possível entender o fato vivido por eles. É possível ver mesmo que de forma sucinta a introdução do relato, a sequência de acontecimentos e uma finalização. No entanto, é importante mostrar-lhes que para melhor compreender a história deve-se dar mais detalhes. Ainda podemos destacar a falta de marcadores temporais que poderão dar a noção da sequência dos acontecimentos e a possibilidade de conectar algumas frases ao invés de fazer frases curtas uma seguida da outra.

242

As observações pontuadas são mais de ordem discursiva do que linguísticas e assim procedemos na orientação da reescritura desses textos - solicitando a melhora de elementos organizacionais e discursivos - ao invés de apenas pedir para que corrijam as inadequações gramaticais como “chegei” por “cheguei” ou “esse” por “isso” etc.

Para orientar a reestruturação desses textos nossa prática vem mostrando que resultados mais efetivos são obtidos reescrevendo junto com o aluno, pelo menos os primeiros textos e assim fazê-los perceber possibilidades de melhoria.

Demonstramos muito brevemente uma prática de orientação quanto a produção de textos, porém o fizemos para que o leitor interessado no ensino para alunos de línguas distantes pudesse visualizar essa realidade de trabalho. Utilizamos produções textuais do início do curso e insistimos em valorizar o desenvolvimento da adequação discursiva dos textos, pois vários alunos desse curso - CEA - seguem os cursos de língua no Celin-UFPR a fim de prestar o exame de proficiência em lín-

gua portuguesa para estrangeiros - Celpe-Bras. Para obtenção de certificação nesse exame os alunos necessitam escrever quatro textos de diferentes gêneros discursivos. Além disso, acreditamos ser essencial que saibam escrever diversos tipos de textos de forma clara e consistente como possibilidade de comunicação para a vida pessoal e profissional.

## 5 Proposta do curso

Nesta seção iremos compartilhar o programa do curso CEA no segundo semestre de 2015.

### 1 OBJETIVOS DO CURSO

- Oportunizar a alunos asiáticos um curso direcionado para as suas necessidades específicas e dar espaço para que tirem dúvidas e ampliem conhecimento sobre vários aspectos da cultura e economia brasileira.
- Oferecer subsídios linguísticos e discursivos para que os alunos se expressem de forma clara e coerente - tanto na linguagem oral quanto na escrita -, de modo que conheçam algumas variantes linguísticas existentes na língua portuguesa.
- Ampliar a capacidade de compreensão e produção oral, a fim de contribuir para a inserção cultural dos alunos.
- Conhecer em linhas gerais as atividades propostas pelo exame de proficiência de língua portuguesa para estrangeiros - Celpe-Bras.

### 2 PROPOSTA DE ENSINO

Este curso é organizado em três encontros, que ocorrerão semanalmente e serão dedicados ao estudo dos seguintes tópicos:

- Terça-feira: Prática de leitura e produção de textos.
- Quinta-feira: Prática de conversação, fonética e prosódia do português brasileiro, compreensão auditiva e expressividade gestual e corporal.



- Sexta-feira: Reflexão gramatical e estudo de tópicos relacionados à realidade social e cultura brasileira, bem como leitura de textos literários curtos.

As aulas são elaboradas considerando-se três fundamentos: adequação contextual, adequação discursiva e adequação linguística. Para tanto são explorados conteúdos que:

- Apresentem diversidade temática e gêneros discursivos que ampliem o repertório linguístico do aluno. São utilizados textos autênticos retirados de diversas fontes (textos escritos, áudios e vídeos), para que o aluno aprimore sua compreensão, interpretação e fluência.
- Permitam desenvolver a noção de adequação à situação de comunicação, tanto escrita quanto oral (conversação e interação social), levando o aluno a refletir sobre o assunto, o leitor/receptor do texto e o propósito de comunicação.

244

No decorrer do curso, serão explorados os seguintes temas:

- Relações sociais – costumes e estilos de vida;
- Diversidade cultural brasileira;
- Economia do Brasil – Aspectos históricos e características atuais;
- Tecnologia;
- Sustentabilidade.

## 6 Considerações finais

Com este capítulo visamos contribuir para o registro e divulgação de um trabalho realizado no curso de PLE no Celin-UFPR para alunos asiáticos e com isso contribuir para o desenvolvimento dessa especificidade de ensino. Destacamos a necessidade de ampliar os estudos nesse campo e da necessidade de confeccionarmos material didático específico para esse público, especialmente alunos coreanos.

O curso CEA teve muitos formatos nos dez anos que tem sido ofertado, essa bagagem nos fez perceber que no âmbito do ensino devemos sempre nos transformar, buscar alternativas mais efetivas que propiciem o ensino-aprendizagem de forma ampla não se restringindo a ensinar um código linguístico. Os desafios são muitos principalmente por haver poucos estudos na área, assim como, poucos cursos de formação de professores considerando essas especificidades.

Procuramos neste trabalho contribuir trazendo reflexões e também mostrando situações práticas já realizadas com os alunos e com isso estabelecer uma conexão mais efetiva entre teoria e prática.

## Referências

ALMEIDA, M. R. *Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras*. 190 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

BARBOSA, L. M. A. A utilização de material audiovisual legendado no ensino intercultural. In: BARBOSA, L. M. A. (Org.). *(Inter)faces (inter)culturais no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

CASTILHO, A. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

JORDÃO, C. M. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, Valéria. *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kaygange, 2006.

MENDES, E. 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, 2011.

MENEZES, E. R. *Crenças de professores de PLE e alunos asiáticos do Celin-UFPR*. 162 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

RISAGER, K. *Language and Culture Pedagogy: from a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

SANTOS, J. M. P. *Proposta de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR*. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

# Tópicos avançados de língua-cultura brasileira: relato de uma experiência de curso especial de conversação em língua portuguesa

---

Emerson PERETI  
Érica Ignácio da COSTA  
Valdilena RAMMÉ

## 1 Introdução

O curso *Tópicos avançados de língua-cultura brasileira* surgiu de uma demanda do público do próprio Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR) e como consequência da reestruturação na organização dos módulos do curso de português como língua estrangeira (PLE) ocorrida em 2013. No Celin-UFPR, os cursos regulares de PLE contemplam os níveis básico e intermediário, divididos, em geral, ao longo de 7 módulos de 90 horas. Anteriormente, esses módulos eram divididos em duas aulas semanais de 3 horas-aula e tinham a duração de um semestre letivo. Em 2013, contudo, por uma necessidade administrativa que envolvia questões como os Vistos de Estudante requeridos pelos alunos, o Celin-UFPR reestruturou seu curso de PLE e passou a ofertar módulos “intensivos” com duração de aproximadamente um mês e meio de aulas diárias.

Tal reestruturação modificou amplamente a demanda: alunos que anteriormente passavam um ano no Brasil e cursavam somente dois níveis passaram a progredir muito mais rapidamente com aulas diárias. Aqueles que não ingressavam nos primeiros módulos, por exemplo, acabavam concluindo todo o curso antes do final do ano letivo. Como muitos destes alunos não podiam ficar sem aulas e como a deman-

da por um curso de conversação para a comunidade que já residia no Brasil há mais tempo já existia, os professores Bruna Ruano, Emerson Pereti, Érica Ignácio e Valdilena Rammé se reuniram para propor um módulo que contemplasse essa questão.

Assim, surge o curso de conversação *Tópicos avançados de língua-cultura brasileira*, com o intuito de proporcionar aos nossos alunos um espaço de troca e prática linguística oral orientadas a partir de uma perspectiva comunicativa e intercultural (MARTINEZ, 2009; SCHNEIDER, 2010; MENDES, 2011) e dirigido pela discussão sobre temas sociais e culturais brasileiros que fossem igualmente significativos para os aprendizes.

A ideia inicial consistiu em oferecer encontros centrados na interação oral que se orientassem pela abordagem de um tema sociocultural por semana através de diferentes textos: o mesmo assunto seria, assim, debatido a partir da ótica da cultura popular, do discurso intelectual e midiático, da linguagem do cinema e da literatura. Segundo Schneider (2010), o trabalho a partir da recepção e compreensão de diferentes textos possui “um peso especial no ensino de línguas” dentro de uma abordagem comunicativa e intercultural. Para a autora, “através do uso de textos podemos apelar para a imaginação do aluno, levá-lo a refletir sobre as diferenças e semelhanças interculturais e promover a aprendizagem intercultural. Esta deve despertar o interesse sobre a vida e os diferentes sistemas de valores e interpretações do mundo do outro, e levar-nos a perceber as diferenças culturais na própria cultura” (SCHNEIDER, 2010, p. 72). Logo esperava-se, com esta proposta, permitir a aproximação crítica do aluno a alguns aspectos da história social, linguística e cultural do Brasil, bem como proporcionar-lhe uma oportunidade de praticar e aperfeiçoar suas competências orais em língua portuguesa.

Ainda, embora a perspectiva comunicativa e intercultural oriente todos os cursos do Celin-UFPR, por conta de questões referentes ao nível de proficiência dos alunos que buscavam esse curso, para que um grupo mais ou menos homogêneo pudesse manter interlocuções de um grau avançado, e para que estas fossem realmen-

te relevantes, foi tomada a decisão de que o público-alvo deste curso seria principalmente os alunos egressos dos níveis Intermediário 2 e Intermediário 3, últimos níveis de PLE ofertados pelo Celin-UFPR, assim como alunos da comunidade estrangeira geral que gostariam de aperfeiçoar seus conhecimentos culturais e linguísticos, alunos que já apresentassem um nível intermediário de proficiência em português.

Finalmente, um ponto crucial na elaboração das aulas de conversação que debateremos na sequência deste capítulo, foi a concepção de língua que permearia e fundamentaria nossas aulas. Acreditamos, neste sentido, que, dentro da perspectiva adotada, não se pode fazer referência à língua sem relacioná-la à sua cultura, à sua história e à sua concepção social. Neste sentido, a língua é “mais do que a fala, mais do que estrutura, mais do que um instrumento para trocar ideias e informações”, ela é “um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais [...]” (MENDES, 2011). Portanto, não poderíamos conceber o conteúdo cultural como mais um conteúdo, ao lado do linguístico. Em toda a proposta dos cursos de conversação aqui descritos, a língua é, assim, vista como uma junção indissociável dos aspectos linguísticos e culturais. De fato, nesta concepção, a língua e a cultura ocupam o mesmo espaço (ALMEIDA FILHO, 2002, apud MENDES, 2011).

Todo professor sabe que, mesmo que um aluno possua competência linguística/gramatical, ainda assim ele pode não compreender determinados enunciados ou textos (orais e escritos) pela falta de conhecimentos históricos, sociais e culturais da língua-cultura alvo. Faz-se necessário, deste modo, preparar os alunos *para e dentro de* um ambiente intercultural, tanto no contexto de imersão e contato com outros brasileiros, como na diversidade cultural dentro da própria sala de aula, focalizando a língua em uso. Justifica-se, assim, o uso do termo *língua-cultura brasileira* que empregamos ao longo deste texto e que dá título ao nosso curso.

Nas próximas seções, além da organização do curso criada a partir desse contexto sócio-pedagógico e destas reflexões, aprofundaremos a discussão sobre o ensino de língua-cultura e apresentaremos algumas propostas de temas e atividades abordadas nestes cursos, a es-

colha e a aplicação de materiais e ferramentas para o alcance do objetivo de se proporcionar ao aprendiz um ambiente autêntico de interação oral na língua-cultura brasileira, assim como uma breve descrição dos resultados atingidos.

## **2 Organização do primeiro curso de conversação: da teoria à prática**

O primeiro curso elaborado foi pensado para uma carga horária de 54 horas-aula. Ele se dividiria em três aulas semanais e teria a duração total de seis semanas, paralelamente aos cursos regulares. Decidiu-se que, para cada semana, os professores envolvidos escolheriam um tema sociocultural que poderia, então, ser abordado sob um ponto de vista distinto por cada docente: um deles poderia trabalhar com o tema do ponto de vista da literatura, outro do ponto de vista do cinema, outro do ponto de vista da música ou das artes, e outro ainda do ponto de vista da mídia e/ou da televisão.

250

Esse formato maleável, orientado a partir de temas socioculturais, tem como fundamentação a abordagem intercultural defendida por autores como Mendes (2011), Schneider (2010) e Kraviski & Bergmann (2006). Mendes (2011), de fato, propõe a organização de um curso de língua-cultura estrangeira (LE) flexível e adaptável, constituído a partir de três planos: o plano dos conteúdos (focado no sentido), o plano da interação (focado na comunicação) e o plano da sistematização (focado nas necessidades do aprendiz). No plano dos conteúdos, por sua vez, seguindo autores como Kramsh (1993), Prabhu (1998) e Breen, Cladlin & Warts (1998), Mendes (2011) destaca duas questões centrais para as abordagens interculturais: primeiramente, os conteúdos culturais não devem ser vistos como uma lista de informações e fatos a serem “inseridos” nas aulas de línguas estrangeiras, ao lado de outros conteúdos, como os gramaticais; eles devem, efetivamente, orientar nossas aulas, pois estamos formando alunos não somente para falar uma língua, mas também para agir e viver - ser socialmente - nesta lín-

gua-cultura. Além disso, Mendes (2011) relembra que uma abordagem intercultural deve conceber a cultura como uma rede de significados a serem interpretados, para além de uma lista de dados e informações. Nesta concepção, os alunos estão não somente conhecendo *a língua-cultura*, mas também estão conhecendo *através dela*.

Neste sentido, a comunicação intercultural, segundo Byram & Fleming (2001, apud KRAVISKI; BERGMANN, 2006),

parte de um marco teórico baseado nos seguintes aspectos:  
A integração da aprendizagem lingüística e cultural para facilitar a comunicação e a interação.

A comparação de outros consigo mesmo para estimular o questionamento (crítico) da cultura central na qual estão socializados os alunos.

Uma mudança de perspectiva que emprega procedimentos psicológicos de socialização.

A preparação dos alunos para encontros e comunicação com culturas e sociedades diferentes. (KRAVISKI; BERGMANN, 2006, p. 83).

251

Tendo em vista tais diretrizes, foi preciso, conseqüentemente, repensar os papéis dos professores e alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, assim como reavaliar a função central da interação no desenvolvimento do curso. Para Mendes (2011), dentro de

[...] uma abordagem intercultural, não são os conteúdos interculturais que asseguram uma relação de diálogo intercultural, mas os modos de agir de professores e alunos, que devem estar voltados para o trabalho conjunto e cooperativo de produção de conhecimento significativo, o qual promova o desenvolvimento de competência linguístico-comunicativa na língua-cultura que está sendo aprendida. (MENDES, 2011, p. 147).

Esta transformação na organização da sala de aula e do ambiente de ensino se insere, como pode-se perceber, nas correntes mais recentes da pedagogia. É a partir de Piaget e das teorias construtivistas



que começa-se a refletir, de fato, sobre a posição do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Para Kraviski & Bergmann (2006), o novo arranjo, conseqüentemente, leva professores e pesquisadores a se preocuparem igualmente com a motivação dos aprendizes, essencial para uma aprendizagem efetiva e relevante. Nas suas investigações e considerações, as autoras concluem que

o ensino da cultura e dos diferentes fatores socioculturais, desde uma perspectiva intercultural, promoverá atitudes positivas e respeitadas entre os alunos, tais como aceitação das diferenças, tolerância e respeito para com o próximo. Igualmente facilitará a eliminação dos estereótipos culturais muito freqüentes em todas as comunidades e, dessa maneira, a promoção da compreensão de outras culturas. [...] Além disso, não há dúvidas de que a somatória de todos esses fatores fará com que o indivíduo se sinta mais próximo da comunidade de falantes da outra língua, aumentando, por conseguinte, e consideravelmente, seu nível de motivação para continuar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem. (KRAVISKI; BERGMANN, 2006, p. 85).

252

Paralelamente, Mendes (2011) recomenda que, dentro da perspectiva intercultural, as tarefas e atividades sejam “orientadas *para e com* os alunos, construindo-se em conjunto a competência linguístico-comunicativa”. Para a autora, que segue, por sua vez, Van Lier (1996, p. 145): “a interação social é o motor que dirige, que faz funcionar o processo de aprendizagem” (VAN LIER, 1996, apud MENDES, 2011). Logo, é a interação que proporciona e garante o diálogo entre as duas (ou mais) línguas-culturas para a produção de conhecimento significativo. No curso que será delineado na sequência deste artigo, poderemos notar que os professores-idealizadores dos programas se preocuparam de forma central com a questão da interação aluno-professor e aluno-aluno, seguindo a concepção dessa autora de que ambos são mediadores culturais, todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem com a mesma carga de responsabilidade.

Todavia, é preciso destacar que Mendes (2011) estabelece uma diferença importante entre os papéis de mediadores culturais assinalados a professores e alunos: enquanto aos aprendizes compete a mediação entre a sua cultura e a do outro, através da língua portuguesa, ao professor compete, para além desta função, o papel de mediador de conflitos culturais, possíveis decorrências da reflexão crítica sobre a língua-cultura e o outro. Neste contexto, a sala de aula é onde os conflitos culturais podem ser negociados para a construção de um espaço intercultural. É, efetivamente, a experiência de aprender a língua do outro que forma sujeitos mediadores culturais, mais sensíveis às diferenças socioculturais, pois a língua constitui a ponte para essa construção (MENDES, 2011).

Ao mesmo tempo, Schneider (2010) também sustenta que, nas

abordagens comunicativa e intercultural, não apenas os objetivos da aprendizagem, mas, principalmente, os alunos e suas necessidades (socio)linguísticas específicas, bem como as diferenças e semelhanças interculturais ocupam um papel central. Na abordagem intercultural, a postura do professor frente à língua e cultura estrangeiras é fundamental, visto que ele é um dos maiores formadores de opinião. (SCHNEIDER, 2010, p. 73)

253

Mais do que um objetivo de aprendizagem, portanto, a competência e o conhecimento interculturais são uma necessidade, tanto para professores, como para aprendizes. Segundo a autora, para que a interação em sala de aula de fato aconteça e seja relevante e significativa, ela requer que os envolvidos possuam tanto uma competência comunicativa, quanto uma competência intercultural. É esta última que garantirá

o (re)conhecimento e o respeito pelas diferenças interculturais presentes nos comportamentos sociolinguísticos, nas concepções e atitudes, bem como nos valores socioculturais acordados pelas sociedades das culturas em contato. O desenvolvimento da competência intercultural exige muito mais do que vontade de aprender sobre a nova

cultura e o respeito pelas diferentes perspectivas e formas de interpretar o mundo. Requer, principalmente, vontade de aprender a mudar de perspectiva para entender a perspectiva do outro, bem como reconhecer e desconstruir preconceitos interculturais comumente veiculados pela mídia. Saber reconhecer semelhanças e diferenças interculturais e estar aberto para aprender não somente ‘sobre’, mas, primordialmente, ‘com’ a cultura do outro, parece ser o principal requisito para desenvolver a competência intercultural - cada vez mais uma qualificação central na vida profissional em um mundo interligado por redes de comunicação. (SCHNEIDER, 2010, p. 73).

Ainda, no que compete a tarefa do professor, outro ponto essencial para a organização de um curso culturalmente sensível, segundo Mendes (2011), é a escolha dos materiais, no intuito de que estes ofereçam aos aprendizes “um contato significativo com a língua[-cultura] alvo”. De acordo com a autora, “o estabelecimento prévio de conteúdos e objetivos enrijece o processo e dificulta o acesso dos aprendizes à língua” (MENDES, 2011, p. 151). Desta forma, os conteúdos devem ser organizados ao redor de um saber potencial que o aluno deverá usar e internalizar, ao contrário de dados prontos que já vêm com um modo preestabelecido de exploração.

Assim, segundo Prabhu (1988, apud MENDES, 2011, p. 152), “os materiais devem ser FONTES, funcionar como suporte para as aulas, mas devem ser flexíveis para que os professores os adapte ao contexto e às necessidades dos alunos”. Mendes (2011, p. 152) ainda sugere que “o professor deve considerar o material fonte como suporte para a criação de insumo que vai auxiliá-lo a aturar *para e com* os alunos, induzindo-os a pensar, refletir, usar suas estratégias e esquemas prévios [...] além de incentivá-los a estabelecer um diálogo entre a sua língua e a língua cultura que estão aprendendo”.

Como será possível observar nos Quadros 1 e 2, que detalham a organização dos dois primeiros cursos especiais de conversação em língua portuguesa, o planejamento e organização das atividades guiaram-se por essas reflexões. Os conteúdos foram pensados, desta forma, a partir de

temas socioculturais mais abrangentes e flexíveis, assim como as tarefas relacionadas a cada tema/conteúdo foram desenvolvidas de acordo com o contexto sociocultural (televisão, música, literatura, etc.) a partir do qual ele era tratado, bem como com as necessidades e/ou desejos dos alunos.

Deste modo, para o primeiro módulo, o programa foi organizado da seguinte maneira:

QUADRO 1 – Programa do primeiro curso de conversação

Semana	Tema	Texto-instigador
1	<b>Imagens do Brasil: Literatura, Música e Cinema contemporâneos</b>	Texto/vídeo de Luiz Ruffato na feira do Livro de Frankfurt. Texto literário de Luiz Ruffato convergente ao tema.
2	<b>O golpe militar de 1964: Ditadura e luta pela memória</b>	Documentário “O dia que durou 21 anos”. Material documental na mídia, como infográficos sobre o tema.
3	<b>Hibridismo cultural brasileiro: Música, Teatro, Literatura, Cinema e Televisão</b>	Filmes “Futuro do pretérito”, “Só dez por cento é mentira” e “Loki”. Leitura e discussão sobre o “Manifesto Antropófago” de 1928, e o conceito de antropofagia cultural no Brasil.
4	<b>História afro-brasileira: Semana da consciência negra no Brasil</b>	Web-documentário “Raiz Forte”. “Matriz afro”, do documentário “O povo brasileiro” e textos de literatura referentes ao tema.
5	<b>Desigualdade social e demandas históricas e atuais da sociedade brasileira: Movimentos sociais e políticas públicas</b>	Filme curta-metragem “Ilha das flores”. Material documental sobre o tema extraído dos veículos midiáticos e textos literários convergentes.
6	<b>Construção da diversidade e luta por direitos humanos</b>	Artigo sobre pesquisa Datafolha a respeito do perfil ideológico dos brasileiros: - “Brasileiros se dividem sobre impostos e papel do governo” e demais materiais documentais sobre o assunto, envolvendo textos midiáticos e literários sobre identidade de gênero, etnia, classe, etc.

FONTE: Celin-UFPR.

Com esse planejamento já delineado, cada professor ficou livre para elaborar o material (atividades-gatilho, jogos, tarefas, etc.) utilizado em sua aula. Decidiu-se, ainda, que todos os vídeos, áudios e filmes utilizados deveriam estar disponíveis no portal *youtube.com* ou similares, assim como o material escrito deveria ser acessível *online*, tendo em vista, principalmente, a dificuldade de alguns alunos estrangeiros em encontrar ou adquirir esses materiais no Brasil.

### 3 A imagem, o texto e os meios audiovisuais como instigantes do debate

Ao longo da preparação e aplicação das aulas deste módulo, os professores, que continuavam a trabalhar em grupo para debater os métodos e materiais utilizados, chegaram a conclusão que o objeto central para o bom aproveitamento e sucesso destes encontros estava na escolha do material instigador. Consequentemente, encontramos, mais uma vez, em Mendes (2011), uma proposta que vai ao encontro de nossas reflexões. A autora sugere que a escolha das amostras de língua usadas nas aulas, ou seja, dos materiais fontes, deve ser uma das preocupações centrais de um ensino culturalmente sensível. Como já mencionamos, para Mendes, trabalhar com insumos relevantes permite ao aluno não somente “conhecer a língua”, mas também “conhecer *através* da língua” (MENDES, 2011, p. 148). Neste sentido, concluiu-se que textos autênticos (polêmicos ou curiosos), imagens e documentos audiovisuais eram essenciais para o processo. Além desse ponto crucial, outra questão debatida foi a necessidade (e demanda por parte dos alunos) de se abordar assuntos atuais do Brasil e sua devida contextualização histórico-cultural, exercitando-se, mais uma vez, a flexibilização do planejamento do curso.

