



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

AYLANE MARIA FONSÊCA DE LIMA

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL EM
REVISTA: a cultura como pilar na coleção didática Abordagem Cultural -
Vila Brasil**

João Pessoa

2024

AYLANE MARIA FONSÊCA DE LIMA

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL
EM REVISTA: a cultura como pilar na coleção didática
Abordagem Cultural - Vila Brasil**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Letras, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Letras — Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Lins Escarpinete

João Pessoa

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732e Lima, Aylane Maria Fonseca de.

O ensino de português como língua adicional em revista : a cultura como pilar na coleção didática Abordagem cultural - Vila Brasil / Aylane Maria Fonseca de Lima. - João Pessoa, 2024.

71 f. : il.

Orientadora : Mariana Lins Escarpinete.

TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências, Letras e Artes, 2024.

1. Português como Língua Adicional (PLA). 2. Abordagem culturalista. 3. Análise de material didático. I. Escarpinete, Mariana Lins. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 8:008

AYLANE MARIA FONSÊCA DE LIMA

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL EM
REVISTA: a cultura como pilar na coleção didática Abordagem Cultural -
Vila Brasil**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso de
Letras, do Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes, da Universidade Federal
da Paraíba, como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciado em
Letras — Língua Portuguesa.

Monografia avaliada em: 22/abril/ 2024

BANCA EXAMINADORA

Assinatura: _____
Prof. Dra. Mariana Lins Escarpinete
(Orientadora)

Assinatura: _____
Prof. Dr. José Wellisten Abreu de Souza
Examinador Interno

Assinatura: _____
Prof. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz
Examinadora Suplente

João Pessoa
2024

*A todas as forças que conspiram ao meu favor,
dedico mais um passo da minha jornada a
vocês.*

AGRADECIMENTOS

Não consigo iniciar estes agradecimentos sem antes pontuar o papel da educação em minha vida. Sou extremamente grata a tudo que a educação me proporcionou, a todos os professores que contribuíram de alguma forma para a minha formação, meu mais singelo obrigada.

Aos meus pais, Célia e José, e Allyne minha irmã querida, obrigada pelo apoio e por acreditarem em mim e na minha formação, vocês foram partes vitais deste processo, muito obrigado.

Aos meus amigos, Carolina, Gabriel e Sarah, amo vocês profundamente, muitíssimo mesmo, não tenho palavras suficientes para agradecer, então apenas aceitem o meu amor em troca, obrigada.

Aos pais de Carolina, gentilmente apelidados por todos estes anos de graduação de Bobbers e Dona Germana, eu não conseguiria chegar até aqui sem vocês, obrigada pelo acolhimento, pelos conselhos, pelas caronas e os almoços deliciosos.

Ao PLEI, como programa que me edificou como estudante, pesquisadora e professora e como local onde fiz muitos amigos queridos, em especial Cíntia, Felipe, Luan, Rayane, Lucas Batista, Maria e Mércia. Aos outros, não citados, mas igualmente amados, muito obrigada pelas risadas e apoio.

Para a minha orientadora Mariana, que me ensinou muito durante toda a minha estadia no PLEI, obrigada por ter me acolhido como uma mandalete, naquela fatídica primeira semana de início de período, quando bati em sua porta a procura de uma extensão. Agradeço também pelos momentos de conforto, aprendizagem e descontração, e principalmente por ser a pessoa que é.

Ao professores transformadores que tive o privilégio de conhecer, José e Carolina, obrigada por fazerem parte da minha edificação pessoal e profissional, espero mantê-los em minha vida como a grande inspiração que vocês são.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como tema central a correlação estabelecida entre língua e cultura na coleção didática “Abordagem Cultural” do Vila Brasil e tem como objetivo geral analisar as correlações estabelecidas entre língua e cultura no livro didático selecionado no tocante ao ensino de Português como Língua Adicional (PLA). Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva. A coleta de dados foi realizada a partir da catalogação de questões com relação à explicitude do cunho cultural e dos eixos evocados, estes sendo: Oralidade; Escuta; Gramática/Análise Linguística; Leitura e Escrita. Para o referencial teórico, abordaram-se os seguintes temas: ensino de PLA no Brasil e no PLEI e cultura e língua como pilares do ensino de PLA, temas respaldados nas ideias de uma bibliografia já consolidada como Almeida Filho (2012), Ferrarezi Jr. (2010), Mattoso Camara Jr (1955) e outros. Percebendo a ausência de questões pertencentes ao eixo gramatical na coleção analisada, este trabalho apresenta uma atividade complementar como um caminho possível. Em síntese, a concepção de que a cultura pode ser articulada como um pilar para o desenvolvimento de materiais didáticos no ensino de PLA, mostra-se tangível dado os apontamentos e análises de questões, bem como expandido pela atividade complementar.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional; Abordagem Culturalista; Análise de Material Didático.

ABSTRACT

This research presents as its central theme the correlation established between language and culture in the didactic collection “Abordagem Culturalista” from Vila Brasil and its general objective is to analyze the levels of correlation established between language and culture in the selected textbook regarding the teaching of Portuguese as a Language Additional (PLA). As for the methodology, it is a qualitative and descriptive research. The data collection was carried out by cataloging questions regarding the explicitness of the cultural nature and the axes evoked, these being: Orality; Listening; Grammar/Linguistic Analysis; Reading and Writing. For the theoretical framework, the following themes were addressed: PLA teaching in Brazil and at PLEI and culture and language as pillars of PLA teaching, themes supported by the ideas of an already consolidated bibliography such as Almeida Filho (2012), Ferrarezi Jr. (2010), Mattoso Camara Jr (1955) and others. Realizing the absence of questions belonging to the grammatical axis in the analyzed collection, this work presents a complementary activity as a possible path. In summary, the concept that culture can be articulated as a pillar for the development of teaching materials in PLA teaching appears to be tangible given the notes and analysis of issues, as well as expanded by the complementary activity.

Keywords: Portuguese as an Additional Language; Culturalist Approach; Analysis of Teaching Material.

LISTA DE IMAGENS

Figura 01: breve linha do tempo acerca do ensino de PLA no Brasil	19
Figura 02: pilares do PLEI	21
Figura 03: grupo 02 - questão 11 (volume 01)	31
Figura 04: quantidade de questões por eixo temático	32
Figura 05: comparativo de explicitude	34
Figura 06: eixos didáticos (volume 02)	36
Figura 07: comparativo de explicitude (volume 02)	36
Figura 08: grupo 02 - Questão 06 (volume 02)	37
Figura 09: grupo 01 - questão 05 (volume 02)	38
Figura 10: grupo 01 - questão 05 (volume 02)	39
Figura 11: grupo 01 - questão 05 (volume 02) zoom roleta	39
Figura 12: grupo 03 - questão 06 (volume 02)	40
Figura 13: grupo 03 - questão 06 (volume 02) continuação	41
Figura 14: grupo 03 - questão 07 (volume 02)	42
Figura 15: guia para professores	45
Figura 16: bloco de informação	46
Figura 17: questão eixo oralidade	46
Figura 18: questão eixo escuta	48
Figura 19: questão eixo escuta parte 2	49
Figura 20: questão eixo gramatical	50
Figura 21: questão eixo leitura	52

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1.0 HISTÓRICO DO ENSINO DE PLA NO BRASIL	12
1.1 Repositório de nomenclaturas	12
1.2 Ensino de PLA no Brasil	16
1.3 Ensino de PLA no PLEI	19
2.0 ABORDAGEM CULTURALISTA NO ENSINO DE PLA	23
2.1 Cultura e língua	23
2.2 Cultura como construto para o ensino PLA	25
3.0 METODOLOGIA	27
3.1 Caracterização e descrição da metodologia	27
3.2 Objeto de estudo	28
3.3 Processo de coleta de dados	29
4.0 ANÁLISE DA COLEÇÃO DIDÁTICA: ABORDAGEM CULTURAL - VILA BRASIL	31
4.1 Primeiros passos: situando o material	31
4.2 Aprofundando esses dados: verticalizando o Volume 2	34
5.0 ATIVIDADE COMPLEMENTAR PARA O NÍVEL BÁSICO: UM CAMINHO POSSÍVEL	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICE	60
ANEXOS	71

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a notável amplificação da busca pelo Português como Língua Adicional resultou diretamente na expansão de criação de materiais didáticos, pesquisas sobre o tema, formação profissional e aumento dos postos de aplicação do exame que habilita a certificação de proficiência em língua portuguesa, o Celpe-Bras (Sanson, 2014).

Visto isto, dada a crescente procura pela língua, entende-se uma crescente busca por métodos de ensino, neste viés, uma necessidade presente na rotina de diversos professores, além do planejamento de aulas, a correção de atividades, e o próprio lecionar, encontra-se na avaliação de materiais didáticos sob os diversos ângulos e particularidades da sala de aula. No entanto, para o professor de língua estrangeira, faz-se presente também a necessidade de avaliar o componente cultural. Neste sentido, observar se a cultura atrelada à língua ensinada trespassa os elementos dedicados ao ensino-aprendizagem, e como o material faz isso. Desta forma, este trabalho justifica-se perante a compreensão de que a abordagem, especificamente em materiais didáticos, a partir do viés cultural, sobretudo no contexto de ensino de Português como Língua Adicional (PLA), contribui diretamente para o aperfeiçoamento do ensino de língua e sua efetiva aprendizagem/aquisição¹.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar os níveis de correlação estabelecidos entre língua e cultura no livro didático “Abordagem Cultural” do Vila Brasil no ensino de Português como Língua Adicional, em seus três volumes disponíveis. Como objetivos específicos: postular acerca dos imbricamentos entre língua e cultura; discutir sobre abordagem culturalista no ensino de Português como Língua Adicional; apresentar como o ensino de PLA opera no Brasil e no Projeto Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI); e por fim, ampliar o material analisado a partir de uma atividade complementar que demonstre um caminho pedagógico que possa ser trilhado acerca do ensino de gramática no contexto culturalista.

A aproximação com o tema deu-se pelo período de dois anos em que fiz parte do PLEI como professora de PLA, participando em programas de extensão, produzindo material didático e vivenciando diretamente as experiências promovidas pelo programa.

Para fins de organização do texto, este trabalho conta com dois capítulos na fundamentação teórica, subdividido em cinco tópicos. No primeiro capítulo, “Histórico do Ensino de PLA no Brasil”, encontra-se o “Repositório de Nomenclaturas”; “Ensino de PLA no Brasil” e o “Ensino de PLA no PLEI”. Já no segundo capítulo, “Abordagem Culturalista

¹ Nesse momento, não se faz necessária a distinção entre o que se entende por um termo ou outro, pois, apesar da consolidação dos termos na teoria vigente, por ora, trata-se de termos complementares.

no Ensino de PLA”, fala-se sobre “Cultura e Língua” e “Cultura como construto para o ensino PLA”. No capítulo metodológico, reserva-se o espaço para a “Caracterização e descrição da metodologia”; delimitação do “Objeto de estudo” e o delineamento do “Processo de coleta de dados”. Em “Análise da coleção didática: Abordagem Cultural - Vila Brasil”, é apresentado um panorama completo sobre os livros selecionados, com propósito de apresentar o perfil da obra no tocante ao tratamento da Cultura. Por fim, após análise da coleção didática, percebe-se a ausência de questões que tratem do eixo da gramática, e, materiais para o nível básico. Portanto, é apresentada uma complementação das atividades propostas pela coleção, a fim de contemplar esses dois aspectos percebidos.

1.0 HISTÓRICO DO ENSINO DE PLA NO BRASIL

O primeiro capítulo deste trabalho trata sobre o Histórico do Ensino de PLA no Brasil, em que, ao reunir um repositório de nomenclaturas, visa compreender as terminologias utilizadas no fazer do ensino de Português Língua Adicional e estabelecer a nomenclatura/viés na qual o trabalho busca se estabelecer. Além disso, em “Ensino de PLA no Brasil”, o foco molda-se para a construção de uma pequena linha do tempo, levantando momentos históricos que contribuíram direta ou indiretamente com esse ensino. Finalizando este capítulo, a seção “Ensino de PLA no PLEI” trata do estabelecimento de uma apresentação acerca do PLEI, elucidando sobre suas recentes ações e levantando alguns questionamentos sobre o projeto.

1.1 Repositório de nomenclaturas

Não é de hoje que as nomenclaturas envoltas no ensino de português no contexto de língua Estrangeira/Adicional geram debates, sobretudo no tocante à pluralidade de siglas e significados que podem ser encontrados na literatura científica da área. A presença crescente de nomenclaturas que tratam sobre o assunto pode se mostrar, de um lado, positiva ao possibilitar que autores possuam liberdade e autonomia para se integrar ao conceito que acreditam ser preferível ou mais adequado à vertente de ensino/aprendizagem em que operam. Na outra ponta, de forma contraproducente, acaba fragmentando uma possível hegemonia e consolidação de um conceito completo que facilite as buscas, publicações e estudos na área.

Diante da complexidade do tópico, este capítulo visa apresentar as nomenclaturas utilizadas na área, elucidando os conceitos e os perfis integrativos de cada sigla, buscando, a

partir de uma bibliografia consolidada, delimitar qual abordagem/abreviação será empregada neste trabalho.

Para compreender as terminologias utilizadas no fazer do ensino de português língua estrangeira/adicional, primeiro é necessário reconhecê-las. Para este trabalho compreende-se a existência de nove abreviações, assim, no Quadro 1, é possível conferir as nomenclaturas encontradas e seus significados:

Quadro 01 — nomenclaturas

NOMENCLATURA	SIGNIFICADO
PLE	Português como Língua Estrangeira
PLNM	Português como Língua Não Materna
PL2	Português como segunda língua
PLH	Português como língua de Herança
PLAc	Português como língua de acolhimento
PLT	Português como língua transnacional
PFOL	Português para falantes de outras línguas
PFE	Português para fins específicos
PLA	Português como Língua Adicional

Fonte: Elaboração Própria (2024).

Para iniciar a jornada nas nomenclaturas é necessário esclarecer sobre o que cada uma trata. Nesse sentido, para o PLE, Bulla e Kuhn (2020) definem que essa denominação abrange uma distinção, em termos metodológicos, com a área de Português como Língua Materna (PLM), que comumente é referida como Língua Portuguesa ou Português, logo, tratando-se de uma língua estrangeira. Nesse sentido, Revuz. (1998; *apud* Souto; 2014) reflete que uma língua estrangeira é definida como um idioma que não é falado pela população de um determinado local.

Partindo da premissa do (PLM) *versus* PLE, encontra-se o PLNM – Português Língua Não Materna –, definida por Bulla e Kuhn (2020) como um termo guarda-chuva fortemente encontrado em Portugal e, frequentemente, utilizado em contextos escolares com imigrantes falantes de outras línguas. Nesse sentido, as autoras argumentam que este termo guarda-chuva aparenta ter como objetivo ampliar contextos e perfis para além do estreitamento fornecido pelo conceito PLE.

O PL2, ou seja, Português Segunda Língua (ou também Português Língua Segunda), é contemplado com o termo L2 ao referenciar o ensino de outras línguas ou línguas estrangeiras. Conforme as ideias de Campetela (2014), é necessário considerar que os efeitos e processos de ensino e aprendizagem do português como segunda língua, é dado pela situação linguística, grau de bilinguismo, condição de preservação e utilização dos aspectos culturais envolvidos. Portanto, como pontua Almeida Filho (2017), o PL2 está diretamente atrelado a como a “língua da sociedade circundante e a língua através da qual comunicação com esse entorno se realiza”.

