



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

REBECKA DINIZ CORDEIRO

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA PROFESSORES DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: reflexões sobre ensino e
formação docente

João Pessoa/PB

2024

REBECKA DINIZ CORDEIRO

**PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA PROFESSORES DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: reflexões sobre ensino e
formação docente**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa Dra. Carolina Coelho Aragon

João Pessoa/PB

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C794p Cordeiro, Rebecka Diniz.

Produção de material didático para professores de português como língua adicional : reflexões sobre ensino e formação docente. / Rebecka Diniz Cordeiro. - João Pessoa, 2024.

53 f. : il.

Orientadora : Carolina Coelho Aragon.

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

1. Português como Língua Adicional (PLA). 2. Formação docente. 3. Material didático para professores de PLA. I. Aragon, Carolina Coelho. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 811.134.3

REBECKA DINIZ CORDEIRO

**PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA PROFESSORES DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ADICIONAL: reflexões sobre ensino e formação docente**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras — Língua Portuguesa, da Universidade Federal da Paraíba — UFPB, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Letras - Língua Portuguesa.

Data de aprovação: _____/_____/_____

Banca examinadora

Profa. Dra. Carolina Coelho Aragon (DLPL-PROLING-UFPB)
Orientadora

Profa. Dra. Mariana Lins Escarpinete (DLPL-MPLE-UFPB)
Examinadora Interna

Prof. Dr. José Wellisten Abreu de Souza (DLPL-UFPB)
Examinador Interno

Prof. Dr. Leonardo Gueiros da Silva (DLPL-UFPB)
Examinador Suplente

João Pessoa/PB

2024

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me dá força e fez tudo isso acontecer.

Aos meus pais, Maria Lúcia e José Rubens, que sempre lutaram para que eu tivesse acesso à uma boa educação, apoiam-me nas minhas decisões e sempre estão ao meu lado. Não conheço uma palavra na língua portuguesa que possa expressar o quanto eu sou grata e o quanto os amo.

À minha irmã, Rafaella, que tem sido uma grande dupla nessa vida. Obrigada por ser minha irmã e minha amiga.

Ao meu noivo, José Nestor, que representa tantas coisas belas na minha vida. Obrigada por ser o meu melhor amigo e o meu parceiro de vida para todas as horas. Você foi essencial nesse processo.

À Ana Clara, um presente trazido pela UFPB. Eu a vi no meu primeiro dia no PLEI, em 2019, e foi “amizade à primeira vista”. Obrigada pela nossa conexão, pelos cafés em lugares fofos e por tornar o meu período na graduação mais bonito.

À professora Carolina Aragon, minha orientadora, por todo apoio durante o desenvolvimento do projeto no PROBEX, uma experiência significativa para a minha formação. Obrigada pela paciência e por toda ajuda ao longo da construção deste TCC.

Ao professor José Wellisten, coordenador do PLEI e professor querido. Obrigada por todo o suporte durante o meu período no programa. Sou especialmente grata por ter tido o cuidado e a paciência para me ajudar com a minha primeira apresentação sozinha em um congresso, sempre lembrarei disso.

À professora Mariana Escarpinete, que contribuiu com minha formação e com o meu interesse na área de PLA. Agradeço a colaboração conosco no PLEI e os trabalhos que recebi sua orientação, seu apoio foi muito significativo nessa jornada.

Aos colegas que participaram comigo do PLEI, estar com vocês sempre tornava os meus dias mais leves e felizes. Sou grata por tudo que compartilhamos ao longo desses anos.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um material didático destinado a professores de Português como Língua Adicional (PLA), o qual foi elaborado por um grupo de graduandos em Letras como parte do projeto “Produção de Multimeios: colaborando com o PLEI no acolhimento e formação dos estudantes estrangeiros” no período de 2021-2022. Esse projeto faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PROBEX) e está vinculado ao Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Neste Trabalho de Conclusão de Curso objetivamos descrever o conteúdo do Material Didático supracitado: uma descrição analítica do processo de elaboração do material. Os objetivos específicos incluem: a) discussões sobre o ensino de PLA no Brasil; b) produção de materiais para professores dessa área, envolvendo a integração de novas tecnologias; e c) formação docente na área de PLA. Dessa forma, essa pesquisa justifica-se pela necessidade de colaborar com o ensino de PLA por meio da elaboração do livro intitulado “Produção de material didático para professores de português como língua adicional: reflexões sobre ensino e formação docente”, o qual proporciona uma gama de recursos e possibilidades de utilização. A metodologia adotada é de viés qualitativo, envolvendo, dentre outras etapas, pesquisas com os professores em formação do PLEI para definição do conteúdo do material produzido. As discussões e análises são embasadas em autores da área de ensino de PLA, como: Almeida Filho (2005; 2012); Leffa (2012); Bulla e Kuhn (2020); Franco (2020); Bessa e Weiss (2021); Carilo e Perna (2021); Aragon *et al.* (2023). Como resultado, tem-se um material prático e de fácil acesso aos professores do PLEI, suprimindo as demandas que apareceram no início desta pesquisa e facilitando o processo de ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula vivenciado por alunos do Curso de Letras do Programa mencionado.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional (PLA). Formação docente. Material Didático para Professores de PLA.