256

Como já havíamos anunciado, nas seções abaixo, descreveremos as atividades e tarefas instigadoras da conversação, propondo, concomitantemente, uma breve reflexão sobre seus resultados. Elas também foram pensadas de acordo com a proposta de Mendes (2011), dentro do plano da interação. Isto é, as atividades, tarefas, jogos, textos e elementos audiovisuais foram usados como gatilhos para a interação e para trocas culturais relevantes e sensíveis, permitindo a professores e alunos a construção de competência comunicativa e conhecimento do outro significativos.

### 3.1 O *quiz* como texto instigador

Iniciamos nossa reflexão com o detalhamento de uma atividade de discussão sobre língua-cultura e história a partir de um *quiz*. Na sequência de uma aula sobre o discurso de Luiz Ruffato na Feira do Livro da Alemanha de 2013, na qual se havia debatido a polêmica fala do autor sobre o período colonial brasileiro, com severas críticas a Portugal, por exemplo, decidiu-se promover um debate sobre a resposta publicada pelo instituto português Plínio Corrêa de Oliveira àquela declaração e algumas menções de tal texto à história do Brasil. Este último texto está disponível no site do Instituto - <http://ipco.org.br/> - e repudia algumas afirmações de Ruffato, como já mencionamos, em relação à colonização brasileira. Desta forma, para incitar o debate, propôs-se a leitura de uma versão impressa da nota de imprensa citada com algumas passagens destacadas, como “palavras denegridoras da História do Brasil e de seu povo” e “pois esse discurso jamais poderia ter sido pronunciado em terras brasileiras por negar a verdade conhecida por todos”.

A partir da leitura do texto e do confronto deste com o discurso de Ruffato, a ideia principal era questionar os alunos sobre o que eles realmente conheciam sobre a história do Brasil – país que haviam escolhido para residência ou para estudo. Depois de uma conversa inicial, constatou-se que os alunos ali presentes pouco ou quase nada conheciam da história de nosso país. Neste momento, passou-se a uma atividade de descoberta de alguns fatos marcantes de nossa história através de um *quiz*.

Inicialmente, os alunos dividiram-se em grupos menores, de dois ou três com nacionalidades distintas, o que criava a necessidade de uso da língua portuguesa como “língua de mediação cultural”. Outra vantagem desses grupos pequenos era a possibilidade de mais tempo de fala e interação para cada aprendiz individualmente. Nesta atividade, por exemplo, depois de ter distribuído um questionário com 32 questões que abordavam assuntos do Brasil colônia até os anos 1950, os alunos foram colocados em equipes para que respondessem ao *quiz* juntos

e chegassem a uma mesma solução por equipe. Assim, eles discutiam oralmente sobre a melhor possibilidade de resposta para cada questão, compartilhando seus conhecimentos, suas hipóteses e trabalhando a expressão e interação oral ao mesmo tempo.

Ao final da atividade, o grupo todo era convidado para o compartilhamento de suas respostas e para a conferência dos acertos. Neste momento, a conversa era dirigida pelo professor para um compartilhamento e trocas significativos. Isto é, o(a) professor(a) conduzia o debate para a comparação de momentos importantes da história brasileira com momentos importantes, semelhantes ou não, da história dos países dos aprendizes. Incentivando todos a falarem, o debate se mostrou prolífico devido à rica diversidade de origens do grupo: japoneses, coreanos, franceses, americanos, italianos, latino-americanos etc.

Tomando o sucesso dessa atividade como exemplo, acredita-se que as atividades em forma de *quiz* para a promoção do debate e discussão intercultural podem ser muito produtivas. Acima de tudo, o *quiz* fornece insumo linguístico e vocabulário para que os aprendizes desenvolvessem a conversação; tal apoio material auxilia no deslançar da interação oral, contribuindo para que esta seja muito mais produtiva e relevante.

258

### **3.2 A imagem e o audiovisual como elementos provocadores**

Ainda no tópico “Imagens do Brasil: Literatura, Música e Cinema contemporâneos”, foi incitada uma discussão sobre o cinema brasileiro e a imagem do Brasil veiculada através do cinema. Inicialmente, pediu-se que os alunos dissessem se conheciam algum filme brasileiro. A maioria das respostas foi de filmes brasileiros com grande sucesso comercial no exterior, como *Cidade de Deus* (2002) e *Tropa de Elite* (2007). Outros filmes citados foram *Helena* (2012) e *Linha de Passe* (2008), respostas que surgiram, curiosamente, de um aluno que posteriormente se confessou um grande amante do futebol. Mas a maioria das respostas se resumia a: “nenhum” ou “Cidade de Deus”.

Como a resposta “Cidade de Deus” já era esperada, devido ao grande sucesso e alcance do filme, preparou-se uma aula com a temática da exploração da imagem da favela em termos artísticos e políticos, que chamamos aqui de *favelização*. Para tanto, os recursos utilizados foram: cenas do filme *Cidade de Deus* (2002) e *Cinco vezes favela* (1962), videocliques *Diário de um detento* e *O soldado que fica*, do grupo de rap *Racionais MC's* (e MV Bill), além do texto bastante polêmico *Perden, playboy* publicado no jornal *Gazeta do Povo* em 03/11/2013. A partir daí, as discussões foram bastante interessantes e acirradas, pois os alunos puderam desmistificar por eles mesmos a imagem que se vende facilmente de “Brasil = Rio de Janeiro”, e ainda, “Rio de Janeiro = favela/violência”. Também foi possível discutir a imagem que os aprendizes tinham do Brasil antes e depois de viverem aqui, além do compartilhamento de experiências pessoais no Brasil, em seus próprios países e em outros países que já haviam morado.

O momento alto da discussão deu-se a partir do visionamento do clipe *They don't care about us* (1995), do cantor americano *Michael Jackson* explorando a favela Santa Marta no Rio de Janeiro e a cidade de Salvador, bem como de um site de turismo do Rio de Janeiro que vende passeios pela favela, o *favela-tour*, com as seguintes chamadas:

1) *Venha fazer um favela-tour com a Rio Máximo Turismo: conheça a Rocinha, a maior favela da América Latina ou o Complexo do Alemão, o maior complexo de favelas do Rio de Janeiro.*

2) *Venha fazer um tour pela Rocinha: Dia a dia dos moradores, Mirantes, Projetos sociais, Caminhadas, Guia de turismo credenciado.*

3) *Conheça o Complexo do Alemão: Passeio de Teleférico, Vistas Deslumbrantes da Cidade do Rio, A História do Complexo, Guia de turismo.*

Tais confrontamentos com o *outro* fizeram com que fossem levantados questionamentos interessantes como “artistas que saíram da favela podem utilizar a imagem da própria favela para ganhar dinheiro?”, ou como em algumas cidades brasileiras as periferias estão muito próximas da cidade e da elite, e em outras cidades a periferia se encontra distante e quase invisível.



Nas aulas subsequentes, foram utilizados outros elementos instigadores em imagens como “O Brasil explicado em 100 imagens”, fotos dos protestos de 2013 e vídeos da repercussão na mídia nacional e internacional sobre esses protestos. Em uma aula posterior sobre música brasileira, foi utilizado um mapa do samba da revista *Superinteressante*, o “Trem do Samba”, infográfico animado e interativo sobre a história do samba brasileiro e seus principais artistas.

A utilização de imagens e recursos audiovisuais em um curso que tratava sobre diversos momentos culturais e históricos do Brasil mostrou-se, de forma bastante dinâmica e eficaz, capaz de sempre instigar os alunos para os debates e para um olhar mais diversificado sobre a sociedade brasileira e sua constituição histórica/cultural/social/política.

### **3.3 A literatura como outro texto fomentador do debate**

260

No que concerne à utilização da literatura em relação aos elementos irradiadores das discussões, foram feitas leituras e comentários de textos curtos do próprio Luiz Ruffato, além de outros, como dos autores Marcelino Freire e Ferréz. A leitura coletiva foi importante na construção de significados e na problematização de tais questões trazidas ao universo da literatura, ou seja, os alunos puderam discutir como se tangenciam muitos elementos da história social e cultural brasileira por meio da escritura artística.

A literatura é uma importante ferramenta para podermos trabalhar nosso conceito, já definido anteriormente, de que a língua é inseparável de referências culturais que dão sentido à nova língua que está sendo ensinada e aprendida. A questão da utilização da literatura é interessante por sua capacidade em si de produção artística e compreensão de diversas mundivivências utilizando determinada língua-cultura como expressão. O texto literário pode transmitir determinados conjuntos de crenças do autor ou narrador, conhecimentos diversos,

funcionamentos sociais e diferentes modos de pensar e agir formulados dentro de uma história/narrativa espaço-temporal. Acima de tudo, é sublime, pois exprime aspectos culturais e interações humanas. Nas palavras de Almeida Filho (2011),

a cultura é uma eterna catalisadora e que nunca vai se caracterizar como alguma coisa estática ou imutável. Sua mutabilidade é, sem dúvida, alguma coisa inerente à sua existência. Vale lembrar que a cultura nasce com a operação social via linguagem e é nela mantida em constante reajustamento ao longo do tempo. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 160).

Deste modo, não podíamos deixar de trabalhar nossa proposta de língua-cultura por meio de textos literários. A escolha dos autores a serem trabalhados se deu por eles não possuírem uma visão nada simplificadora de tópicos culturais e da realidade social, e sim apresentarem uma sociedade bastante real e não idealizada. Também são autores contemporâneos e, portanto, com uma grande gama de utilização de linguagem oral que podia ser trabalhada em um curso de conversação. Alguns textos escolhidos estão ligados à corrente considerada *literatura marginal*, literatura desenvolvida na periferia das grandes cidades e que trata de temas relacionados a este universo, ou seja, *por e sobre* a periferia.

Assim, buscava-se que os aprendizes fossem capazes de refletir através dos textos literários e alcançar certa competência comunicativa e maior naturalidade na conversação, com grande enfoque na dimensão da cultura oral, navegando por diferentes estilos do português brasileiro, como o influenciado pela linguagem usada nas periferias. A capacidade comunicativa também passa pelo conhecimento e interpretação de personagens e histórias de uma sociedade real. Assim, entendemos que podíamos expandir ainda mais a perspectiva de reflexão dos alunos utilizando textos literários mais contemporâneos e trazendo a tona para discussão questões como a grande diversidade na oralidade.

### 3.4 A diversidade de meios também impulsiona a conversa

Como em uma das semanas do primeiro curso o tema trabalhado seria “Hibridismo cultural brasileiro: Música, Teatro, Literatura, Cinema e Televisão”, discutiu-se, então, a televisão brasileira, seus ícones, principais programas, sua qualidade e seu público, a partir de diversas ferramentas e objetos. Assim, para entrar no debate sobre este assunto, em uma atividade que envolveu todo o grupo, os alunos foram apresentados a imagens de apresentadores famosos da história da televisão brasileira como Chacrinha, Xuxa, Hebe, Silvio Santos, etc. Eles deviam dizer se (re)conheciam tais pessoas, quem eram elas, que tipo de programa faziam e assim por diante. O importante não era acertar as respostas, mas criar hipóteses interessantes. O objetivo desta atividade era descontraír e sensibilizar os alunos a alguns ícones da TV brasileira.

A conversação tendo como insumo imagens de personalidades se provou eficaz para a prática da descrição e de hipóteses. Alguns alunos compararam os artistas retratados com artistas de seus países e, neste momento, a troca e o diálogo cultural foram altamente proveitosos.

Na sequência, os alunos foram convidados a ler o texto “Os 10 programas mais antigos da TV brasileira”, publicado na página <http://blog.maisestudo.com.br/>. Para continuar o debate, os alunos colaboraram novamente em equipes de dois ou três e deviam comparar aqueles programas listados com programas famosos de seus países, levando seus colegas a conhecerem um pouco mais sobre as distintas culturas televisivas de toda a classe. Novamente, o uso de um texto como insumo linguístico se mostrou efetivo, auxiliando os aprendizes na aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais características deste tipo de interação e assunto.

Finalmente, passou-se a um extrato do documentário da TV britânica sobre a televisão brasileira veiculado no programa “The Greatest Shows on Earth”. Esse extrato foi acompanhado da leitura do artigo “Para TV inglesa, brasileiro só gosta de ver sexo e sangue”, que traz afirmações polêmicas da apresentadora como “Eu tenho a teoria

de que a televisão é a janela para a alma de uma nação”. Os alunos foram dirigidos para o debate com questões como “Você concorda com a afirmação da apresentadora?” e “No seu país, seria possível dizer que a TV reflete a cultura do seu povo?”.

Mais uma vez os alunos trabalharam em grupos menores e foram chamados a compartilhar o resultado de suas interações com o restante do grupo no final da atividade. O uso de um material audiovisual enriqueceu bastante a aula, prendendo a atenção dos alunos no assunto e colaborando com exemplos da língua falada brasileira, fato que auxilia os aprendizes no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral.

#### **4. Organização do segundo módulo: a flexibilidade das abordagens comunicativa e intercultural na prática**

Em 2014, deu-se a continuidade do curso avançado de conversação, intitulado *Tópicos de Língua-cultura Brasileira II*. O curso pretendia, assim como o primeiro, abordar tópicos da cultura e da sociedade brasileira a fim de instigar os alunos a participarem de um debate oral, pois a proposta do curso era novamente a de ser um curso de conversação. Ao mesmo tempo, os tópicos/temas abordados puderam variar, adaptando-se ao novo contexto histórico-social e à nova turma de alunos, com novos desejos e necessidades. Tal flexibilidade nos foi possível, exatamente pela abordagem adotada e discutida ao longo da primeira seção: dentro de uma perspectiva comunicativa e intercultural, o professor não só pode, como deve adaptar os objetivos de aprendizagem ao seu contexto e ao seu público.

Deste modo, com a proximidade da Copa do Mundo de 2014 e das Eleições de 2014, estes temas foram de grande relevância para as aulas e incitaram debates muito interessantes, pois novamente a composição da turma era bastante heterogênea. A escolha dos temas, desta vez, pretendia seguir uma ideia de finalização a cada aula, e não mais assuntos semanais como no curso anterior, embora alguns temas tenham

sido abordados de maneira mais abrangente, em mais de uma aula. Levando isso em consideração, a organização do curso ficou como abaixo:

QUADRO 2 – Programa do segundo curso de conversação

Aula	Tema
1	Representações do Brasil na literatura e no cinema brasileiros
2	Heterogeneidade da Língua Portuguesa
3	Economia, Estado e Mercado nos discursos da mídia no Brasil
4	Futebol-cultura I: Charges/Crônicas/Textos jornalísticos/Música
5	Futebol-cultura II
6	O samba na Música Popular Brasileira
7	Eleições e o processo democrático brasileiro
8	Contrastes entre a economia atual e as históricas crises econômicas do Brasil
9	Visões do Brasil no cinema e na mídia estrangeira
10	Economia e sustentabilidade: Projetos polêmicos de infraestrutura no Brasil
11	Movimentos musicais brasileiros
12	2014: Polêmicas sobre a Copa no Brasil
13	Economia no Brasil (II)
14	Temas controversos em época de eleições

FONTE: Celin-UFPR.

264

Como pode-se observar, esse segundo módulo distingue-se do primeiro de duas formas: primeiramente, como já mencionado, os temas/ conteúdos socioculturais não foram organizados semanalmente, mas divididos em aulas, de acordo com a necessidade ou desejo dos aprendizes. Ainda, optou-se pela não delimitação de textos instigadores específicos como no primeiro curso, permitindo a alunos e professores que buscassem juntos material-insumo para as suas discussões e interações.

## 5 Considerações finais

O curso avançado de conversação em PLE do Celin-UFPR foi elaborado pensando no funcionamento interno de uma língua intimamente relacionado ao seu trajeto histórico, à sua cultura e à realidade social que a envolvem. Ainda, assume-se que a língua-cultura de cada aprendiz faz parte da criação de mundo que cada pessoa traz para a sala de aula: seu idioma materno, as contingências de seu país, sua realidade

cultural, estão igualmente presentes na sua classe de língua estrangeira. Desta forma, partimos do entendimento que falantes de línguas diferentes constroem sua relação com o mundo de maneiras distintas. Por este motivo, dentro da sala de aula, uma abordagem intercultural pode trazer alunos de distintas origens mais para perto da compreensão do idioma que estão aprendendo, assim como pode também aproximar os aprendizes de reflexões de alteridade com a língua-cultura alvo. Essa abordagem se mostra ainda mais relevante quando possibilita colocar o aprendiz em contato com aspectos culturais e sociais da língua-cultura alvo, concebendo a linguagem como parte de um todo social.

O estranhamento cultural, a adaptação, a aproximação de culturas, a identificação de diferentes marcas culturais, assim como o diálogo e o debate podem estabelecer a mediação entre culturas. Neste sentido, o contexto sociocultural da língua-cultura alvo é importante para situar o aluno em relação à sua própria cultura e às demais, possibilitando um movimento de alteridade e maior integração. Igualmente, faz-se importante, dentro de uma visão de mediação cultural, o *back-ground* que o aluno possui, de sua própria cultura e identidade, de sua língua e cultura maternas, para se chegar a uma possível comparação com a cultura alvo. O próprio universo cultural do aluno serve como referência de comparação a uma nova cultura, o que provavelmente facilita sua absorção. Um aluno sensibilizado quanto às diferenças culturais terá uma percepção muito mais relevante e significativa da língua a ser apre(e)ndida. Logo, é importante despertar a capacidade do aluno de comparar e entender diferenças culturais e relacioná-las com sua própria e com as dos demais.

Desta forma, também mostra-se interessante transmitir aos alunos a utilização da língua corrente, inserindo-se ao ensino expressões idiomáticas, gírias, léxico específico, e o que mais se fizer necessário para que o aluno aprenda a língua em uma utilização viva. Também, quanto mais atenta-se sobre as diversas questões de variedade linguística da língua ensinada, maior será a capacidade de olhar para o outro e perceber as afinidades e dificuldades do aluno na aprendizagem desta língua. Desta forma, ter conhecimento sobre o trajeto histórico

da formação do português brasileiro, da formação da sociedade historicamente, politicamente e culturalmente nos leva a refletir sobre a profundidade da variedade e do contato linguístico de nossa própria língua-cultura.

Talvez, através da mediação entre a cultura brasileira e a cultura do aluno, e mais, entre as diversas culturas presentes em uma mesma sala de aula, o aluno se sinta mais estimulado e envolvido no processo de aprendizagem de PLE. A interculturalidade, mediada por documentos e materiais audiovisuais autênticos e, ainda, por uma interação crítica do(a) professor(a), serve, assim, de base para o possível diálogo entre a própria cultura e uma cultura alheia. Sendo assim, acreditamos ser possível um contexto de sala de aula em que professores e alunos trabalhem como propõe MENDES (2011, p. 153), como “mediadores culturais”.

## Referências

266 ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua-cultura na sala e na história. In: *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 159-171.

KRAVISKI, E. R.; BERGMANN, J. Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista Intersaberes*, v. 1, n. 1, p. 78-86, 2006.

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

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

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Revista Contingentia*, 5.1, p. 68-75, 2010.

# Português como língua estrangeira a distância (PLEaD): considerações sobre a elaboração do curso piloto e formação de professores

---

*Ayumi Nakaba SHIBAYAMA*  
*Jovania Maria Perin SANTOS*

## 1 Introdução

Este capítulo pretende fazer um relato de experiência do projeto<sup>1</sup> de português como língua estrangeira a distância, (PLEaD), do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR).

O curso presencial de Português como Língua Estrangeira (PLE) é ofertado no Celin-UFPR desde 1995, ano de seu início como projeto de extensão. No âmbito do Celin-UFPR, o ensino de línguas estrangeiras tem sido trabalhado a partir da perspectiva intercultural. Neste sentido, língua e cultura são elementos indissociáveis e a sala de aula de língua estrangeira torna-se, então, um espaço para construção de sentidos (ALMEIDA, 2011) através das interações dos diversos sujeitos envolvidos nesta prática social (BAKHTIN, 1986). Professores e alunos são vistos como sujeitos da interação através da língua estrangeira, através da qual circulam por diferentes discursos e, em diferentes modalidades orais ou escritas, com o objetivo de construir o seu próprio.

---

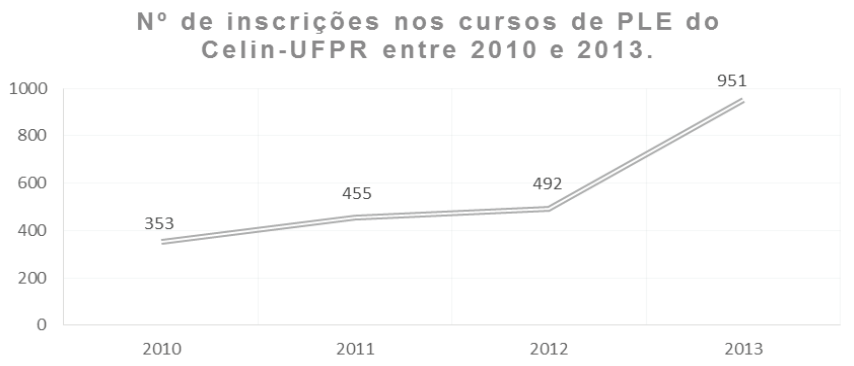
<sup>1</sup> Projeto de pesquisa registrado no Banco de Projetos de Pesquisa da UFPR sob número 2013018563. Este projeto visa criar um espaço que amplie o desenvolvimento das pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas materna/estrangeiras na modalidade a distância, envolvendo profissionais de áreas diferentes (especialistas em EAD, plataformas, novas tecnologias) e professores e estagiários de línguas estrangeiras diversas. Acontece em parcerias com diversas instâncias da Universidade (NEAD, C3SL, Graduação, Pós-graduação em Letras). (ALMEIDA, 2015).



O desenvolvimento do Brasil em diversos aspectos e a ampliação de suas relações internacionais têm contribuído para dar visibilidade ao português como língua estrangeira. No contexto acadêmico, vivemos um momento de internacionalização das Universidades Federais com programas de mobilidade acadêmica. A UFPR recebe alunos intercambistas estrangeiros para cursos de graduação e pós-graduação e, através do Celin-UFPR, maior programa de extensão da UFPR em número de pessoas envolvidas, que atende, em média, 7.000 alunos por ano, ministra aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE) para estes estudantes. O curso de PLE presencial atende a um público bastante diversificado: profissionais estrangeiros, intercambistas hispano-falantes vinculados ao acordo Associação das Universidades do Grupo Montevideo (AUGM), alunos do Programa de Estudante-Convênio de Graduação (PECG), estudantes coreanos e japoneses da graduação de Letras Português em Universidades de seus países de origem, profissionais que buscam oportunidades no Brasil e interessados das mais diversas áreas. Por conta da demanda crescente, em 2013 o curso foi reorganizado. A carga horária ministrada semanalmente aumentou. Além disso, com o objetivo de estreitar a relação língua-cultura, consideradas como indissociáveis no aprendizado de línguas (ALMEIDA, 2011), o Celin-UFPR começou a ofertar atividades culturais que correspondem a um adicional de 3 horas semanais. O gráfico (Gráfico 1) a seguir apresenta o número de alunos de PLE de janeiro de 2010 a dezembro de 2013.

268

GRÁFICO 1 – Número de inscrições nos cursos de PLE do Celin-UFPR entre 2010 e 2013



FONTE: *Celin-UFPR*, 2014.

## 2 Acordo Universidade Federal do Paraná e Université Stendhal-Grenoble 3

Uma solução apontada para responder à demanda de cursos de PLE, uma vez que, em média, 70% dos alunos do Celin-UFPR são alunos intercambistas da UFPR, foi a criação de um curso de Português Língua Estrangeira a distância denominado inicialmente PLE EaD – Português Língua Estrangeira Educação a Distância e posteriormente PLEaD – Português Língua Estrangeira a Distância, para ser usado no atendimento a alunos estrangeiros que pretendem estudar PLE no próprio Celin-UFPR e que iniciam seus estudos a distância a partir de seus locais de origem antes de sua chegada ao Celin-UFPR.

Desde 2010, a proposta do curso de PLEaD faz parte do acordo de cooperação estabelecido entre a Universidade Federal do Paraná e a Université Stendhal-Grenoble 3– Grenoble/França. A criação e desenvolvimento deste curso é um projeto em andamento no Celin-UFPR e, de forma piloto, está sendo ofertado a universitários franceses beneficiados pelo acordo de cooperação para a realização do duplo diploma de mestrado em Letras através da UFPR e da Université Stendhal. Futuramente, este curso de PLEaD poderá ser utilizado em convênios com outras Universidades.