Para a nomenclatura PLH, Português como Língua de Herança, Bulla e Kuhn (2020) compreendem que abrange os trabalhos focalizados em comunidades de brasileiros que migraram para países onde o português não é língua oficial e que desejam que seus descendentes aprendam português. As autoras acrescentam que o termo “língua de herança” é utilizado internacionalmente em estudos sobre a preservação e manutenção de línguas minoritárias em contextos de migração. Dessa forma, PLH é uma especialidade de ensino de português caracterizada pelo contexto inserido, nesse caso, onde a língua utilizada pelo indivíduo e a cultura que o cerca não são o português (Souto; Além; Brito; Bernardo, 2014).

Já o PLAc — Português Língua de Acolhimento — tem como foco o ensino para refugiados, transmigrantes² ou migrantes forçados. De acordo com Pereira (2017), língua de acolhimento é uma expressão surgida em Portugal após o aumento dos movimentos migratórios no país nos anos 2000, cujos migrantes eram originários do Leste Europeu, África e Ásia. No Brasil, esta modalidade recebeu destaque com a chegada dos venezuelanos e haitianos no país, já que se percebeu que o fator linguístico se mostrava essencial à melhoria da qualidade de vida e à integração dos migrantes no novo país.

Passando para o termo PLT, Português Língua Transnacional, trata-se de um termo criado por Zoppi-Fontana (2009, p. 21), que versa sobre os aportes necessários das políticas linguísticas, ou seja:

[...] uma projeção imaginária sobre as outras com as quais se encontra em relação de disputa pela dominação histórica de um espaço de enunciação transnacional, representando-se como cobertura simbólica e imaginária das relações estabelecidas entre falantes das diversas línguas que integram esse espaço. Trata-se de uma língua nacional que transborda as fronteiras do Estado-Nação no qual foi historicamente constituída e com o qual mantém fortes laços metonímicos

Para que um idioma possa ser considerado uma Língua Transnacional, nesses aportes, a autora destaca a promoção da língua pelo Estado e sociedade além das fronteiras físicas do

² Pessoas enraizadas em um novo país, mas que mesmo assim mantêm relações múltiplas (sociais, econômicas, familiares e etc) com sua terra natal.

país. Para Fontana, Camargo e Nunes (2022), a dimensão transnacional da língua portuguesa no Brasil é sustentada pela conjuntura sócio-histórico-política nacional. Nesse sentido, pode-se citar os leitorados em língua portuguesa, o Celpe-Bras, o convênio Pec-G³ e outros movimentos políticos linguísticos nacionais.

Seguindo com o quadro, o PFOL, Português para Falantes de Outras Línguas, de acordo com Bulla e Kuhn (2020), também é encontrado na literatura desse campo linguístico. Nesse termo, as autoras contemplam a criação do Programa de Ensino de Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL), em 1990, na UNB, como precursor da nomenclatura, que assim foi chamado para evidenciar a inclusão de membros que procuravam os cursos oferecidos pelo programa, com objetivo de fornecer aos falantes de outras línguas as ferramentas necessárias para se comunicarem efetivamente em Português e promover a criação de Materiais Didáticos.

Partindo para o PFE, Português para Fins Específicos, Zhou (2022) compreende que o português ainda pode ser considerado uma língua relativamente periférica nas ondas da globalização. Assim, observa-se uma escassez na produção de material didático. Corroborando com essa ideia, Tavares (2008) depreende que a maioria dos manuais de português para estrangeiros existentes no mercado não são direcionados a um público-alvo específico, mas sim a um público heterogêneo, considerando nível cultural, linguístico e faixa etária.

E por fim, tem-se o PLA, Português Língua Adicional, que, para Bulla e Kuhn (2020), diz respeito a um acréscimo de conhecimento a outro, nesse caso, a língua nativa do falante. As autoras informam que o termo é muito utilizado por pesquisadores brasileiros que escrevem e trabalham com a área, corroborando para uma crescente no cenário acadêmico nacional. Neste sentido, o ensino de PLA visa não somente a aquisição de um novo idioma ao alunado, mas também propor interdisciplinaridade, autoconhecimento e participação em variados contextos que envolvem a comunicação de uma nova língua (Schlatter; Garcez, 2012).

Este trabalho opta pela utilização do termo PLA, por compreender que a terminologia exerce maior contemplação nos diversos perfis que podem ser encontrados nos aprendizes de português no contexto de língua não dominante, como estrangeiros, migrantes contemporâneos, filhos de brasileiros no exterior, comunidades de imigração histórica,

³ O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) é uma política de internacionalização do ensino superior, cujo objetivo é a formação e qualificação de estudantes estrangeiros por meio de convênios entre instituições de ensino superior.

moradores de região de fronteira, grupos indígenas, comunidade surda e nativos de países com língua oficial portuguesa (Bulla; Kuhn, 2020).

Posta as nomenclaturas, este trabalho compreende a importância de apresentar um recorte sobre o ensino de PLA no Brasil, para isto, encarrega-se à próxima seção a tarefa de desenvolver sobre os aspectos sócio-históricos envolvidos no ensino de PLA.

1. 2 Ensino de PLA no Brasil

Construir uma memória histórica sobre o ensino de uma língua não é necessariamente uma tarefa simples, trata-se de recuperar dados de uma história complexa e única. Nesse sentido, importa que sejam apresentados, de maneira breve, momentos históricos que contribuíram direta ou indiretamente com o ensino de Português como Língua Adicional no Brasil.

Iniciando essa trajetória histórica, compreende-se que o ensino de português para falantes de outras línguas e participantes de outras culturas é praticado no Brasil desde o seu início colonial, após a chegada dos portugueses em 1500, que demarca o início do primeiro processo de aquisição e aprendizagem de língua portuguesa no país. Conforme as ideias de Sollai (2011), o estudo da língua pelos jesuítas constituía em um mecanismo de catequização. Dessa maneira, entende-se que o estabelecimento da língua portuguesa como língua do Brasil advém de um processo de apagamento de línguas locais.

Almeida Filho (2012) pontua sobre alguns marcos históricos importantes para o ensino de português, no Brasil Colônia: é possível citar a fundação do Colégio de Salvador, em 1550, pelo padre Vicente Rodrigues e a segunda escola brasileira: o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente (inaugurado em 1553), onde se ensinava a falar, ler e escrever em português. Consoante às pesquisas de Silva e Júnior Costa (2020), os jesuítas elaboraram a primeira gramática utilizada em solo brasileiro chamada de “Arte da Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil”, de José de Anchieta em 1554. Junto a isto, no mesmo ano, fundou-se o Colégio de São Paulo de Piratininga, no mesmo local que hoje se denomina Pátio do Colégio e cresceu a rede de escolas de primeiras letras na Colônia. Até que em 1758, Marquês de Pombal proíbe o Tupi e institui a língua portuguesa como a única língua do Brasil.

Passando para o Brasil República, em 1923 é fundado o Liceu Pasteur em São Paulo, que, nesta época, era considerada referência no ensino da língua francesa na escola regular brasileira. De acordo com HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil (2006), no Liceu Pasteur de São Paulo, foi oportunizado a imersão no idioma e na cultura da França,

convivendo alunos franceses e brasileiros, mantendo-se o foco no biculturalismo⁴ franco-brasileiro. Neste sentido, entende-se que essa experiência de troca intercultural, e portanto, idiomática, abre margem para sugerir que tal panorama possa se mostrar como um ponto a ser lembrado na construção da história do ensino de Português como Língua Adicional.

Seguindo para a Era Vargas, em 1931, ainda de acordo com HELB (2006), surge, no Brasil, o Movimento Diretista de Ensino de Línguas no Brasil, que reunia educadores de língua estrangeiras que passaram a dedicar-se aos estudos da fonética e mostraram-se contra o método tradicional de ensino que tinha seus alicerces fundamentados no método Gramática e Tradução. Tal descontentamento auxiliou no surgimento de ideais reformistas em diversos países que buscavam novas orientações para o ensino de línguas, e conseqüentemente o próprio Brasil. Os Diretistas prezavam pelo uso constante do segundo idioma, tradução como método casual, leitura de textos e utilização da gramática como método indutivo.

Dando continuidade a esta linha do tempo, em 1940 é criado o Instituto Cultural Uruguaio-brasileiro (ICUB), como uma instituição diretamente subordinada à repartição consular do Brasil, fomentando a procura do ensino de português e difusão da literatura brasileira. Atualmente, conforme o próprio instituto, mais de 65.000 alunos aprenderam português com a instituição. Outro evento importante nesta época é o lançamento, em 1948, do livro didático “A língua portuguesa para estrangeiros” de H. W. Töpker, destacando a crescente de uma necessidade de sistematização do ensino de PLE no Brasil (Almeida, 2017).

Seguindo para 1965, durante o período de Regime Militar, o presidente Castelo Branco assina o decreto No 55.613, de 20 de janeiro de 1965, que tinha como objetivo normatizar a estadia de estudantes internacionais oriundos de programas de convênios culturais como o PEC-G (Brasil, 2024). Portanto, este trabalho entende que a regulamentação desses estudantes possui sua parcela de influência no ensino de português para estrangeiros, já que consideramos que a estadia dos estudantes PEC-G no Brasil acarreta a busca por aprender o idioma.

Partindo para os anos 90, de acordo com Carvalho e Schlatter (2012), contemplou-se, no sul global, demandas sobre o ensino e a aprendizagem das línguas oficiais dos países sul-americanos, graças aos investimentos conferidos ao Mercado Comum do Sul (Mercosul) e ao crescimento político e econômico do Brasil no cenário mundial, acarretando o crescimento da busca pela aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira.

⁴ Coexistência de comportamentos e hábitos culturais de duas nações, povos ou grupos étnicos distintos.

Nessa esteira, surge a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ), em 1995, que demarca um ponto importante para o desenvolvimento do PLE no Brasil, já que a associação tinha, e ainda tem, como objetivo promover a divulgação e o intercâmbio da produção científica em PLE; bem como implementar a troca de informações e contatos profissional dos professores e associados; e, para além, promover intercâmbio cooperativo entre cursos de pós-graduação e pesquisa no que se refere à atuação docente e discente e apoiar a criação e melhoria de cursos de graduação e pós-graduação em PLE (Siple, 2023).

Diante deste contexto de efervescência dos anos 90, o Ministério da Educação do Brasil empenhou-se na produção de um exame de proficiência em português para estrangeiros. Nesse sentido, em 1993 é criada uma Comissão para elaboração desta ferramenta. De acordo com Martins (2018), o Celpe-Bras é, atualmente, o único exame de proficiência em PLA oficialmente reconhecido pelo governo brasileiro, e ainda, desde 1998, é aplicado duas vezes por ano no Brasil e no exterior. A partir de 2009, o exame passou a ser desenvolvido pelo Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (Inep).

Sobre o Celpe-Bras, dessa vez em 2013, a então presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, reformulou o decreto antes estabelecido para o PEC-G, implementando a necessidade da aprovação no exame Celpe-Bras para o ingresso no programa no decreto No 7.948, de 12 de março de 2013, o que contribui de maneira direta para a busca e criação de cursos de português para estrangeiros (Brasil, 2013). Tal decreto foi atualizado em fevereiro de 2024, trazendo como um dos pontos principais o estabelecimento do PEC-PLE, que assegura como modalidades do programa: I - o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G; II - o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação - PEC-PG; e III - o Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira - PEC-PLE (Brasil, 2024).

Em síntese, para o auxiliar na visualização da breve linha do tempo estabelecida neste trabalho, segue um infográfico com os fatos cronológicos listados acima:

Figura 01– breve linha do tempo ensino de PLA no Brasil.



Fonte: Autoria própria (2024)

1.3 Ensino de PLA no PLEI

Como observado na seção anterior, o ensino de português nos moldes de língua adicional dispõe de uma trajetória que acelera nos anos 90 com a ebulição da globalização no hemisfério sul. Não longe disso, em 1998, o Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) germina na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como um projeto de extensão, advindo da necessidade de internacionalização das universidades (Souza, Aragon; Escarpinete, 2022).

Nesse sentido, em 1999, o PLEI assume o estatuto de programa, tornando-se a instância responsável pela aplicação do Celpe-Bras, isto é, se tornando posto aplicador na UFPB. Ademais, atua atendendo, diretamente, aos estudantes conveniados ao PEC-G, já que, desde o decreto No 7.948, de 12 de março de 2013, os estrangeiros vinculados ao programa PEC-G necessitam da aprovação no exame Celpe-Bras no nível Intermediário (Brasil, 2013).

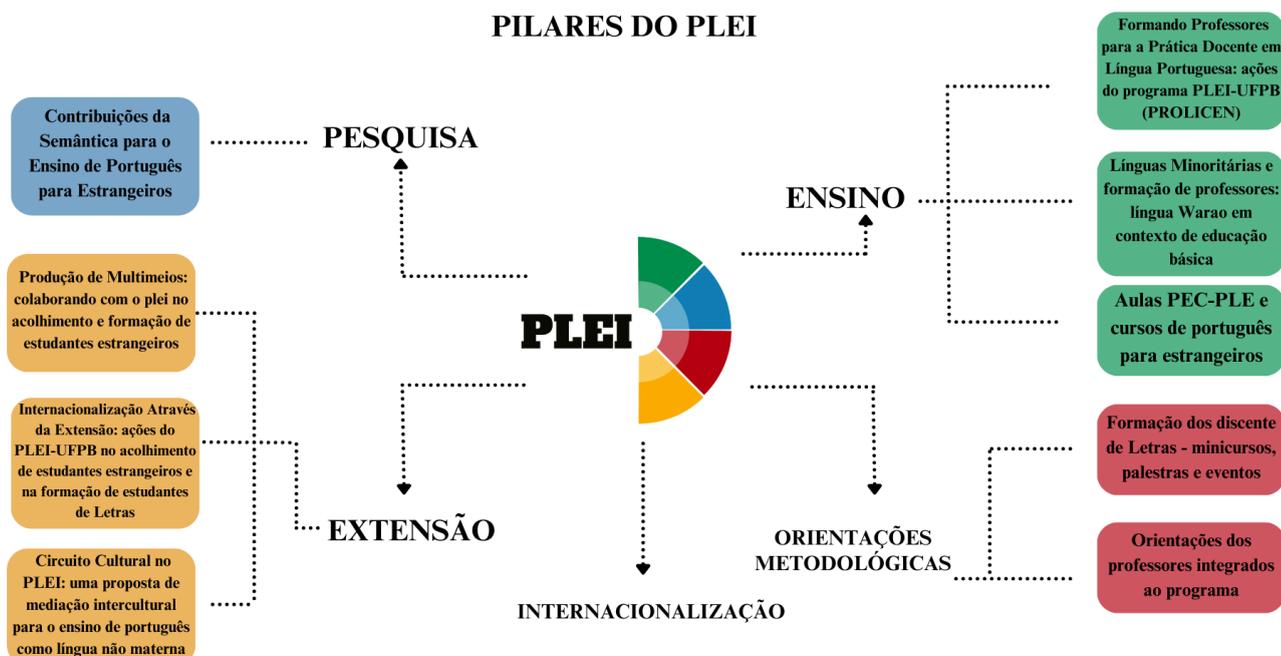
Compreendendo a importância da articulação entre o tripé pesquisa, ensino e extensão nas universidades assegurada pelo Art. 207 da constituição brasileira, o PLEI dispõe de ações que encadeiam tais preceitos indissociáveis em suas atuações na UFPB. Durante o desenvolvimento deste trabalho, o Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais conta com: um projeto de pesquisa de categoria PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), coordenado pelo professor José Wellisten Abreu de Souza, nomeado de “Contribuições da Semântica para o Ensino de Português para Estrangeiros”; dois projetos de iniciação à docência de categoria PROLICEN (Programa de Licenciatura — UFPB), o primeiro, também coordenado pelo professor José Wellisten Abreu de Souza e nomeado como “Formando Professores para a Prática Docente em Língua Portuguesa: ações do programa PLEI-UFPB”; e o segundo, coordenado pela professora Carolina Coelho Aragon e intitulado de “Línguas Minoritárias e formação de professores: língua Warao em contexto de educação básica; três projetos de extensão na categoria PROBEX (Programa de Bolsas de Extensão — UFPB), estes sendo: “Produção de Multimeios: colaborando com o PLEI no acolhimento e formação de estudantes estrangeiros”, coordenado pela professora Carolina Coelho Aragon; “Internacionalização Através da Extensão”, coordenado pelo professor José Wellisten Abreu de Souza e “Circuito Cultural no PLEI: uma proposta de mediação intercultural para o ensino de português como língua não materna”, coordenado pela professora Mariana Lins Escarpinete. Além disso, o PLEI oferta cursos de português para estrangeiros via modalidades como básico, intermediário e avançado, cursos preparatórios pré-Celpe-Bras para estudantes conveniados ao programa PEC-G, e também cursos online no programa Idioma Sem Fronteiras (ISF).