LISTA DE ABREVIATURAS

Celpe-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa

LA - Língua Adicional

MD – Material Didático

PEC-G – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PLA – Português como Língua Adicional

PLEI – Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais

Pré-PEC-G – Curso de língua portuguesa para os alunos que irão se candidatar ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PROBEX – Programa Institucional de Bolsas de Extensão

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. PRODUÇÃO DE MULTIMEIOS	11
2.1 O ensino de Português como Língua Adicional e os materiais para os professores da área	11
2.2 Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI)	17
2.3 Formação de professores de PLA	19
3. METODOLOGIA	26
4. O MATERIAL DIDÁTICO COMO PRÁTICA	31
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
6. REFERÊNCIAS	45
7. APÊNDICES	50

1. INTRODUÇÃO

Selecionar Materiais Didáticos (MD) que se adequem às práticas de ensino de Português como Língua Adicional (PLA) é importante para os planejamentos dos professores e requer tempo e atenção, especialmente, por haver desafios de encontrá-los. Isto faz com que a elaboração de materiais didáticos seja uma atividade recorrente para os professores dessa modalidade (Souza, 2019). Foi através dessa necessidade que o projeto de extensão intitulado “Produção de Multimeios: colaborando com o PLEI no acolhimento e formação dos estudantes estrangeiros” produziu e publicou um manual voltado aos professores de PLA, intitulado “Manual do Professor: A Fonética e Fonologia no ensino de Português como Língua Adicional”, em 2022, no formato de *e-book*. Esse projeto propõe, de forma geral, uma produção de materiais didáticos voltados, em especial, às necessidades dos professores em formação que atuam no Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Vale ressaltar que o público-alvo do MD são os professores que fazem parte do programa PLEI, mas está disponível na editora Oikos para outros professores interessados e envolvidos com a área. O MD supracitado foi desenvolvido durante a nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PROBEX)¹ do projeto citado, relacionando essa produção com a formação docente.

Assim, objetivamos neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) objetivamos descrever o conteúdo do Material Didático supracitado: uma descrição analítica do processo de elaboração do material. Os objetivos específicos incluem: a) discussões sobre o ensino de PLA no Brasil; b) produção de materiais para professores dessa área, envolvendo a integração de novas tecnologias; e c) formação docente na área de PLA.

As discussões deste TCC têm como base os pressupostos teóricos de Almeida Filho (2005; 2012), Mendes (2012), Franco (2020), bem como a minha experiência enquanto professora em formação no Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), da UFPB, durante o período de 2019 a 2022.

Ao longo do trabalho, usaremos o termo PLA para nos referirmos ao ensino de Português como Língua Adicional ao invés de PLE, embasando-nos em Bulla e Kuhn (2020). A autora afirma que o termo “Português como Língua Estrangeira (PLE)” pode ser

¹ Além da participação neste projeto, também participei do projeto de iniciação científica “Contribuições da semântica para o ensino de PLE” (PIVIC) e da atividade de extensão “Estratégias de imersão cultural para o desenvolvimento da aprendizagem de PLE: aulas do PLEI para estudantes PEC-G”, ambos desenvolvidos no âmbito do PLEI (UFPB).

entendido como língua do outro ou estranha. Portanto, uma língua adicional é acrescida à(s) língua(s) falada(s) pelos aprendizes de português. Para fins didáticos, ao fazer referência a autores que abordam o tema e utilizam a nomenclatura “PLE”, iremos utilizar a terminologia adotada neste trabalho.

Justificamos este trabalho pela necessidade de colaborar com o ensino de PLA por meio da elaboração do livro intitulado “Produção de material didático para professores de português como língua adicional: reflexões sobre ensino e formação docente”, o qual proporciona uma gama de recursos e possibilidades de utilização. Proporcionando, desta forma, um MD que permita desenvolver as habilidades necessárias para o ensino de PLA, além de incorporar as novas tecnologias, foi a nossa motivação principal. Por essa razão, optamos por construir o material na forma de um *e-book*. Assim, o professor pode utilizar *hiperlinks* que o direcionam para diferentes recursos digitais que podem ser utilizados nas aulas.

O MD, foco deste estudo, voltou-se para a parte oral da língua. Portanto, com o MD, as habilidades de pronúncia (articulação e aspectos prosódicos) e compreensão oral podem ser contempladas nas aulas por meio de atividades interativas que consideram situações reais de comunicação. Desse modo, os professores em formação do Curso de Letras (e outros públicos interessados) poderão desfrutar de uma aprendizagem dinâmica, atendendo às suas necessidades comunicativas específicas. Ressaltamos que este trabalho foi desenvolvido no período de 2021-2022, portanto, uma parte significativa da produção foi realizada durante a pandemia de COVID-19, de forma remota.

Além disso, enfatizamos que o público-alvo desse MD é o corpo docente de professores em formação que compõe o PLEI e que ministram as aulas para os alunos estrangeiros que fazem parte do programa. São estudantes estrangeiros vindos de diferentes países e culturas, como: Benin, Costa do Marfim, Gabão, Guiné Equatorial, Haiti, Honduras, República Democrática do Congo, entre outros. Por isso, considerar os possíveis preconceitos e estereótipos foi relevante para as nossas escolhas que envolvem a cultura no MD.

No que diz respeito à metodologia, essa pesquisa se enquadra na perspectiva qualitativa. Em um primeiro momento, a equipe do projeto (PROBEX) utilizou uma pesquisa de dados através de um formulário, que foi base para a definição do que seria contemplado no MD. Utilizamos os dados desse formulário para mensurar aspectos que os professores envolvidos no PLEI consideravam prioritários, dentre outras questões que envolvem a prática docente. Com base nisso, descrevemos a análise da prática docente do

PLEI, os desafios encontrados no processo de produção de MD, as escolhas dos conteúdos e como decidimos abordá-los. Como resultado desta pesquisa, esperamos incentivar a produção de MD atrelados às novas tecnologias, visto que o material foi produzido como um *e-book*, o que facilita a disposição de diferentes *links* para os recursos pedagógicos, contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem e com a prática docente de PLA.

A estrutura deste trabalho é a seguinte: no segundo capítulo, exploramos conceitos relacionados ao ensino de PLA no Brasil, enfatizando a importância do exame de proficiência em língua portuguesa, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras), além de discutir sobre a produção de MD voltados aos professores da respectiva área. Também apresentamos o programa PLEI, da UFPB, e os projetos que estão associados a ele. A formação docente é outro ponto de discussão neste capítulo.