269

## 3 Projeto de Pesquisa

Um dos objetivos do Celin-UFPR enquanto Programa de Extensão – *Espaço Integrado para Ensino e Aprendizagem, Pesquisa e Formação de Professores de Línguas e Culturas Diversas* é viabilizar um espaço destinado à formação profissional e continuada para os alunos da graduação do Curso de Letras. Dentro desta perspectiva, busca-se criar um espaço que possibilite o desenvolvimento da pesquisa científica nesta área e um espaço para que os estudantes da graduação da UFPR experienciem o ensino de línguas materna e/ou estrangeira na modalidade a distância envolvendo profissionais de áreas diferentes: especialistas em EaD e

novas tecnologias, técnicos de informática, professores e estagiários de línguas estrangeiras diversas. O curso PLEaD é um desdobramento do projeto de pesquisa “Ensino de línguas materna e estrangeiras a distância” registrado junto ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM) da UFPR.

Desde seu início, a criação e implantação de um curso de língua estrangeira a distância tem possibilitado, à equipe pedagógica e administrativa do Celin-UFPR, vivenciar situações diversas: conhecer a plataforma tecnológica a ser utilizada e pré-requisitos necessários, envolver professores-autores para construção de materiais didáticos adequados para contextos a distância, contratar profissionais para inserção das aulas na plataforma escolhida, organizar uma formação para os tutores para o andamento do curso, contactar técnicos da área de informática da UFPR para a utilização da plataforma. Neste sentido, pode-se dizer que as novas tecnologias têm contribuído para quebrar paradigmas e planejar algo novo no cenário do ensino de PLE no Celin-UFPR. Essas circunstâncias constituem um desafio, dada a complexidade de se orquestrar os recursos tecnológicos e humanos para viabilizar um curso dessa natureza.

270

#### 4 Criação do curso

A experiência da fase de criação do curso PLEaD é tema do artigo intitulado *Português para estrangeiros a distância: Uma experiência do CELIN-UFPR/UFPR*, publicado pelas professoras Lygia Maria Leite Saltini, Maria Fernanda Araújo Lisboa, Roberta Rafaela Sotero Costa e Sandra Lopes Monteiro e também no relatório de gestão do Celin-UFPR 2008-2012 com o título *PLE a distância: uma construção em parceria com a Université Stendhal – Grenoble/França*.

Com esta modalidade, amplia-se o atendimento a um público diferenciado que tem como motivação dominar a língua estrangeira do país onde realizará os seus estudos.

Como nem sempre é possível seguir os estudos de línguas estrangeiras em imersão, há um apelo muito grande para que se veicule um curso de qualidade, pensado e realizado por especialistas no ensino do Português como Língua Estrangeira, contando com as contribuições da linguística aplicada ao ensino de línguas e das “novas tecnologias”. (COSTA; MONTEIRO, 2013, p. 56).

Este estágio de criação do curso envolveu professores e profissionais de diversas áreas. As professoras de PLE do Celin-UFPR Fernanda Deah Chichorro Baldin e Jovania Perin Santos foram responsáveis pela criação do conteúdo didático. A adequação deste conteúdo ao ambiente de ensino a distância foi feito pelas professoras Maria Fernanda Araújo Lisboa e Sandra Lopes Monteiro. Houve também o envolvimento de profissionais da área de design e de informática para formatação de imagens, inserção do conteúdo na plataforma *moodle* e customização da plataforma. Além disso, foi feita a contratação de empresas privadas para a hospedagem do curso e customização da plataforma.

#### **4.1 Primeira fase de criação do curso**

A primeira fase de criação do curso teve início em 2010. Envolveu a investigação inicial sobre a possibilidade de ensino de PLE a distância, criação do conteúdo do curso e inserção de parte das atividades na plataforma *moodle* (SALTINI; LISBOA; COSTA; MONTEIRO, 2012). O conteúdo do curso foi organizado em 6 unidades com 3 situações cada, totalizando 18 situações. Nesta fase, das 18 unidades, 8 foram inseridas na plataforma *moodle*, versão 2.1 (são elas: 1.1, 1.2, 2.1,2.2, 3.1, 3.2, 3.3 e 4.1) através da contratação das empresas Locaweb e Criatividade Interativa.

A atualização dos materiais na plataforma *moodle* bem como a sua hospedagem demandavam um investimento contínuo, o que se mostrou inviável no andamento do projeto. Em 2013, a equipe pedagó-

gica e administrativa decidiu então procurar instituições parceiras para a continuidade da criação do curso.

## 4.2 Parcerias realizadas

Graças à parceria com o Centro de Computação Científica e Software Livre – C3SL da UFPR, o Celin-UFPR tem apoio para a hospedagem e pesquisas relacionados ao projeto – <http://moodle.c3sl.ufpr.br/>. O Núcleo de Educação a distância da UFPR– NEAD/UFPR também contribuiu para os encaminhamentos administrativos e institucionais deste projeto e outros trabalhos parceiros aconteceram através de professores de instituições como UNILA, UTFPR e Université Stendhal-Grenoble 3.

## 4.3 Segunda fase de criação do curso

272

Houve a tentativa de migração do curso inicialmente criado na *moodle* versão 2.1, mas este procedimento não foi possível devido às diferenças nas versões da plataforma disponibilizada para o Celin-UFPR e pelos seus parceiros. Na época, a versão *moodle* disponibilizada pelo NEAD era 1.9 e a versão disponibilizada pelo C3SL era 2.3. A migração tanto para a plataforma 1.9 quanto para a 2.3 não foi possível e algumas adaptações foram necessárias. A equipe pedagógica e administrativa responsável pelo andamento do curso decidiu então pela utilização do material didático criado inicialmente para o curso como base para composição de novo curso na plataforma *moodle* 2.3.

## 4.4 Equipe de trabalho

A partir deste contexto, foi dado início então à construção do curso na nova plataforma *moodle* disponibilizada para o Celin-UFPR. A etapa seguinte envolvia a seleção de professores tutores para a pilotagem do curso. Esta foi a fase na qual, juntamente com a direção do

Celin-UFPR, diante da falta de profissionais com perfil específico para ensino de língua estrangeira a distância através da plataforma *moodle*, pensou-se na organização de um grupo de pesquisa para a formação de tutores PLEaD.

Criamos, então, uma equipe para trabalho e reflexão com diversos objetivos: ambientar-se na plataforma *moodle*, conhecer o curso e os materiais elaborados, promover a troca de ideias sobre formas de interação com os alunos e como promovê-las entres eles, trazer contribuições e decidir alterações e adaptações ao curso coletivamente, além de criar um espaço para a formação de professores tutores.

A criação deste espaço virtual e encontros presenciais tem o objetivo de oferecer condições para que os professores-tutores, conforme aponta Kumaravadivelu (2006), desenvolvam autoridade e autonomia necessárias para conceber suas próprias vivências pedagógicas e também transformá-las motivados pela reflexão crítica.

Desde seu início, em 2010, a organização de um curso desta natureza envolveu profissionais e empresas de diversas áreas externos à UFPR e também instâncias, centros e departamentos da Universidade que através de professores, técnicos, funcionários e especialistas contribuíram direta ou indiretamente no projeto.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Sendo um projeto desenvolvido no âmbito do Celin, professores da UFPR que atuam ou atuaram na função de direção, coordenação, assessoria, bem como a equipe pedagógica e administrativa do Celin composta de professores de língua estrangeira e funcionários e também docentes e discentes do curso de graduação e pós-graduação de Letras da UFPR, além da equipe pedagógica da Universidade Stendhal-Grenoble 3 através de seus professores e também alunos do programa de mestrado bilateral UFPR-Stendhal Grenoble, contribuíram em diferentes etapas do desenvolvimento do curso, mais especificamente nas pessoas de: Adriana Saltini, Ana Carolina Pereira da Silva, Ayumi Nakaba Shibayama, Bruna Pupatto Ruano, Charlotte Dejean, Christian Degache, Claudia Daher, Denise Cristina Kluge, Emerson Pereti, Ester Roos de Menezes Ferreira, Fabiana de Lima, Felipe Ken Kaneshiro, Fernanda Deah Chichorro Baldin, Francisco Calvo Del Olmo, François Mangenot, Gisele de Fátima Soares, Hanan El Khadir, Ibrahim Maiga, Johann Mateus Carnasciali Rocha, Jovania Perin Santos, Juliana Zeggio Martinez, Kátia Alves da Silva, Kátia Bernardon de Oliveira, Layana Christine de Oliveira, Ligia Kaori Iha Nakazato, Louise Bianchi, Luciane Boganika, Luiz Maximiliano Santin Gardenal, Lúcia Peixoto Cherem, Lygia Maria Leite Saltini, Maria Fernanda Araújo Lisboa, Mariza Riva de Almeida, Monica Masperi, Nathalie Dessartre, Regina Amelia Darriba Rodriguez, Renata Franck de Anunciação, Renata Maria Santos Ferreira, Roberta Rafaela Sotero Costa, Sandra Lopes Monteiro, Swati Sharma, Teddy Charbel Neris Lesly Tchogninou, Terumi Koto Bonnet Villalba, Thiago Bragança Braga, Valdilena Rammé, Vanessa Donadel. Professor Bernard Corneloup da Univerisdade de Lyon, França. Coordenação e administração do Núcleo de Educação a Distância: Marineli Joaquim Meier e Melissa Reichen. Professores, pesquisadores e estagiários do Centro Computação Científica e Software Livre da UFPR: Alessandro Elias, Alexandre Direne, Diego Marczal, Marcos Castilho, Marcos S. Sunye. Além das empresas Criatividade Interativa e Locaweb.

## 5 Identidade Visual

Em 2015, no momento da organização da edição piloto, a equipe de comunicação do Celin-UFPR criou uma logomarca do projeto PLEaD.

*FIGURA 1 – Logomarca de Português como Língua Estrangeira a Distância. DESCRIÇÃO DA FIGURA: A logomarca utiliza cores e elementos que remetem à identidade visual do Celin-UFPR. Se na logomarca do Celin-UFPR o ponto de exclamação, círculo e seta representam interações no processo de ensino de aprendizagem, na logomarca PLEaD este símbolo faz referência ao computador como ferramenta de ensino através da composição que lembra o ícone do botão iniciar. A sigla PLEaD surge em destaque acompanhado do texto por extenso Português como Língua Estrangeira a Distância (Celin-UFPR, 2015, p. 4)*



FONTE: Celin-UFPR, 2015.

274

## 6 Planejamento do curso

O curso é composto de unidades temáticas que pretendem possibilitar o aprendizado da língua de forma contextualizada. Essas unidades enfocam assuntos relacionados ao universo acadêmico, cultural e social da UFPR. Pretende-se com isso possibilitar o aprendizado da língua de forma contextualizada, com o objetivo de promover o uso da língua em diferentes práticas sociais. Sua abordagem se baseia no uso da linguagem como ação no mundo, na aprendizagem como um fenômeno social realizado na interação com os outros. Para isto, são propostas tarefas (SANTOS, 2014) com diferentes gêneros textuais.

## 7 Ensino a distância

Em termos de políticas públicas brasileiras voltadas para a educação, a partir da entrada em vigor da Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996), mais especificamente através do Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, a educação a distância (EaD) foi caracterizada como modalidade educacional.

Os números de crescimento da modalidade a distância são expressivos. Segundo levantamento feito pelo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEaD), em sua edição de 2008, um em cada 73 brasileiros estuda a distância e os cursos voltados para profissionalização por EaD tem crescido em número e motivado projetos nacionais.

Este crescimento da EaD no Brasil apresenta-se como positivo por viabilizar mais uma modalidade de educação, mas esse contexto traz consigo uma questão: a necessidade de formar profissionais qualificados, professores-tutores, para atender a esta demanda. O aumento da procura por cursos a distância se reflete também na área de ensino de línguas estrangeiras no Celin-UFPR. Uma enquete realizada no site do Celin-UFPR ([www.celin-ufpr.ufpr.br](http://www.celin-ufpr.ufpr.br)), durante os meses de maio a outubro de 2013, com visitantes do site que respondiam à pergunta voluntariamente, mostrou que: 56,2% das pessoas fariam um curso de idioma a distância, 18,5% das pessoas responderam “Não sei” ou “Talvez” e 25,3% disseram “Não”.

O trabalho de políticas públicas contribui para o aumento da oferta e demanda de cursos de EaD gerando uma necessidade de tutores especialmente preparados para esta modalidade. Este cenário no panorama educacional brasileiro pode ser percebido em diferentes contextos, cada qual com suas especificidades, mais especificamente, neste curso desenvolvido no Celin-UFPR.

Ao abordar o tema da Educação a Distância lidamos com uma modalidade e não com uma metodologia. Segundo Preti (2000, p. 2),



Fazer esta diferenciação é fundamental, para não cairmos na crença de que estamos atuando num campo totalmente diferente, num sistema de educação paralela, substitutivo ao que já existe. Esta modalidade embasa-se em teorias, concepções e metodologias que dão também sustentação à educação presencial.

Do ponto de vista social, Ferreira (2000) posiciona a EaD como qualquer modalidade de educação e, portanto, precisa realizar-se como uma prática social significativa em relação aos princípios filosóficos do projeto pedagógico, buscando a autonomia, o respeito à liberdade e à razão.

Nos cursos presenciais do Celin-UFPR, interações orais ou escritas acontecem naturalmente através das tarefas específicas propostas pelos professores, uma vez que alunos e professores se encontram no mesmo espaço físico, a sala de aula. Num contexto de ensino a distância as formas de interação escrita antecedem as de interação oral.

276

A experiência de participação no curso de Formação de Tutores para Educação a Distância do NEAD UFPR, permitiu perceber a ausência de interações orais. As avaliações aconteceram somente por interações escritas, da mesma forma que as conversas com os outros colegas e com a professora, entrega de atividades, participação em fóruns, conversa em chat e troca de mensagens. Diante disso, uma vez que explorar a oralidade é requisito importante no ensino de línguas, surgem questões pertinentes que configuram este projeto como um espaço para pesquisas: como trabalhar competências de expressão e compreensão oral em um ambiente virtual de aprendizagem de língua estrangeira a distância? Quem vai promover interações orais e escritas neste curso? E como deve ser a formação destes professores/tutores, considerando que tutores de línguas estrangeiras de EaD precisam de uma formação diferenciada pois necessitam trabalhar habilidades diversas, dentre elas a oralidade? Como explorar estas competências num ambiente virtual de aprendizagem (AVA) afastando-se do tratamento da língua meramente como código, mas concebendo-a como discurso? (JORDÃO, 2006). Do ponto de vista técnico, como utilizar as ferramentas que se

colocam para nós através dos AVAs de forma a explorar competências culturais, orais e escritas? São diversas indagações que fazem parte deste projeto e ao mesmo tempo impulsionam a reflexão e o anseio de buscar respostas.

## 8 Formação de professores

Unir prática e teoria, como na práxis freiriana, é um pensamento constante na condição de professor em sala de aula. Nas palavras de Freire “[...] a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1983, p. 40). Assim, aliando prática e teoria, agimos em contextos nos quais estamos envolvidos a fim de transformá-los.

Segundo Carvalho (2009), os profissionais que atuam na EaD creem que um bom professor de ensino presencial será, consequentemente, um bom tutor.

Por esta razão e pela escassez de profissionais capacitados para tutorias nesses tipos de curso, o recrutamento, a seleção e a formação de tutores para atuar em programas de ensino a distância, mediados pela internet, têm partido desta premissa. (CARVALHO, 2009, p. 14).

Uma vez que a modalidade de ensino a distância é uma possibilidade de proposta nos diversos cursos ofertados pelo Celin-UFPR, este projeto pretende se constituir em uma contribuição para a formação continuada de professores e formação de tutores para cursos de línguas estrangeiras do Celin-UFPR na modalidade a distância.

### 8.1 Professor como tutor

O desenvolvimento de um projeto desta natureza inaugura um espaço para formação de professores. De acordo com Preti (1996),

para que se proporcione uma formação atualizada e comprometida, é necessária uma organização que considere todos os componentes da EaD: aluno, professor especialista (responsável pelo curso ou disciplina ministrados), tutor (competente a ele acompanhar, apoiar e avaliar o percurso da aprendizagem de cada estudante), material didático e Centro de Educação a Distância/CEaD (composto por uma equipe de especialistas em EaD que oferece os suportes necessários ao seu funcionamento).

O Celin-UFPR, como espaço de formação de professores, ao desenvolver este projeto, permite a experiência prática do professor como tutor<sup>3</sup>. O papel do tutor incorpora o conceito do professor reflexivo que submete a teoria à sua crítica em relação à aplicabilidade, relevância e adequação no cenário particular no qual está inserido. No âmbito do curso de PLEaD, a busca é por um entendimento da realidade social específica considerando que as diferentes situações deste contexto “determinarão as ações necessárias, de modo que generalizações universais sobre práticas educativas não encontram aplicação direta aqui”. (TADDEI, 2000, p. 34).

278

Um cenário de EaD demanda ações específicas por parte dos tutores levando em conta suas características. Moore e Kearsley (2007, p. 2) caracterizam a EaD como: “[...] o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.”

Também a pedagogia pós-método possibilita que o professor-pesquisador, neste caso, o tutor, possa articular teoria e prática conforme as diferentes realidades locais em que a aprendizagem EaD ocorre. Para isso, Kumaravadivelu (2006) apresenta 3 parâmetros pedagógicos a serem considerados: a) Particularidade: ênfase em necessidade, experiências e saberes locais; b) Praticidade: relações que se estabelecem entre teoria e prática e a habilidade do professor de monitorar sua própria

<sup>3</sup> Utilizaremos o termo “tutor”, pois na literatura são encontradas diversas denominações para este profissional: instrutor, facilitador, mentor, orientador acadêmico, entre outras.

ação pedagógica; c) Possibilidade: transformação, potencialidade dos alunos, seus saberes, suas identidades socioculturais.

No livro *Cibercultura*, Lévy (1999) enfatiza que a cultura que surgiu a partir da utilização da internet, trouxe consigo “novos estilos de raciocínio e de conhecimento”. Isto significa que a tecnologia digital está alterando nosso modo de pensar e os elementos constituintes de um sistema EaD precisam estar adequados para estas mudanças. O processo de ensino-aprendizagem passa a apresentar características particulares e os tutores não podem ser responsáveis somente pela difusão de conhecimentos que, atualmente, pode ser feita de maneira mais eficaz através da internet, independentemente da ação de um mediador/tutor. “Sua formação teórica sobre o âmbito pedagógico-didático deverá ser atualizada com a formação na prática dos espaços tutoriais.” (SCHEER, 2013). Nas palavras de Preti (2000), a EaD se situa como prática educativa mediadora, isto significa que não tem um fim em si mesma, mas se propõe a objetivos como a autonomia e emancipação, temas amplamente abordados por Freire (1983) e sua pedagogia libertária.

O termo tutor, segundo Carvalho e Isabela David de Lima Damasceno (2013, p. 01), reassume o conceito pedagógico baseado “no caminhar junto, na orientação e na busca da autossuficiência do aluno”. Não se restringe a aprender a aprender, a buscar ferramentas para alcançar objetivos imediatos de aprendizagem, mas se refere a uma ação libertária, em busca da emancipação (KUMARAVADIVELU, 2006). Neste sentido, “sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento.” (LÉVY, 1999, p. 171).

Sobre a atuação do professor em EaD, Preti (2009) pontua as seguintes ações:

[...] conhecer as necessidades e demandas do alunado, formar-se nas técnicas específicas do modelo a distância, desenvolver atitudes orientadoras e de respeito à personalidade dos estudantes e dar-se conta de que sua função é formar alunos adultos para uma realidade cultural e técnica em constante transformação. (PRETI, 2009, p.85).

Carvalho (2009) também aponta diversas atuações relacionadas ao tutor. Ele deve promover a interação oferecendo atividades que permitam aos alunos com interesses comuns trocar experiências entre si, além de promover a autonomia, orientando os alunos para que se envolvam ativamente no processo de aprendizado. Nas práticas pedagógicas atuais, o tutor propõe atividades para reflexões, oferece apoio e explicação na resolução de tarefas, sugere fontes de informação alternativas, favorece os processos de compreensão, guiando, orientando e apoiando e nisto consiste seu modo de ensinar.

A função do tutor não se limita à visão tecnicista que prioriza o conhecimento técnico dentro de um paradigma unidirecional positivista. Ele pode atuar segundo uma combinação dos seguintes papéis (SCHEER, 2013):

- gestor - assegura a implementação, acompanhamento e monitoramento da formação;
- formador - assegura direta ou indiretamente a difusão e o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes nos alunos cursistas;
- mediador - serve de facilitador e catalisador do processo de desenvolvimento de competências;
- orientador - assegura o diagnóstico de necessidades, propõe percursos formativos, analisa com o aluno a sua atuação e desenvolvimento e propõe medidas de melhoria e aperfeiçoamento;
- avaliador - assegura a avaliação da formação - contínua e final.

Belloni (1999) reforça este conceito, definindo o tutor como o profissional que orienta os alunos com relação aos estudos, esclarece dúvidas e explica questões relacionadas aos conteúdos ministrados. Ele também participa das atividades de avaliação.

Considerando o panorama de ensino e aprendizagem de PLE a distância do Celin-UFPR e a necessidade de trabalhar saberes relacionados a compreensões e expressões orais e escritas, uma possibilidade para isso reside na interação para construções de sentidos e aquisição da linguagem, dentro das propostas de Bakhtin (1986 [1929]) e Vy-

gotsky (1998 [1934]). Moore e Kearsley (2007) discorrem a respeito do tema. Para os autores, a eficácia do ensino a distância depende de uma compreensão da natureza das interações e de como facilitá-las por meio de comunicações nos ambientes virtuais de aprendizagem. Eles diferenciam três tipos de interação: interação do aluno com o conteúdo, com o docente e com outros alunos. No primeiro tipo, a interação do aluno com o conteúdo resulta na construção do seu próprio conhecimento. No segundo tipo de interação, os tutores auxiliam os alunos na articulação com o conteúdo, estimulando interesses, contribuindo para a prática dos conteúdos abordados. No terceiro tipo de interação é que reside uma nova dimensão para professores. Este tipo de interação tem o objetivo de fomentar debates, promover o trabalho em grupo e a construção coletiva de conhecimento.

Considerando o indivíduo como um ser social e entendendo que a aprendizagem acontece também através da interação, num curso a distância uma das atribuições do tutor seria a de promover a interação com os alunos ou grupo de alunos. Conforme a colocação de Mello e Teixeira (2012, p. 3):

[...] a aprendizagem não acontece de maneira isolada, o indivíduo participante de um grupo social, ao conviver com outras pessoas efetua trocas de informações e, desta forma, vai construindo o seu conhecimento conforme seu desenvolvimento psicológico e biológico lhe permite.

## 9 Considerações finais

Este texto é redigido no 1º semestre de 2015, momento em que acontece o curso piloto PLEaD após cinco anos de encaminhamentos pedagógicos e administrativos. Inaugura um espaço de pesquisa e qualificação acadêmica e planeja, futuramente, atender estudantes de outros programas de intercâmbio de universidades parceiras da UFPR.

Pretende-se futuramente, partilhar o relato de experiência com a comunidade acadêmica bem como as pesquisas a este projeto relacionadas.

## Referências

ALMEIDA, M. R. D. *Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras*. 189 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ALMEIDA, M. R. D. (Coord.). *Ensino e aprendizagem de línguas materna e estrangeiras a distância*. Projeto de pesquisa. Curitiba: UFPR – Centro de Línguas e Interculturalidade, 14 jul. 2015. Projeto concluído.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA. 2007. Disponível em: <<http://www.abraead.com.br/noticias.cod=x1.asp>>. Acesso em: 2 out. 2013

282

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986 [1929].

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm#art37](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm#art37)>. Acesso em: 20 set. 2013.

CARVALHO, M. C. S. *Competências dos tutores para atuação em programas de educação a distância mediados pela internet: o caso do curso de graduação em administração da EA/UFRGS*. 2009. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

CARVALHO, S. A.; LIMA DAMASCENO, I. D. Crenças e práticas pedagógicas dos tutores de inglês da licenciatura semipresencial em letras da UFC virtual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10., Belém/PA. *Anais...* Belém, PA, 2013.

CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. *Manual de Identidade Visual - Português Língua Estrangeira a Distância*. Curitiba, 2015.

COSTA, R. R. S.; MONTEIRO, S. L. PLE a distância: uma construção em parceria com a Université Stendhal – Grenoble/França. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Centro de Línguas e Interculturalidade. *Relatório da gestão 2008-2012*. Universidade Federal do Paraná. Centro de Línguas e Interculturalidade. Curitiba: Celin-UFPR, 2013. 80 p.

DE MELLO, E. F. T.; TEIXEIRA, A. C. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias em rede. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 17., Aracaju, 21 a 25 de novembro de 2011. *Anais...* Aracaju, SE, 2011. p. 1362-1365.

FERREIRA, R. *A internet como ambiente da educação a distância na formação continuada de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa Integrado de Pós-Graduação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção O Mundo, Hoje, v. 21).

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática*. SP, Paz e Terra, 1996.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: KARWOSKI, A.; VAZ BONI, V. (Org.). *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória, PR: Kaigangue, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching from Method to Postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 209 p.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. Tradução de: Roberto Galman. São Paulo: Thompson Learning, 2007.



PRETI, O. Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília, DF: Plano, 2000.

PRETI, O. *Educação a distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: UFMT, 2009.

PRETI, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT, 1996.

SANTOS, J. M. P. *Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR-UFPR*. 149 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SALTINI, L. M. L.; LISBOA, M. F. A.; COSTA, R. R. S.; MONTEIRO, S. L. Português para estrangeiros a distância: Uma experiência do CELIN-UFPR/UFPR. *Revista X*, Curitiba, v. 2, p. 106-115, 2012.

SCHEER, S. *Tecnologia Educacional e Tutoria*. Disponível em: <<http://www.cursos.nead.ufpr.br/mod/resource/view.php?id=142019>>. Acesso em: 26 set. 2013.

284 TADDEI, R. R. *Conhecimento, discurso e educação*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1934].



## **PARTE IV**

*Atuações do PBMIH – Português Brasileiro  
para Migração Humanitária*



# Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): construindo um projeto de integração linguística, cultural e social

---

*Bruna Pupatto RUANO*

*Emerson PERETI*

*João Arthur P. GRAHL*

## 1 Introdução

*“Tudo o que não escrevi/ esqueci/ e é isso agora que me escreve”*. Este é um pequeno poema de Adonis, poeta sírio, cujos conterrâneos são hoje (2015), o maior grupo migrante de refugiados que chega ao Brasil. Conscientes do esquecimento que inelutavelmente passará a nos escrever, buscamos também um refúgio para a nossa memória, registrando aqui, no livro de comemoração de 20 anos do Celin-UFPR, o histórico do projeto: Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMIH. Os três autores conceberam o início, o nome e a coordenação colegiada do primeiro ano de trabalho, por isso a iniciativa de escrever o texto juntos. Embora cada qual tenha assumido uma linha geral de atuação, seja institucional, pedagógica ou de integração, julgamos praticamente indissociável cada participação na tessitura do projeto, assim como são indissociáveis a responsabilidade e a colaboração ativa de todos aqueles que participaram e têm participado dele. A inserção deste artigo neste espaço de memórias é também uma vontade coletiva de expressar o valor do conhecimento que se formou no Celin-UFPR durante vários anos de ensino e pesquisa de português como língua estrangeira, e que, diante de um novo fenômeno sócio-cultural brasileiro, teve de reconfigurar-se, procurar outros espaços de interação, migrar, ressignificar-se.

Movidas por questões econômicas, ambientais, políticas e de conflito, comunidades inteiras têm sofrido, ao longo da história, um processo contínuo de desterritorialização que contribui frequentemente para a reconfiguração de espaços geoculturais. Assim como a explosão do mundo colonial e a reconstrução da Europa do pós-guerra marcou o afluxo de migrantes das antigas colônias às sociedades europeias nas décadas de sessenta e setenta, as políticas fratricidas das ditaduras latino-americanas e a subsequente neoliberalização das economias nacionais impulsionou uma grande massa de refugiados políticos e econômicos ao dito primeiro mundo, principalmente aos grandes centros estadunidenses e de países europeus. Nos últimos anos, no entanto, dadas as reincidentes crises econômicas e o crescimento da xenofobia nas sociedades afluentes, os fluxos migratórios têm convergido a espaços alternativos. O desenvolvimento da economia e a crescente projeção geopolítica tem transformado o Brasil em um desses espaços. Ao longo das últimas décadas, o país tem recebido um crescente número de migrantes, principalmente de outros países latino-americanos e de inúmeras nações africanas. Além disso, a concessão de visto humanitário aos haitianos, vitimados pela degradação econômica e a catástrofe natural de 2010, assim como o refúgio concedido às comunidades sírias, que fogem da cruenta guerra civil que assola o país há mais de três anos, aumentaram consideravelmente esse fluxo.

288

Esse novo contexto tem exigido uma revisão profunda das políticas migratórias brasileiras, até então delimitadas pela ótica ditatorial de segurança nacional, para um modelo orientado a partir do conceito dos direitos humanos. Do mesmo modo, ao passo que tais comunidades confluem e passam a interagir na sociedade brasileira, torna-se cada vez mais clara a precariedade de políticas públicas de inserção produtiva, social e cultural para essas pessoas. Não obstante, se por um lado esse quadro revela uma sociedade e um poder público até então despreparados para tal situação, por outro, abrem a oportunidade histórica ao país para a promoção de ações de integração que, acima de tudo, possam evitar os erros cometidos pelas sociedades afluentes no que diz respeito às políticas de migração. A criação de políticas lin-

guísticas direcionadas a essas comunidades, por exemplo, se tornou uma demanda urgente. E isso envolve principalmente refletir sobre a construção de um programa de ensino de português fundamentalmente voltado às especificidades desse público, seu contexto de inserção e suas necessidades a curto, médio e longo prazo. Além disso, tal programa não pode perder de vista formas de interação que permitam a esses novos cidadãos a construção de espaços identitários de forma autônoma e soberana, promovendo o dialogismo e evitando assim a precarização do trabalho, a guetização cultural e o cerceamento ao mundo social e acadêmico.

O projeto “Português Brasileiro para Migração Humanitária” (PBMIH) nasceu e vem se constituindo nessa direção. Formulado a partir de uma confluência de esforços, o programa tem mostrado exemplos de como é importante o papel da Universidade Pública como possível eixo norteador de programas de extensão que abarquem ações de integração dentro deste novo contexto migratório no Brasil.

## **2 Histórico do Projeto**

Em agosto de 2013, a Prefeitura Municipal de Curitiba, bem como a ONG Casla (Casa Latino-americana) entraram em contato com o Centro de Línguas da UFPR para expressar uma preocupação emergencial no que dizia respeito ao ensino de português para migrantes em situação de vulnerabilidade social que chegavam em grande número à cidade. Sabendo do trabalho e o *savoir-faire* do Centro no que diz respeito ao ensino de português para falantes de outras línguas, essas entidades buscaram ajuda para inserção dessas pessoas em cursos regulares de PLE no Celin-UFPR. O problema, no entanto, era a quantidade de alunos, sobretudo haitianos, (cerca de 120, de acordo com as entidades demandantes). Por conta de necessidades urgentes de se inserir, principalmente no mercado de trabalho, essas pessoas tinham a necessidade de começar os cursos em caráter emergencial. Sabendo da impossibilidade tanto de espaço físico quanto a limitação

de pessoal qualificado para abrir turmas nos moldes do Celin-UFPR, a professora Bruna, em conversa com a diretora do Centro de Línguas na época, prof. Dra. Mariza Riva de Almeida, trataram da possibilidade de criar uma forma alternativa para atender a essa demanda. Foi nessa oportunidade que nós coordenadores nos reunimos e, em conjunto, começamos a desenhar um projeto para este público específico. Sabíamos que era necessária uma parceria do Celin-UFPR com o Curso de Letras da Universidade, principalmente no sentido de buscar, entre os acadêmicos, voluntários para nos ajudar nesse processo. Desta forma, compartilharíamos da experiência metodológica e didática do Centro no ensino do PLE (português como língua estrangeira), e alunos de Letras que estivessem dispostos a trabalhar voluntariamente em um projeto de extensão criado especificamente para esse fim.

No dia 17 de outubro de 2013, fomos convidados para o lançamento da campanha Somos Tod@s Migrantes, de apoio a refugiados e migrantes. Promovida em parceria entre a Comissão de Direitos dos Refugiados e Migrantes da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Casa Latino Americana de Curitiba (Casla). A campanha estabelecia como objetivo formar e fortalecer uma rede de apoio aos refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade social que passavam a viver na cidade. Consonante a este objetivo, nos disponibilizamos a formar uma frente (Celin-UFPR/Curso de Letras) para a organização de um projeto de ensino de idioma para esse público.

Na semana subsequente, propusemos uma reunião com representantes da Associação dos Haitianos de Curitiba, sob a presidência de Laurette Bernardin, pois, para nós, enquanto coordenadores, era muito importante ouvir suas demandas antes de propormos um programa fechado. Hoje percebemos que esta reunião foi fundamental para o desenvolvimento do projeto. A situação era de urgência e muitas das pessoas reclamavam de que muito tinha se falado e nada efetivamente realizado até então. Diante dessa urgente demanda, nos propusemos a estabelecer um plano de ação. Negociamos o início do curso para três semanas depois daquela reunião, e, efetivamente, iniciamos as atividades no dia 09 de novembro de 2013, mesmo no final do semestre.

FIGURA 1 – Cerimônia de lançamento da campanha *Somos Tod@s Migrantes*



FONTE: PBMIH-UFPR.

A princípio tínhamos a previsão de atender cerca de 100 pessoas, mas não sabíamos exatamente quantos viriam ao curso de fato. Ficamos sabendo da grande quantidade de migrantes haitianos em Curitiba, era provável que o número de estudantes pudesse ser bem maior. De pronto, enviamos um ofício ao Centro Acadêmico de Letras, convocando voluntários para este trabalho.

Como resposta a esse apelo, mais de 40 voluntários apareceram para esta reunião. O que era uma preocupação angustiante com a falta de pessoal tornou-se uma excitante possibilidade de configurar também um grande projeto de pesquisa.



FIGURA 2 – Ofício enviado ao Centro Acadêmico



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS

TEL.: 3360-5096

E-MAIL: CLET@UFPR.BR

Curitiba, 21 de outubro de 2013.

**OFÍCIO N° 227/13 CLET**

**PÁRA: CENTRO ACADÊMICO DE LETRAS**

**ASSUNTO:** Encaminha ao CAL para divulgar entre alunos com urgência programa de voluntariado para trabalhar com haitianos

Informados pela CASLA (Casa Latino-Americana, [HTTP://WWW.CASLA.COM.BR/INDEX.PHP](http://www.casla.com.br/index.php)) da necessidade que migrantes haitianos têm de aprender português e contando com o savoir-faire já desenvolvido há tempos pelo Celin da Universidade, queremos convidar os alunos interessados em participar do curso de PLE (Português Língua Estrangeira), para uma reunião sábado dia 26 de outubro de 2013, às 15 horas na sala 1000 do edifício Dom Pedro I. Lembro que já há centenas de haitianos na cidade e a previsão é de que cheguem mais. Os pré-requisitos são:

- ser aluno de Letras;
- ter disponibilidade para trabalho voluntário no sábado à tarde;
- ter vontade de aprender a ser professor de (PLE).

Os benefícios são:

- Conhecer haitianos;
- Sacrificar o sábado à tarde fazendo algo justo e interessante;
- Horas formativas;
- Certificado;
- Aprendizado de PLE;

Maiores informações e dúvidas serão dadas e respondidas no sábado.

PROF. JOÃO ARTHUR PUGSLEY GRAHL  
COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS

FONTE: *Coordenação do Curso Letras – UFPR.*

FIGURA 3 – *Alunos de Letras da UFPR interessados em dar aulas voluntariamente. (outubro 2013)*



FONTE: PBMIH-UFPR.

Nessa reunião com os voluntários, deixamos claro que se tratava de algo inovador, um projeto piloto, mas dependíamos da Associação de Haitianos para fazer a promoção do curso. Para os alunos, era a oportunidade de conhecer essas pessoas, ajudá-las, e também promover pesquisas linguísticas. Muitos dos estudantes nunca haviam pensado na possibilidade de trabalhar com o ensino de português a falantes de outras línguas, e nós mesmos nos vimos empolgados ao desafio de passar de um conceito de ensino de língua estrangeira para uma concepção de língua de acolhimento. Isso nos abria muitas perspectivas de trabalhos acadêmicos.

## 2.1 Formulação

De sua implantação, em setembro de 2013 até dezembro de 2014, 424 alunos haitianos já passaram pelo programa. As aulas acontecem todos os sábados, das 15h às 18h, nas dependências do Edifício D. Pedro I, da UFPR. No primeiro semestre de 2014, abrimos também

turmas para os refugiados sírios, criando assim uma nova frente de trabalho com suas outras particularidades.

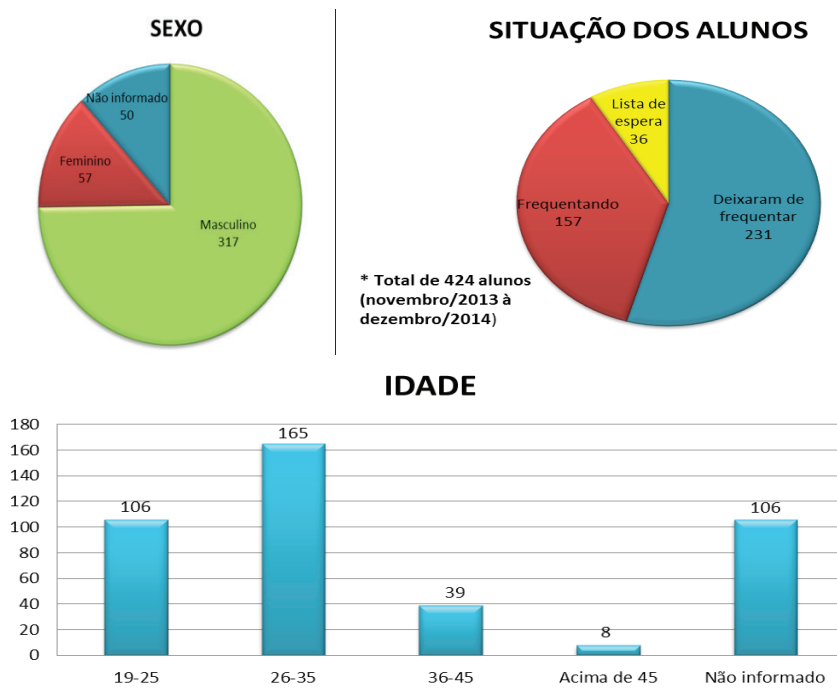
Continuamos com os alunos sírios no primeiro semestre de 2015, com grupos de duas ou três pessoas por professor, utilizando salas na biblioteca. E atualmente, os alunos sírios foram incorporados em “turmas de acolhimento”, em que todos os alunos, de qualquer língua, são recebidos no sentido de se pesquisar e refletir sobre a heterogeneidade linguística.

*FIGURAS 4 E 5 – Alunos sírios em duas das salas de aula da Reitoria*



Atualmente, existem nove grupos de ensino de língua-cultura brasileira que compreendem desde um grupo com maiores dificuldades de letramento – muitos deles estão se alfabetizando na língua de acolhimento – até o nível Intermediário II. Cerca de 40 instrutores voluntários participam do programa, principalmente acadêmicos da área de Letras, que são coordenados por professores do curso de Letras e do programa de Português como Língua Estrangeira Celin-UFPR.

GRÁFICOS 1, 2 E 3 – Informações sobre os alunos: idade, sexo e situação dos alunos haitianos



FONTE: PBMIH – UFPR.

TABELA 1 – Características das turmas de alunos haitianos

Número de grupos: 9	Número de professores por grupo:
Emergencial	2
Letramento	4
Básico 1 A	4
Básico 1 B	4
Básico 2-3	3
Pré- Intermediário 1	5
Pré- Intermediário 2	4
Intermediário 1	4
Intermediário 2	4

Número de alunos: 157

Número de alunos na lista de espera: 36

Número de professores / estagiários: 34

FONTE: PBMIH – UFPR.

### 3 Metodologia

A partir da dinâmica com a qual foi se configurando o curso fomos impelidos a formular procedimentos de adequação que envolveram adaptações de ordem metodológica, logística e pedagógica, as quais procuramos descrever a seguir:

1) O migrante que chega ao curso aos sábados, normalmente soube de sua existência por intermédio de conhecidos, ou pela associação dos haitianos de Curitiba, pastoral do migrante, pela ONG CASLA (Casa Latino-Americana);

2) O primeiro passo será fazer um nivelamento;

3) A partir daí o aluno migrante será encaminhado para uma das turmas e deverá preencher um termo de compromisso que aborda seus direitos e deveres no curso.

4) Uma vez que o aluno entra em sala, ele vai se deparar com vários professores: um é mais experiente; os outros professores fazem parte do curso de letras e atuam na preparação e na interação com os alunos.

296

FIGURA 6 – Alunos de Português em pequenos grupos.



FONTE: PBMH – UFPR.

5) Semanalmente, os professores de todos os níveis preenchem uma chamada *online* para que a organização do projeto possa verificar as abstenções e então ligar para as pessoas na fila de espera, que podem começar o curso a qualquer momento à condição que haja vaga.

6) Para desenvolver um projeto político-pedagógico contínuo<sup>1</sup>, um curso de formação de professores foi estabelecido em que são realizados: encontros semanais, nos quais se discute exemplos de temas para as aulas, além de explorar o papel do português brasileiro falado, fonologia contrastiva entre o *kreyòl* e o português, colocando-se exemplos de exercícios práticos. A ideia é disponibilizar o que aconteceu em sala para que possa ser aproveitado no futuro como mostra a ficha de avaliação de aula abaixo (Tabela 2).

O material didático utilizado em sala de aula é desenvolvido pelos próprios professores dos cursos, tendo em mente as demandas específicas que os alunos apresentam em sala de aula.<sup>2</sup>

TABELA 2 – Ficha de avaliação de aula

<b>Nível:</b>	Básico 1	<b>Professores:</b>	Adelaide
<b>Aula:</b> 4	<b>Data:</b> 09/08/2014		
<b>Situação de uso:</b>			
Como elaborar um currículo?			
<b>Expectativas de aprendizagem:</b>			
Praticar a elaboração de um currículo			
<b>Observações:</b>			
Para desenvolver o tópico da aula, iniciamos a aula com a leitura de um texto que ensina como elaborar um currículo. Em seguida, trabalhamos a interpretação do texto para, então, focalizarmos um modelo de currículo. A partir desse modelo, os alunos foram solicitados a escreverem, em casa, seu próprio currículo, que deveria ser entregue para a professora na aula seguinte. Foram reservados aproximadamente 15 minutos finais da aula para as pautas acentuais. Desta vez, as palavras utilizadas no exercício de produção do acento lexical em PB foram palavras que apareceram no texto utilizado para interpretação.			

FONTE: PBMIH – UFPR.

<sup>1</sup> Para uma explicação mais detalhada neste tópico ver capítulo “Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio”, neste livro.

<sup>2</sup> Idem.

### 3.1 Concepção de ensino em trânsito

Por conta das demandas e das particularidades de ensino a esse público, o projeto tem construído formas alternativas de abordagem metodológica e logística de estudo que procuram se adaptar a uma concepção que temos chamado de “ensino em trânsito”. Todos os sábados chegam novos alunos, muitos deles, por conta do trabalho, deixam de frequentar as aulas, ou as atendem com bastante irregularidade. Desde o começo percebemos que qualquer abordagem “linear” de aquisição linguística não seria produtora ao grupo. Por conta disso, criamos um grupo de estudos entre os professores mais experientes e os professores voluntários. A partir das discussões, chegamos à ideia de que cada aula seria uma tarefa comunicativa fechada, apoiamos-nos principalmente na teoria dos gêneros discursivos de Mikhail Bakhtin (2011), e nas proposições teóricas sobre enunciados comunicativos de Patrick Charaudeau (2012), auxiliados, principalmente em relação a esse último, pelos estudos linguísticos do mestrado de nossa colega Jovânia Perin Santos (2014). A ideia é partir de uma situação contextual comum à nova vida desses estudantes, como, por exemplo, realizar uma entrevista de emprego, e a partir daí elencar os elementos de adequação discursiva e linguística, para que, no final de uma aula de três horas, o aluno tenha construído repertório e desenvolvido habilidades linguísticas para realizar uma tarefa comunicativa. Dessa forma, diminui-se a sensação de “ter perdido” um conteúdo anterior. Passamos assim de uma forma linear de ensino da linguagem para um modelo espiral centrífugo, muito mais produtivo nessa situação de constante trânsito. Isso exigiu também a criação de um CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E GRUPO DE ESTUDOS voltados ao Ensino do Português Brasileiro em contexto de migração e refúgio, assim como o desenvolvimento de pesquisas teórico-metodológicas acerca do tema.

No que se refere ao aprimoramento da língua e cultura, agregamos ao projeto a prática do método autônomo de língua estrangeira denominado Tandem (ver capítulo “Núcleo Tandem Celin-UFPR” neste livro). Partindo da ideia de integração entre pessoas de diferentes cul-

turas, o objetivo do método é colocar em contato dois estudantes que queiram aprimorar e compartilhar seus conhecimentos para a troca de ideias e experiências. Um poderá ajudar o outro em relação a sua própria língua e cultura. Os encontros TANDEM estão acontecendo com alguns alunos do nosso projeto com pares de francês x português e *kreòle* x português (alunos haitianos com alunos brasileiros dessas línguas) e árabe x português (alunos sírios e alunos brasileiros desta língua).

#### 4 De projeto de extensão a núcleo de integração

Durante o processo de aplicação, foram chegando à coordenação inúmeras demandas de cunho jurídico, educacional, psicológico e social, o que exigiu do projeto uma reformulação gradual que, estendendo-se a diferentes projetos de ensino-pesquisa da UFPR, Organizações não-governamentais, Estado e sociedade civil, veio a configurá-lo não mais como um projeto de extensão de língua de acolhimento, mas como um Núcleo de Integração entre diferentes áreas. Deste modo, o projeto tornou-se uma ponta de lança para a discussão de ações de integração social, cultural e produtiva dos novos migrantes à sociedade brasileira na esfera de ação da Universidade Pública.

Em janeiro de 2014, iniciaram-se algumas articulações internas da coordenação do projeto com o Departamento de Informática da UFPR. Em março do mesmo ano já haviam sido implantadas as aulas de informática para os alunos haitianos do curso. As aulas têm se realizado no Laboratório de Informática do Curso de Letras, aos sábados, das 13h30min às 15h. O curso atende 50 alunos em 2 níveis diferentes. A coordenação fica a cargo do professor do departamento de informática, Luis Allan e seus alunos do grupo PET (Figura 7).

Em fevereiro de 2014, entramos em contato com os professores José Perez Gediel e Vera Karan, do Departamento de Ciências Jurídicas, que já haviam implementado na Universidade a Cátedra Sérgio Vieira de Melo, Cátedra esta direcionada pelo Alto Comissariado das Nações Unidas – ACNUR, com o Ministério da Justiça (CONARE) e



FIGURA 7 – Aula de Informática com o professor Luis Allan (ao fundo) e seus alunos graduandos do grupo PET



FONTE: PBMIH – UFPR.

com o Ministério do Trabalho e Emprego (CEMIG), para a discussão da política migratória brasileira e dos instrumentos legislativos atinentes ao tema. Por meio dessa interlocução, iniciou-se o projeto de extensão e pesquisa intitulado “Refúgio, Migrações e Hospitalidade” que passou a colaborar com o PBMIH no que tange a questões de apoio jurídico aos estudantes, tais como revalidação de diploma, reingresso à Universidade, regularização da documentação e questões trabalhistas em geral.

300

FIGURA 8 – Explicação sobre atendimento jurídico: Prof. Gediel e alunos do Direito UFPR



FONTE: PBMIH – UFPR.

Outra interlocução se deu com a área de História. Primeiramente com um mini-curso de História e Civilização Brasileira iniciado pela professora doutora Maria Rosa Chaves. Atualmente, questões referentes à História do Brasil são tratadas em um curso coordenado pela professora Renata Garraffoni com os alunos do programa PET de história. As aulas acontecem concomitantemente ao curso de Informática, envolvendo atualmente um montante de 25 alunos haitianos.