Levando adiante as congruências do tripé acadêmico e as ações realizadas no PLEI, os trabalhos desenvolvidos no programa, além de convergirem diretamente com o proposto e assegurado pelo Art. 207 da constituição nacional, promove uma integração direta entre corpo docente e discente a partir das orientações metodológicas fornecidas ao grupo. Entende-se, assim, como estipulado por Cordeiro (2007), que esta relação de troca se torna fundamental para o processo de ensino-aprendizado no PLEI, tanto na formação do discente de Letras como um estudante de graduação, quanto na sua atuação profissional.

[...] aprender e ensinar só são possíveis pela intervenção do outro. São, portanto, atividades que se desenvolvem por meio de uma relação. No caso da relação com o saber, ela é ao mesmo tempo relação consigo próprio, com o outro e com o mundo, na medida em que esse saber e essa relação ajudam a construir a identidade do sujeito, a sua particularidade diante dos outros sujeitos e permitem organizar, pôr em ordem e interpretar o mundo circundante. (CORDEIRO, 2007, p. 113 – 114)

Portanto, para facilitar a breve descrição feita acima, segue uma sistematização das ações desenvolvidas no PLEI durante o ano de 2024:

Figura 02: pilares do PLEI em execução em 2024



Fonte: Autoria própria (2023)

Por fim, no viés das orientações pedagógicas apontadas anteriormente, entende-se que estas são uma parte fundamental para a constituição do projeto, uma vez que o grupo dispõe de reuniões quinzenais com este intuito. O objetivo é promover a partilha direta sobre o andamento das turmas ofertadas, além de compartilhamento de leituras e apresentações de referências bibliográficas relevantes, estruturação e reavaliação de métodos, projetos e futuras ações. Ademais, o PLEI constrói, diariamente, uma cúpula de apoio e fomentação de formação discente e docente, mediante um sistema de monitoria – onde alunos mais experientes auxiliam os integrantes menos experientes do projeto – e ambos são direcionados pelos professores atrelados ao projeto, fomentando trocas diretas e indiretas de experiências, planos de aula, livros e materiais didáticos.

Diante do estruturado neste capítulo, compreende-se a importância do PLEI na formação discente do graduando em Letras e o impacto do projeto na vida dos estrangeiros atendidos. No entanto, convém ressaltar que, apesar do volume de demandas e benefícios promovidos à instituição, é um desafio diário a sua manutenção, bem como execução institucional. Uma vez que o PLEI não é oficialmente considerado um programa vinculado à

UFPB, sendo apenas em nome, vulnerabilizando a sua existência, ao depender, da disposição dos docentes a atrelar o projeto como um cometimento “pessoal”, o interesse em desenvolver a rotina do espaço educacional que o cerca.

Compreendido os pontos discutidos até o presente momento, entende-se o papel do PLEI como parte fundamental na construção deste trabalho. Já que, é a partir dos pilares programa, dispostos e discorridos neste capítulo, que a tecitura deste trabalho é possibilitada, principalmente no tocante das ideias desenvolvidas entre cultura e língua. Assim, posto isto, cabe ao próximo capítulo o encargo de desenvolver sobre os aspectos relacionados a abordagem culturalista no PLA, parte importante tanto para o PLEI quanto para este trabalho.

2.0 ABORDAGEM CULTURALISTA NO ENSINO DE PLA

Uma vez que foi feita a contextualização de base do ensino de PLA, descrevendo das nomenclaturas aos espaços de realização da prática docente efetiva a nível local, convém adentrar no espaço teórico do ensino dessa língua, apresentando a correlação que este trabalho entende como pertinente para a prática de ensino de PLA.

De antemão, reserva-se este espaço para esclarecer que o termo “culturalista” não parte de nenhuma filiação teórica, mas sim, operando como um espaço de cunho metodológico que abarque aspectos de ensino que trazem como principal ponto de partida a prevalência da cultura. Logo, neste capítulo, postulam-se os imbricamentos entre Cultura e Língua, definindo a visão que este trabalho tem sobre os dois conceitos e como a cultura pode operar como construto do ensino de PLA.

2.1 Cultura e língua

Para compreender as confluências da cultura e da língua, primeiramente, faz-se necessário entender o que são, propriamente, estes conceitos e como eles são abordados neste trabalho. Sobre a língua, opta-se pelas ideias de Mattoso Câmara Jr. (1955), para quem a língua é o resultado da capacidade do ser humano de atribuir sentidos e significados aos sons que ele produz, gerando, assim, a comunicação com o seu semelhante.

Para o viés cultural, não se mostra fácil condensar de maneira satisfatória o que de fato pode ser compreendido como cultura. No entanto, de acordo com Eagleton (2005, p. 54), a cultura pode ser definida como um conjunto de valores, costumes, crenças e práticas que constitui a maneira de viver de um grupo específico, de uma determinada sociedade. Tal conjunto é responsável por gerar conhecimento, permitindo que indivíduos estipulem e negociem modos apropriados de agir em determinados contextos.

Neste sentido, levantam-se também as ideias do antropólogo norte-americano Geertz (2008), que compreende a cultura como um sistema simbólico que funciona como um artifício capaz de atribuir significados e sentidos a uma comunidade. Dessa forma, para o autor, a cultura não pode ser lida como algo que pode ser quantificado ou mensurado, mas sim interpretativo.

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do

significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. (Geertz, 2008, p.4).

Partindo para os imbricamentos da língua e cultura, um ponto que pode ser levantado, e que acompanha o crescimento da atribuição do social como parte fundamental da ciência da linguagem no sec. XX, é a concepção de relativismo linguístico, hipótese de Sapir-Whorf. Tal hipótese explica o porquê de o sistema linguístico ser condicionado pelo mundo social, e como isto interfere na forma pela qual a sociedade reflete o mundo. Portanto, de acordo com Sapir-Whorf, a nossa maneira de perceber o mundo é fortemente influenciada pelos sistemas linguísticos pautados em sequências construtivas de pensamento, língua e sociedade (Escarpinete, 2018, p. 36).

Com base nesses pressupostos fundamentais, destaca-se que, dentro da linguística, em especial no âmbito da semântica, uma das possibilidades de estudar os embricamentos entre língua e a cultura pode ser encontrada na Semântica Cultural. Neste sentido, ressalta-se que a Semântica Cultural não é a única metodologia capaz de observar os aspectos relacionados a cultura e língua, mas sim, um dos caminhos que podem ser trilhados.

Posto isso, Ferrarezi Jr. (2013) articula, em Semântica, Semânticas, a ideia de que a língua e a cultura são elementos indissociáveis. No entanto, essa bandeira é levantada, como aponta Escarpinete (2018), antes mesmo de a linguística ser estabelecida como ciência, deixando claro que esta contemplação acompanha os primórdios da linguística.

Na verdade, o entendimento é que existe uma relação indissociável entre esses elementos muito antes de a Linguística se estabelecer como ciência, pois esse era o tema corrente das discussões sociológicas e antropológicas, o que possibilita as bases de construção dessa ciência. A partir de Saussure, essas discussões ganham direcionamento linguístico, evidenciando a língua como objeto de atenção (Escarpinete, 2018, p.33)

Entendido isto, a Semântica Cultural (SC) vem se estabelecendo como uma vertente da semântica que visa estudar os imbricamentos e interferências que os aspectos culturais arquitetam nas construções de sentidos. Ferrarezi Jr. (2010, p. 81) contempla que “[...] se alguma relação há entre palavras e sentidos, essa relação é cultural, atribuída pelo *habitus* linguístico, por costumes e não por propriedades das palavras ou dos sentidos”, juntamente a isto, em consonância direta com as ideias de Escarpinete (2018), reverbera-se que o defendido pela fala ferrareziana é a compreensão de que a cultura encontra-se no substrato basal da concepção da teoria, uma vez que, não se mostraria exagero apontar que muito da Semântica

Formal desconsidera, em algum nível ou grau, a influência direta do aspecto social/humano/cultural na base da atribuição de sentidos e significados.

2.2 Cultura como construto para o ensino PLA

O presente trabalho considera que o ensino de línguas estrangeiras — neste caso, o português — vai além do que se deter na estrutura canônica da língua, sua gramática e vocabulário, mas sim, além disso, necessita-se do movimento direto acerca de informações, cultura, e a transmissão de ideias, hábitos e costumes de uma determinada comunidade ou país. Sobre isso, como bem aplica Almeida Filho (2002, p. 210), “o lugar da cultura é o mesmo da língua quando essa se apresenta como ação social propositada”. Sob este prisma, compreende-se este tipo de processo de ensino, ou seja, aquele que considera a cultura como ponto indispensável no ensino de língua estrangeira, reservam-se termos como “interculturalidade” e “ensino comunicativo”.

Para a interculturalidade, este trabalho toma como base a definição proposta por Barbosa (2007), que observa o conceito como um movimento de mediação cultural, no qual o aluno participa, e no mesmo passo que reflete sobre sua própria cultura, compreende a cultura alvo que trespassa a língua aprendida. Já para o ensino comunicativo, leva-se em consideração as concepções de Almeida Filho (2008, p. 36), que o compreende como a organização das experiências de aprender pautadas nos interesses e necessidades reais do aluno, para que, assim, ele se capacite a usar a língua-alvo em interações reais com outros falantes deste idioma.

Para que estas abordagens tenham êxito, o empenho do professor e aluno nesta jornada torna-se essencial. Desta maneira, Lima e Cortez (2014, p. 112) apontam que, para o professor, é fundamental que o conceito de interculturalidade e a perspectiva de integração regional sejam tratados, já que a língua, como manifestação cultural, permite a primeira aproximação ao outro e ajuda a pensar e conviver com as diferenças. Desta maneira, o êxito em interações entre pessoas advindas de diferentes culturas não é dado apenas pelo domínio da língua, mas depende também da capacidade de estabelecer uma relação humanista entre os participantes (Byram; Gribkova; Starkey, 2002).

Já para o aluno, Almeida Filho (2008, p. 25) complementa que, ao final da aula, cabe buscar ocasiões para pôr em prática o uso da língua aprendida. Desta forma, os procedimentos estabelecidos na aula tornam-se imprescindíveis na construção de significados e ações nessa língua e, portanto, não podem passar despercebidos. Além disto, Byram, Gribkova e Starkey (2002), neste quesito, entendem a existência de subcompetências que precisam ser adquiridas

pelo aluno, estas são: a) “competência existencial”, ou seja, a capacidade de estabelecer uma relação entre a cultura materna e a cultura-meta; b) “capacidade de aprender”, neste sentido, o desenvolvimento de um sistema interpretativo conforme a cultura-meta; c) “saber fazer”, ou melhor, a capacidade de integrar os saberes em situações de contato entre a cultura materna e a cultura-meta; e, por último, d) “conhecimento”, para isto, os autores postulam sobre a importância das referências culturais capazes de estruturar os conhecimentos adquiridos durante o percurso linguístico-cultural.

Desta forma, visto o que foi exposto anteriormente, uma comunicação efetiva depende, diretamente, dos condicionadores culturais evocados à mente dos nativos e aqueles em processo de aquisição de língua estrangeira quando falam, atuam e reagem no mundo que os rodeia. Logo, o contexto cultural de comunicação deve ser visto como fundamental no processo de codificação e decodificação de uma língua, já que as habilidades de comunicação se intensificam e se realçam pela intimidade com o contexto cultural de pensamento e conduta (Alvarez, 2010).

Diante do exposto, a importância do ensino de línguas adicionais, especialmente do português, vai além da simples estrutura linguística, abrangendo a transmissão de informações, cultura e ideias. A Interculturalidade e o Ensino Comunicativo emergem como abordagens essenciais, destacando a necessidade de integração cultural e prática da língua aprendida em contextos reais, tanto para o professor quanto para o aluno. Assim, a interação entre diferentes culturas não é resumida somente ao domínio das normas de uma língua, requerendo, assim, uma abordagem capaz de estabelecer relações significativas entre humanos e seus aspectos culturais. Em suma, a comunicação eficaz em línguas adicionais, em foco o português, está intrinsecamente ligada aos contextos culturais, ressaltando a importância da compreensão e integração desses elementos para interações bem-sucedidas.

Visto isso, destaca-se que as ideias aqui postuladas, servirão como base sólida para a construção das análises subsequentes, para a construção analítica e aprofundamento da compreensão dos aspectos culturais e linguísticos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do português como língua adicional neste trabalho.

3.0 METODOLOGIA

Neste capítulo, subdividido em três partes, apresenta-se a base metodológica deste estudo. A priori, caracteriza-se a metodologia utilizada, em seguida, descreve-se o objeto do estudo, e, por fim, são apresentados os instrumentos de coleta de dados.

3.1 Caracterização e descrição da metodologia

Um dos pontos cruciais para a produção do conhecimento científico, além da delimitação de forma clara e objetiva do escopo do trabalho, está na necessidade da delimitação do objeto de estudo e da própria pesquisa.

Neste caso, este trabalho se insere em uma abordagem qualitativa e descritiva, uma vez que, coleta, analisa, descreve e interpreta dados retirados de uma coleção de livros didáticos *Abordagem Cultural - Vila Brasil*, já que, como explica Gil (2002, p 133), este processo pode ser definido como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

Assim, este trabalho tem como objetivo geral analisar os níveis de correlação estabelecidos entre língua e cultura no livro didático “*Abordagem Cultural*”, do Vila Brasil, no ensino de Português como Língua Adicional. E, como objetivos específicos, postular acerca dos imbricamentos entre língua e cultura; discutir sobre abordagem culturalista no ensino de português como língua adicional; e apresentar como o ensino de PLA opera no Brasil e no PLEI (Projeto Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais); e por fim, propor uma proposta didática voltada ao PLA.

Para a produção do presente trabalho, primeiramente, partiu-se para a construção de uma fundamentação teórica que postulou, ancorada em fontes e referenciais teóricos, sobre o ensino de PLA no Brasil e a abordagem culturalista no ensino de PLA. Passando, depois, pelas delimitações metodológicas e iniciando a análise da coleção didática escolhida.