No terceiro capítulo, detalhamos a metodologia empregada na elaboração do MD e explicamos o processo de preparação, os desafios e o desenvolvimento do material. No quarto capítulo, apresentamos uma análise detalhada do MD, incluindo o sumário, os conteúdos e as atividades dispostas ao longo do material. Por fim, nas considerações finais, sintetizamos as discussões realizadas ao longo desta pesquisa.

2. PRODUÇÃO DE MULTIMEIOS

Neste capítulo, apresentamos uma análise sobre os estudos de PLA e a prática pedagógica no Brasil. Também abordamos alguns MD desenvolvidos para essa área e refletimos sobre a formação de professores.

2.1 O ensino de Português como Língua Adicional e os materiais para os professores da área

Segundo Almeida Filho (2012), ao considerar o período de colonização no Brasil, desde que os missionários aprenderam as línguas indígenas e, concomitantemente, trouxeram consigo pessoas que tinham a intenção de impor a língua portuguesa aos povos indígenas que habitavam as terras brasileiras, existe o ensino de PLA. Mesmo que esse ensino se desse informalmente, por meio de pessoas sem formação adequada para tal:

O ensino de Português para falantes de outras línguas e participantes de outras culturas existe como prática no Brasil desde o seu início colonial. A consciência generalizada de que essa é uma área de atuação profissional acadêmico-científica pode ser datada em pouco mais de 20 anos (Almeida Filho, 2012, p. 723).

Ao considerar o período citado pelo autor acima, exemplificamos parte da história com o intuito de demonstrar que, desde o início do contato estabelecido com a língua portuguesa no território brasileiro, existia, de fato, o ensino de PLA. Porém, tal prática passou a ser discutida pela academia num momento recente da história do ensino da língua portuguesa.

Nas últimas décadas, por exemplo, houve uma alavancagem na área de PLA, destacando-se a criação do exame de proficiência em língua portuguesa, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras), desenvolvido pelo Ministério da Educação em 1998. A existência desse exame trouxe grande impacto na área científica e no ensino de PLA, bem como na produção de materiais didáticos específicos para contemplar as habilidades requeridas no exame.

O Celpe-Bras possibilita que falantes não-nativos tenham a comprovação das habilidades linguísticas no português brasileiro, porém, o exame também atua como “uma ferramenta social voltada a medir as competências dos candidatos diante das situações

comunicativas que eles podem enfrentar no dia a dia na sociedade brasileira” (Pereira, 2023, p. 16). A criação do exame pode explicar a crescente demanda pelo ensino do PLA no país. Dessa forma, espera-se que diferentes materiais e recursos de ensino sejam pensados, estudados e produzidos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dessa modalidade.

A existência desse exame pode influenciar diretamente os objetivos dos alunos no que se refere ao aprendizado do português, pois o estudante que se submeterá ao exame tem “a necessidade de aprender a língua de acordo com os conceitos de língua, leitura e escrita subjacentes ao exame Celpe-Bras” (Bizon, 2013 p. 13).

O déficit de parâmetros na área pode resultar em um efeito retroativo no ensino, definido por Lopez *et al.* (2019, p. 407) como “impacto de um determinado teste sobre certo sistema de ensino”. Dessa forma, as competências necessárias para o Celpe-Bras influenciaram o direcionamento dos padrões do ensino e dos currículos dos cursos de PLA. Além disso, o Celpe-Bras é um exame que considera a língua e a cultura, bem como as possíveis situações comunicativas na língua portuguesa:

reafirma-se uma concepção de ensino-aprendizagem da língua adicional preocupada não apenas com a comunicação, mas com a formação do leitor e do escritor, de modo a ser capaz de se posicionar criticamente e de produzir discursos escritos e orais adequados aos diversos gêneros (Bizon, 2013, p. 57).

Portanto, em relação ao ensino de PLA atualmente, Almeida Filho (2012) refere-se à “prática profissional de intervenção (e não somente espontânea baseada na tradição) para auxiliar o aprender” (p. 3), abordando o ensinar dentro de uma operação de quatro fases:

o planejamento curricular e de cursos, a produção/avaliação de materiais, o ensino propriamente dito consubstanciado num método (procedimental) com experiências na nova língua, e a avaliação de rendimento e proficiência na língua-alvo (Almeida Filho, 2012, p. 3).

Dessa forma, essas fases/etapas podem ser consideradas pelo docente no processo de ensino de uma língua adicional, buscando estruturar e facilitar o desenvolvimento da prática pedagógica. Ao pensar no planejamento de aulas e no ensino de uma nova língua, pensa-se também no ensino intercultural. Sob o panorama intercultural, nos baseamos em Scheyerl e Siqueira (2012), que afirmam:

pensar a formação de professores abrangendo uma perspectiva intercultural seria um passo importante para romper com a ideia de homogeneidade do ensino,

criando estratégias para a prática pedagógica que vise a atender aos interesses de todos os grupos presentes (Scheyerl e Siqueira, 2012, p. 551).

Com essa discussão, percebe-se a relevância de uma formação docente que considere a heterogeneidade dos indivíduos e suas particularidades culturais no processo de aprendizagem. Esse aspecto é importante visto que os indivíduos que buscam aprender PLA trazem um repertório sociocultural e linguístico consigo. Sob esse viés, Mendes (2012, p. 360) aponta que a interculturalidade no ensino de LA “é o esforço para a busca da interação, da integração e da cooperação entre os indivíduos de diferentes referências culturais”.

Além disso, Cruz (2021, p. 70) afirma que “atuar em uma perspectiva culturalmente sensível aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas é oportunizar o diálogo intercultural entre as línguas-culturas em contato”. Nesse sentido, a inclusão de recursos facilitadores nos manuais e materiais didáticos pode ser uma ferramenta eficaz para promover as trocas culturais durante as aulas de PLA.