*FIGURA 9 – Aula de História e Civilização Brasileira*



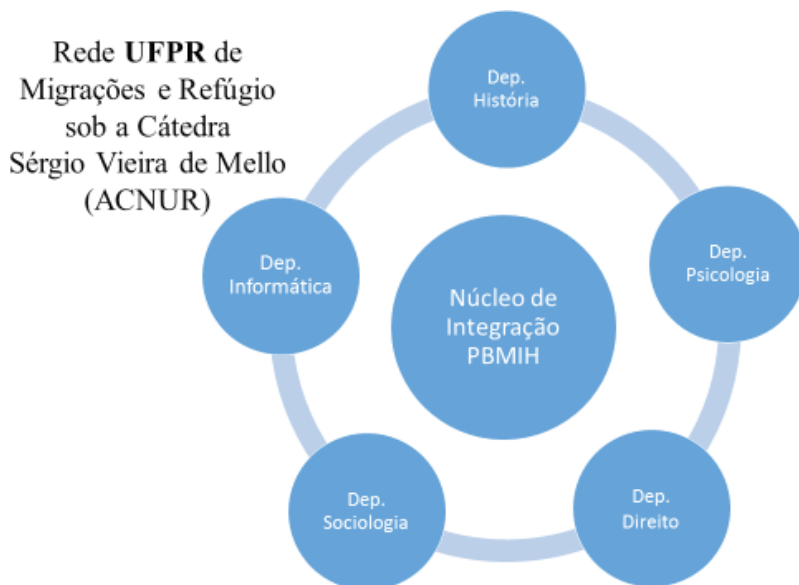
FONTE: PBMIH – UFPR.

O Departamento de Psicologia aderiu também ao projeto em ações desenvolvidas para a pesquisa “O Sofrimento Psíquico do Sujeito em Condição de Estrangeiro”, sob responsabilidade da mestranda Mariana Bassoi Duarte da Silva. A partir do segundo semestre de 2014, alguns dos estudantes do PBMIH começaram também a receber acompanhamento e atendimento clínico.

A última articulação se deu com o Departamento de Sociologia, sob a coordenação do professor Márcio de Oliveira, e com a participação de alguns de seus orientandos, que já trabalham com o Observatório das Migrações Internacionais (ObMigra), que tem por objetivo ampliar o conhecimento sobre os fluxos migratórios internacionais no Brasil.

Desde janeiro de 2015, o PBMIH, em conjunto com esses demais projetos, passou a fazer parte do Programa de Extensão e Pesquisa: “Política Migratória e Universidade Brasileira”, que abarca todas as atividades da UFPR em relação ao tema das migrações. Tal programa adquiriu a segunda posição entre todos os concorrentes ao Edital Nacional do PROEXT (Pró-Reitoria de Extensão de Assuntos Culturais) de 2016.

FIGURA 10 – Modelo de Integração



FONTE: PBMIH – UFPR.

#### 4.1 Outras ações de Integração

Como parte da política de acolhimento que orienta o projeto, foram desenvolvidas várias ações para proporcionar o diálogo entre essas culturas migrantes e a sociedade local. No anexo deste capítulo estão algumas dessas atividades que envolvem, sobretudo, o conhecimento da cultura do Outro.

## 4.2 Repercussão

É interessante frisar que não esperávamos nenhum tipo de repercussão que não fosse sentida somente por nossos alunos migrantes. Na realidade verificamos que, apesar de o Brasil ser um país de migrantes, existe uma falta de massa crítica no sentido de lidar com o fenômeno da migração atual. Pudemos identificar três tipos de repercussão: acadêmica, midiática e política.

Quanto à repercussão acadêmica, além do interesse e engajamento por parte dos estudantes, o projeto abriu várias possibilidades de reflexão e pesquisa transdisciplinar. Sempre tivemos voluntários e agora temos bolsistas, principalmente de Letras. Não obstante, há o interesse também de estudantes de outras áreas de conhecimento, como ciências sociais, história, jornalismo, que nos procuram para ter contato com os migrantes. Já há produção construída e divulgada pelo corpo docente do projeto em eventos científicos e também pesquisadores de outras áreas têm estabelecido contato para utilizar o PBMIH como *corpus* de coleta de dados. Não tardará para que surjam teses e dissertações tendo tal projeto como objeto de estudo.

A respeito da repercussão midiática, principalmente no começo do projeto, percebemos um paradoxo: ao mesmo tempo que consideramos a mídia um instrumento importante para o conhecimento sobre a situação dos migrantes por parte da comunidade, assim como um meio pelo qual se faça ouvir a voz dessas pessoas, notamos que, em alguns momentos, dependendo de como esta divulgação é feita, a exposição midiática pode se tornar algo invasivo. Há, sim, uma necessidade de mostrar a realidade dos migrantes, mas uma de nossas preocupações é que isso seja feito sem que eles se sintam usados ou constrangidos.

Destacamos abaixo alguns exemplos de repercussão do projeto nos espaços midiáticos:

- Globo Paraná - Entrevista com alunos e professores do projeto: <http://globoTV.globo.com/rpc/parana-tv-2a-edi>

cao-curitiba/v/haitianos-recebem-apoio-de-voluntarios-em-curitiba/3353295/

- Documentário Globonews– programa faz um apanhado da situação do Haiti e dos imigrantes que vieram para o sul do Brasil mostrando em uma seção o projeto. <http://globotv.globo.com/globonews/globonews-documentario/v/adeus-haiti-mostra-as-motivacoes-e-consequencias-da-migracao-dos-haitianos/3171487/>
- Participaram os professores Bruna Ruano, Mariza Almeida e João Arthur de um programa de entrevistas da UFPR América Latina Viva: <http://ufprtv.wordpress.com/2013/11/06/america-latina-viva-lingua-e-interculturalidade/>

O projeto também proporcionou diferentes tipos de diálogo com o Poder Público e Sociedade Civil, tornaram-se parceiros ativos do PBMH a Ong. Casla (Casa Latinoamerica), a Associação dos Haitianos em Curitiba, a Pastoral do Migrante, a Prefeitura Municipal de Curitiba, a Fundação Cultural de Curitiba, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná e o Consulado da Síria em Curitiba. Da mesma forma em que fomos procurados pelas instâncias públicas para encontrar uma forma de ensino de português a essas comunidades, também fomos respondendo a estas mesmas instâncias conforme diferentes demandas que surgiam por parte dos participantes dos cursos. Nesse sentido se deu, por exemplo a discussão com a Secretaria de Trabalho da Prefeitura de Curitiba com o objetivo de solicitar um cadastramento e encaminhamento dos participantes do projeto no sistema de busca de emprego da cidade no próprio local das aulas.

No mesmo sentido, ocorreu o diálogo com a Secretaria de Educação no que diz respeito à inserção, em qualquer época do ano, dos filhos desses migrantes nas Escolas Públicas do Município. Cabe também lembrar a articulação com demais esferas públicas que coincidiu, por exemplo, com a realização do Dia de Mobilização pelos Direitos dos Migrantes e Refugiados em parceria com o Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes do Estado do Paraná (CERM). O PBMH

também foi procurado pela OIM (Organização Internacional para Migrações), ao início de 2014, na busca de alternativas para a situação extrema dos migrantes na região do Acre. Embora a demanda não pudesse ser atendida na época pela urgência da situação e falta de estrutura operacional, houve a abertura de diálogo para possíveis trabalhos futuros com esta grande entidade.

Outro reconhecimento importante para o PBMIH foi a escolha dos coordenadores do projeto como delegados do Estado do Paraná para participar da primeira COMIGRAR (Conferência Nacional sobre Migrações e Refúgio) coordenada pelo Ministério da Justiça em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério das Relações Exteriores. Esta conferência teve como objetivo reunir 700 delegados de todo o país que trabalham com a questão migratória nas mais diversas áreas. Neste encontro foi discutida e apresentada uma proposta de mudança de lei no que concerne a política migratória brasileira.

Por conta da abrangência do projeto, o PBMIH se tornou referência no que concerne ao ensino de português para migrantes na cidade de Curitiba e região metropolitana, pois recebemos semanalmente alunos enviados pela prefeitura, pela secretaria de trabalho do Estado, pela Polícia Federal e por diversas ONGs. Estamos trabalhando neste momento para estreitar laços com estas entidades para que possamos fornecer cursos de formação para os funcionários destes órgãos para multiplicar esta iniciativa e poder atender com qualidade um maior número de migrantes e refugiados com o ensino de português.

## **5 Considerações finais**

O PBMIH nasceu como um projeto para resolver uma demanda urgente das comunidades migrantes na cidade de Curitiba, e, dada a dinâmica do processo, se configurou como um núcleo de integração de onde se ramificaram diferentes formas de pensar e agir em relação ao atual contexto migratório brasileiro. Participar deste projeto

obviamente nos levou à percepção de como estamos nacionalmente despreparados, tanto no que diz respeito a políticas públicas, como linguísticas para a crescente onda de migração no Brasil.

Apesar da constatação de despreparo, nos demos conta de que as Instituições de Ensino Superior – IES podem desempenhar um papel primordial para atuar, tanto no ensino e pesquisa, como também por meio da extensão universitária, na busca de soluções a questões concretas e também na análise e formulação teórica dos problemas e soluções que tocam o atual fluxo migratório brasileiro.

A migração humana é uma questão atual que os governos não podem mais ignorar: embarcações perdidas no Mediterrâneo; multidões nas estações de trem na Europa; coiotes traficando gente em todas as partes da América e no leste europeu; pessoas que, por desastres naturais ou guerras foram obrigadas a deixar suas casas e buscar um recomeço em outro país. As pessoas continuarão migrando e necessitando de uma política migratória acolhedora que respeite os direitos humanos e que as integre nas sociedades de destino.

306

Nesta perspectiva, com base nas reflexões e aprendizados desses dois anos de trabalho, pretendemos, para os próximos anos do projeto, continuar contribuindo para a promoção de ações de integração das comunidades migrantes à sociedade e cultura brasileira por meio da aquisição da competência comunicativa da língua portuguesa. Desta forma possibilitam-se novas inserções no meio acadêmico, na participação cidadã e no mercado de trabalho.

Refletimos também quanto à formulação de uma rede de atuação que envolva diferentes programas de ensino-pesquisa das IES, organizações não-governamentais, Estado e sociedade civil para promover e discutir ações de integração social, produtiva e de diálogo cultural dos novos migrantes à sociedade brasileira a partir das demandas particulares dessas comunidades.

Tivemos uma data de início do projeto, mas não temos uma data final. Desde o começo, trabalhamos de forma prioritariamente voluntária e, portanto, instável em sua permanência. Nesses dois anos trabalhamos intensamente para buscar soluções visando à institucio-



nalização do projeto. Em agosto de 2015, o PBMIH foi contemplado com o edital da PROEXT, garantindo assim bolsas de estudo para vários de nossos voluntários para os anos de 2016 e 2017. Garante-se assim a sobrevivência deste projeto, que tem trazido resultados importantes, tanto para a comunidade acadêmica de Letras quanto para as comunidades migrantes.

## Referências

- BAENINGER, R. O Brasil no contexto das migrações internacionais da América Latina. In: *Centro de Gestão e estudos Estratégicos Populações e políticas sociais no Brasil: os desafios da transição demográfica e as migrações internacionais*. CGEE, Brasília-DF, 2008
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Agência Brasileira de Cooperação – ABC. *Projetos e Acordos Haiti*. Brasília: ABC. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/download/projetosAcordos2008Haiti.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. 2014.
- CABETE, M. *O Processo de Ensino-Aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) - Universidade de Lisboa. Lisboa, 2010.
- CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.
- CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização* / Patrick Charaudeau; [coordenação da equipe de tradução Angela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado]. – 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GROSSO, M. J. dos R. *As competências do Utilizador elementar no contexto de acolhimento*. Língua Portuguesa e Integração. Universidade de Aveiro, Portugal, 2007.
- MARÍN, J.; DASEN, P. R. A educação no contexto da globalização: migrações e direitos humanos. *Revista Unisinos*, v. 44, n. 1, jan./abr. 2008.



MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. *Glossário sobre migração*. Genebra: Organização Internacional para as Migrações, 2009.

SANTOS, J. M. P. *Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR*. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

SAYAD, A. *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Edusp, 1998.

SECRETARIA NACIONAL DE JUSTIÇA. *Caderno de propostas*. I Conferência Nacional Sobre Migrações e Refúgio. Brasília: Secretaria Nacional de Justiça, 2014.

VIEIRA, M. E. *Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo - uma aproximação sociocultural*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

## ANEXO 1

### Atividades realizadas

#### 1 Ciclo de Leituras de Literatura Haitiana

FIGURA 11 – Cartaz de divulgação

**LITERATURA**

CICLO DE LEITURA  
**LITERATURA HAITIANA**

A Fundação Cultural de Curitiba, em parceria com o Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da UFPR e o Núcleo de Integração "Português Brasileiro para Imigração Humanitária", promove o **Ciclo de Leituras de Literatura Haitiana**. Os encontros ocorrerão em todas as segundas-feiras do mês de maio, sempre às 19h30, no Palacete Wolf.

**Dia 5**  
A poesia e a pele – Jacques Roumain, Frankétienne, René Depestre

**Dia 12**  
Herança e vanguarda – Indigenismo, Negrismo

**Dia 19**  
O conto contemporâneo – Dany Laferrière, Jacques Roumain

**Dia 26**  
Romance, história, testemunho e diáspora – Dany Laferrière

\*Os participantes com no mínimo 80% de presença terão direito a certificado de participação em evento de extensão acadêmica UFPR.

Horário: 19h30  
Local: Palacete Wolf (Praça Garibaldi, 7 - Largo da Ordem)  
Ingresso: gratuito (vagas limitadas)

**INSCRIÇÕES E INFORMAÇÕES:**  
coordenacaodeliteratura@fcc.curitiba.pr.gov.br  
(41) 3321-3317

CURITIBA

Datas: 5, 12, 19 e 26 de maio de 2014.

Local: Palacete Wolf

Descrição: Ciclo de Leituras de Literatura Haitiana foi um evento promovido pela Fundação Cultural de Curitiba em parceria com o Departamento de Letras da UFPR e o projeto PBMIH como parte do movimento de integração Brasil-Haiti. Foram estudadas obras dos escritores Jacques Roumain, Frankétienne, René Depestre e Dany Laferrière. O evento contou com a mediação de Emerson Pereti, João Arthur Pugsley Grahl, Érica Ignácio da Costa e estudantes haitianos convidados. Os presentes receberam certificado de 10 horas como participação em Projeto de Extensão Acadêmica da UFPR.

FONTE: Fundação Cultural de Curitiba.

*Poema traduzido para o evento*

## **Dialeto dos Furacões**

Frankétienne (Ravine-Sèche, 1936)

A cada dia eu uso o dialeto dos lunáticos furacões  
Digo a loucura dos ventos contrários  
A cada tarde eu uso o patoá das chuvas furiosas  
Digo a fúria das águas nas inundações  
A cada noite eu falo com as ilhas do Caribe na linguagem das tempestades históricas. Eu digo a histeria dos oceanos em cio.  
Dialeto dos furacões. Patoá das chuvas. Linguagem das tempestades. Processo da vida em espiral.

Fundamentalmente a vida é tensão. Em direção a algo. A alguém. A si próprio. Ao ponto de maturidade onde se desenlaçam o velho e o novo, a morte e o nascimento. E cada ser se percebe em parte na busca de seu outro, a busca que se confunde com o limite da força de uma necessidade, de um desejo, de uma inquietude sem fim...

310

Os cães passam - sempre tive a obsessão dos cães errantes - eles latem seguindo o vulto da mulher que persigo. Seguindo a imagem do homem que busco. Seguindo meu outro. Seguindo o rumor das vozes em fuga. Faz tantos anos. Diríamos 30 séculos.

A mulher se foi, sem tambor nem trompete. Com meu coração desacordado. O homem não me estendeu a mão. Meu outro está sempre à minha frente. E as gargantas destroçadas dos cães noturnos uivam terrivelmente como o ruído de um acordeão quebrado.

É então que me torno tempestade de palavras cavando a hipocrisia das nuvens e a falsidade do silêncio. Rios. Tempestades. Relâmpagos. Montanhas. Árvores. Luzes. Chuvas. Oceanos selvagens. Levem-me para a medula convulsa de suas articulações. Levem-me! Basta uma suspeita de luz para que eu engendre o viável. Para que eu aceite a vida. A tensão. A inexorável lei da maturação. A osmose, a simbiose. Levem-me! Basta um barulho de passos, um olhar, uma voz embargada, para que eu viva plenamente na esperança de que o despertar é possível entre os homens. Levem-me! Pois basta um nada para que eu diga a seiva que circula na medula das articulações cósmicas.

Dialeto dos furacões. Patoá das chuvas. Linguagem das tempestades. Eu digo o processo da vida em espiral.

## 2 Mostra de Cinema Haitiano – Raoul Peck

FIGURA 12 – Cartaz de divulgação

Fundação cultural juntamente com o programa de extensão e pesquisa da UFPR, Política Migratória e Universidade Brasileira apresentam:

**Cinema e História em Raoul Peck: aspectos do Haiti contemporâneo**

Movimentos de independência africanos, a história política do Haiti, relações de dominação e desigualdade social são alguns temas abordados nos filmes do cineasta.



**25** Ago  
Segunda  
Canto do Haiti

**26** Ago  
Terça  
Lumumba

**27** Ago  
Quarta  
Lumumba, a Morte do Profeta

**28** Ago  
Quinta  
Moloch Tropical

**29** Ago  
Sexta  
O Homem nas Docas

**30** Ago  
Sábado  
O Lucro e Nada Mais

\*Palestra "Cinema e História em Raoul Peck: aspectos do Haiti contemporâneo", com o historiador Clóvis Gruner, após a exibição do filme.

Classificação: 14 anos  
Horário: 18 horas  
Local: Cinemateca de Curitiba, Rua Presidente Carlos Cavalcanti, 1174



FONTE: Fundação Cultural de Curitiba.

**Data:** 25 a 30 de agosto de 2014.

**Local:** Cinemateca de Curitiba

**Descrição:** A Mostra de Cinema Haitiano aconteceu entre os dias 25/08 e 30/08 na Cinemateca de Curitiba. O evento exibiu filmes do cineasta, ativista político e ex-ministro da Cultura do Haiti, Raoul Peck, que aborda em suas obras temas como desigualdade social e independência dos africanos. O evento foi realizado em parceria com a Fundação Cultural, que cedeu o espaço para a exibição dos filmes, e contou com a presença da comunidade haitiana. No dia 31/08 houve a reexibição de dois filmes da mostra.

## Comemoração do Dia da Bandeira do Haiti

FIGURA 13 – Cartaz de divulgação



Evento realizado no dia 18 de maio de 2014 pela Fundação Cultural de Curitiba, pela Associação dos haitianos em Curitiba e pela ONG Casa Latino-americana. Na ocasião, cerca de 400 pessoas se reuniram no Memorial de Curitiba, no Largo da Ordem, para assistir apresentações artísticas que celebram a principal data comemorativa do Haiti.

## Elaboração do Curso de Introdução ao Creole e à Cultura Haitiana

FIGURA 14 – Cartaz do curso de Língua e Cultura Haitiana



A criação do curso de *Introdução ao Creole e à cultura haitiana* no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR. O curso é ministrado por estudantes haitianos participantes do projeto.

## Festa Junina PBMIH

**Data:** 07 de junho de 2014.

**Local:** Reitoria UFPR

**Descrição:** No último dia letivo de junho, o PBMIH organizou uma festa junina para os alunos do curso com o objetivo de apresentar tal tradição e cultura brasileira. O evento reuniu os alunos e os voluntários.

*FIGURA 15 – Festa junina PBMIH*



*FONTE: PBMIH – UFPR.*



## Passeio Cultural: Visita ao Museu Oscar Niemayer

**Data:** 15 de novembro de 2014

**Descrição:** O passeio cultural ao Museu Oscar Niemayer foi realizado no dia 15 de Novembro de 2014. Este contou com o apoio da Universidade Federal do Paraná por meio da PRA e do CENTRAN, que disponibilizou o transporte até o Museu, e com a Administração do Museu Oscar Niemayer que permitiu a entrada franca dos alunos-migrantes.

*FIGURA 16 – Alunos e professores em frente ao Museu*



*FONTE: PBMIH – UFPR.*



## Evento de Integração: “Plas Ayisyen – Somos Tod@s Migrantes!”

FIGURAS 17 E 18 – Cartaz e foto no dia do evento



**Data de acesso:** 27 de novembro de 2014

**Descrição:** O evento “PLAS AYISYEN - Somos Tod@s Migrantes!”, realizado no dia 06/12/2014, contou com a presença de mais 350 pessoas. Esta manifestação ocorreu como resposta às inúmeras práticas de xenofobia registradas pelo Ministério Público na Cidade de Curitiba. Na ocasião foi projetado o Curta-metragem “Somos todos migrantes”, produzido por professores e estudantes do PBMH. O curta se encontra disponível no seguinte endereço eletrônico: (<https://www.youtube.com/watch?v=k-6JFO83X18>)

316



Fonte: PBMH-UFPR (cartaz Lucas Ramos).

# Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio

*Carla CURSINO*

*Jeniffer ALBUQUERQUE*

*Maria Cristina FIGUEIREDO SILVA*

*Maria GABRIEL*

*Renata Mendonça de ANUNCIACÃO*

## 1 Introdução

317

No momento em que escrevemos este artigo, acompanhamos relatos nas imprensas nacional e internacional sobre o grande aumento no número de refugiados no mundo, fugidos de seus países devido a catástrofes naturais (como o terremoto que devastou o Haiti em 2010), a guerras e suas nefastas consequências sobre civis (no caso de países como Síria e Congo), ou ainda as crises econômicas que provocam taxas de desemprego que atingem índices superiores a 50% em alguns países dos PIIGS<sup>1</sup> (ALBANUS; RÜCKERT, 2015). O reflexo desses deslocamentos já pode ser observado no aumento considerável no número de entrada de imigrantes em território brasileiro, tendência que deve permanecer nos próximos anos.

Por compreender que o migrante refugiado se encontra em situação diferente de migrantes trabalhadores expatriados, se faz necessário adotar uma abordagem crítica de ensino de língua estrangei-

---

<sup>1</sup> PIIGS = sigla usada para se referir a cinco países da Zona do Euro (Portugal, Itália, Irlanda, Grécia e Espanha (Spain), que foram considerados mais fracos economicamente após a crise financeira de 2008-2009.

ra, que considere as especificidades do contexto migratório, tais como acesso a recursos materiais (bens de consumo, imóveis e dinheiro) e a recursos simbólicos (língua, educação e amizades), que interferem diretamente na integração do migrante na comunidade-alvo (NORTON, 2013). Neste capítulo, apresentaremos alguns posicionamentos pedagógicos e linguísticos para o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) em contexto de migração e refúgio, que são fruto da nossa experiência como voluntárias ou bolsistas no projeto de extensão universitária Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), que oferece aulas gratuitas de PLE na Universidade Federal do Paraná, desde outubro de 2013. Para tanto, na primeira parte do capítulo, apresentaremos a estrutura organizacional dos cursos, tais como perfil dos alunos e formato dos cursos oferecidos. Na segunda parte, discutiremos alguns pressupostos teóricos que norteiam nossa prática linguístico-pedagógica, apresentando as concepções de língua, ensino e formação de professores adotadas pelo projeto, bem como os reflexos desses posicionamentos na produção de materiais didáticos utilizados por nós. Concluímos este artigo fazendo um balanço dos desdobramentos alcançados até o presente momento pelo projeto de extensão PBMIH e apontando encaminhamentos futuros para dar continuidade à pesquisa, ao ensino e à extensão.

318

## 2 Estrutura organizacional

Atualmente, o PBMIH faz parte do programa de extensão “Política Migratória e Universidade Brasileira” (PMUB) que se enquadra no conjunto de atividades a serem desenvolvidas pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em decorrência de Termo de Parceria firmado com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), para implementação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, nesta Universidade, em 27 de setembro de 2013. As atividades do Programa se desenvolvem em 06 projetos, em diferentes setores da UFPR, nos seguintes cursos: Direito, Letras, Ciências da Computação,

História, Psicologia e Sociologia, com a participação de 23 professores e 108 estudantes de graduação e pós-graduação.