Partindo da justificativa de que diante das experiências obtidas no PLEI, com a extensão universitária, prática docente e observações gerais sobre o ensino de PLA, mostrou-se pertinente observar como os livros didáticos articulam questões de cultura e língua, tão discutidos durante a minha participação no projeto. Para isso, a análise do material selecionado, visou-se selecionar livros didáticos que tivessem como característica principal a utilização da abordagem cultural em seu escopo, optou-se, assim, pelo *Abordagem Cultural do Vila Brasil*, por mostrar-se uma coleção que propunha o ensino intercultural durante toda a coleção e não apenas em momentos específicos, como o “Samba”, “Via Brasil” e “Muito

Prazer” que articulam o parecer cultural como “momentos” finitos. Outrossim, a escolha se deu por se tratar de um material de fácil acesso no site do próprio programa, que algumas vezes teve outros materiais utilizados no próprio PLEI para consultas.

Isto posto, o material foi analisado considerando um processo de coleta de dados desenvolvido neste trabalho, que visou observar de forma analítica o escopo das questões apresentadas em categorias de eixos temáticos, enquadrando-as em focos de explicitude e implicitude, dado os imbricamentos do viés cultural das questões. Para, posteriormente, analisar verticalmente um dos volumes, postulando questões sobre cada eixo temático identificado.

Por fim, foi elaborada uma proposta didática que conta com seis questões de aprofundamento, dado os eixos temáticos analisados durante o trabalho, que tratam do ensino de PLA, considerando a abordagem culturalista e os feixes explícitos e implícitos da cultura

3.2 Objeto de estudo

A coleção didática Abordagem Cultural - Vila Brasil é fruto direto do curso “Abordagem Cultural - Produção de materiais didáticos em língua estrangeira”, ministrado pelos professores Ana Luíza Gabatteli e Marcos Mendonça, visa, conforme a instituição, “analisar e produzir materiais didáticos em línguas estrangeiras com um viés cultural e não estereotipado”, contando com o público-alvo professores de língua estrangeiras - português para estrangeiros, inglês, francês e espanhol -. Possui 3 volumes: o primeiro lançado em 2020, o segundo e o terceiro em 2021, contando com apresentação sobre o curso e o processo de criação da edição e, por fim, os materiais didáticos elaborados pelos professores que concluíram o curso de capacitação. Esclarecido o objeto de estudo, exprime-se que coleção "Abordagem Cultural do Vila Brasil" será melhor dissecada e analisada nos próximos capítulos deste trabalho, para melhor compreensão do que foi elucidado até agora segue no Quadro 02 abaixo o detalhamento inicial de cada volume:

Quadro 02: detalhamento dos volumes analisados

VOLUME 01 (2020)	
DISTRIBUIÇÃO DO LIVRO: 5 seções	
<ul style="list-style-type: none"> ● O curso abordagem cultural ● Conteúdo do curso <ul style="list-style-type: none"> ○ Unidades 1 e 2 ○ Atividades do Módulo 2 ○ Unidades 3 e 4 	<ul style="list-style-type: none"> ● Design Thinking ● Unidades do projeto final + manuais da professora ● Considerações Finais <ul style="list-style-type: none"> ○ Depoimentos

○ Materiais elaborados			
Materiais elaborados neste volume			
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
<ul style="list-style-type: none"> ● Gentileza gera gentileza ● Manual da professora 	<ul style="list-style-type: none"> ● Farinhas, farofas e farofeiros ● Manual da professora 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cafezinho brasileiro ● Manual da professora 	<ul style="list-style-type: none"> ● Como você está se sentindo ● Manual da professora
VOLUME 02 (2021)			
DISTRIBUIÇÃO DO LIVRO: 2 seções			
<ul style="list-style-type: none"> ● O curso e a abordagem cultural ● Materiais Elaborados <ul style="list-style-type: none"> ○ Língua Inglesa ○ Língua Portuguesa 			
Materiais elaborados neste volume (para língua portuguesa)			
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	
<ul style="list-style-type: none"> ● Tempo e Estilo de Vida ● Guia para professores 	<ul style="list-style-type: none"> ● Expressões culturais ao redor do mundo ● Guia para professores 	<ul style="list-style-type: none"> ● Formalidades no ambiente de trabalho ● Guia para professores 	
VOLUME 03 (2021)			
DISTRIBUIÇÃO DO LIVRO: 2 seções			
<ul style="list-style-type: none"> ● O curso abordagem cultural <ul style="list-style-type: none"> ○ Como foi a experiência da terceira turma ○ Considerações finais ● Materiais Elaborados <ul style="list-style-type: none"> ○ Língua Portuguesa 			
Materiais elaborados neste volume			
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
<ul style="list-style-type: none"> ● Encontro das águas ● Guia de uso 	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabalho no Brasil ● Guia de uso 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sabores da língua portuguesa ● Guia de uso 	<ul style="list-style-type: none"> ● Preconceito e discriminação ● Guia de uso

Fonte: Autoria própria (2024)

3.3 Processo de coleta de dados

A fim de categorizar e analisar as questões dos volumes 1, 2 e 3 da coleção “Abordagem Cultural - Materiais didáticos”(2020-2021), foi elaborado um método de seleção baseado na disposição das questões em eixos didáticos, esses sendo: Oralidade; Escuta; Gramática; Leitura e Escrita — questões com características de eixos didáticos distintos

foram contabilizadas em seus respectivos eixos pertencentes —. Além disso, as questões foram caracterizadas entre: explícitas - para aquelas que tratem de cultura de maneira direta; e implícitas - para aquelas que evoquem uma abordagem culturalista de maneira indireta (questões que não foram categorizadas em nenhuma das distinções pré-estabelecidas são sinalizadas por Θ).

Com o intuito de estabelecer um método de triagem compatível acerca da explicitude das questões, considerou-se criar um crivo qualitativo de palavras-chave, direcionando que: se o enunciado ou contexto da questão apresenta-se, em âmbito que aponte a utilização de abordagem culturalista, uma das palavras-chave (considerando gênero e número) dispostas no quadro abaixo, essa seria considerada explícita. Em adição a isso, as questões que apontem a utilização de abordagens culturalistas sem utilização das palavras-chave indicadas, foram consideradas implícitas.

Quadro 03: palavras-chave: marcas identitárias - caráter antropológico da questão

<ul style="list-style-type: none"> ● Afrobrasileiro ● Brasil ● Brasilidade ● Caatinga ● Carnaval ● Colocar ● Costumes ● Cultural ● Cultura ● Culinária ● Dança ● Descendência ● Etnia 	<ul style="list-style-type: none"> ● Expressão ● Festival ● Feriado ● Filme ● Folclore ● Geração ● Hábitos ● Identidade ● Lenda ● Livro ● Manifestação ● Música ● Nação 	<ul style="list-style-type: none"> ● Nacional ● Nacionalidade ● Nordeste, Norte (...) ● Nordestino, Sulista (...) ● Novela ● Orixá ● País ● Peça ● Povo ● Prato ● Regional ● Típico ● Tradição
--	--	---

Fonte: Autoria própria (2024)

4.0 ANÁLISE DA COLEÇÃO DIDÁTICA: ABORDAGEM CULTURAL - VILA BRASIL

Este é o momento do trabalho dedicado à análise da coleção didática Abordagem Cultural - Vila Brasil (2020-2021), em que, primeiramente, aborda-se um panorama completo sobre a coleção e, posteriormente, analisa-se mais a fundo uma das unidades, focalizando em apontamentos direcionados a questões relacionadas aos eixos temáticos identificados no material.

4.1 Primeiros passos: situando o material

Diante do que foi observado durante a análise da coleção Abordagem Cultural e considerando o método empregado a fim de categorizar e analisar as 285 (duzentas e oitenta e cinco) questões dos três volumes, divididas em cinco eixos temáticos (Oralidade; Escuta; Gramática; Leitura e Escrita), contabilizou-se o acionamento de 337 eixos linguísticos, a discrepância entre a quantidade de questões e a quantidade de eixos evocados deu-se devido à utilização de mais de um eixo temático por diversas questões, como pode ser notado em um exemplo retirado do Volume 01 na Figura abaixo:

Figura 03: Grupo 02 - Questão 11 (volume 01)

LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA

A partir do texto e das informações do mapa, escreva um e-mail a um(a) amigo(a) que não conhece o Brasil, falando sobre a culinária da região e incentive-o(a) a viajar com você para participar de um festival gastronômico. Se necessário, faça uma pesquisa.



blog.menutrip.com.br
Comida Típica Brasileira: 15 Pratos Incríveis Que Você Precisa Conhecer



Regiões

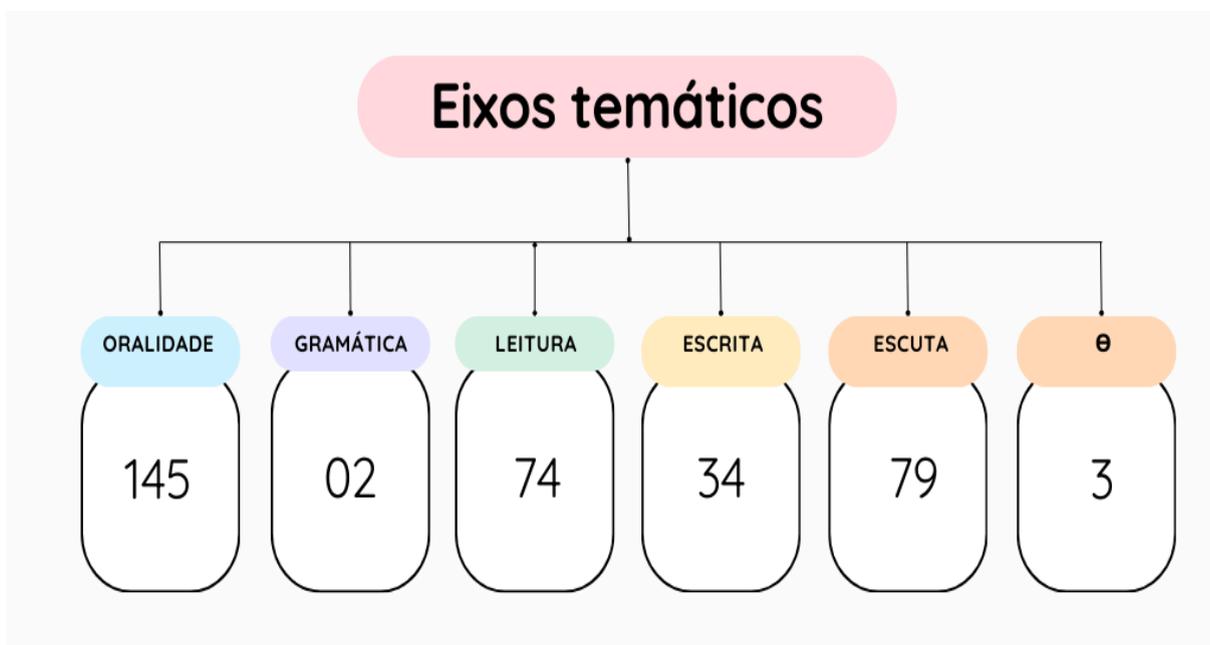
- Norte
- Nordeste
- Centro-Oeste
- Sudeste
- Sul

Fonte: Gabatteli e Mendonça (2020 p. 59)

Assim, percebe-se que a questão selecionada trata e evoca tanto o eixo da escrita quanto o eixo da leitura, já que, não seria possível confeccionar a escrita do e-mail sem que antes o aluno passasse pela leitura do texto proposto.

Sobre os dados levantados que tratam sobre o detalhamento da quantidade de cada eixo (por grupo e volume), percebeu-se que, no total, ou seja, diante dos 3 volumes analisados, o eixo temático da oralidade foi o mais evocado, em segundo lugar o eixo da escuta, seguido pelo eixo da leitura, e, em quarto lugar, quem mais se destacou foi a escrita e, por último o eixo da gramática (para aquelas questões isentas de um eixo utilizou-se a demarcação Θ)⁵. Para melhor compreensão segue a Figura 4:

Figura 04: quantidade de questões por eixo temático



Fonte: Autoria própria (2024)

Diante disso, percebeu-se uma ausência significativa de questões que tratem sobre o eixo gramatical de forma explícita. Compreende-se que, talvez, não se tenha utilizado o eixo temático que versa sobre a gramática, uma vez que, trata-se de um material planejado diretamente sob a vertente culturalista, com o enfoque direcionado a abordagem comunicativa, o que pode levar a concepções (errôneas) sobre a falta de ligação/possibilidades de trilhar o caminho do ensino da gramática junto a abordagem cultural, concomitante, ao fato

⁵ Devido à ausência de espaço hábil para melhor exemplificar questões consideradas isentas de eixo temático, checar *anexo 1* para ver exemplo.

de que a elaboração da maior parte dos insumos produzidos pela coleção são dedicados a alunos de proficiência mais avançada, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 04: nível de proficiência indicado nos materiais didáticos elaborados

Público-alvo/nível de proficiência indicado⁶	
Volume 01	
Gentileza gera gentileza	Adultos, em situação de imersão. - B2/C1
Farinhas, farofas e farofeiros	Adulto com interesses pessoais no idioma - C1
Cafezinho brasileiro	Adulto - B1
Como você está se sentindo	Crianças de 6 a 8 anos - A1/A2
Volume 02	
Tempo e Estilo de Vida	Adultos - B1
Entre Nessa!	Adultos - B2/C1
Formalidades no ambiente de trabalho	Adulto - B1/B2
Volume 03	
Encontro das águas	Adulto em situação de imersão - intermediário superior (hispano falante).
Trabalho no Brasil	Relações de trabalho no Brasil - B1.
Sabores da língua portuguesa	Jovens estudantes universitários norte-americanos - A2.
Preconceito e discriminação	Adulto - C1.

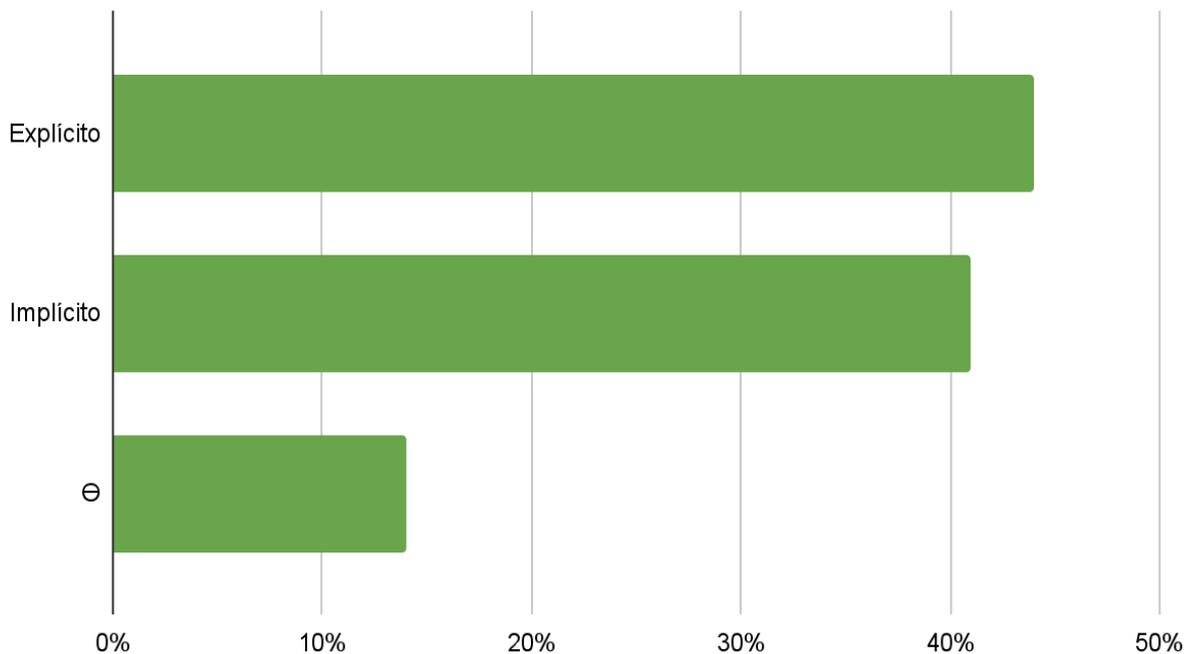
Fonte: Autoria própria (2024)

Partindo para os dados levantados que tratam sobre a implicitude e explicitude de cada grupo e volume, percebeu-se, nas 285 questões observadas, nos 3 volumes, a existência de uma harmonia em referência ao teor de explicitude e implicitude. Como aponta o gráfico abaixo, cerca de 44% das questões foram consideradas explícitas e 41% implícitas, para aquelas que não demonstraram nenhum teor cultural (Θ), apurou-se o resultado de 14%.