Ao discutir sobre os materiais culturalmente sensíveis, abordamos conceitos relevantes para a discussão, a saber: a perspectiva multi, pluri e intercultural do ensino. Segundo Franco (2020, p. 61), “o primeiro conceito pressupõe apenas a co-presença de várias culturas em determinado espaço, mas não se efetiva uma relação entre elas. No pluriculturalismo também há co-presença de várias culturas, mas ressaltam-se as diferenças”. No que tange ao intercultural, a autora considera a competência intercultural, isto é, “a habilidade de inter-relação entre diferentes culturas que convivem no mesmo espaço e estabelecem uma relação de interdependência” (Franco, 2020, p. 60). Marques (2021) diz que “o intercultural é, portanto, definido como uma resposta pragmática para os problemas de comunicação e educação, perante o multiculturalismo das nossas sociedades contemporâneas” (p. 210).

O termo intercultural também é discutido por Mendes (2012, p. 360) que o descreve como “um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino-aprendizagem”. E a educação intercultural é aquela que, segundo Teixeira *et al.* (2022, p. 124) “ultrapassa a “fronteira” ou o limite que existe numa sociedade que prefere trabalhar somente com assuntos específicos da cultura local, ou seja, esse tipo de educação é a que valoriza as diversas culturas e foge de preconceitos, justamente por ser diferenciada”. Assim, para ensinar uma LA, é importante que o professor proporcione um ambiente que acolha e

integre os indivíduos, fazendo com que as diferenças e as semelhanças dialoguem. Os sujeitos aprendizes da LA estarão em contato direto com a língua e a cultura estrangeira, refletindo os seus próprios repertórios linguísticos e culturais.

Por isso, ter a consciência de que, na sala de aula, há pessoas de diferentes nacionalidades e culturas é importante para desenvolver uma prática pedagógica que promova a heterogeneidade e a tolerância. Segundo Walsh (2012), a interculturalidade também está na prática de:

promover relações positivas entre diferentes grupos culturais, enfrentar a discriminação, o racismo e a exclusão, e formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar juntos no desenvolvimento do país e na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural (Walsh, 2012, p. 63) (tradução nossa)².

Portanto, é crucial enfatizar a necessidade de uma preparação adequada para os professores, capacitando-os a preparar os alunos para adquirirem as habilidades necessárias para se comunicarem independentemente na língua adicional, promovendo também o respeito e a tolerância. Assim, Bessa e Weiss (2021, p. 421) afirmam que “o professor precisa estar apto a criar oportunidades para que seus alunos, com base em suas vivências, empreguem a língua-alvo para se expressarem em interações significativas, não mecânicas”.

Nesse contexto, é essencial que a sala de aula seja um ambiente propício para a promoção da aprendizagem, favorecendo a prática da comunicação na língua-alvo em diversos contextos comunicativos. A capacidade de se comunicar em situações variadas é, portanto, fundamental para a fluência em uma língua.

Para a promoção de uma prática eficaz, o docente não mais deve se restringir a um único método de ensino em sala de aula. O professor, segundo Souza e Aragon (2022, p. 256-257) “é quem deve decidir o que fazer em sala de aula, utilizando suas experiências, observando as dos seus alunos, integrando-se ao contexto social dentro e fora da escola, moldando-se”. Além disso, Leffa (2012), ao introduzir os conceitos de método e pós-método, afirma:

Entendo aqui como método um sistema de prescrições elaboradas para o professor, de cima para baixo, quer partindo do paradigma científico de uma determinada época (KUHN, 2005) ou da legislação vigente, incluindo os PCN (BRASIL, 1997) e as OCEM (BRASIL, 2006); entendo por pós-método um

² Texto original: “promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión y formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural” (Walsh, 2012, p. 63).

reconhecimento da capacidade de subversão do professor, que, com base na sua experiência e intuição, acaba invertendo a ordem estabelecida e faz na sala de aula aquilo que rigorosamente tem condições de fazer (Leffa, 2012, p. 392).

O pós-método, portanto, enfatiza a importância da tomada de decisões e do conhecimento prático do professor no planejamento das aulas. Leffa (2012, p. 399) argumenta que o ensino de línguas “deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto”. Sob essa perspectiva, Leffa (2012) propõe duas macroestratégias: integração, que deve envolver uma variedade de atividades, e a segunda estratégia sugere a ênfase no aluno como sujeito de sua aprendizagem. Assim, um método de ensino que considere o aluno, o contexto de ensino e os objetivos de aprendizagem emerge como uma estratégia relevante para a prática docente.

Em relação direta com o ensino, os MD têm relevância considerável na sala de aula e na prática docente, uma vez que podem atuar como mediadores do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, concordamos com Mendes (2012) quando defende que o MD:

(...) não deve obedecer a sequências rígidas ou à seleção e ordenação de dados que não podem ser mudados, manipulados, explorados e expandidos em sala de aula. Deve poder ser adaptado, modificado, adequado a diferentes situações, de acordo com as percepções do professor quanto aos desejos e necessidades dos alunos (Mendes, 2012, p. 367).

Nesta vertente, é preciso que os MD possam ser adaptados em concordância com os objetivos dos alunos, como por exemplo: realizar uma prova de proficiência que requer habilidades específicas; intercâmbio; situação de refúgio, dentre outros. Ademais, em meio a uma era tecnológica, é vital que os recursos atuais sejam utilizados como facilitadores da aprendizagem. Para essa discussão, vale conceituar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), que de acordo com Santos (2014, p. 15), são “dispositivos produzidos pelo engenho humano com a finalidade de obter, armazenar e processar informações, bem como estabelecer comunicação entre diferentes dispositivos, possibilitando que tais informações sejam disseminadas ou compartilhadas”.

Dessa forma, os aplicativos, os sites, os jogos, os vídeos e tantos outros meios disponibilizados podem oferecer um amplo repertório para que sejam incluídos nos materiais didáticos, como *e-books*, agregando conteúdos e habilidades específicas. Dessa forma, o professor poderá optar por abordagens diferentes e personalizadas em sala de aula.