No que se diz respeito especificamente às atividades do PBMIH, o projeto, no atual momento (agosto de 2015), possui 9 turmas regulares, destinadas especificamente a cidadãos haitianos que funcionam todos os sábados, a saber: 1 turma de Letramento (alfabetização de adultos em PLE), 3 turmas de Básico I, 2 turmas de Básico II, 1 turma de Pré-Intermediário, 1 turma de Intermediário I e 1 turma de Intermediário II. Possuímos, ainda, 2 turmas destinadas a migrantes de diversas nacionalidades. Estas turmas ocorrem nas sextas-feiras e não têm nível específico.

## 2.1 Perfil dos alunos

O perfil de nossos alunos é de migrantes e refugiados que residem em Curitiba e região metropolitana. O maior contingente beneficiado é de cidadãos haitianos portadores de visto humanitário; no entanto, com o desenvolvimento do projeto, atualmente atendemos também cidadãos sírios, nigerianos, congolese, guineense, marroquino e venezuelano. O perfil dos alunos atendidos é composto por, em sua maioria, pessoas do sexo masculino (86%) e com idade que varia entre 19 e 53 anos. Entretanto, observamos que, em 2015, o número de mulheres que procurou o projeto cresceu consideravelmente<sup>2</sup>.

## 2.2 Formato dos cursos oferecidos

A organização convencional de cursos, em que se pressupõe a presença dos alunos em todas as aulas, não atenderia as especificidades do público-alvo, uma vez que são pessoas em trânsito, e o curso constantemente recebe novos participantes. Diante disso, buscamos ela-

---

<sup>2</sup> Apesar de não dispormos, até o fim da redação deste artigo, de números totais em relação à participação de mulheres no projeto, percebemos que há hoje pelo menos uma mulher em cada uma das turmas, quando, nos anos anteriores, era muito raro encontrar turmas com participantes mulheres.

borar um procedimento que contemplasse essas necessidades. Assim, desenvolvemos uma metodologia que denominamos “porta-giratória”: cada encontro com os alunos tem três horas de duração, e nessas três horas supomos o desenvolvimento completo de uma tarefa. Dito de outro modo, elaboramos a aula com começo, meio e fim, de tal modo que ela não precise fazer referência a algum conteúdo dado em um momento passado, nem deva ter continuidade obrigatória em algum momento futuro. Vale ressaltar que uma aula não é a continuação da outra, no sentido estrito do termo, mas evidentemente existe um fio condutor guiando a sucessão dos conteúdos.

Outra característica inerente ao curso é a participação concomitante de vários ministrantes em sala, uma vez que é fundamental o papel dos instrutores no acolhimento dos alunos recém-chegados, familiarizando-os com os conteúdos anteriormente abordados ou no desenvolvimento de atividades em que a turma é dividida em grupos pequenos. Contudo, as aulas são organizadas, normalmente, em turnos e cada ministrante assume um turno.

320

### **3 PBMIH: reflexões sobre língua e ensino**

#### **3.1 Concepção de língua**

##### *3.1.1 Português brasileiro como língua de acolhimento*

Um dos conceitos de língua adotados pelo PBMIH é o conceito de português como língua de acolhimento. Segundo Cabete (2010), a língua de acolhimento é um segundo idioma adquirido em contexto migratório em que os migrantes chegam ao novo país em caráter de miséria econômica e/ou moral por serem obrigados a deixar seu país por conta de guerras causadas por conflitos políticos e religiosos ou por desastres naturais.

Grosso (2010) defende que este conceito de língua está relacionado à integração dos migrantes ao país acolhedor, pois volta-se às

necessidades desses migrantes e às convenções sociais que eles precisam dominar em seu novo contexto de vida. Esta concepção de língua vem justamente atender às demandas do público alvo do PBMIH, uma vez que lidamos com migrantes adultos em situação vulnerável, que se encontram em uma nova sociedade sem dominar o português brasileiro, nem as práticas sociais do local onde ora estão inseridos. Ançã (2008) reforça a relação entre o domínio de língua e integração, ao afirmar que “o domínio da língua é uma das vias mais poderosas para integração dos estrangeiros, tanto a nível individual (garantia da autonomia) como coletivo (harmonia social)”. (ANÇÃ, 2008, p. 74).

### *3.1.2 Linguagem como instrumento para (re)negociação e (re)construção de identidade(s)*

De acordo com Norton (2013), o acesso a recursos materiais (bens de consumo, imóveis e dinheiro) e a recursos simbólicos (língua, educação e amizades) determina quem tem acesso a poder e a privilégios, determinando igualmente como indivíduos constroem sua identidade. O acesso a esses recursos traduz-se em desejos, tais como o desejo de obter reconhecimento, de integrar-se à sociedade, de ter estabilidade financeira, de sentir-se seguro. A realização desses desejos está diretamente relacionada à maneira pela qual identidades são construídas, e estas são construídas e negociadas por meio da língua, como explicam Bakhtin:

A alteridade intervém sempre. A identidade é um movimento em direção ao outro, um reconhecimento de si pelo outro que tanto pode ser a sociedade como a cultura. E o elo de ligação é a linguagem. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, em última análise, em relação à coletividade. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p.113).

E Silva:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (SILVA, s/d, p.3).

Pode-se, portanto, afirmar que a língua é um recurso simbólico que regula relações de poder e de saber entre indivíduos e grupos de indivíduos.

Para ilustrar tal noção, é importante considerar o contexto em que o imigrante refugiado está inserido. Como muitos imigrantes refugiados têm formação acadêmica, é bastante provável que, em seu país de origem, pertencessem a um grupo de indivíduos com maior acesso a recursos materiais e simbólicos, porém sua realidade, no Brasil, é bem diferente devido às relações de poder e de saber que permeiam a linguagem. No Brasil, por causa da falta de domínio da língua portuguesa, não só o salário do imigrante refugiado é baixo (o que limita seu acesso a recursos materiais), como também o imigrante refugiado tem dificuldade de acesso a recursos simbólicos (educação, amizades). A partir dessa ilustração, pode-se concluir que, em contexto de imigração, recursos materiais e simbólicos são produzidos por meio do conhecimento da língua-alvo.

322

As implicações dessa relação entre língua, identidade e acolhimento sobre o ensino serão discutidas mais adiante, na seção sobre a concepção de ensino e formação de professores do PBMIIH, na qual demonstramos como procuramos trabalhar o ensino de PLE de modo a acolher e integrar o público atendido pelo PBMIIH, desenvolvendo ações dentro e fora da sala de aula. Cada aula trabalhada trata de um tema específico e relevante para sua inserção na sociedade, como busca por um emprego, comportamento no ambiente profissional, localização na cidade, sistema de saúde, entre outros. A partir destes temas, apresentamos estruturas linguísticas necessárias para que o aluno seja capaz de se comunicar em uma situação real e, ao final, de produzir uma tarefa, também considerando uma situação real de uso da língua.



Em consonância com essa concepção de língua e de ensino, o PBMH também procura ir além do espaço de ensino propriamente dito: para isso, criou-se o Núcleo de Integração PBMH com o objetivo de organizar atividades de integração dentro e fora da sala de aula. Entre algumas das atividades realizadas, podemos citar: Ciclo de Literatura Haitiana (maio/2014), em parceria com a Fundação Cultural de Curitiba; curso de *kreyòl* (o crioulo haitiano como os próprios haitianos o nomeiam), em parceria com o Celin-UFPR (agosto-dezembro/2014); visita ao Museu Oscar Niemeyer (novembro/2014); Festa *Plas Aisyjan* na Praça de Bolso do Ciclista e produção do curta-metragem *Somos Todos Migrantes* (dezembro/2014); Dia de mobilização pelos direitos dos migrantes e refugiados e exposição de fotos “O Haiti é aqui” do fotógrafo Brunno Covello, em parceria com o CERM – Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes no Estado do Paraná (abril/2015); Chá de bebê para alunas grávidas do PBMH (maio/2015); entre outras atividades. Entendemos que essas ações promovem a troca de experiências culturais entre a sociedade curitibana e a nova parcela da sociedade composta pelos migrantes, mobilizando diversos atores sociais (governo, instituições de ensino, ONGs, curitibanos e migrantes) e facilitando o processo de aceitação e de integração mútua.

Do ponto de vista sociolinguístico, entendemos que um de nossos compromissos é ensinar a língua como ela é falada aos nossos alunos. Isso quer dizer que ensinamos o português brasileiro padrão (aquele que é usado, por exemplo, pela grande imprensa) ao lado do português vernáculo (quando possível, chamando a atenção de nossos alunos para a questão da variação linguística). Essa opção nos impele a estudar o português brasileiro e nos conscientizarmos de quais são as estruturas do idioma utilizadas na fala cotidiana (que devem ser compreendidas pelos nossos alunos), e em que medida elas diferem do português padrão e da norma culta, os quais são parte de uma prática discursiva característica da escrita e/ou de ambientes mais formais de interação.

Convém frisar que não se trata de negar o acesso ao português padrão aos imigrantes, mas sim de priorizar a comunicabilidade. Nos níveis mais avançados, normalmente por demanda dos próprios alunos (que ma-



nifestam o desejo de ingressar na universidade para terminar seus estudos), a variante culta é ensinada, entendendo que o domínio da variante prestigiada do português brasileiro pode operar como recurso de integração e de mobilidade social do imigrante, a exemplo do que ocorre com falantes de variantes não-padrão do português como língua materna (BAGNO, 2007).

No que diz respeito a aspectos mais formais da língua, tem ficando claro para nós que o conhecimento de como funciona o *kreyòl*, enquanto língua materna de nossos alunos, é fundamental para orientar a nossa abordagem linguística, que entende a importância de realizar constantes comparações entre a(s) língua(s) utilizadas pelos haitianos e o português brasileiro. Colocando a questão aqui em termos um pouco mais técnicos, podemos dizer que é preciso que se rediscuta o que é universal nas línguas, pensando no que escolhemos ou não ensinar; ao mesmo tempo em que é preciso refletir sobre o que há de comum entre a língua do aluno e a língua-alvo, para que não se dê enfoque demasiado em aspectos que sejam parecidos entre as línguas. Assim, um dos pontos para os quais se pode direcionar atenção entre as línguas é o lugar de dificuldade para o aprendiz. A partir disso, entre outras estratégias utilizadas em sala, é importante identificar lugares de contraste do português brasileiro e do *kreyòl* para determinar em que pontos devemos ser particularmente insistentes.

Apesar de trabalharmos com outras nacionalidades de migrantes, daremos um exemplo do *kreyòl*, relacionado ao acento: o *kreyòl*, como de resto o francês, é uma língua de acento fixo; o português (brasileiro), por outro lado, varia a posição do acento entre as três últimas sílabas da palavras. Evidentemente, esse é um lugar de dificuldade para os haitianos aprendendo português, razão pela qual temos desenvolvido exercícios trabalhando essa questão (cf. SILVA, 2015).

### 3.2 Concepção de ensino

Como discutimos nas seções anteriores, o processo de migração é bastante complexo. Por essa razão, é premente pensar em uma abordagem de ensino de PLE que considere as especificidades (identitárias, políticas e sociais) do ensino nesse contexto. No entanto,

as abordagens encontradas, hoje, em materiais didáticos e em salas de aula, dificilmente conseguem contemplar essa realidade, uma vez que elas acabam reproduzindo, quando não reforçando, identidades hegemônicas, pois tendem a assumir ou posicionamentos multiculturalistas, afirmando que diferenças devem ser sempre toleradas e respeitadas, ou neutralistas das abordagens tradicionais, que proporcionam uma concepção estereotipada e distante do outro (SILVA, s/d). Assim, ao desconsiderar a importância da diferença no processo de construção da identidade, que é construída sempre em relação ao outro, isto é, socialmente, muitos dos materiais didáticos disponíveis hoje para o ensino de PLE não são adequados para o ensino em contexto de imigração.

Ao contrário das abordagens tradicionais, o ensino crítico de segunda língua<sup>3</sup>, ao problematizar identidades e diferenças a partir de perspectivas política, social, linguística, entre outras, evidencia as relações de poder inerentes às práticas sociais, visando desenvolver no aluno a capacidade de análise dessas relações. O questionamento e análise das relações de poder, por sua vez, possibilitam novas formas de se relacionar com o outro e de, no processo, negociar novas identidades.

Nesta proposta de ensino, o que se pretende é demonstrar que, devido à relação intrínseca entre poder, língua e identidade, o ensino de PLE em contexto de imigração pode servir como um instrumento para dar voz ao sujeito, fortalecendo a agência humana e facilitando o processo de integração do migrante refugiado no novo contexto social, linguístico, cultural e político.

### 3.3 Formação dos quadros docentes

O projeto conta com um curso de formação de professores de Português Brasileiro como Língua de Acolhimento que se propõe a ser

---

<sup>3</sup> A abordagem crítica na aquisição de segunda língua deriva da pedagogia crítica de Paulo Freire (2011), bem como do pressuposto pós-estruturalista de que a realidade é construída pelas relações de poder e de saber entre campos discursivos (FOUCAULT, 2005). No letramento crítico, professores e alunos negociam, constantemente, a construção e a significação de discursos, o que lhes permite “(re)posicionar-se como agentes discursivos” (JORDÃO, 2013, p. 84).

um espaço de diálogo, formação e qualificação para os participantes. Ele se faz necessário, visto que não há, no curso de Letras da UFPR – formação da grande maioria dos participantes do PBMIH –, habilitação ou disciplinas na área de português como língua estrangeira. Desta forma, o projeto visa suprir esta demanda, sendo um espaço de formação e desenvolvimento de novas metodologias para o ensino de português brasileiro como língua de acolhimento. Lembrando que a metodologia adotada no PBMIH pressupõe a participação concomitante de vários ministrantes em sala de aula, e, conseqüentemente, um trabalho de docência em equipe, durante a formação, se busca valorizar esta característica colaborativa do projeto como um todo, promovendo a troca de experiências também entre as diversas equipes. Além disso, são discutidas as estratégias e recursos utilizados nas aulas do PBMIH, como a criação de materiais que contemplem variados contextos e situações que permitem (re)construção e (re)negociação de sentidos em uso comunicativo.

326

A formação ocorre em encontros semanais (toda sexta-feira) com duração de 1h30, sendo que esses encontros são divididos em eixos temáticos, a saber: a) 1ª sexta-feira do mês: encontros para tratar de aspectos formais da língua – características morfológicas, fonéticas, fonológicas e semânticas do Português Brasileiro –, dialogando com as línguas dos migrantes; b) 2ª e 3ª sextas-feiras do mês: encontros em que representantes de uma equipe do PBMIH apresentam suas experiências em sala de aula, atividades que funcionaram ou não, características e especificidades da turma e c) 4ª sexta do mês: encontros destinados à discussão de assuntos de cunho metodológico, planejamento e outros tópicos relevantes para melhor funcionamento do PBMIH. Neles há a participação de convidados externos que contribuem para o desenvolvimento do grupo e do projeto como um todo.

É importante ressaltar também que o projeto conta com oficinas que são ofertadas sazonalmente por professores convidados, como o curso de produção de material didático voltado para português como língua de acolhimento, ministrado pela professora Ms. Jovania Perin Santos, docente e assistente de coordenação de PLE no Celin-UFPR.

### 3.4 Preparação de material didático

Considerando a concepção de língua proposta pelo projeto, optou-se por um currículo crítico para ensino de português como língua estrangeira. No PBMIH, entende-se que a aquisição de língua estrangeira deve atender a objetivos comunicativos que se aproximem da realidade do aluno, isto é, que privilegiem a interação adequada ao contexto linguístico em que o aprendiz se encontra (SCARAMUCCI, 1996). O quadro em anexo (Anexo 1) é exemplo de um programa para turmas de nível básico do projeto, apresentado no *X Congresso de Português Língua Estrangeira do Rio de Janeiro & I Congresso de Português Língua Internacional*, no Rio de Janeiro, em abril de 2014, por Anúnciação e Gabardo (2014).

Nos Anexos 2 e 3, disponibilizamos uma amostra de uma atividade aplicada em uma turma de nível básico de PLE para haitianos no projeto PBMIH. O tema da aula era lazer acessível em Curitiba, cujo objetivo era incentivar os alunos a explorarem as opções de lazer acessíveis ou gratuitas na cidade, motivando-os a desenvolver novas relações com o entorno, ocupando novos espaços. Como material, foram utilizados três textos informativos sobre pontos turísticos (museus, cinemateca, parques), retirados do site da prefeitura de Curitiba. Para cada texto, foram elaboradas perguntas de compreensão global do texto. Note-se que nosso objetivo, antes de ser puramente linguístico, é um objetivo social, que visa ao acolhimento e à reflexão sobre a própria condição de deslocamento. Não obstante o objetivo social da aula, vale ressaltar que as quatro competências linguísticas são exercitadas durante a aula, a saber: leitura, escrita, fala e escuta. Segue a descrição das fases da aula:

- 1) O grupo de alunos foi dividido em 3, um grupo para cada ponto turístico. Cada grupo deveria ler, responder as perguntas e discutir entre si sobre se o lugar era interessante ou não.
- 2) Em seguida, os grupos foram misturados de forma que, em cada um, ficasse pelo menos um representante de cada ponto turístico. Cada representante deveria, então, apresentar o seu local de lazer e dizer se era interessante e por quê.

- 3) Cada grupo deveria discutir qual dos 3 lugares era mais interessante para visitar em Curitiba.
- 4) Cada aluno deveria escrever sobre um lugar especial em sua cidade para o qual levariam um amigo brasileiro (ver folha de exercícios no Anexo 2). Essa atividade escrita, feita em sala, foi recolhida, corrigida e devolvida para o aluno nas aulas subsequentes.
- 5) Após escrever um breve relato sobre um lugar especial no seu país de origem, assistimos ao vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=zWwOsPg2-BU>, descrevendo, oralmente, a feirinha do Largo da Ordem, seus sons, cores, pessoas, cheiros, etc. Durante essa fase, o professor anota as contribuições orais dos alunos no quadro. O objetivo desta fase da aula era sensibilizar vocabulário para ajudar a fazer a tarefa de casa “Um passeio por Curitiba” (ver folha de exercícios no Anexo 3).
- 6) Na última fase da aula, um dos professores explicou a tarefa de casa. Para realizá-la, os alunos deveriam fazer um passeio por Curitiba e descrever suas impressões, fazendo comparações com seu país de origem.

O programa apresentado no Anexo 1 e as amostras de material apresentadas nos Anexos 2 e 3 exemplificam o tipo de atividade que desenvolvemos com nossos alunos e como o material pode ser pensando para ser trabalhado em uma aula de três horas. Pode-se ainda perceber que as situações de uso escolhidas nos níveis mais básicos, em geral, referem-se à realidade do migrante.

## 4 Considerações finais

Apresentamos esta breve incursão no universo de projetos como o PBMIIH e no campo de estudos de português como língua estrangeira para migrantes em vulnerabilidade social como uma possibilidade de atuação neste contexto específico. Reconhecendo, contudo,

que muito ainda precisa ser feito em termos de investigação científica, produção de materiais didáticos adequados e formação docente preparada para o acolhimento, esperamos ter contribuído para a construção de uma visão mais holística deste processo multifacetado.

Atualmente, o projeto já conta com um grupo de pesquisa registrado no CNPQ e está em expansão no que diz respeito à produção acadêmica, a qual conta com o desenvolvimento de projetos que visem o retorno dos saberes para a comunidade migrante. Além disso, duas teses de doutorado, uma dissertação de mestrado e outras contribuições de natureza acadêmica se encontram em andamento, frutos diretos do trabalho desenvolvido com as comunidades migrantes. Entre os encaminhamentos e desafios futuros, reconhece-se a necessidade de investir, cada vez mais, na formação inicial e continuada dos docentes voluntários e bolsistas, de modo a fomentar pesquisa (com a criação de outros grupos de pesquisa), o ensino (com a formação docente especializada) e a extensão (com a ampliação dos cursos ofertados a migrantes).

Neste capítulo, procuramos expor o trabalho feito pelo projeto PBMIH em relação ao ensino de português como língua estrangeira. Assim como Fogaça e Jordão (2007, p. 100), acreditamos que:

[...] o conhecimento é sempre parcial e incompleto, uma vez que a realidade não é permanente; todos, independentemente de quem sejam, possuem algum tipo de conhecimento que merece ser respeitado (daí o uso preferencial da forma plural conhecimentos).

E, a partir desta visão de conhecimento exposta pelos autores, entendemos que o projeto se constitui como uma colcha de retalhos, em constante mudança, uma vez que o trabalho com os migrantes em condição de vulnerabilidade social e/ou refúgio apresenta, para a comunidade docente e discente, desafios que estão imbricados com a esfera social, política, econômica e cultural. Dessa forma, construímos todos, professores, alunos estrangeiros e brasileiros, da graduação em Letras da UFPR e outras instituições, um espaço de interlocução que visa inserir os migrantes na sociedade de forma plena.

## Referências

ALBANUS, A. P. F.; RÜCKERT, A. A. *A Geografia Política e Dinâmicas Territoriais Recentes na União Europeia*. Disponível em: <[https://www.academia.edu/13076705/A\\_GEOGRAFIA\\_POL%C3%8DTICA\\_E\\_DIN%C3%82MICAS\\_TERRITORIAIS\\_RECENTES\\_NA\\_UNI%C3%83O\\_EUROPEIA\\_2015\\_](https://www.academia.edu/13076705/A_GEOGRAFIA_POL%C3%8DTICA_E_DIN%C3%82MICAS_TERRITORIAIS_RECENTES_NA_UNI%C3%83O_EUROPEIA_2015_)>. Acesso em: 23 ago 2015.

ANÇÃ, M. H. *À volta da língua de acolhimento*. Trabalho apresentado no Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística. Setúbal, 2004.

ANUNCIACÃO, R. F. M. de; GABARDO, M. *PLE para haitianos na Universidade Federal do Paraná*: relato de experiência. Trabalho apresentado no X Encontro de Português Língua Estrangeira do Rio de Janeiro & I Congresso de Português Língua Internacional. Rio de Janeiro, de 28 a 30 de abril de 2014.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV) (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

330

CABETE, M. *O processo de ensino-aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa. Lisboa, 2010.

FOGAÇA, F. C.; JORDÃO, C. M. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Revista Línguas e Letras*, v. 8, n. 14, p. 79-150, 1. sem. 2007. ISSN 1517-7238.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

JANSSON, C. *Largo da Ordem - Curitiba - Domingo de manhã - Feira hippie*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zWwOsPg2-BU>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: MACIEL, R. F.; ROCHA, C. H. (Orgs.). *Ensino de língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

NORTON, B. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. 2<sup>nd</sup> Edition. E-book. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

RUANO, B. P.; GRAHL, J. A. *O projeto de extensão acadêmica PBMH*. Apresentação no Curso de Especialização da UFPR, agosto de 2014.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: porque um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.). *Ensino e pesquisa em Português para estrangeiros*. Universidade de Brasília: DF, 1996.

SILVA, A. P. Uma ferramenta para o ensino do acento primário do PB para falantes nativos do crioulo haitiano. *Revista Organon*, v. 30, n. 58, p. 175-191, 2015.

SILVA, T. T. *A produção social da identidade e da diferença*. Disponível em: <<http://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/aproduc3a7c3a3osocialdaidentidadeedadiferenc3a7attsilva.pdf&cd=10&ved=0CDoQFjA&sqi=AFQjCNGV5FIhqspFToVkeOYIXOiugxS-mw>>. Acesso em: 17 ago. 2014.