⁶ Dados fornecidos pelo próprio material.

Figura 05: Comparativo de explicitude

Comparativo de explicitude



Fonte: Autoria própria (2024)

Desta forma, é possível perceber que o material cumpre com a ideia central proposta para o seu desenvolvimento, já que cerca de 80% das questões versam de maneira direta ou indireta sobre a cultura.

4.2 Aprofundando esses dados: verticalizando o Volume 2

Por se tratar do único volume que contempla os cinco eixos pré-estabelecidos na coleta e análise de dados (Oralidade; Escuta; Gramática; Leitura e Escrita), para este trabalho escolhe-se o Volume 02, lançado em 2021, para protagonizar uma análise vertical do material. Dessa maneira, esta seção propõe uma análise de uma questão para cada eixo, abordando também as marcas de explicitude e implícitude do teor cultural apresentado.

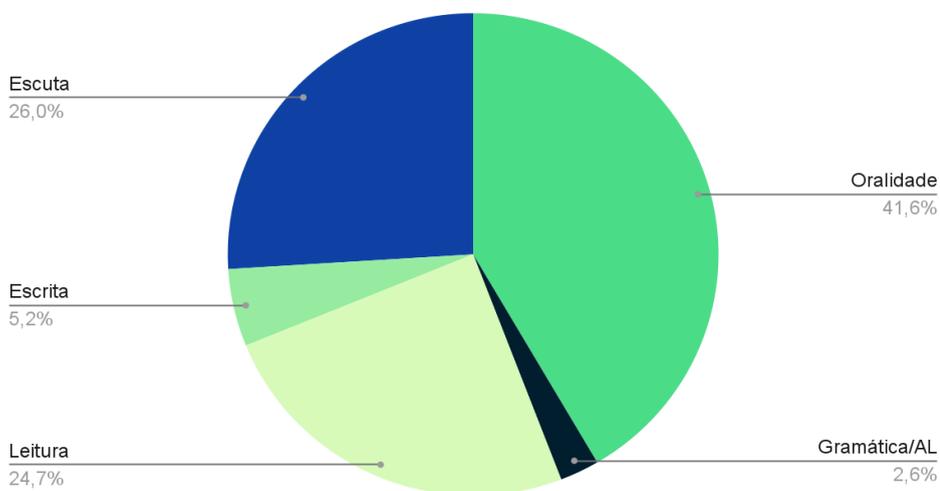
Neste sentido, para inicializar esta abordagem de análise verticalizada, apresenta-se o Quadro 05, detalhando a quantidade de questões e eixos acionados em cada grupo.

Quadro 05: detalhamento dos volume 02

Volume 02 (56 questões - 77 eixos/momentos)				
GRUPO 1 - Tempo e Estilo de Vida (24 questões)				
Oralidade	Escuta	Gramática	Leitura	Escrita
4	8	0	14	1
EXPLICITUDE GRUPO 1				
Explícito		Implícito		∅
8		16		0
GRUPO 2 - Entre Nessa! (15 questões)				
Oralidade	Escuta	Gramática	Leitura	Escrita
14	4	1	4	1
EXPLICITUDE GRUPO 2				
Explícito		Implícito		∅
12		3		0
GRUPO 3 - Formalidades no ambiente de trabalho (17 questões)				
Oralidade	Escuta	Gramática	Leitura	Escrita
14	8	1	1	2
EXPLICITUDE GRUPO 23				
Explícito		Implícito		∅
6		9		2

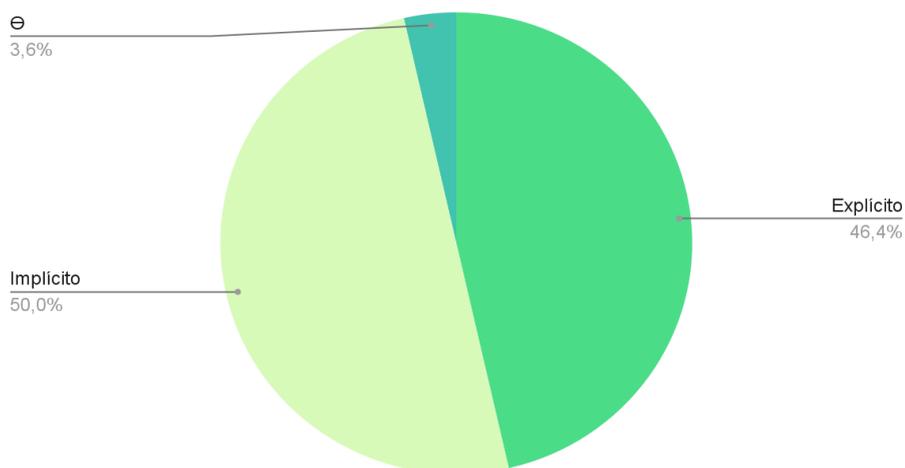
Fonte: Autoria própria (2024)

Dado o exposto acima, percebe-se uma concentração maior de questões que expressam o eixo da oralidade e uma ausência das questões que tratam sobre gramática, tais dados, como mencionado antes, podem ser percebidos durante todos os três volumes da coleção, para melhor compreensão da distribuição dos eixos temáticos na unidade analisada segue um gráfico:

Figura 06: eixos didáticos Volume 02**Eixos didáticos - Unidade 02**

Fonte: Autoria própria (2024)

Sobre o que tange os aspectos relacionados à explicitude e à implícitude da unidade, como também foi observado durante todos os três volumes considerados nesta análise, observa-se um equilíbrio entre as questões que tratam sobre cultura de forma implícita e explícita, como bem pode ser visto na Figura 07, tais resultados refletem de maneira direta a composição de toda a coleção, sendo assim, um fragmento justificável e passível de análise fidedigna e efetiva do material sem perder substancialmente as características encontradas nos três volumes.

Figura 07: Comparativo de explicitude Volume 02**Explicitude - Unidade 02**

Fonte: Autoria própria (2024)

Partindo para a análise das questões, respaldada nas ideias de Zarate (1995, p. 12-13) de que materiais didáticos comportam discursos de valores acerca da realidade, e, portanto, a escolha de textos, ilustrações, exemplos, etc. empregados refletem de maneira direta o conjunto ligado a crenças, valores, opiniões e percepções culturais do autor.

Assim, para o eixo da oralidade, foi escolhido a questão de número 06, do material “Entre nessa!” que pode ser encontrada abaixo:

Figura 08: grupo 02 - Questão 06 (volume 02)



Fonte: Gabatteli e Mendonça (2020, p. 27)

Conforme as orientações expressas no material, tal questão, traz como tarefa a exploração do eixo da oralidade estabelecendo uma conversa/pequena exposição, dado o tempo estipulado (5 minutos), que visa erguer como foco principal uma troca cultural explícita, que pode se tornar significativa, entrelaçado ao desenvolvimento da oralidade.

Representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário (Jodelet, 2001, p. 22).

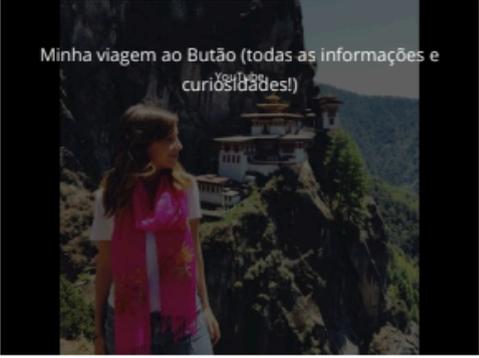
Neste sentido, concomitante às ideias de Jodelet (2001) abrir margem para a representação, neste caso, a autorrepresentação, sempre é necessário, principalmente mediante ao contexto de interação de culturas distintas como em uma aula de PLA. Além disso, revela-se que o mais importante, durante o desenvolvimento desta atividade, é a ideia de que nenhuma cultura está acima ou abaixo de outra, já que todas devem deter do seu momento e respeito dos participantes.

Partindo para o eixo da escuta, foi selecionado a questão de número 05 do material “Tempo e Estilo de Vida” como pode ser observado abaixo:

Figura 09: grupo 01 - questão 05 (volume 02)

Duas brasileiras estão no Butão

Vamos assistir a sequências do vídeo e responder às seguintes questões :



Fonte: <https://youtu.be/u8l1yc1xp14>

Sequência 1:08-1:51

1. Por que as narradoras decidiram ir ao Butão?
2. Como acontece a política da felicidade lá?

Sequência 3:19-4:48

1. Como se chega ao Butão ?
2. Como é a chegada de avião ao Butão?
3. O que elas aprenderam com os butaneses?
4. Como é o trânsito ?

Sequência 8:33-9:56

1. Fale um pouco sobre a impermanência e a bondade?
2. Qual é a relação entre bondade e felicidade?

Fonte: Gabatteli e Mendonça (2020, p 22)

Nesta questão, a partir de um vídeo sobre duas brasileiras visitando o Butão, os alunos são convidados a pôr em prática o eixo temático da escuta e responder uma bateria de questões que acionam diretamente a compreensão do vídeo. Conforme as orientações metodológicas presentes no material, o vídeo não precisa ser exibido na íntegra, dessa forma, cabendo ao professor selecionar os momentos adequados para o aluno responder às perguntas estipuladas sem a perda de nenhuma informação necessária. Neste enfoque, percebe-se que diante do quadro estabelecido para a classificação da impli/explicitude do viés cultural atribuído às questões, considera-se que estas podem ser observadas como implícitas. Já que não atingem diretamente temas que acionem no aluno a perspectiva de que a cultura é o ponto central na resolução dessa parte da aula. Mediante a conjuntura completa do material “Tempo e Estilo de Vida” a perspectiva estabelecida até o momento dedicado à questão analisada parte do “olhar de fora” em direção ao Brasil, ou seja, como o estrangeiro percebe a cultura brasileira, para que, assim, possa perceber como o brasileiro compreende outras culturas.

Para o escasso eixo da gramática, dentre as duas questões que contemplam a utilização de um viés gramatical, escolheu-se a questão 05 do material “Entre Nessa!” por se tratar da que mais poderia prover discussões neste trabalho, tal questão pode ser encontrada nas figuras abaixo:

Figura 10: grupo 01 - questão 05 (volume 02)

Gramática em Ação: Pretérito Imperfeito do Subjuntivo e Condicional

O texto que você leu traz as seguintes frases:

- Eu temia que **pudesse** ser ainda mais difícil...
- A necessidade de entender a cultura e os nomes dos movimentos fez com que muitos como eu **aprendessem** a língua.

O **Pretérito Imperfeito do Subjuntivo** é usado para pedir e dar conselhos e sugestões, e para falar sobre possibilidades e hipóteses. Também é importante lembrar que, muitas vezes, ele vem acompanhado da **Condicional**.

Por exemplo:

- Olívia achava que ela **teria** dificuldades para aprender capoeira se a capoeira **fosse** ainda mais difícil do que outros esportes que ela já tinha tentado aprender.
- Olívia não **falaria** português se não **fosse** a capoeira na vida dela.
- Olívia não **conheceria** o Brasil se ela não **praticasse** capoeira.

Esses tempos verbais são necessários para se comunicar bem. Além disso, eles vão deixar o seu português show de bola. [Clique aqui](#) ou use o código QR para praticar o Pretérito Imperfeito do Subjuntivo e o Condicional.



Fonte: Gabatteli e Mendonça (2020, p. 27)

Figura 11: grupo 01 - questão 05 (volume 02) - zoom roleta



Fonte: Gabatteli e Mendonça (2020, p. 27)

Para a contemplação do eixo gramatical, primeiramente o material fornece uma breve explicação acerca do assunto (pretérito imperfeito e subjuntivo condicional), para assim, propor uma atividade interativa em que o aluno gira uma roleta virtual para responder à questão sorteada. A roleta conta com algumas perguntas que condicionam a utilização do

tópico gramatical explicado anteriormente, e mesmo se tratando de uma questão de cunho gramatical, percebe-se a utilização da abordagem culturalista de forma explícita. Já que todas as perguntas que podem ser sorteadas tratam direta ou indiretamente de questões relacionadas a perspectivas culturais. Sobre o ensino de gramática no contexto de português como língua adicional, Almeida Filho (2011) compreende que o estudante deve ampliar o seu repertório textual a fim de enriquecer suas percepções contextuais-culturais inseridas em diversas manifestações de uso da língua que aprende. Neste sentido, observa-se que o subjuntivo e condicional, por muitos usuários da língua, pode variar, sem necessariamente perder o valor semântico empregado.

Para o eixo da leitura, foi selecionado a questão de número 06 do material “Formalidades no ambiente de trabalho” observável nas figuras abaixo:

Figura 12: grupo 03 - questão 06 (volume 02)



É comum sentir-se inseguro na hora de cumprimentar as pessoas numa situação formal. Um deslize pode causar constrangimento. Ann encontrou este artigo em um blog e está compartilhando com você. Você tem dúvidas? Então leia as dicas dadas por Rachel Jordan, consultora de imagem e comportamento.

Cumprimentos formais: como cumprimentar outros profissionais? Imagem e comportamento corporativo

Em ambientes mais formais, até mesmo a maneira como cumprimentamos as pessoas exige um pouco mais de atenção, sobretudo, quando se pretende causar uma boa impressão e tecer relacionamentos profissionais de alta qualidade. As regras de etiqueta e boas maneiras mudam de acordo com a circunstância. E isso pode nos deixar confusos, sem saber o que fazer na hora dos cumprimentos formais.

Cumprimentos formais: como cumprimentar outros profissionais

Se você concorda que nem sempre fica claro quem deve começar cumprimentando quem, ou que gestos deveria fazer, não precisa se apavorar. O post de hoje te ajudará muito, com dicas sobre cumprimentos formais. Confira!

Quem chega é quem cumprimenta?

Sim. Essa é uma regra geral e até bastante conhecida pela maioria das pessoas.

Mas não é preciso exagerar. Dependendo do momento, basta dizer “Bom dia” ou “Boa noite a todos”, e esperar pela apresentação que o anfitrião do evento ou o líder da reunião fará a seu respeito.

Quando isso acontecer, você pode estender a mão para cumprimentar, especialmente se você não tem intimidade com quem estiver falando. “Como vai?” e “É um prazer!” são frases suficientes para a circunstância. Se quem o introduziu se esquecer de dizer seu nome, você pode fazê-lo, indicando nome e sobrenome.

Quem se levanta para cumprimentar alguém?

Pode parecer educado levantar em qualquer circunstância, apertar a mão das pessoas e partir para os eventuais beijinhos no rosto. Mas, em um ambiente formal, não é bem assim.

Em uma situação de jantar de negócios em um restaurante, por exemplo, as mulheres não precisam levantar-se durante uma apresentação formal. Apenas os homens devem levantar-se sempre. Porém, se você chegou ao local e está sendo apresentado às pessoas, poderá sinalizar que não é necessário que se levantem.