Segundo Almeida Filho (2005), as universidades públicas começaram a produzir, a partir dos anos 90, “livros didáticos sobre PLA voltados aos professores em exercícios ou aos alunos de Letras em formação geral na graduação e na pós-graduação” (Almeida Filho, 2005, p. 15). Além disso, a disciplina de Introdução à Pesquisa e ao Ensino em PLA começou a ser ofertada no currículo dos cursos de Letras de algumas universidades do Brasil.

Essa discussão abre espaço para discutir os materiais e os recursos disponíveis voltados ao ensino de PLA existentes. Mendes (2012, p. 357) argumenta que “não há disponibilidade no mercado de materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos em interação, e a maior parte dos que são utilizados é inadequada a situações nas quais estão em jogo diferentes motivações e culturas de aprender dos alunos”. Essa observação evidencia a escassez de materiais que considerem os aspectos culturais dos alunos e as suas motivações para o aprendizado da língua. Contudo, é importante considerar a data de publicação deste trabalho. Podemos questionar, então: será que a partir desse período não foram publicados novos recursos sob uma nova ótica? Não há discussões e preocupações de outros docentes em produzir recursos interculturais, sobretudo por se tratar de um crescimento tão recente?

Segundo Silva (2023, p. 52), “nos anos 2000, a produção de LD de português para estrangeiros continua em ascensão, sendo publicados, pelo menos, dezesseis títulos na primeira década deste novo século e mais doze na segunda década, até 2017, segundo dados da pesquisa de Gonçalves (2019)”. Além disso, a autora também afirma que:

Na segunda década do século XXI, também são reeditados alguns livros importantes, como *Falar... ler... escrever... Português* (LIMA; IUNES, 2017) e *Muito Prazer* (FERNANDES, 2019a; 2019b), e publicados novos materiais focados em públicos específicos, por exemplo, a coleção *Brasil Intercultural* (BARBOSA; GUIMARÃES, 2015; BARBOSA; SCHRÄGLE, 2015; SCHRÄGLE; MENDES, 2017; MENDES, 2019), voltada para hispanofalantes, *Mão na Massa* (SCHRÄGLE; MENDES, 2019), material preparativo para o *Celpe-Bras*, e *Pode entrar* (AMARO, 2015), direcionado a imigrantes (Silva, 2023, p. 52).

Podemos perceber, então, que alguns segmentos específicos foram considerados ao longo dos anos, como o público hispanofalante ou aqueles que buscam se preparar para o *Celpe-Bras*. Assim, podemos considerar que nos últimos doze anos, desde a publicação de Mendes (2012), existiram mudanças nas produções dos materiais didáticos.

Dito isso, para retomar a discussão sobre a produção de MD voltados à LA, ressaltamos que, apesar de existirem atualmente manuais e livros didáticos para públicos mais específicos, conforme mencionado anteriormente, as pessoas que desejam aprender o

português como LA têm demandas específicas de uso. Assim, ter um material ou livro didático estritamente metalinguístico não seria o suficiente para atendê-las. Oliveira e Oliveira (2023) diferem a metalinguagem e a epilinguagem, discorrendo que:

A atividade metalinguística busca construir uma metalinguagem sobre a linguagem, trabalhando com conceitos e nomenclaturas. A atividade epilinguística, por outro lado, implica um processo de reflexão sobre os próprios recursos linguísticos, presentes em diferentes práticas de interação (Oliveira e Oliveira, 2023, p. 1.045).

Apesar de a metalinguagem ser um recurso válido, não é o suficiente para que o falante seja autônomo ao se comunicar na língua, para ter a capacidade de refletir sobre os usos, os níveis de formalidades, ambiguidade, e outras complexidades que existem em aprender uma língua, visto que esta é viva e sofre mudanças ao decorrer do tempo. Por isso, há a necessidade de criação de materiais que apresentem uma estrutura flexível, focalizando nos sujeitos.

Desse modo, é preciso que os MD deem ao professor de PLA a autonomia necessária para adaptar a prática pedagógica de forma que supra da melhor forma possível as demandas dos alunos. Um material que seja suporte e fonte de recursos que proporcionem possibilidades diferentes para o professor. Propõem-se atividades que considerem o tópico trabalhado de forma aplicada ao uso na interação dos alunos com a língua-alvo. Língua e cultura trabalhadas em conjunto em um ambiente que prepare os alunos para que, de fato, utilizem a gramática aprendida em situações comunicativas.

2.2 Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI)

O Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) tem como demanda o ensino de português para estudantes estrangeiros. O PLEI surgiu como projeto de extensão em 1997 e, em 1998, “assume o estatuto de programa, passando a atuar mais fortemente na promoção linguística e cultural por meio do ensino de português para estudantes intercambistas” (Souza e Aragon, 2022, p. 250).

O programa é vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes e ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística. Desde que foi criado, tem promovido atividades linguísticas, sociais e interculturais, buscando inserir os estudantes internacionais à cultura brasileira e contribuir com o aprendizado da língua portuguesa.

Os alunos voluntários e bolsistas dos cursos de licenciatura em Letras compõem o programa, desempenhando funções específicas sob a orientação do coordenador do PLEI. As atividades envolvem pesquisas sobre a área de PLA, planejamento dos planos de aulas das turmas ofertadas pelo programa, ministração das aulas de português, além de participar ativamente na organização e na aplicação do exame Celpe-Bras (a UFPB é um dos postos aplicadores). Os discentes também são estimulados a participarem de eventos científicos como ouvintes e/ou apresentadores de comunicação oral/pôsteres.