## ANEXOS

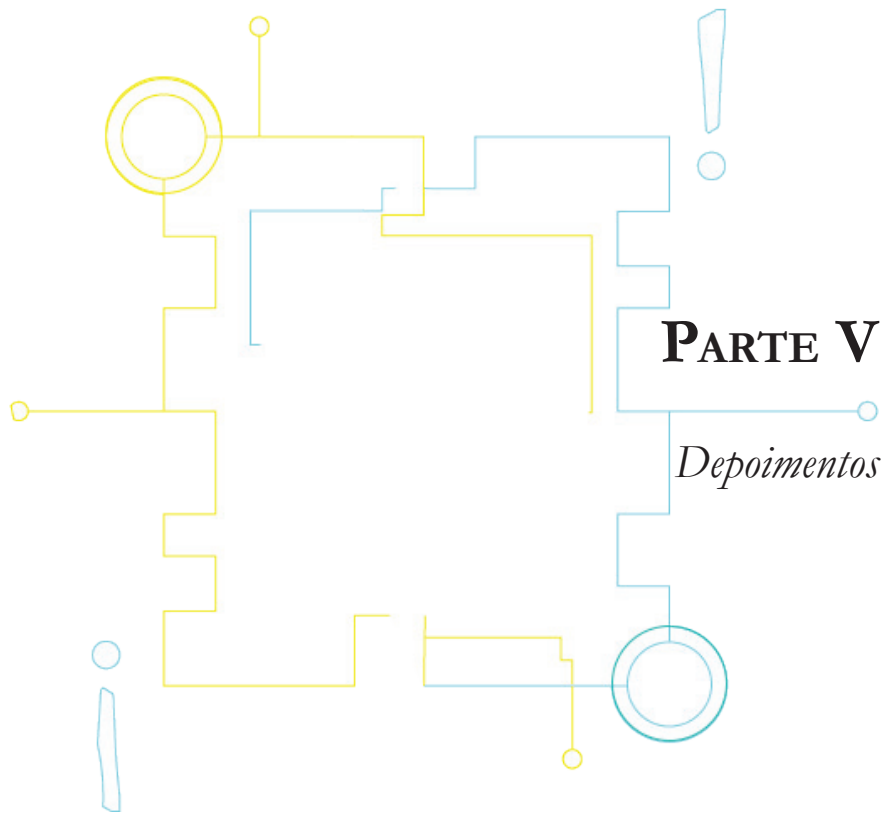
### ANEXO 1 – Exemplo de programa para turmas de nível básico do projeto PBMH

Tema	Situações/Gêneros Discursivos	Fonética	Gramática	Interculturalidade	Atividades
Você sabe quem eu sou?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar-se, cumprimentar e despedir-se</li> </ul> <p>Gêneros discursivos:</p> <p>Vida pessoal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Minibiografia</li> </ul> <p>Vida profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O alfabeto</li> <li>2. Entonação interrogativa</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pronomes interrogativos</li> <li>2. Conjugação de verbos</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beijinhos e abraços</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encenar situações de apresentação</li> <li>• Elaborar uma lista de telefones e e-mails da turma</li> <li>• Escrever e relatar sua minibiografia</li> <li>• Escrever seu currículo</li> </ul>
Impressões	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A primeira impressão é a que fica”: descrição física e psicológica de pessoas</li> <li>• Impressões de um brasileiro sobre o Haiti</li> <li>• Impressões de um haitiano sobre Curitiba</li> </ul> <p>Gêneros discursivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de auditório</li> <li>• Descrição</li> <li>• Relato escrito e em vídeo</li> <li>• Fotografia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• R e L</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artigo definido</li> <li>• Flexão de gênero e de número em adjetivos</li> <li>• Ser X Estar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconstruir impressões equivocadas sobre o Haiti e sobre o Brasil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inscrever um amigo em um programa de namoro na TV</li> <li>• Escrever um relato sobre como vê/ se sente em Curitiba</li> <li>• Concurso de fotografia: Curitiba por olhos haitianos</li> </ul>
Minha terra tem palmeiras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A vida no Haiti</li> <li>• Família</li> <li>• Trabalho</li> <li>• Lazer</li> </ul> <p>Saudade</p> <p>Gêneros Discursivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poesia (Canção do Exílio)</li> <li>• Memórias</li> <li>• Música (Tanta Saudade/ Frevo da Saudade)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sílabas tônicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronomes demonstrativos e possessivos</li> <li>• Pretérito imperfeito</li> </ul>	<p>Isso só tem no Haiti</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever um poema sobre o Haiti</li> <li>• Escrever sobre sua antes do Brasil</li> </ul>
Um país de todos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida de imigrante <ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprego</li> <li>• Moradia</li> <li>• Alimentação</li> <li>• Direitos e deveres</li> </ul> </li> <li>• Imigração e soberania nacional</li> </ul> <p>Gêneros discursivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reportagem (<a href="http://www.youtube.com/watch?v=7FPwQvY5SPE">http://www.youtube.com/watch?v=7FPwQvY5SPE</a>)</li> <li>• Direitos Fundamentais (art. 5º/CF) + Estatuto do Estrangeiro (art. 95 a 110 da Lei 6815/1980)</li> <li>• Texto argumentativo <a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaao/21139-imigracao-com-regras-e-controles.shtml">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaao/21139-imigracao-com-regras-e-controles.shtml</a></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nasalização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orações subordinadas</li> <li>• Adversativas</li> <li>• Concessivas</li> <li>• Causais</li> <li>• Relativas</li> <li>• ...</li> <li>• Conjunções</li> <li>• Pronomes relativos</li> </ul>	<p>Formação do povo brasileiro</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatar sobre sua vida no Brasil</li> <li>• Escrever texto argumentativo sobre a importância da imigração haitiana no Brasil</li> </ul>

## ANEXO 2 – Atividade em sala para alunos do Básico

<p>Português Brasileiro para Migração Humanitária  Política Migratória da Universidade Brasileira </p>
<p style="text-align: center;"><b><u>Um lugar especial na minha cidade</u></b></p>
<p>Se você levasse um amigo brasileiro para conhecer a sua cidade no Haiti, para onde você o levaria? Por quê? Escreva um pequeno parágrafo:</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>● Descrevendo como é esse local e que tipo de pessoa o frequenta;</li><li>● Contando o que se pode fazer nesse lugar e por que ele é tão especial.</li></ul>
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>





**PARTE V**

*Depoimentos*



# Depoimentos de alunos do curso de PLE

---

## Depoimento 1

“Passei o tempo de estudo inesquecível e maravilhoso em Celin-UFPR, que foi minha primeira experiência de intercâmbio. Encontrei muitas pessoas legais, e os professores são tudo de bom, gostei muito do curso. Meu português melhorou bastante graças ao esforço dos meus professores, que é impossível conseguir estudando na China. Tomara que o curso de português para estrangeiros ganhe ainda mais sucesso nos anos seguintes. Muito obrigado! Não vou esquecer todas ajudas que recebi na escola, de Ana ao chegar em Curitiba, da Gabriela do Tandem, das professoras Bruna e Layana, e de todas as outras pessoas também.”

G.X., da China, aluno do Celin em 2014

337

## Depoimento 2

Eu sou Daniela, sou da Argentina, cheguei aqui no Brasil em fevereiro e vou ficar dois anos porque estou fazendo Mestrado em Geografia. Eu cheguei com uma bolsa da OEA, Organizacao dos Estados Americanos [...]. Eu cheguei em fevereiro e não sabia falar nada, porque o programa da OEA não tinha como pré-requisito saber o idioma do país, então eu cheguei aqui no Celin e acho que só falava “oi, tudo bem?”. Agora, depois de quase seis meses, acho que posso falar e entender tudo.

Eu conheci muita gente legal aqui no Celin-UFPR e na Universidade. São muito acolhedores... então minha dica é que, se você vier a Curitiba, tente desfrutar o máximo possível, porque é uma cidade que tem muitas opções.

D. T., da Argentina, aluna do Celin-UFPR em 2014

## Depoimentos 3

“TODOS SOMOS MIGRANTES”. Ultimamente esta frase está sendo repetida muitas vezes no meu curso de português para estrangeiros em Curitiba. Muitas pessoas migram para o estrangeiro: para trabalhar, para estudar ou quem quer melhorar sua vida ou para viver uma nova aventura.



No Celin-UFPR PLE, o curso de português para estrangeiros da UFPR, conheci japoneses, alemães, coreanos, haitianos, franceses e outras pessoas de diferentes nacionalidades. Conheci diferentes estilos de vida, comparei meu ser italiano com aquilo dos outros; cada pessoa viu de uma maneira diferente as temáticas como “a situação da mulher no mundo”, “a homossexualidade”, “o racismo” e “a instrução”.

Todos aprendemos um pouco mais o português, suas expressões e a cultura de Curitiba, mas eu acho que é melhor explicar antes o que é o Celin-UFPR. O Celin-UFPR é o centro de línguas e interculturalidade da UFPR, tem aulas de muitas línguas estrangeiras e também ensinam português para estrangeiros para aprender a língua do país. Selecionam você numa turma com um teste de nivelamento de português e depois você começa o curso. Eu fui selecionada no nível intermediário 2 e aprendi a escrever e a falar quase perfeitamente esta língua nasal e bem musical.

Mas o Celin-UFPR, como dizem os professores deste centro linguístico, não é só uma escola: é uma família. De verdade! Nunca conheci professores que chamam você “querida”, “flor”, “amore” ou nomes tão lindos e fofinhos. Eles ajudam você com a língua também fora

do curso e estão sempre disponíveis para você. Eles não colocam uma parede entre o professor e o aluno, mais amizade tem, melhor a vida no Celin-UFPR é!

Me forcei a falar em português com os outros meus colegas e obviamente a compreender eles! Porque cada pessoa tinha seu sotaque e de vez em quando pra mim era bastante difícil entender o que eles quiseram dizer. Mas tudo isso era bem engraçado porque parecia que cada pessoa leva alguma coisa de si mesmo e do seu país. Cada um tinha sua identidade “sonora”. Os franceses pronunciam sempre um pouco a mais que os outros a última sílaba, os argentinos parecem que cantam quase gritando, os japoneses falam quase com boca fechada sem pronunciar a maioria dos acentos. E os italianos? Nós italianos como falamos em português? Eh...! Eu não sei como que eu sou um dos dois sujeitos italianos do Celin-UFPR! Eu e Sabrina, a outra moça italiana, já temos dois sotaques italianos bem diferentes! Ela tem aquilo do lindo e quente sul italiano, onde todos falam aberto e parecem sempre ficar engraçados e alegres. Eu tenho aquilo do frio e húmido norte italiano onde quase se fala cantando, de vez em quando aberta e outra vez estreita. Ninguém compreende a diferença do nosso sotaque quando falamos em português, mas quando falamos na nossa língua todo mundo fica engraçado e admite que temos o sotaque muito diferentes.

A gente quando se vê se cumprimenta com um “Oi, tudo bom?” Mas muitas vezes não lembra o nome de alguém porque é muito difícil pra pronunciar ou porque nunca viu a pessoas, mas a gente sabe que é alguém da família do Celin.

Tudo isso acontece porque temos uma coisa em comum apesar da distância, da cultura e da cor da pele: **TODOS SOMOS MIGRANTES.**

Todo mundo está em Curitiba por alguma coisa, para nos contar, nos explicar... tudo isso nos ajudou a ter novas amizades, a dar risada, a brincar e conhecer muitas pessoas fora do trabalho, da universidade. De vez em quando a gente tem discussões sobre temas culturais, mas a gente sabe também que tem muitas ideias pela cultura diferente. Um chinês pode ter uma ideia e um alemão outra, e todo mundo sabe que a ideia do colega pertence à sua cultura.



Cada semana havia uma atividade cultural. Eu adorei todas essas porque assim conheci a cultura brasileira e os estrangeiros do Celin. Fico muito triste saber que o 90% deles, ao final do curso, volta pra seu país. VOU SENTIR MUITA SAUDADE DELES. Eu vou ficar e eles voltam pra sua casa. Pessoas com histórias diferentes que cheiram das viagens e culturas incríveis. Olhos amendoados, pretos, azuis e marrons. As gritas engraçadas de quando as pessoas descobriam que eu era italiana e que todo mundo quis saber tudo da Itália como eu quis saber dos seus países. As risadas sobre os estereótipos nacionais e como tudo isso pode ficar certo ou errado.

Ontem, por exemplo, estava falando com um israelense da situação econômica na Itália e comecei a gesticular inconscientemente para “me explicar melhor”. Todo mundo deu risada e eu acreditei que tinha errado alguma coisa falando, assim perguntei o que aconteceu e uma professora brasileira respondeu: “Então é verdade que os italianos gesticulam muito!” Eu ri e admiti que a maioria das pessoas italianas que conheço gesticula e que isso é para enfatizar as coisas.

Em conclusão, conhecer todas essas pessoas foi só boa sorte e elas abriram minha mente. O Celin-UFPR é como um pequeno mundo numa pequena casa vermelha te permite conhecer vários rostos tão lindos e sentir menos um peixe fora da água. Muitos do norte do mundo sentem, por exemplo, como mim, a saudade do Natal com o frio. A gente brinca chamando Curitiba “Chuvitiba” por causa do clima instável que essa cidade tem. Com os 3 americanos do norte falo metade em português e metade em inglês e isso é muito divertido porque nós conseguimos nos entender na nossa maneira.

Acho que eu vou manter os contatos de todos porque conhecer muitas pessoas do mundo todo é uma sensação incrivelmente legal e difícil sentir se você não viaja e mora sempre no mesmo país. O Brasil nos deu muito nesses dois meses e nunca vou esquecer nenhum rosto, nenhum de vocês meus “Celiniani”.

Marika Avezzu, da Itália, aluna do Celin-UFPR em 2014

# Depoimento de Estagiárias de PLE no Celin-UFPR

---

## Depoimento 1

**Alessandra de FREITAS<sup>1</sup>**

Comecei meu estágio na área de Português como Língua Estrangeira (PLE) no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin- UFPR) no início de fevereiro de 2015. A minha ida para o Celin-UFPR se deu principalmente pela minha participação no programa de extensão da UFPR Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), no qual voluntários dão aulas de Português para imigrantes haitianos e produzem o material utilizado em sala.

O estágio no Celin-UFPR se inicia com a observação das aulas de uma turma, que serve como um ambiente de descoberta e percepção de como é a dinâmica das aulas, de como o ensino de língua feito sob a abordagem comunicativa se realiza dentro de sala, em um contexto em que os alunos estão em imersão, ou seja, é um lugar que te prepara para entrar em sala como professor, e é uma experiência muito importante para entender o que é o ensino de PLE. Assim, minha primeira observação foi a da turma do Básico 1 regular e foi um grande aprendizado. Nessa turma o professor precisa falar de forma mais lenta e bem articulada e às vezes recorrer ao inglês como língua de ponte para que a atividade proposta seja melhor compreendida. A turma que observo no momento é a turma de Básico 1 Latino – para falantes de línguas próximas – e é bastante diferente da do Básico 1 regular: o professor pode falar em uma velocidade normal e os alunos entendem

341

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras Português e Alemão na UFPR e estagiária de PLE no Celin-UFPR. Trabalha com o ensino de PLE há um ano, quando começou a participar como voluntária no programa de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), no qual dá aulas de Português para imigrantes haitianos que têm visto humanitário.

mais facilmente as tarefas. Também não é preciso usar tantos recursos visuais como na outra turma.

Junto com a observação das aulas, participo do Curso de Formação de Professores de PLE, ofertado pelo Celin-UFPR e desenvolvido em módulos que abordam temas bastante importantes no ensino de PLE. Esses módulos são dados por professores já experientes na área, e o curso é um espaço de muito diálogo e reflexão sobre aspectos mais complexos que envolvem o ensino de língua, como: concepção de língua; interculturalidade; relação entre aluno e professor, que não se estabelece de forma hierarquizada, e o papel que eles desempenham; o que é o contexto de imersão; o que é o ensino de língua pela abordagem por tarefas, entre outros.

No início de abril deste ano, assumi, junto com outra professora, uma turma de Básico 3. Para cada turma há dois professores: geralmente um professor dá aula segunda e terça e o outro, quinta e sexta. Nas quartas os alunos participam de atividades culturais promovidas pelo Núcleo Tandem do Celin-UFPR. Trabalhar com outro professor dá um pouco mais de segurança porque você tem alguém para dialogar e conversar sobre a turma, sobre as atividades, o plano de aula, quais alunos estão tendo mais dificuldades e o que se pode fazer para ajudá-los.

O curso de formação e a observação das aulas me ajudaram muito para eu poder entrar em sala, pois ensinar sua própria língua materna como língua estrangeira é um desafio. É preciso refletir mais sobre o português, porque aquilo que é óbvio para mim não é óbvio para o aluno, além de toda a cultura brasileira e a cultura local, pois nem sempre o conhecimento que se tem sobre elas é suficiente para poder repassar de forma clara aos alunos. No entanto, ao mesmo tempo, é muito interessante o processo – pelo qual ainda estou passando, que talvez não acabe - de fazer esse movimento de olhar para si e depois para o outro e ter esse encontro entre culturas que são muito diferentes. É uma troca muito rica e muito especial.

## Depoimento 2

### Carla CURSINO<sup>2</sup>

Quando eu estava na graduação em Jornalismo, entre 2006 e 2009, muitos de meus colegas diziam que eu faria carreira não em uma redação de jornal, mas na sala de aula. Talvez tenham percebido antes de mim qual seria o meu destino. Hoje, anos depois dessa espécie de profecia, estou em fase de transição profissional, cada vez mais distante do jornalismo e cada vez mais dentro da sala de aula, no papel de professora. E a experiência de estágio no PLE do Celin-UFPR possui papel fundamental em minha formação.

Entreí no Celin-UFPR em julho de 2014, a chamado da professora Jovania Perin Santos. O convite aconteceu por conta de minha experiência no PBMIH – Português Brasileiro para Migração Humanitária, no qual ministro aulas de Português para migrantes haitianos desde o início de 2014, quando ingressei no curso de Letras da UFPR. Confesso que decidi fazer a segunda graduação muito mais interessada em Literatura do que em todo o resto que o curso de Letras oferece. Contudo, no PBMIH (já nas primeiras aulas de que participei) percebi que poderia estar diante de uma nova carreira, na qual eu poderia estar em contato com as pessoas e ajudá-las de algum modo. O convite para estagiar na equipe do PLE do Celin significou, então, uma possibilidade de aprendizagem teórica e prática da docência.

Quando iniciamos um estágio no Celin, o primeiro passo é a observação de aulas. Acompanhei uma turma regular de Básico 1 durante um módulo inteiro (geralmente, um módulo do curso de PLE tem duração de dois meses). Na turma, alunos de diversos países: Alemanha, Coreia do Sul, Israel, Irã, Dinamarca, Finlândia, Estados Unidos, Polônia, Suécia. Foi gratificante assistir a evolução de cada um do

---

<sup>2</sup> Graduada em Jornalismo pela UFPR e graduanda em Letras pela mesma instituição. Estagia no PLE do Celin-UFPR desde julho de 2014, onde já trabalhou com alunos do PEC-G e do curso regular. Atualmente, é professora de PLE para alunos do nível Básico 3 no Celin-UFPR e para alunos de nível Básico 1 no projeto de extensão PBMIH.

grupo, como imagino que deva ser para cada professor que acompanha o dia a dia de seus alunos. Para mim, no entanto, a experiência foi ainda maior, pois aprendi com as minhas colegas tanto ou mais do que aqueles estudantes de português. Observei como elas, professoras jovens, porém muito experientes, preparavam suas aulas, se portavam diante do grupo, solucionavam as dúvidas de um aluno, enriqueciam o material didático, preparavam as avaliações, trabalhavam com músicas, vídeos e jogos e tornavam cada aula ainda mais prazerosa para o grupo. Terminei aquelas oito semanas com a certeza de que aprendi muito mais do que qualquer experiência apenas como aluna poderia ensinar. Senti que, assim como aqueles alunos, eu estava um pouco mais preparada para assumir novos desafios no Celin-UFPR.

E eles vieram. Comecei a dar aulas de reforço para alguns alunos do PEC-G de 2014. Ajudava-os com as produções de texto, com foco na prova do Celpe-Bras, que se aproximava. No mesmo período, observava algumas aulas do nível Intermediário 2. Lá, o ritmo era, obviamente, outro. Afinal, estávamos diante de um grupo com um ótimo domínio do português. Ali, pude observar como interagir com alunos capazes de se expressar em português com alta complexidade.

Em meio a tudo isso, veio o convite para assumir minha primeira turma: um grupo do nível Básico 3 do curso regular. Curiosamente, o grupo era, em sua maioria, formado pelos alunos que acompanhei no Básico 1. Então, já éramos “velhos conhecidos”. Diante desse novo desafio, coloquei em prática tudo aquilo que eu havia observado até o momento, tudo o que já havia aprendido com a equipe do PLE, mais tudo aquilo que eu lia (e ainda leio!) em livros e artigos sugeridos na graduação ou por colegas e amigos. Ainda assim, parece que nunca estamos prontos. Sempre vêm a ansiedade, a insegurança... Porém, a coordenação do PLE sempre ofereceu todo o apoio. Faz parte de nossa formação ter algumas de nossas aulas observadas pela coordenação e isso foi extremamente enriquecedor. É ótimo contar com a visão de alguém mais experiente para mostrar os pontos que estamos acertando e o que podemos melhorar. Essa troca, sempre muito respeitosa e mui-

to sincera, me deixou muito mais segura em relação às atividades que estava desenvolvendo.

No final de 2014, os estagiários do PLE passaram por uma banca avaliadora. A ideia era simular uma aula para a coordenação e o objetivo era perceber como estava a nossa formação. Encarei o processo como mais uma oportunidade para receber um feedback, que foi bastante positivo. Embora estivesse preparada, fiquei muito nervosa momentos antes do início da minha banca. No entanto, quando iniciei a aula, todo o nervosismo sumiu e a aula para as minhas “alunas fictícias” foi leve e divertida. Essa foi a grande lição que aprendi naquele dia: não importa a ansiedade, não importam os nossos problemas pessoais; toda vez que entramos em uma sala de aula, o que importa é o nosso compromisso de professor de transmitir algo, algum conhecimento para nossos alunos. Esse deve ser, sempre, um processo positivo. E não há livro didático que ensine isso para um aluno de Letras.

No começo de 2015, participei da reformulação da apostila utilizada no curso regular, no nível Básico 3. No módulo anterior, eu havia prestado muita atenção para ver quais atividades funcionavam e quais não. A partir disso, desenvolvi com outra colega novas unidades temáticas, todas dentro da proposta pedagógica do curso.

Começamos, também em 2015, o Curso de Formação de Professores de Português como Língua Estrangeira. As aulas semanais, ministradas pela coordenação do PLE do Celin e por professores convidados, têm como propósito proporcionar uma formação específica aos estagiários. Os encontros sempre trazem debates importantes sobre diversos aspectos do PLE e das atividades desenvolvidas pelo Celin, contribuindo, de fato, para a nossa formação. Para a minha, foi essencial.

Atualmente, continuo como uma das professoras do nível regular de Básico 3. Acompanho também o Curso Especial para Orientais, formado, neste módulo, exclusivamente por jovens coreanos. E permaneço cada vez mais interessada na docência e nas questões do ensino do PLE. Espero que eu possa aprender cada vez mais em meu estágio no PLE do Celin-UFPR e, daqui a alguns anos, lembrar a experiência como o início de uma nova vida profissional.

## Depoimento 3

Maria GABRIEL<sup>3</sup>

Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui? Isso depende muito de para onde queres ir – respondeu o gato. Preocupa-me pouco aonde ir – disse Alice. Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas – replicou o gato.<sup>4</sup>

Tal qual o personagem de Alice, em *Alice no país das maravilhas*, o caminho inicial da formação de um professor de línguas estrangeiras é cheio de perguntas, mas com poucas respostas. Comecei minha trajetória como professora, em formação, na área de Português para Estrangeiros no projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), ministrando aulas para alunos haitianos com visto de ajuda humanitária.

346

Participar desse Projeto como professora voluntária, agora há dois anos, fez com que me interessasse por esse contexto de ministrar aulas para estrangeiros, especialmente em situação de imersão, e repensasse questões a respeito da minha língua materna.

Através do PBMIH, cheguei até o Celin-UFPR, espaço onde hoje estou realizando meu processo de formação inicial em Português como Língua Estrangeira. Nos quatro meses em que tenho participado das atividades regulares como estagiária no Celin-UFPR, pude fazer parte de inúmeras experiências que desempenham, com certeza, um papel muito importante em minha formação docente.

Entre as atividades desempenhadas, pude acompanhar duas turmas bem distintas, uma do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e outra do nível Pré-Intermediário. Essas duas

<sup>3</sup> Bacharela em Linguística – Letras-Português pela UFPR. É professora de Português como Língua Estrangeira no Celin. E-mail de contato: mgabriel.ufpr@gmail.com.