Se foi um encontro inesperado, e você não ficará para o jantar com essas pessoas, um sorriso simpático e um aceno de cabeça são suficientes para o contexto.

Fonte: Gabatteli e Mendonça (2020, p. 33-34)

Figura 13: grupo 03 - questão 06 (volume 02) continuação*Como um anfitrião ou anfitriã apresenta alguém?*

Apresentações não devem ser muito demoradas. Dizer o nome acompanhado do sobrenome e a relação da pessoa com você são suficientes. Por exemplo: Fulano de tal, meu assistente.

É importante não bajular as pessoas nesse momento, não precisa utilizar adjetivos como "meu amigo mais querido"; ou pior ainda, "o mais bonito". A não ser que estejamos lidando com um homenageado em um evento especial, talvez caibam elogios e pequenas brincadeiras.

E quando estiver diante de uma autoridade?

O mais correto é esperar que essa pessoa cumprimente e se apresente a você, caso contrário pode parecer que você está sendo oportunista. De forma geral, "a pessoa menos importante" é comumente apresentada à "mais importante".

A qualificação de autoridade pode estar relacionada às posições hierárquicas e a competências profissionais, mas também à idade e aos gêneros. O mais novo normalmente se apresenta ao mais velho.

Que outras dicas rápidas de cumprimentos formais observar?

Além das condutas que vimos, vale a pena ter na memória algumas outras boas dicas sobre cumprimentos formais. Uma das mais básicas é tomar cuidado com a pressão no aperto de mão. Ele não pode ser frouxo, mas não precisa machucar a mão da pessoa. Basta um pouco de firmeza.

Nada de tapinhas nas costas durante o abraço de cumprimento.

Beijar as costas da mão ao conhecer uma senhora é um cumprimento que está um pouco fora de moda para os homens, mas ainda pode ser considerado respeitoso.

Ao se despedir, pode-se apenas dizer "Até logo!" ou "Até breve!".

Não é necessário ficar grudado em alguém que acabou de conhecer em um evento. O assunto pode acabar rapidamente, e aí é só pedir licença e se retirar. E não é conveniente mencionar sobre seus cargos profissionais do passado em uma apresentação, isso é muito desagradável.

Com essas dicas de cumprimentos formais, as relações com outras pessoas certamente serão mais harmoniosas, e a comunicação será facilitada!

Fonte: Blog Rachel Jordan <https://blog.racheljordan.com.br/cumprimentos-formais-como-cumprimentar-outros-profissionais/>

Agora que você leu o artigo do blog sobre cumprimentos formais, relacione as dicas dadas pela consultora com as regras usuais na sua cultura.

dicas de Rachel Jordan	regras usuais na minha cultura
	

Fonte: Gabatteli e Mendonça (2020, p. 33-34)

Nesta questão é solicitado que o aluno pratique a competência da leitura, em um texto enquadrado na temática estipulada do material. E logo após isso, para pôr em prática o acionamento do eixo temático, é solicitado que o aluno relacione as dicas apresentadas no texto, sobre etiqueta profissional, com suas próprias referências culturais. Partindo das orientações metodológicas do próprio material, é estabelecido que as respostas devam ser compartilhadas entre os participantes divididos em pequenos grupos. Neste sentido, Bohn

Diante da análise promovida ao material selecionado, compreende-se principalmente que a avaliação de materiais didáticos de língua estrangeira, de acordo com Bohn (1988, p. 299 *apud* Sanson, 2014), permite ao professor uma abordagem consciente no que tange à questão cultural, permitindo evidenciar pontos fracos e fortes e como eles podem ser utilizados por professores. Tal concepção ressalta a importância do papel do professor na administração dos conteúdos promovidos em sala de aula, e auxilia no asseguramento da qualidade de ensino de uma língua estrangeira.

5. 0 ATIVIDADE COMPLEMENTAR PARA O NÍVEL BÁSICO: UM CAMINHO POSSÍVEL

Diante das reflexões ponderadas neste trabalho, e na averiguação da ausência de direcionamento específico para o nível básico, bem como o quantitativo destoante das atividades relacionadas ao eixo gramatical disponíveis na coleção Abordagem Cultural - Vila Brasil (2020-2021), este capítulo tem como propósito apresentar uma atividade complementar que contemple essa demanda, visto que se percebeu a existência de uma abordagem culturalista proveitosa nos materiais analisados, podendo, assim, serem complementados com o desenvolvimento da ampliação das questões de aprendizado linguístico em consonância aos fatores culturais.

Trata-se, assim, de uma sugestão que possa servir de modelo para que outras atividades sejam desenvolvidas, considerando que este trabalho não detém espaço suficiente para o desenvolvimento de um manual completo, devido à própria natureza monográfica desta pesquisa.

Aqui, a perspectiva central é de que o ensino de uma língua, seja ela qual for, necessita, diretamente, da percepção da cultura, para, assim, consagrar-se como completo. Logo, validados pelo aporte teórico apresentado até este momento, como Mattoso Camara (1955), Ferrarezi Jr (2010) e Almeida Filho (2002), tais conceitos - língua e cultura - tornam-se indissociáveis quando postos em situações de uso real. A proposta didática desenvolvida conta com os eixos temáticos suscitados no decorrer da análise deste trabalho, ou seja: oralidade; escuta; gramática; leitura e escrita.

Para o desenvolvimento da proposta, contou-se com as experiências proporcionadas pelo PLEI, pois foi a partir das aulas, encontros pedagógicos, formação profissional e orientações metodológicas promovidas pelo programa que o material pode ser confeccionado, tratando-se, assim, de um resultado direto de aulas que a pesquisadora ministrou durante seu período como professora. Desta forma, a maioria dos textos, atividades e explicações puderam ser desenvolvidas em sala de aula, apresentando resultados promissores, os quais não cabem neste texto, uma vez que o recorte pretendido nesta pesquisa é outro (em ênfase, a proposta a partir de experiência e não análise de experiência). A proposta baseou-se, também, nos conceitos apreendidos durante a participação no projeto de extensão Mandala Cultural, nome escolhido para o material, já que mandalas são instrumentos plurissignificativos de representação.

Dentre os temas possíveis de desdobramentos, optou-se por “saúde e bem-estar”, o que foi influenciado diretamente por dois fatores: por se tratar de uma temática que não foi explorada pela coleção, e mostrar-se como um ponto importante a ser discutido com qualquer estrangeiro que se encontre em situação de imersão em um país em que ainda não domina completamente a língua, além de tratar de uma temática universal, capaz de criar engajamento na compreensão para que outras conexões, como trocas interculturais, sejam estabelecidas; e por se adequar a minha própria experiência no PLEI, interesse e afinidade com a tecitura do material, buscando assim alinhar os objetivos pessoais de pesquisa com as demandas acadêmicas e científicas. Desta maneira, entende-se a necessidade de promover discussões sobre doenças, métodos de obter atendimento à saúde e partes do corpo humano é uma informação que pode permitir boas discussões. Diante desta perspectiva, foi desenvolvido questões que visam promover o suporte necessário para a construção de uma cadeia de conteúdos e vocábulos para à atividade principal. Alinhado a perspectivas interculturais, o material propõe momentos de troca, utilizando vídeos e textos retirados de situações reais de uso. O material desenvolvido neste trabalho, de forma completa, pode ser encontrado no *apêndice A*.

Para promover um diálogo mais objetivo com o professor, no final do material, consta um guia com indicações sobre público, nível, *links* utilizados, objetivos e um glossário de símbolos utilizados durante a unidade, como pode ser observado abaixo:

Figura 15: guia para professores

GUIA PARA PROFESSORES

Público: Adulto em situação de imersão
Nível: Básico A1/12

Objetivos:

- Ampliar o vocabulário referente a doenças e contexto médico no Brasil;
- Conhecer as principais partes do corpo humano em português;
- Aprender sobre o tempo verbal gerúndio.

Guia de símbolos:

 Eixo gramatical	 Eixo oralidade
 Eixo escuta	 Eixo leitura
 Eixo escrita	 Vídeo
 Transcrição	 Informação sobre vocábulo
 Vocabulário	 Recurso de jogo

Link do kahoot:
<https://create.kahoot.it/share/corpo-humano/60561d2d-002a-4b36-9576-09ca4e0d947c>

Link do wordwall:
<https://create.kahoot.it/share/corpo-humano/60561d2d-002a-4b36-9576-09ca4e0d947c>

Fonte: Autoria própria (2024)

Além de atividades, a unidade conta com blocos de explicação que podem ser abordados em sala de aula ou servir de informação de apoio para os alunos, como mostram as figuras abaixo:

Figura 16: bloco de informação

USF (Unidade de Saúde da Família)



A USF é voltada para atendimentos primários e acompanhamento de pessoas com doenças crônicas (como diabetes e hipertensão) e prevenção de doenças.

UPA (Unidade de Pronto Atendimento)

As UPAS reorganizam a urgência e a emergência dos hospitais do SUS. Essas unidades são responsáveis por prestar atendimento (24 horas) de média complexidade, como em casos de vítimas de acidentes e problemas cardíacos.



Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU)

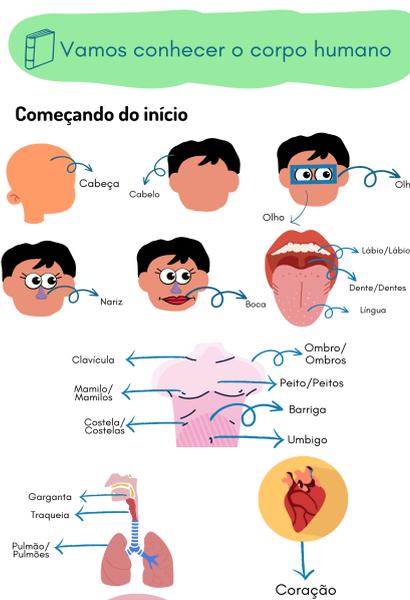


O SAMU 192 tem como objetivo chegar o mais rápido possível à vítima após alguma situação de urgência ou emergência que possa levar a sofrimento, sequelas ou morte.

→ Número de telefone: 192

Fonte: Autoria própria (2024)

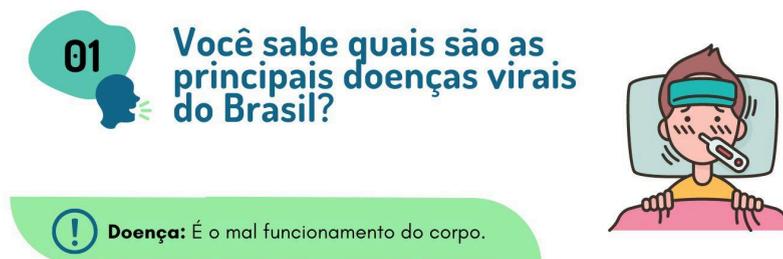
Figura 17 bloco de informações parte 2



Fonte: Autoria própria (2024)

Tratando na perspectiva da ordem dos eixos considerados no capítulo anterior, quanto da análise do livro didático, para o eixo da oralidade, as questões desenvolvidas nesta proposta visam envolver trocas diretas entre a turma e o professor, como pode ser observado na Figura 17:

Figura 17: questão eixo oralidade



Fonte: Autoria própria (2024)

Esta questão, responsável pela abertura da proposta aqui apresentada, desenvolve o eixo da oralidade a partir da construção de uma pequena conversa coletiva na sala de aula, também considera-se a possibilidade do desconhecimento do significado de algumas palavras, como “doença”, sobre isso, a proposta traz sua explicação como auxílio para o entendimento do aluno. Com objetivo de, para o professor, introduzir a temática da aula e promover o primeiro contato com os alunos acerca do tópico. Já para o próprio alunado, pode mostrar-se como uma boa oportunidade de reconhecer estereótipos acerca do Brasil, uma vez que, espera-se que respostas como “dengue” ou “raiva” possam aparecer com conotações discriminatórias.

Baptista (1996), versa que estereótipos referem-se a percepções socialmente partilhadas de sujeitos pertencentes a grupos diferentes, as quais adquirem um caráter de rigidez e alto grau de generalização. Desta maneira, este momento em sala de aula possibilita, além de praticar a oralidade, reflexões acerca do olhar que se lança para o “outro”. Esse “outro” como bem aponta Silva (2000; *apud* Ruiz; 2017) mostra-se sempre um problema, ao colocar em xeque nossa própria identidade, já que, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente é inevitável. Assim, espera-se que em uma aula de PLA tais encontros possam acontecer sempre de maneira respeitosa e produtiva, concordante a essas ideias:

[...] respeitar a diferença não pode significar "deixar que o outro seja como eu sou" ou "deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)", mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra "relativamente a mim" ou "relativamente ao mesmo", mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (Silva 2000, *apud* Ruiz, 2017).

Seguindo para o eixo da escuta, a questão desenvolvida nesta proposta, traz como ponto de partida um vídeo da Turma da Mônica, que trata de uma campanha da Sanofi Brasil sobre prevenção ao vírus da gripe, vide a Figura 18:

Figura 18: questão eixo escuta

Se liga

Vamos assistir




https://www.youtube.com/watch?v=ej_dhm7wF_o0

Transcrição

Mônica: A gripe é uma doença causada por um vírus que infecta o sistema respiratório. O risco de contágio é maior em locais com aglomeração de pessoas. O vírus pode estar em todos os lugares e qualquer um pode contrair a gripe. E os sintomas aparecem logo, como dores no corpo, febre alta e mal estar. Ficar gripado só atrapalha a vida da gente. Ei! Não prestaram atenção no que eu falei?

Bloguinho: Sim! Só estamos viralizando essas informações pra todo mundo se lembrar de tomar a vacina da gripe.

Fonte: Autoria própria (2024)

Para esta questão, como ferramenta de apoio ao aluno e ao professor, é ofertada a transcrição do vídeo apresentado. Sobre a proposta que circula esta questão, entende-se que o seu objetivo, para o professor, reside no repasse de informações importantes acerca do cuidado e prevenção sobre o vírus, além de discutir o termo “viralizar” e seu sentido no texto. Para o alunado, objetiva-se praticar a escuta, compreendendo as informações repassadas e atentando-se aos caminhos que os sentidos de termos e palavras podem tomar conforme a

maneira que se emprega. Ressalta-se aqui que, esta questão mostra-se como um ponto de partida considerável para tratar de aspectos relacionados a sentido e significado, como aponta alternativa “c”, como mostra a Figura 19. Assim, para chegar em discussões acerca de aspectos de sentido, naturalmente, é necessário traçar um caminho prévio que auxilie nas habilidades necessárias para promover esse tipo de discussão, a partir da construção de um léxico apropriado, proximidade com o tema e etc., como consta no material desenvolvido.

Figura 19: questão eixo escuta parte 2



05 **Vamos discutir**

- a) De acordo com o vídeo, quais as maneiras de contrair o vírus da gripe?
- b) Segundo a Mônica, "ficar gripado só atrapalha a vida da gente". Você concorda?
- c) Por que você acha que o Bloguinho utiliza a expressão "viralizar" para se referir às informações?