O público-alvo do PLEI são: os alunos candidatos ao Programa-Estudante Convênio de Graduação (PEC-G), que é “um programa criado em 1965, (...) voltado a oferecer oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais” (MEC, [c2018], *apud* Souza e Aragon, p. 251, 2022); estudantes estrangeiros em mobilidade estudantil e pessoas refugiadas no país, como os demais migrantes que busquem o curso por diversos interesses (Aragon *et al.*, 2023). Dessa forma, o programa tem contribuído com a internacionalização da língua portuguesa. Pessoas de todos os países podem ser recebidas no programa para terem aulas de português, de acordo com seus respectivos níveis de conhecimento do idioma. Com isso, Souza e Aragon (2022) afirmam:

existem esforços, por parte do governo, de instituições (e aqui se insere a própria UFPB), no que tange à criação de iniciativas macroestruturais (feitas, por exemplo, pela Agência de Cooperação Internacional da IES em parceria com o Programa PLEI), com o objetivo de divulgar o Brasil no Exterior e, consequentemente, dar suporte ao desenvolvimento do ensino do português para estrangeiros (Souza e Aragon, 2022, p. 3).

No PLEI, os cursos são divididos em: Nível Básico (60h); Nível Intermediário (60h); Conhecendo a língua e a cultura brasileira a partir das práticas de linguagem (60h); Ambientação com o contexto universitário (45h); e o Curso preparatório para o exame Celpe-Bras (300h). O último grupo citado é composto pelos alunos do Pré-PEC-G (Aragon *et al.*, 2023), que são estudantes estrangeiros em busca da aprovação no exame Celpe-Bras para se vincularem ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Nas aulas voltadas aos alunos do Pré-PEC-G, os conteúdos e a divisão das disciplinas levam em conta os critérios do Celpe-Bras. Os critérios da parte oral do exame englobam “compreensão oral, competência interacional, fluência, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia”, e para a parte escrita são considerados “a adequação contextual, discursiva e linguística” (INEP, 2019). Cabe mencionar que esses parâmetros foram

considerados também para a produção do nosso MD, como veremos adiante. Assim, temos grupos diversos, com diferentes línguas nativas e culturas, buscando aprender as variedades da língua portuguesa por diferentes razões.

Além disso, o PLEI dispõe de diversos projetos para os estudantes de graduação que estão envolvidos no programa, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), O Programa de Licenciaturas (PROLICEN) e o Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX). Um exemplo disso é o projeto realizado entre 2021 e 2022, intitulado “Produção de Multimeios: colaborando com o PLEI no acolhimento dos estudantes estrangeiros”, que ainda está em vigor. Os projetos que estão atualmente vigentes no PLEI são:

- a) “Internacionalização através da extensão: ações do programa PLEI no acolhimento de estudantes estrangeiros e na formação de estudantes de letras”; b) “Circuito cultural no PLEI: uma proposta de mediação intercultural para o ensino de português como língua não Materna”; e c) “Produção de multimeios: colaborando com o programa PLEI no acolhimento e na formação dos estudantes estrangeiro (Aragon *et al.*, 2023, p. 3).³

O projeto Produção de Multimeios, mencionado anteriormente, visa proporcionar aos alunos participantes a oportunidade de compreender e vivenciar a prática docente ainda durante a graduação, fundamentando-se em estudo, pesquisa e experiência voltadas ao desenvolvimento de MD. Dessa forma, os discentes têm a possibilidade de serem orientados na elaboração de multimeios que fornecem aos docentes informações e metodologias de forma prática para serem aplicados em sala de aula. O projeto incentiva a utilização de multimeios no processo de ensino, permitindo aos professores em formação explorarem e aperfeiçoarem técnicas para a elaboração de materiais atrelados ao uso de tecnologia. O resultado do primeiro ano desse projeto (2021-2022) foi a publicação do *e-book* “A fonética e a fonologia no ensino de Português como Língua Adicional”, direcionado aos alunos que falam espanhol como língua nativa — a apresentação desse material é o foco deste TCC.

2.3 Formação de professores de PLA

³ Além disso, há também o projeto “Warao: descrição linguística e apoio educacional”

O Ministério da Educação, no ano de 2001, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para os cursos de licenciatura. Neste documento, destacamos a seguinte passagem:

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional (Brasil, 2001, p. 30).

Essa afirmação ressalta a complexidade do processo de formação docente. A instrução recebida durante o período na graduação, enquanto o futuro professor ainda está em posição de aluno, influencia diretamente a forma com o futuro docente vivenciará e conduzirá a sua prática pedagógica.

Portanto, refletir sobre a formação docente transcende o conhecimento técnico do conteúdo, implica também considerar que a prática pedagógica de cada profissional é influenciada pelo seu repertório de vida, pelos posicionamentos e pelo contexto em que está inserido. Então, leva-se em conta todo o aporte de vivências acumuladas ao longo de sua trajetória. Dessa forma, ao abordar a formação docente, Nóvoa (1992) diz que:

É importante a criação de redes de (auto) formação participada que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando (Nóvoa, 1992, p. 26).

O autor destaca, então, a importância da partilha de saberes entre os professores em formação que fazem parte desse processo de aprendizagem. A sala de aula universitária emerge como um ambiente enriquecedor, com pessoas que trazem diversos repertórios, o que pode agregar diferentes perspectivas sobre os desafios e as diferentes possibilidades da práxis docente.

Além disso, a formação universitária demanda um currículo apropriado para preparar os futuros professores para o exercício da docência. Por isso, é crucial discutir os diferentes níveis de formação necessários para os professores de língua portuguesa. Isso inclui a consideração de diversos objetos de estudo da área da linguística, a saber: o conhecimento fonológico, morfológico, sintático, pragmático (relacionado à situação de comunicação), semântico (as estratégias de construção de sentido dos discursos orais e escritos), psicolinguístico (o conhecimento dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem), sociolinguístico (os fatores culturais e sociais que condicionam a produção

das mensagens orais e escritas dos falantes) (Leal, 2009), dentre outras áreas. Com o conhecimento consolidado nesses campos, o professor estará apto a analisar, identificar, avaliar e reconstruir os enunciados dos seus alunos, contribuindo para o aprimoramento das diferentes situações de uso da língua portuguesa, tanto para os falantes nativos como para os estrangeiros. Portanto, é importante que os cursos de Licenciatura em Letras incluam em seus currículos esses campos de estudo, a fim de contribuir com uma formação docente eficaz.