<sup>4</sup> Diálogo entre a personagem Alice e o gato, em *Aventuras de Alice no país das maravilhas e Através do espelho e o que Alice encontrou lá*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite.

turmas possuem planejamento e funcionamento distintos. Com a turma do Pré-Intermediário tive a oportunidade de participar desde a reformulação do material didático, o planejamento das aulas até as observações e diálogo com a professora que ministrava as aulas, o que possibilitou um enriquecimento profissional imensurável.

Quanto ao acompanhamento da turma de PEC-G, inicialmente se deu na recepção desses alunos no Brasil, visto que o PEC-G é um programa desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação - em parceria com universidades públicas federais e estaduais e universidades particulares - que seleciona alunos estrangeiros de países com que o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Esses alunos, provenientes de diversos países, de culturas muito diferentes, chegam ao Brasil sem falar uma palavra em português e recebem no Celin-UFPR todo auxílio necessário para sua instalação no Brasil. Eu, particularmente, tenho um carinho muito especial por essa turma, pois, como os alunos chegam sem nenhum conhecimento da língua portuguesa, é possível observar e construir, dia a dia, junto aos alunos, um ambiente de ensino e aprendizado extremamente conectado com seus desejos e demandas aqui no Brasil.

Apesar de estar no Celin-UFPR há pouco tempo, sinto que faço parte desse espaço há muito tempo, pois a experiência tem sido enriquecedora em vários níveis. Um dos aspectos foi/é poder refletir sobre o processo de formação de docência num local onde existem profissionais em formação inicial e continuada, que oferece aos docentes um ambiente em que experiências acadêmicas e profissionais podem ser compartilhadas. Além disso, estar dentro do Celin-UFPR é fazer parte de uma experiência de formação como processo e não como produto, já que os professores e a equipe pedagógica sempre oferecem palestras, oficinas e cursos de formação para que o professor possa participar de reflexões contemporâneas sobre aquisição linguística e metodologias de ensino, entre outros aspectos.

Em relação aos níveis que observei e para os quais ministrei atividades, especificamente, posso dizer que estar em contato com os alunos tem sido, de fato, o centro da minha formação, pois as reflexões



feitas nas reuniões e encontros pedagógicos ganham vida em espaços de três horas. Gosto de pensar que, mesmo estando em processo de formação inicial, já comecei a preencher minha mala com um conhecimento construído, que sempre será parcial e incompleto, uma vez que é necessário ressignificá-lo a cada situação comunicativa, a cada plano de aula.

## Referência

CARROLL, L. *Aventuras de Alice no país das maravilhas e Através do espelho e o que Alice encontrou lá*. Tradução de: Sebastião Uchoa Leite. 9. ed. São Paulo: Summus, 1980.

## Depoimento 4

348 Daniela M. ROCHA<sup>5</sup>

Este relato propõe-se a apresentar brevemente como se deu o meu processo de formação docente enquanto profissional que se dedica ao ensino da Língua Portuguesa, na sua variante brasileira, a estrangeiros, no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR).

### *Primeiras impressões*

Sou estudante do último ano do curso de Licenciatura em Letras-Português na UFPR e estagio no Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin) da universidade desde o segundo semestre de 2013, período no qual cursava o 2º ano da graduação. O meu propósito em trabalhar com o ensino da minha língua materna para falantes de outros países surgiu durante um intercâmbio cultural na Irlanda, ao me

<sup>5</sup> Bacharela em Linguística – Letras/Português pela UFPR. É professora de Português como Língua Estrangeira no Celin-UFPR.

deparar com essa atividade sendo exercida por meus professores de língua inglesa. No meu curso de inglês tive diversos professores formados em diferentes áreas de estudos da língua e literatura inglesa, que se dedicavam ao ensino do inglês a estrangeiros das mais diversas partes do globo. A possibilidade de trabalhar, assim como faziam meus professores, com a minha própria língua e cultura como objeto de alteridade, além do contato direto com pessoas das mais diversas partes do mundo, foram os fatores que inicialmente me seduziram na profissão de professora de Português como Língua Estrangeira. Sendo assim, ao retornar ao Brasil e aos meus estudos na UFPR, impulsionada pelas experiências que tive e motivada pela possibilidade de explorar uma área diferente do comum à formação clássica que estava recebendo, decidi direcionar meu foco profissional ao ensino de língua portuguesa, em sua variante brasileira, a estrangeiros.

A primeira atitude que tive em busca da formação como professora de Português como Língua Estrangeira (PLE) foi a que me pareceu naturalmente a mais lógica: pedir auxílio aos meus professores na Universidade. No entanto, pelo fato de essa área constituir uma completa novidade, até mesmo para a academia, não encontrei na universidade, naquele ano de 2012, qualquer tipo de formação em PLE.

Com a consciência de que não seria nas aulas da graduação que me formaria professora de PLE, resolvi buscar em outros locais a formação necessária para o ensino. Numa conversa informal descobri que o Centro de Línguas da Universidade ofertava o curso de PLE para estudantes intercambistas oriundos de diversos países do mundo. Busquei me informar melhor sobre as possibilidades de um estágio na instituição e, por acaso ou talvez pura sorte, se encontravam abertas as inscrições para um curso de formação em PLE e seleção de novos estagiários, que se daria dali a poucos dias. Assim, consegui dar o meu primeiro passo no universo PLE, através desse curso inicial, que foi fundamental para que eu tivesse uma primeira noção de como o curso de PLE se distribuía no Celin-UFPR, que a área de PLE já era, sim, uma área completamente consolidada no país, ainda que sem muito apoio das universidades brasileiras. O curso também me fazer perceber

que o ensino de PLE no Celin-UFPR se estendia para muito além dos intercambistas: abria-se a toda uma comunidade de estrangeiros interessados em aprender o português, e esta comunidade era muito maior do que eu imaginava.

No entanto, a sorte e o acaso não foram tão gentis no momento de compreender e me desenvolver nessa área quanto o foram no meu ingresso. O curso de Licenciatura em Letras Português, como única habilitação, não posiciona a língua portuguesa, em momento algum, como uma língua estrangeira, muito menos traz à tona discussões sobre metodologias ou reflexões linguísticas de seu ensino enquanto LEM. Eu, que nunca havia trabalhado com o ensino de línguas estrangeiras, nem tinha tido qualquer tipo de reflexão crítica a respeito desse ensino, me vi completamente desprovida de meios para, inclusive, observar as aulas de PLE, função que primeiramente me foi designada como estagiária. Confesso que tive, inicialmente, grandes dificuldades de entender aquele novo ambiente e novo discurso sobre o ensino de língua portuguesa.

350

Ainda que eu me visse sem parâmetros para a observação das aulas, tanto por imaturidade no curso de Letras quanto pela falta de reflexões guiadas que me habilitassem a “saber o que observar”, as primeiras observações serviram como um meio de entender a dinâmica do Celin-UFPR e de uma sala de aula de PLE: alunos de todas as partes do globo, com os mais diversos conceitos de língua como objeto de aprendizagem e, ainda que fossem distribuídos nas turmas de acordo com os níveis do curso, apresentavam cenários distintos de domínio da língua portuguesa. Esse contato inicial funcionou como um choque de realidade e me fez compreender um pouco as dificuldades recorrentes de determinados grupos linguísticos durante o aprendizado de uma língua, sendo ela próxima ou não.

Durante esses momentos de observação, comecei a auxiliar os professores no desenvolvimento de materiais didáticos. Acredito ter sido esse o momento de maior dificuldade da minha formação e também o de maior carência de conhecimentos teóricos mais aprofundados na área. Foi na produção de materiais que comecei a ouvir termos

como “ensino da língua em uso”, “ensino por tarefas”, “abordagem comunicativa X abordagem tradicional”, “estratégias de ensino”, “letramento em língua estrangeira”, etc. Ainda que, posteriormente, o curso de Letras tenha vindo a me expor a alguns desses conceitos, a me fazer pensar nos aspectos correspondentes ao ensino da língua materna, foi nesse momento que percebi quanto era realmente necessário haver, em minha formação como licenciada em português, uma reflexão a respeito da língua portuguesa também como uma língua estrangeira moderna. Minha formação nesse momento se mostrou falha quando confrontada com a formação de um professor de LEM.

Como a universidade não supre essas lacunas em minha formação, percebi que o trabalho em conjunto com meus colegas mais antigos de área e mentores de estágio seria a minha mais rica fonte de formação e aquisição de experiência. As leituras indicadas e as reflexões já não partiam dos professores da universidade, e sim dos meus pares no trabalho.

### *Primeiras práticas*

Após a primeira etapa - observação de um módulo - e como parte do processo de formação, os estagiários do Celin-UFPR devem ministrar algumas aulas nas turmas que observam. Exemplifico aqui a minha primeira prática de docência em PLE.

Em conjunto com e orientada pela professora regente da turma que eu observava no momento, do nível Básico 3, elaborei um material extra, adequado ao tema “Tecnologia e Comportamento”, que estava sendo estudado pela turma naquele momento, e o apliquei em uma aula. A aula foi acompanhada pela professora regente da turma, o que considero de extrema importância, uma vez que o momento pós-aula proporcionou um feedback sobre a minha prática, no qual a professora levantou alguns pontos relevantes sobre os quais eu pude refletir posteriormente.

Como estava observando a turma semanalmente, eu sabia que, além do tema abordado, os alunos do Básico 3 estudavam naquele

momento situações de uso da língua que requeriam o uso do pretérito imperfeito. Portanto, para a elaboração do material, busquei um texto que servisse de *link* com a discussão que queria despertar em sala: como era a vida dos alunos antigamente, quando eles não tinham tanto contato com as tecnologias hoje tão presentes em nossa vida. O objetivo da discussão casa perfeitamente com o uso do pretérito imperfeito, uma vez que os alunos precisam falar sobre seus hábitos no passado. O texto escolhido – adaptado de uma reportagem da revista *SuperInteressante* – era uma continuação do tema que já estava sendo discutido em sala e trazia uma série de novos termos para a prática de vocabulário, que realizei durante a leitura.

Por tratar-se de um nível básico, no qual ainda sentimos necessidade de sistematização, elaborei também exercícios de análise da língua para a prática das conjugações. Ao final, pedi para que os alunos escrevessem, com base nas discussões feitas em sala e nas charges do material, um relato pessoal sobre uma situação vivida por eles, na qual a tecnologia contribuiu ou atrapalhou.

352

## **Leitura**

---

### **Internet: 10 anos que abalaram o mundo**

A internet dominou o mundo de forma mais rápida que qualquer outra tecnologia. Saiba por que não podemos mais viver sem ela e o que ainda vem por aí.

por Rafael Kenski (set/2002)

Em 1992, a internet ultrapassava a marca de 1 milhão de computadores conectados. No mesmo ano, eram testados os primeiros protótipos de navegadores para a web. Na época, a rede já tinha 23 anos de história e estava conectada ao Brasil, mas ainda era praticamente desconhecida do grande público e qualquer menção a ela deveria ser seguida da explicação “a rede mundial de computadores”. Meses depois, tudo era diferente: os navegadores tornavam-se populares, empresas “ponto com” já eram notícia, diver-

so tipos de vírus circulavam pela rede, as Nações Unidas inauguravam sua página e endereços de e-mail passaram a fazer parte de cartões de visita.

Dez anos depois, o que mudou? A resposta mais simples é “quase tudo”. Pouco a pouco, sem que você ou eu percebêssemos, a internet foi tomando conta de nossas vidas. (...)

(leia a reportagem na íntegra em <http://super.abril.com.br/tecnologia/internet-10-anos-abalaram-mundo-443350.shtml>)

### **Interpretação de texto e diálogo**

---

1. Desde quando a internet faz parte da sua vida?
2. Quando você ganhou/comprou o seu primeiro computador?
3. O texto 1 fala sobre 1 milhão de computadores conectados desde 1992. Você se lembra o que você fazia no ano de 1992?
4. O que você fazia na sua infância e que as crianças não fazem mais hoje?
5. Com quantos anos você acha que uma criança deve começar a ter contato com computadores e celulares?

353

### **Análise da língua**

---

Complete as frases com os verbos no tempo adequado (pretérito perfeito, imperfeito, presente e gerúndio):

1. Antigamente as crianças \_\_\_\_\_ (brincar) na rua, \_\_\_\_\_ (jogar) futebol, queimada, bets e amarelinha e se \_\_\_\_\_ (divertir) muito. Hoje em dia, elas \_\_\_\_\_ (ficar) mais tempo dentro de casa, sozinhas, \_\_\_\_\_ (jogar) videogames ou jogos de computador.
2. Quando as pessoas não \_\_\_\_\_ (ter) celulares e smartphones, a comunicação entre elas \_\_\_\_\_ (ser) um pouco mais difícil. Porém,

nem assim elas \_\_\_\_\_ (deixar) de se encontrar e se divertir. Na verdade, elas \_\_\_\_\_ (interagir) muito mais quando \_\_\_\_\_ (estar) juntas, sem checar o celular a todo instante.

3. Alguns anos atrás, quando você \_\_\_\_\_ (precisar) comprar alguma coisa, \_\_\_\_\_ (ter) que sair de casa e ir de loja em loja \_\_\_\_\_ (pesquisar) preços para encontrar a melhor oferta. Hoje em dia, você pode achar tudo facilmente pela internet, direto na tela do seu computador.

### Produção de texto

Observe as duas imagens abaixo. Produza um texto pessoal contando um episódio da sua vida no qual a tecnologia te ajudou ou te atrapalhou.

354



**FONTE: Celin-UFPR. De estagiária a professora**

Assumi minha primeira turma de PLE exatos oito meses após me tornar estagiária, mas isso não significou que meu estágio se encerrou ali. Ao contrário: é possível dizer que provavelmente se intensificou, pois a elaboração dos meus planos de aula passou a ser acompanhada pela equipe de auxílio pedagógico do Celin-UFPR, e essa mesma equipe assistia às minhas aulas. A cada aula seguia uma discussão, pontuada tanto pelas observações da professora quanto pelas minhas, sobre a minha própria prática. Arrisco dizer que esse foi o momento mais importante para a minha formação: a observação da minha prática e a discussão com um profissional mais experiente.

Durante o período de um ano e meio como estagiária, além do curso de formação durante o meu período inicial no Celin-UFPR, participei de diversos outros cursos organizados pela instituição, que foram essenciais para a minha formação como professora. Em busca de um entendimento mais abrangente, também frequentei eventos, sempre incentivada pelo Celin-UFPR, e realizei pesquisas na área de PLE.





FOTO – Confraternização professores e alunos PLE Celin-UFPR. Dezembro de 2014.  
IMAGEM: Imprensa UFPR.

## **Sobre os autores**

---

### **Ana Carolina Pereira Silva**

Graduada em Psicologia pela Universidade Tuiuti. Possui especialização em gestão de pessoas pela mesma universidade. E-mail para contato: anacarolina74@hotmail.com

### **Ayumi Nakaba Shibayama**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR e licenciada em Letras-Francês pela mesma Instituição. Atua como professora e analista de projetos educacionais no Celin-UFPR desde 2007. E-mail para contato: ayu.shiba@ufpr.br

### **Bruna Faria Martins Francisco**

Licenciada em Letras - Português pela UFPR, graduanda em Letras - Francês pela UFPR. Atua como professora de PLE e Língua Francesa no Celin-UFPR. E-mail para contato: fmartins.bruna@gmail.com

### **Bruna Pupatto Ruano**

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFPR. Coordenadora do Núcleo Tandem Celin-UFPR e professora de Português como Língua Estrangeira na mesma instituição. E-mail para contato: bruna.ruano@gmail.com

### **Carla Cursino**

Bacharela em Comunicação Social – Jornalismo pela UFPR e graduanda em Letras-Francês pela UFPR. É professora de português como língua estrangeira no Celin-UFPR. E-mail para contato: cursino.carla@gmail.com

### **Daniela M. Rocha**

Licenciada em Letras - Português pela UFPR, graduanda em Letras - Francês pela UFPR. Atua como professora de PLE no Celin-UFPR. E-mail para contato: danielarochaprof@gmail.com

### **Denise Mohr**

Mestre em Estudos Linguísticos pela UFPR, possui Especialização em Ensino de Língua Estrangeira - área de concentração Português como Língua Estrangeira - pela UFPR. É licenciada em Letras - Português e Italiano

pela UFPR. Foi professora de PLE e Língua Italiana no Celin-UFPR. E-mail para contato: demohr@yahoo.com

### **Emerson Pereti**

Doutor em Letras – Estudos Literários pela UFPR. Mestre em Letras pela mesma instituição. Foi professor de PLE no Celin-UFPR de 2007 a 2014. Ministrou aulas em diversos cursos no Centro e ajudou na assessoria da parte de PLE durante 2013 e 2014. É professor da área de Estudos da Língua e Fundamentos da América Latina na UNILA. E-mail para contato: emerson.nix@gmail.com

### **Érica Ignácio da Costa**

Mestranda em Letras – Estudos Literários pela UFPR. Graduada em Letras pela UFPR e em Cinema pela FAP/Unespar. É professora de PLE no Celin-UFPR desde 2013. Participou durante 2 anos do projeto *Cinema Brasileiro na Escola*, voltado para a capacitação de professores para o ensino de Cinema Brasileiro nos Ensinos Fundamental e Médio. E-mail para contato: ericacignacio@gmail.com

358

### **Ester Roos de Menezes**

Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), licenciada em Letras Português e Alemão pela mesma instituição. Possui Especialização em Ensino de Língua e Cultura de Línguas Estrangeiras, com ênfase em português como língua estrangeira, pela UFPR. Atua como professora de PLE no Celin-UFPR desde 2005. E-mail para contato: ester.roos@uol.com.br

### **Fernanda Deah Chichorro Baldin**

Mestra em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e licenciada em Letras Português e Espanhol pela mesma instituição. Foi professora de PLE no Celin-UFPR de 2001 a 2012. Atualmente é professora de português para estrangeiros na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail para contato: fernandabaldin@utfpr.edu.br

### **Francisco Javier Calvo del Olmo**

Doutor em Estudos da Tradução pela UFSC e professor adjunto no DELEM-UFPR, é coordenador das áreas de Espanhol e PLE no Celin-UFPR. Possui Licenciatura em Filologia Românica e Mestrado em Inves-

tigación en Lengua Española pela Universidade Complutense de Madri, na Espanha. E-mail para contato: franciscoctl.ctl@gmail.com

**Gabriela Loires Diniz**

Mestranda em Comunicação Intercultural pela Universidade de Alberta, Canadá. Bacharel em Psicologia pela UFPR. Coordenadora do Núcleo Tandem Celin-UFPR e cofundadora da Associação da Rede de Estudantes de Intercâmbio em Curitiba (REI Curitiba). E-mail para contato: gabidiniz@hotmail.com

**Isabel Zaiczuk Raggio**

Graduada em Letras – Português Inglês pela Universidade Federal do Paraná, atuou como professora de inglês e português tanto em cursos de línguas como no ensino regular. É membro da equipe do Núcleo Tandem do Celin, responsável pela organização das atividades culturais do curso de PLE do Celin-UFPR. E-mail para contato: isabel.raggio@gmail.com

**Jeniffer Albuquerque**

Mestre em Letras pela UFPR e doutoranda do programa de pós-graduação em Letras pela UFPR. Professor Assistente de Língua Inglesa e Português para Falantes de Outras Línguas da UTFPR. E-mail para contato: jeniffer.albuquerque@gmail.com

**João Arthur P. Grahl**

Coordenador do curso de Letras da UFPR. Professor do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM) da UFPR. E-mail para contato: joarthur@gmail.com

**Jovania Maria Perin Santos**

Mestre em Estudos Linguísticos pela UFPR, possui Especialização em Ensino de Língua Estrangeira - área de concentração Português como Língua Estrangeira - pela UFPR. É licenciada em Letras - Português e Inglês pela Universidade Tuiuti do Paraná e atua como professora de PLE desde 2000. Dedicase especialmente à produção de materiais didáticos e à formação de professores de PLE. E-mail para contato: jovaniaperinsantos@gmail.com

**Layana Christine de Oliveira**

Mestranda em Estudos Linguísticos pela UFPR. Atualmente é professora cooperada do Celin-UFPR onde atua como professora na área de

Português como Língua Estrangeira (PLE) e participa desde 2014 como aplicadora do exame de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Tem experiência como professora de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental. E-mail para contato: professoralayana@gmail.com

**Lygia Maria Leite Saltini**

Graduada em Letras Inglês pela PUC-SP. Professora de inglês e de PLE, atualmente é gerente do Celin-UFPR onde também atua como assessora da coordenação e formadora de professores de PLE. E-mail para contato: lygiasaltini@gmail.com

**Maria Cristina Figueiredo Silva**

Doutora em Linguística, Professora Associada da UFPR e bolsista do CNPq Produtividade em Pesquisa I-D, processo número 309413/2012-5. É vice-coordenadora do Projeto de extensão PBMIH. E-mail para contato: figueiredosilvamc@gmail.com

360

**Maria Gabriel**

Bacharela em Linguística – Letras/Português pela UFPR. É professora de português como língua estrangeira no Celin-UFPR e uma das coordenadoras do PBMIH. E-mail para contato: mgabriel.ufpr@gmail.com

**Mariana Lyra de Albuquerque**

Licenciada em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atua como professora de PLE desde 2012. É aplicadora do exame Celpe-Bras desde 2013. E-mail para contato: lyraa.mariana@gmail.com

**Mariza Riva de Almeida**

Doutora e mestre em Estudos Linguísticos pela UFPR, licenciada em Letras Inglês pela UFPR e em Música pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná. É formadora de professores de línguas, foi diretora do Celin-UFPR e coordenadora dos cursos de Inglês e PLE. E-mail para contato: marizalmeida56@gmail.com

**Renata Maria Santos Ferreira**

Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e licenciada em Letras Português e Inglês pela Uni-

versidade Tuiuti do Paraná (UTP). Foi professora de PLE no Celin de 1997 a 2014. Atualmente trabalha como professora de português no Instituto Federal do Paraná, campus Irati. E-mail de contato: rms.ferreira@uol.com.br

### **Renata Mendonça de Anuniação**

Mestranda em Linguística Aplicada na UNICAMP e licenciada em Português e Alemão pela UFPR. No Celin-UFPR, foi professora de alemão entre os anos de 2003 e 2010 e, atualmente, é professora de português como língua estrangeira. E-mail para contato: renatafma@gmail.com

### **Valdilena Rammé**

Doutoranda em Letras - Estudos Linguísticos pela UFPR. Mestre em Letras – Estudos Linguísticos pela mesma instituição. Foi professora de PLE no Celin-UFPR de 2011 a 2013. Ministrou aulas em todos os níveis, em cursos voltados para falantes de japonês, para hispanofalantes e para o projeto PEC-G. Trabalhou igualmente no preparatório para o Celpe-Bras e na produção de material didático do nível intermediário para os cursos regulares. E-mail para contato: val.ramme@gmail.com

### **Vanessa Donadel**

Graduanda em Letras - Português e Italiano pela UFPR, atua como professora de PLE e Língua Italiana no Celin-UFPR desde 2012. É aplicadora do exame CELPE-Bras desde 2013. E-mail para contato: vadonadel@gmail.com

### **Vivian Bosch**

Mestre em Estudos Linguísticos pela UFPR, especialista em Ensino de Cultura e Língua Estrangeira Moderna pela UFPR e licenciada em Letras - Português e Inglês pela UFPR. É professora no Celin de Inglês desde 2003, de Holandês desde 2005 e de PLE desde 2013. E-mail para contato: vivianbosch@yahoo.com



Este é o primeiro volume que o Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR) publica com artigos escritos pelos professores, coordenadores e pesquisadores que aqui atuam. Neste livro, o leitor encontrará textos voltados ao ensino e à aprendizagem do Português como Língua Estrangeira – uma área que há 20 anos vem se desenvolvendo no Celin-UFPR – onde os professores registraram suas experiências e reflexões acerca do processo atual e também dos desafios que os esperam. Assim, objetivamos cumprir um dos maiores propósitos deste Centro que é o de incentivar a pesquisa, ressaltando cada vez mais a sua relevância acadêmica, visando registrar e compartilhar os trabalhos aqui realizados, na intenção de contribuir com a formação inicial e continuada de professores de diversas outras instituições.

Luiz Maximiliano Santin Gardenal  
*Diretor do Celin-UFPR*

série  
**PESQUISA**

ISBN 978-85-8480-067-4



9 788584 800674