Fonte: Autoria própria (2024)

Desta forma, como considera Ferrarezi Jr. (2008, *apud* Almeida; Fossile, 2017), o significado é ativado a nível neurológico pela linguagem, sendo expresso através dos sentidos, pois estes são construídos com base nas informações culturais do falante e de sua comunidade. Assim, discutir a utilização do termo “viralizar” pelo vídeo, implica numa possibilidade de discussão cultural e social sobre o sentido, além disso, entende-se que:

Dessa maneira, os sentidos podem ser compreendidos como,[...] pontes que fazem a ligação entre os sinais mais próprios da língua (sons na forma de palavras e de melodias entonacionais), os sinais de natureza estritamente gramatical (morfologia e ordem) e os outros sinais adotados como pertinentes no processo de comunicação (como o aparato gestual entre outros elementos significativos do processo de enunciação) e os elementos e eventos dos mundos que são representados pela língua. Na verdade, cada sentido é composto por um conjunto de traços de significado culturalmente construídos, atribuídos e relevantes para uma comunidade, que esta mesma comunidade utiliza para fazer representar, por meio de sinais, os elementos e eventos de um mundo qualquer (Ferrarezi Jr., 2008, p. 22 *apud* Almeida; Fossile, 2017).

Passando para o eixo da gramática, o tópico desenvolvido foi o modo verbal gerúndio, contando assim com um bloco explicativo, uma questão que explora um texto previamente

abordado no material e um recurso midiático gamificado⁷, hospedado na plataforma *WordWall*⁸ possibilitando a prática do modo verbal, vide as imagens abaixo:

Figura 20: questão eixo gramatical

 De olho no lance!

Tempo verbal que indica continuidade. Mostra o desenvolvimento de uma ação em andamento ou duradoura e NÃO pode ser flexionado.

Gerúndio

Exemplos:

- Cíntia está **comendo** o bolo que preparei para Felipe.
- Estou **fazendo** o trabalho de História agora.
- Helen acabou **gostando** de Cíntia.

Para entender melhor:

Gerúndio com verbos terminados em AR, ER e IR

AMAR	AMANDO	COMER	COMENDO
ADIAR	ADIANDO	PERDER	PERDENDO
ALUGAR	ALUGANDO	ENTENDER	ENTENDENDO
COMEMORAR	COMEMORANDO	VENDER	VENDENDO
OUVIR	OUVINDO		
PEDIR	PEDINDO		
EXIGIR	EXIGINDO		
DESISTIR	DESISTINDO		

07 Você consegue identificar os gerúndios no texto: "Como as atividades físicas ajudam no bem-estar e na saúde mental?"

Vamos jogar




Fonte: Autoria própria (2024)

Para este segmento, sugere-se que o professor dedique esse espaço de sua aula para a explicação do modo verbal gerúndio, este tópico foi escolhido por abrir margem para que os

⁷ Aplicação de elementos e estratégias dos jogos em contextos educacionais.

⁸ Site que hospeda jogos educacionais.

estudantes e professor, caso queiram, utilizem tal modo na construção de frases, textos, teatralização de momentos referentes ao tema saúde e bem-estar, como uma visita ao médico em que seja necessário dizer o que está *sentindo*, *etc.* O objetivo central desse momento encontra-se, para o professor, na promoção do eixo gramatical que pode ser desenvolvida e para o alunado na ampliação de suas competências estruturais com o intuito da utilização real, como bem implica Godoy (2018), o aprendiz de língua estrangeira ou adicional, necessita ser informado sobre como são e como usar as diversas estruturas sentenciais da sua língua-alvo. Além disso, no que tange à escolha do recurso gamificado, entende-se que

O principal objetivo da gamificação é aumentar a participação de pessoas, também chamadas de usuários, e motivá-las incorporando elementos de jogo e técnicas, como pontos, distintivos, tabelas de classificação, barras de progresso, gráficos de progressão, feedback imediato, níveis, avatares, recompensas, entre outros. Todos estes elementos têm finalidades diferentes e podem ser adaptados a num ambiente relacionado com a educação, uma vez que melhoram automaticamente o processo de ensino e aprendizagem de L2 (Xavier, 2020, tradução nossa).

Assim, retomando as ideias de Godoy (2018), os falantes nativos do português brasileiro já possuem um conhecimento completo dos fenômenos de sua língua, no entanto, de forma intuitiva e inconsciente. Já para o aluno de uma língua estrangeira ou adicional, é necessário que se amplie seu repertório de gêneros textuais na língua alvo, bem como refinar sua percepção contextual cultural na qual se inserem as diversas manifestações e estruturas da língua que ele está aprendendo (Almeida Filho, 2011). Além disso, é fundamental que o professor atue como facilitador no processo de aprendizagem, promovendo a interação e a participação dos alunos e incentivando-os a utilizar as estruturas gramaticais eficazmente na construção de frases e textos e no entendimento do tópico gramatical.

Já sobre o eixo da leitura, um texto que leva em consideração o tema abordado durante a unidade é apresentado. Destaca-se que, como mencionado anteriormente, este texto foi utilizado também para o segmento do eixo gramatical, porém, ressalta-se que sua retomada não parte de uma conjuntura que favorece a utilização do texto como pretexto (esvaziando-o de sua pertinência e interpretação), para ensino de gramática, uma vez que, no momento em que o texto é apresentado, delibera-se tempo para o texto ser utilizado em sua totalidade e potencialidade, conferir *apêndice A*, além disso, após leitura reserva-se um tempo para uma discussão direcionada por questões propostas, vide a Figura 21:

Figura 21: questão eixo leitura

06 Vamos discutir

- a) No seu país as pessoas fazem muitos exercícios?
- b) Você considera os brasileiros saudáveis?
- c) Sua rotina no Brasil inclui exercícios? Se sim, quais você pratica?
- d) Quais as diferenças entre a sua rotina no Brasil e no seu país?

Fonte: Autoria própria (2024)

Desta maneira, este momento objetiva, para o professor, proporcionar a abertura de mais um momento de troca cultural, ancorando-se nos temas evocados pelo texto e trabalhando o viés interpretativo dos alunos para assim tratar de forma direta e indireta sobre aspectos culturais. E para o aluno, mostra-se como mais uma abertura para, além de por em prática a leitura, também discutir, conjuntamente com a sala, sobre o tema. Como aponta Almeida Filho (2002, p. 212), o aprendizado flui quando o ambiente de aprendizagem tem uma marca sócio-interativa.

Para assim combater o desconforto com as diferenças inexplicadas (evitando assim o estresse cultural); diminuição do encantamento acrítico com a cultura-alvo; rejeição da cultura do outro para recolher-se na própria (supervalorizando-a) enaltecendo valores idealizados tidos como intrínsecos a ela, tais como: limpeza, civilidade, ordem, honestidade, lógica, organização, democracia. (Almeida Filho, 2002, p. 212).

Por último, para o eixo da escrita, propõem-se questões que possibilitam o alunado a desenvolver pequenos textos atrelados ao tema desenvolvido no material didático, como aponta a Figura 22:

Figura 22: Eixo escrita

03 Quando você está doente, o que faz para se sentir melhor?



Fonte: Autoria própria (2024)

Neste quesito, como objetivo central, para o professor, visa estabelecer uma conexão - ainda que inicial, por se tratar da terceira questão da proposta - com o alunado sobre o tema. E para o aluno, oportuniza a prática de habilidades da escrita e o pensar sobre o que considera como cuidado e conforto. Espera-se que nesse momento o aluno reflita sobre práticas presentes em sua cultura em relação ao cuidado de doenças e se/como essas práticas foram transportadas ao Brasil.

Por fim, como já antes apontado previamente neste trabalho, reflete-se as ideias de Barbosa (2007) que compreende as noções de interculturalidade como o espaço da mediação cultural na qual o aprendente participa, ao mesmo tempo, em que reflete sobre sua cultura de origem e sobre a cultura alvo. Visando que essas reflexões culturais ocorram além de situações incontestáveis, como música, festas e culinária, para trespassar para as interações sociais cotidianas com a cultura alvo, de forma explícita e implícita, como os aspectos trabalhados nessa proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se analisar como a coleção de livros didáticos “Abordagem Cultural” da Vila Brasil relaciona os elementos dedicados ao ensino-aprendizagem com cultura atrelada a uma língua. A partir de uma categorização da explicitude e implicitude do cunho cultural de cada questão presente no material, e quais eixos temáticos eram evocados.

Para atingir a compreensão da correlação estabelecida entre língua e cultura no livro didático, definiram-se quatro objetivos específicos. O primeiro tratou sobre os imbricamentos entre língua e cultura, verificando-se assim uma relação direta e indissociável entre os conceitos. Depois, buscou-se discutir sobre a abordagem culturalista no ensino de português como língua adicional. Neste sentido, a partir das inferências de Barbosa (2007), compreendeu-se como o movimento de mediação cultural, no qual o aluno participa, no mesmo passo que reflete sobre sua própria cultura. Além disso, visou-se entender como o ensino de PLA opera no Brasil e no PLEI, para isso estabeleceu-se uma breve linha do tempo e um breve mapeamento das ações desenvolvidas no PLEI durante o ano de 2024.

Em seguida, delimitou-se o objeto do estudo, ou seja, a coleção didática Abordagem Cultural (2020 - 2021), promovendo, então, uma análise dos aspectos gerais da coleção. Para assim, depois, mergulhar em uma análise verticalizada do Volume 02, observando uma questão de cada eixo percorrido durante o trabalho (Oralidade, Escuta, Gramática, Leitura e Escrita). Neste sentido, após a análise, percebeu-se a ausência de materiais dispostos para o nível básico e questões que tratassem do eixo gramatical. Assim, foi proposto uma atividade complementar que contemplasse a conjuntura analisada, nesta atividade, utilizando da abordagem culturalista é traçado um caminho de complemento ao material didático apresentado na coleção didática.

Com isto, a ideia central de que a cultura pode se tornar o pilar do desenvolvimento, tanto de materiais didáticos quanto do ensino de PLA como todo, mostra-se tangível dada as circunstâncias analisadas na coleção didática observada, como o apontamento e análise de questões que, na visão deste trabalho, articulam proveitosamente as ideias referentes à cultura e língua.

Em síntese, diante do que foi exposto até o momento, mediante a minha experiência no PLEI e nos resultados observados durante a tecitura deste trabalho, os embricamentos entre língua e cultura mostram-se como conceitos indissociáveis. Dessa maneira, pensar, analisar e construir materiais didáticos que partam diretamente desse pressuposto mostra-se um caminho

que pode ser trilhado visando a melhor contemplação da metodologia culturalista no ensino de PLA.

Por fim, em pesquisas futuras pode-se analisar outros materiais didáticos, que partam ou não, da abordagem culturalista, propondo também mais materiais que estipulem o uso da abordagem cultural para diversos níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, JCP. **Língua além de cultura ou além de cultura, língua?** Aspectos do ensino da interculturalidade. IN: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (orgs.). Tópicos em Português Língua Estrangeira. Brasília: Universidade de Brasília, 2002

_____, JCP. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 2008.

_____, J. C. P. 2011. **Gramática no ensino de línguas.** In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e outras línguas. Campinas: Pontes.

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

_____. JCP. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas.** 2. ed. São Paulo: Pontes, 2017.

ALMEIDA, N. R. de, & Fossile, D. K. (2017). **Semântica cultural: um estudo acerca da atribuição de sentidos às palavras e expressões da língua.** Raído, 10(24), 203–220. Recuperado de <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/483>

BAPTISTA, Maria Manuel. **Estereotipia e representação social: uma abordagem psico-sociológica.** Coimbra, 1996

BARBOSA, L. M. de A. **Concepção de língua e de cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.** IN: SIGNORI, M. B. D; GATTOLIN, S. R. B.; MIOTELLO, V. (orgs.). Década – dez anos entre o aprender e o ensinar línguas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013.

BRASIL. Decreto nº 11.93. de 15 de fevereiro de 2024.

BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano. ReVEL na Escola: **Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados.** ReVEL, v. 18, n. 35, 2020. Disponível em: <https://www.revel.inf.br>. Acesso em: 10/01/2024.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B., STARKEY, H. **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching.** A Practical Introduction for Teachers. Strasbourg: Council of Europe, 2002

CAMPETELA, Cilene. **Proposta de material didático para ensino e aprendizagem do Português como segunda língua em escolas indígenas.** Letras Escreve, Macapá, v. 1, n. 4, p. 107-128, mar. 2014.

CARVALHO, S. da C.; SCHLATTER, M. **AÇÕES DE DIFUSÃO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA**. Cadernos do IL, [S. 1.], n. 42, p. 260–284, 2012. DOI: 10.22456/2236-6385.26027. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/26027>. Acesso em: 22 mar. 2024.

COELHO Aragon, C., Abreu de Souza, J. W., & Lins Escarpinete, M. (2023). **Formação docente em PLE/PLA: integrando projetos de extensão**. Letras De Hoje, 58(1), e44795. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2023.1.44795>

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. – 1. ed. 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2007

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ESCARPINETE, Mariana Lins. **Perspectivas semânticas em livros didáticos do ensino fundamental I**: por uma proposta léxico-cultural. Orientador: Mônica Mano Trindade Ferraz. 2018. Tese (Doutorado em linguística) - Pós Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba – Campus I, João Pessoa, PB, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14994?locale=pt_BR. Acesso em: 17 jan. 2024.

FERRAREZI Jr., Celso **Introdução a Semântica de Contextos e Cenários**: de la langue à la vie. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

_____, Jr. C.; BASSO, R. M. (Org.) . **Semântica, Semânticas: uma introdução**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013. v. 1. 176p .

FONTANA, A. C., Camargo, B. D. S., & Nunes, M. I. L. (2022). **Diferentes nomenclaturas de português como língua não materna**. Revista De Estudos De Português Língua Internacional, 2(1), 2–10. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/repli/article/view/63298> Acesso em: 10/12/2023

GABATTELI, Ana Luíza; MENDONÇA, Marcos (Org.). **Abordagem cultural: materiais didáticos em línguas estrangeiras: volume 1**. Brasília, DF: Vila Brasil - Língua e Cultura, 2020. PDF. Vários autores. ISBN 978-65-992731-0-0

_____. **Abordagem cultural: materiais didáticos em línguas estrangeiras: volume 2**. Brasília, DF: Vila Brasil - Língua e Cultura, 2021. PDF. Vários autores. 978-65-992731-2-4

_____. **Abordagem cultural: materiais didáticos em línguas estrangeiras: volume 3**. Brasília, DF: Vila Brasil - Língua e Cultura, 2021. PDF. Vários autores. ISBN 978-65-992731-4-8

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GODOY, Luisa. **Ensino de gramática em português como língua adicional: Um projeto e seus resultados.** Revista de Ciências Humanas, [s. l.], v. 18, ed. 1, 2018. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiC5p3dpb2FAxWZR7gEHd0BCM0QFnoECBQQAQ&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.ufv.br%2FRCH%2Farticle%2Fdownload%2F7982%2FEnsino%2520de%2520gram%25C3%25A1tica%2520em%2520portugu%25C3%25AAs%2520como%25201%25C3%25ADngua%2520adicional%253A%2520Um%2520proje%2F36198&usg=AOvVaw0b7qeQbRPIfvhIbSTAab6g&opi=89978449>. Acesso em: 12 abr. 2024.

GONZALEZ, Verónica Andrea. **Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2).** Brasília. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2015, Dissertação de mestrado.

HELB: **HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL.** Brasília: UnB, 2006. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/>>. Acesso em: 04 de outubro de 2023 Página HELB

ICUB: Instituto de cultura Uruguaio-Brasileño. **Historia.** Montevideo, 2024. Disponível em: <https://www.icub.edu.uy/historia2.php> Acesso em: 04/10/2023

JODELET, D. **Representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

MARTINS, A. F. (2018). **Rastros de mudanças epistemológicas na área de português como língua adicional: o exame Celpe-Bras como um mecanismo de políticas linguísticas** 223–243. <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2018.1.31154>

MATTOSO CAMARA JR, J. **Língua e Cultura.** Revista Letras, [S.I], v. 4, de. 1955. ISSN 223609999. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/20046>>

PEREIRA, Fernanda G. **O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil.** Cadernos de Pós-Graduação em Letras, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2017. DOI 10.5935/cadernosletras.v17n1p118-134. Disponível em: [file:///C:/Users/CCHLA/Desktop/10248-Texto%20do%20artigo-39680-42809-10-20170815.pdf]. Acesso em: 10/11/2023.