Ao especificar a formação de professores para aqueles que atuarão em aulas de PLA, a situação é mais complexa, uma vez que ainda são escassas as instituições de ensino superior que incluem tal disciplina em sua grade curricular. A problemática da falta de reconhecimento do valor estratégico da especialidade de PLA, segundo Almeida Filho (2012):

impede a introdução de disciplinas, bloqueia a contratação de professores em postos de carreira, adia a institucionalização de disciplinas no currículo que abririam portas de formação para atuação posterior de egressos de cursos de Letras como professor(a) de PLA no Brasil e em outros países (Almeida Filho, 2012, p. 728).

É evidente, portanto, que pode haver uma maior visibilidade para esta modalidade e a implantação de mais cursos na área trará um amplo leque de oportunidades aos professores que buscam atuar no ensino, na pesquisa e no enriquecimento das discussões em torno do ensino da língua portuguesa como LA.

Assim, incluir a oportunidade de ter a experiência com o ensino de PLA no curso de Letras, da UFPB, pode ampliar as perspectivas dos professores em formação, bem como as possibilidades de atuação profissional. Na UFPB, existe a disciplina “Linguística aplicada ao ensino da língua portuguesa como língua estrangeira”. Entretanto, é ofertada como uma optativa e não há turmas abertas com frequência. O PLEI, por sua vez, funciona como um agente que promove esta vivência aos professores em formação no curso de Letras da UFPB. Programas como esse são muito positivos nas universidades, como diz Lopes (2022, p. 31) “esses graduandos podem ter a oportunidade de receberem formação na área de PLA antes de concluírem o curso de graduação, o que diminui o número de profissionais que se formam sem terem tido contato com essa área de ensino”.

Ademais, ao abordar o ensino da língua portuguesa sob a perspectiva de uma língua adicional, surgem alguns aspectos que o professor precisa considerar. O processo de aprendizado dessa nova língua não exclui a(s) língua(s) falada(s) pelos aprendizes, uma

vez que esses indivíduos já possuem uma percepção de mundo, língua e cultura. Nessa perspectiva, ao refletir sobre os procedimentos metodológicos do aprendizado de PLA, Almeida Filho (2005) destaca características do ensino contemporâneo de línguas, a saber:

a) não ter preocupação com o método acima de tudo, com aprender métodos prontos, mas com compreender o que permitem ou não os vários procedimentos e recursos; b) saber que há uma pessoa em processo de humanização antes do ensinar e que precisa estar posicionada para aprender (queira fazer esforço para tal); c) ensinar L não mais se resume no ensinar o seu sistema gramatical e a nomenclatura correspondente (ensinar sobre); d) entender o quadro afetivo com que os participantes chegam e vão se desenvolvendo ao longo dos cursos; e) saber avaliar quais interações e processos produzem quais resultados; f) ensinar envolvendo por meio de atividades que pareçam relevantes/interessantes, que se pareçam com a vida, que permitam usar conhecimentos e talentos já desenvolvidos (mesmo que parcialmente), que façam pensar e permitam influir no estado de coisas circundante (Almeida Filho, 2005, p. 9).

Portanto, é importante que o futuro professor de PLA tenha uma formação inicial que lhe permita produzir e ministrar aulas que vão além do conteúdo gramatical, mas que haja uma função comunicativa, considerando as situações de uso da língua, bem como os aspectos culturais do país da língua-alvo.

Assim, contribuindo com a discussão da formação docente, também é importante pensar nas diferentes perspectivas da práxis, como as possíveis abordagens, métodos e técnicas que podem haver em sala de aula. Para isso, Celce-Murcia (1991) conceitua que uma abordagem de ensino é algo que reflete um modelo ou paradigma de pesquisa específico. Por outro lado, a autora diz que um método é um conjunto de procedimentos, ou seja, um sistema que explicita com precisão como ensinar uma língua. Uma técnica, por sua vez, é explicada pela autora como um dispositivo ou atividade de sala de aula. Dessa forma, podemos considerar que os métodos são mais específicos do que as abordagens, porém, menos específicos que as técnicas.

Com base nesses conceitos, consideramos a Abordagem Comunicativa como uma forma de ensino conveniente ao ensino de PLA, uma vez que essa ideia propõe que o docente haja como: informante dos itens linguísticos a serem adquiridos pelos alunos; animador das atividades; organizador das tarefas; coordenador das discussões; observador da participação dos alunos nas interações; analista das necessidades e interesses dos alunos e avaliador do desempenho do aluno e do seu próprio desempenho (Silveira, 1999). Essa é, portanto, a perspectiva de ensino adotada nas aulas do PLEI, pois permite:

inserir o aluno estrangeiro em contato de imersão linguística em relação à língua alvo, seja na modalidade oral e/ou escrita, seja por meio da leitura e/ou produção

de textos em gêneros variados, situados e de circulação social cotidiana. Acreditamos que, a partir deste contato direto com a língua alvo, o estudante será capaz de atingir as quatro habilidades - escuta, leitura, fala e escrita (Souza e Aragon, 2022, p. 5).

Dessa forma, é essencial ressaltar a importância da clareza na compreensão desses conceitos e das possibilidades de aplicação durante a formação do professor. Com o conhecimento sobre essas informações que envolvem o ensino, o docente em formação pode adquirir maior confiança ao compreender as diferenças e discernir qual perspectiva pode se adequar melhor às suas salas de aula, tanto para os falantes nativos quanto para aqueles que estão aprendendo como uma LA.