RUIZ, L. V. (2017). **A abordagem intercultural: Um desafio na sala de aula. Análise de livros didáticos e reelaboração de atividades para aulas de PLE.**

SANSON, Cirlene de Sousa. **"Abordagem de Tópicos Culturais em Materiais Didáticos de PLE."** Revista Philologus, Ano 20, N° 60 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2014

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês.** Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, F. C., & JÚNIOR COSTA, E. (2020). **O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua**

Estrangeira (PLE) no Brasil. Revista Horizontes De Linguística Aplicada, 19(1), 125–143. <https://doi.org/10.26512/rhla.v19i1.24117>

SIPLE, Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira. **Sobre o SIPLE.** Natal, 2024. Disponível em: <https://assiple.org/sobre-a-siple/> Acesso em: 04/10/2023

SOLLAI, S. R. R. (2011). **Identidade Brasileira Tipo Exportação** (Master's Thesis). Acesso em 20/01/24 retirado de: http://tede.mackenzie.com.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2368

SOUTO, M. V. L et al.. **Conceitos de Língua Estrangeira, Língua Segunda, Língua Adicional, Língua de Herança, Língua Franca e Língua Transnacional.** In Revista Philologus, Rio de Janeiro, v. 1, n. 60, p. 890-901, set. 2014.

SOUTO, M. V. L.; ALÉM, A. O. F. G.; BRITO, A. M. de S.; BERNARDO, C. **Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional.** Revista Philologus, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 890-900, set./dez. 2014. Disponível em: <www.filologia.org.br/revista/60sup.html>. Acesso em: 10/12/2023

SOUZA, J. W. A.; ARAGON, C. C. ; ESCARPINETE, M. L. . **Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI): espaço de formação, pesquisa, ensino e acolhimento.** In: PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro; VIEIRA, Francisco Eduardo Vieira. (Org.). Linguística e formação do professor de língua portuguesa: múltiplas orientações. 1ed.João Pessoa: Editora UFPB, 2022, v. 1, p. 243-261.

TAVARES, Ana. **Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira.** In: GROSSO, Maria José. (org.) Lisboa: Lidel, 2008.

XAVIER, Carla Cristina Munhoz. **Gamifying Portuguese Language Learning:: A Case Study Examining a Quest-Based Website to Prompt Oral Production and Interaction in Learners of Portuguese L2.** Rev. Bras. Linguíst. Apl., [s. l.], v. 20, ed. 4, p. 733-760, 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202016396>.

ZARATE, Geneviève. **Représentations de l'étranger et didactique des Langues.** Paris: Didier, 1995

ZOPPI-FONTANA, M. G. **O português do Brasil como língua transnacional.** In ZOPPI-FONTANA, M. G. O português do Brasil como língua transnacional. Campinas: RG, 2009

ZHOU, Ruizhe. **A nominalização de Processos no ensino do Português para Fins Específicos na China::** Análise de um manual de temas económico-comerciais. Orientador: Prof. Doutor Fausto Felix Geert Caels. 7-Fev-2022. Dissertação (Mestrado em Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda) - UNIVERSIDADE DE LISBOA FACULDADE DE LETRAS, Lisboa, 2022. DOI <http://hdl.handle.net/10451/51822>. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/51822>. Acesso em: 15 nov. 2023

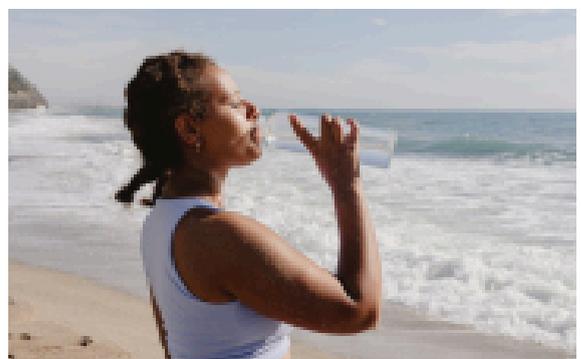
APÊNDICE

APÊNDICE A ⁹

⁹ Link para o material digital:

https://www.canva.com/design/DAF_-ZfUQW4/OIdIzqOSj4JpO4bn9zUNpg/edit?utm_content=DAF_-ZfUQW4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

SAÚDE *e Bem-Estar*



01

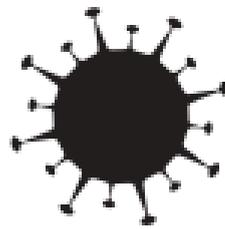
Você sabe quais são as principais doenças virais do Brasil?



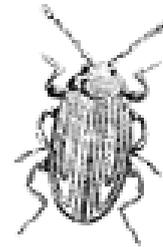
Doença: É o mal funcionamento do corpo.



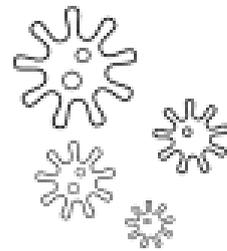
Dengue
Chikungunya
Zikavírus



Gripe
Resfriado



Doença de
Chagas



Covid-19

02

Quais epidemias são comuns no seu país?



Epidemia: É quando uma doença se espalha e atinge muitas pessoas em uma região/lugar específico.

03

Quando você está doente, o que faz para se sentir melhor?



04

Você conhece o Sistema Único de Saúde Brasileiro (SUS)?

O Sistema Único de Saúde (SUS) é um dos maiores e mais complexos sistemas de saúde pública do mundo, atendendo desde o simples atendimento, até o transplante de órgãos. Proporcionando acesso universal ao sistema público de saúde, sem discriminação.



→ Tem algo parecido no seu país de origem?

Como ter acesso a saúde no Brasil?

USF (Unidade de Saúde da Família)



A USF é voltada para atendimentos primários e acompanhamento de pessoas com doenças crônicas (como diabetes e hipertensão) e prevenção de doenças.

UPA (Unidade de Pronto Atendimento)

As UPAS reorganizam a urgência e a emergência dos hospitais do SUS. Essas unidades são responsáveis por prestar atendimento (24 horas) de média complexidade, como em casos de vítimas de acidentes e problemas cardíacos.



Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU)



O SAMU 192 tem como objetivo chegar o mais rápido possível à vítima após alguma situação de urgência ou emergência que possa levar a sofrimento, sequelas ou morte.



Número de telefone: 192



Vamos assistir



https://www.youtube.com/watch?v=rj_dhm7wF_o0

Transcrição



Mônica: A gripe é uma doença causada por um vírus que infecta o sistema respiratório. O risco de contágio é maior em locais com aglomeração de pessoas. O vírus pode estar em todos os lugares e qualquer um pode contrair a gripe. E os sintomas aparecem logo, como dores no corpo, febre alta e mal estar. Ficar gripado só atrapalha a vida da gente. Ei! Não prestaram atenção no que eu falei?

Bloguinho: Sim! Só estamos viralizando essas informações pra todo mundo se lembrar de tomar a vacina da gripe.

05

Vamos discutir

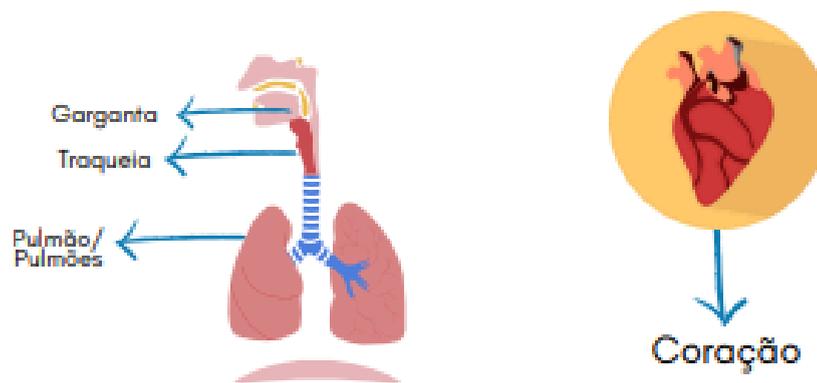
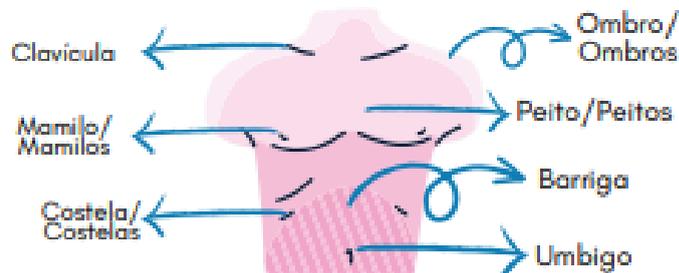
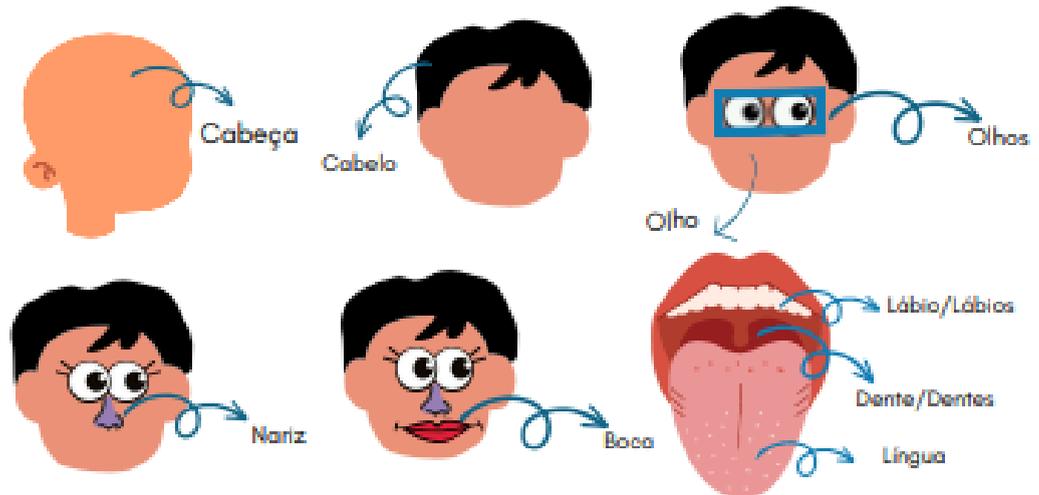


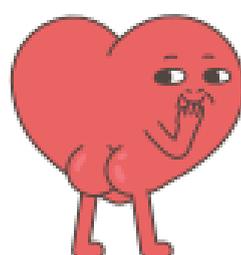
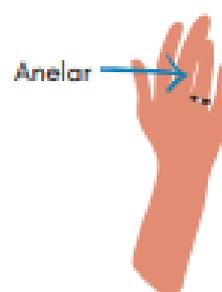
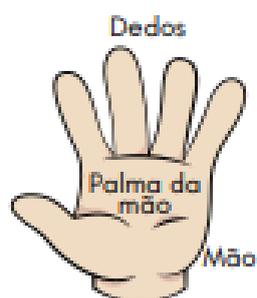
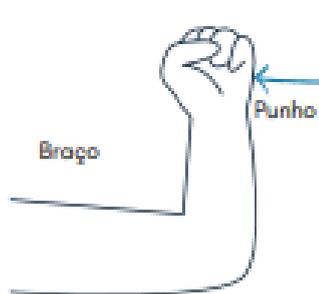
- De acordo com o vídeo, quais as maneiras de contrair o vírus da gripe?
- Segundo a Mônica, "ficar gripado só atrapalha a vida da gente". Você concorda?
- Por que você acha que o Bloguinho utiliza a expressão "viralizar" para se referir às informações?



Vamos conhecer o corpo humano

Começando do início





Bumbum,
Bunda,
Traseiro

Vamos jogar 





Ler e compreender

Como as atividades físicas ajudam no bem-estar e na saúde mental?

Terminando um período de trinta minutos de exercício físico, o cérebro acaba liberando hormônios diretamente ligados às emoções e à sensação de satisfação. O que acaba explicando a relação entre as atividades físicas e o bem-estar. Aliviando a tensão, melhorando o humor e contribuindo para a sensação de prazer. Assim, as atividades físicas estimulam emoções positivas, diminuindo o estresse e a ansiedade. Os exercícios também afastam os sintomas de cansaço extremo, fraqueza e irritabilidade (comuns da depressão), e melhorando a autoestima.

Além disso, as atividades físicas, quando praticadas constantemente, ajudam na regulação do corpo de maneira geral. Por isso, podem ser a solução para pessoas com insônia e/ou dificuldades para regular o sono. Portanto, é importante entender que praticando atividades físicas aumentamos o bem-estar. O ideal é ir incluindo os exercícios na nossa rotina e fazê-los com regularidade. Lembrando que, além da academia e dos esportes tradicionais, como futebol e vôlei, você pode apostar em tarefas simples, como caminhar e andar de bicicleta.

fonte: adaptado de <https://www.clinicajobat.com.br/atividade-fisica-e-bem-estar>

06



Vamos discutir

- a) No seu país as pessoas fazem muitos exercícios?
- b) Você considera os brasileiros saudáveis?
- c) Sua rotina no Brasil inclui exercícios? Se sim, quais você pratica?
- d) Quais as diferenças entre a sua rotina no Brasil e no seu país?



De olho no lance!

Tempo verbal que indica continuidade. Mostra o desenvolvimento de uma ação em andamento ou duradoura e **NÃO** pode ser flexionado.

Gerúndio

Exemplos:

- Cíntia está **comendo** o bolo que preparei para Felipe.
- Estou **fazendo** o trabalho de História agora.
- Helen acabou **gostando** de Cíntia.

Para entender melhor:

Gerúndio com verbos terminados em AR, ER e IR

AMAR	AMANDO
ADIAR	ADIANDO
ALUGAR	ALUGANDO
CELEBRAR	CELEBRANDO

COMER	COMENDO
PERDER	PERDENDO
ENTENDER	ENTENDENDO
VENDER	VENDENDO

OUVIR	OUVINDO
PEDIR	PEDINDO
EXIGIR	EXIGINDO
DESISTIR	DESISTINDO

07 Você consegue identificar os gerúndios no texto: “Como as atividades físicas ajudam no bem-estar e na saúde mental?”

Vamos jogar



GUIA PARA PROFESSORES

Público: Adulto em situação de imersão

Nível: Básico A1/12

Objetivos:

- Ampliar o vocabulário referente a doenças e contexto médico no Brasil;
- Conhecer as principais partes do corpo humano em português;
- Aprender sobre o tempo verbal gerúndio.

Guia de símbolos:



Eixo gramatical



Eixo oralidade



Eixo escuta



Eixo leitura



Eixo escrita



Vídeo



Transcrição



Informação sobre vocabulário



Vocabulário



Recurso de jogo

Link do kahoot:

<https://create.kahoot.it/share/corpo-humano/60561d2d-002a-4b36-9576-09ca4e0d947c>

Link do wordwall:

<https://create.kahoot.it/share/corpo-humano/60561d2d-002a-4b36-9576-09ca4e0d947c>

ANEXOS

Anexo 01

Exemplo questão sem eixo - Volume 01

Encontre o Emoji diferente e o circule!**Fonte:** Gabatteli e Mendonça (2020 p. 76)