Para discutir sobre a formação de professores de língua portuguesa, o conceito de letramento se faz viável. No que se refere ao termo “letramento”, o surgimento desta palavra no Brasil, de acordo com Santade *et al.* (2018):

se deu na década de 1980, quando pesquisadores que trabalhavam com as práticas de língua escrita nos diversos campos sentiram falta de um conceito que fosse mais abrangente do que o termo “alfabetização”, porque o mesmo trazia a ideia escolarizada, não dando conta de expressar os aspectos sócio-históricos dos usos da escrita (Santade *et al.*, 2018, p. 26).

Nessa ótica, o letramento engloba transformações sociais e tecnológicas da sociedade, desempenhando um papel fundamental na democratização do ensino. Esse conceito, portanto, refere-se à habilidade dos indivíduos em ler e escrever, porém, não se limita apenas ao domínio dessas práticas de forma isolada. Como afirma Melo (2019, p. 6), trata-se também de “aprender a usar essas práticas em diferentes âmbitos: social, cultural, político, econômico, cognitivo ou linguístico”.

O letramento e a alfabetização possuem relações, entretanto, Henrique Filho (2021) diferencia esses conceitos:

alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever. Já ser letrado é aquele que sabe ler e escrever e responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita em práticas diversificadas e que estão relacionadas a contextos específicos (Henrique Filho, 2021, p. 7)

Assim, letrar está além de alfabetizar. E esta é uma das funções dos professores de língua portuguesa, visto que é estritamente ligado à vida social e política do indivíduo, instruindo os estudantes para contribuir com as suas possibilidades de exercer plenamente os seus direitos na sociedade letrada.

Além dos conceitos mencionados, o letramento digital também se tornou um aspecto relevante atualmente. Com a abundância de recursos tecnológicos, sites e aplicativos disponíveis, essas ferramentas podem enriquecer o processo de ensino. No entanto, a utilização dessas ferramentas pode representar um desafio para alguns professores. Portanto, o letramento digital:

consiste não apenas em se saber operar o ambiente digital, os seus buscadores on-line ou conhecer os comandos de login e logout dos seus sistemas, mas também, e principalmente, em compreender o processo informacional mais complexo e interconectado por detrás desses sistemas para conseguir obter o melhor resultado possível nas pesquisas. Isso só é possível por meio da combinação de habilidades e conhecimentos técnicos do ambiente digital associadas com o exercício da capacidade analítica e crítica em relação à informação (Gabriel, 2013, p. 125).

Por isso, diante da crescente necessidade que tem surgido com o uso das tecnologias e a inserção destas em sala de aula, esse nível de competência digital também precisa ser considerado tanto na formação inicial de professores quanto na educação continuada.

Com base nessa discussão, podemos pensar na relação dos professores em formação inicial atrelada ao preparo e ao incentivo à construção de MD para a prática docente. Segundo Carilo e Perna (2021, p. 16) “os materiais pedagógicos precisam permitir que a sala de aula se torne um ambiente social real, em vez de um local onde um conjunto de tarefas de comunicação é usada para simular interações”. Essa perspectiva crítica a respeito dos MD é pertinente, por isso, é favorável aos professores em formação que tenham espaço para vivenciar esse tipo de produção e pensar na relação da sua práxis e o(s) material(is) escolhido(s).

A utilização desse recurso tem sido uma estratégia de otimização das aulas e apresentação de novos recursos e sugestões de prática pedagógica para os professores. Por isso, nosso projeto pensou na elaboração de um MD voltado aos professores de PLA. É um recurso desenvolvido por professores em formação inicial, o que me permite ressaltar a relevância de ter essa experiência de pensar, planejar, estudar e organizar um MD durante essa fase de graduação. Logo, reafirmamos que esse tipo de experiência enriquece consideravelmente o docente em processo de formação.

Portanto, ao considerar os aspectos discutidos neste capítulo, refletimos sobre abordagens teóricas que sustentaram as reflexões para a produção do nosso MD destinado

aos professores de PLA, objetivando enfrentar os desafios delineados. No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia adotada para a construção do MD.

3. METODOLOGIA

Este trabalho foi organizado com o intuito de apresentar descrições relacionadas à construção do *e-book* “Manual do Professor: A Fonética e Fonologia no ensino de Português como Língua Adicional”, desenvolvido no projeto de extensão “Produção de Multimeios: colaborando com o PLEI no acolhimento e formação dos estudantes estrangeiros”. Assim, aqui neste capítulo, discorreremos sobre a metodologia usada durante a criação do manual. Antes, retomamos os objetivos deste trabalho:

- Objetivo Geral: descrever o conteúdo do MD produzido ao longo do projeto PROBEX (2021-2022).
- Objetivos específicos: a) discussões sobre o ensino de PLA no Brasil; b) produção de materiais para professores dessa área, envolvendo a integração de novas tecnologias; e c) formação docente na área de PLA.

Utilizamos como metodologia o estudo qualitativo. Sob esse viés, que tem característica descritiva, e, segundo Godoy (1995, p. 62), “os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural”. Além disso, essa metodologia:

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p. 58).

Além disso, de acordo com Proetti (2017):

Esse tipo de pesquisa possibilita investigar os fatos e compreendê-los no contexto em que eles ocorreram ou ocorrem, pois o pesquisador vai a campo para levantamento e coleta de dados, analisa-os e pode entender a dinâmica dos fatos (Proetti, 2017, p. 7).

Com base nisso, antes de iniciarmos a produção do manual do professor, elaboramos um formulário, que será apresentado ainda neste capítulo, com questões que buscaram avaliar a prática docente do PLEI para que, com base nele, pudssemos elaborar um material que suprisse a principal demanda da equipe de docentes do programa.

A partir disso, nosso grupo analisou como as aulas de PLA estavam sendo oferecidas no PLEI, tendo como base as respostas do formulário. Essas considerações contribuíram diretamente nas nossas escolhas da elaboração do MD, visto que o propósito é auxiliar os professores em formação nas práticas de ensino de PLA.

A práxis no PLEI permite que os professores em formação tenham a liberdade de elaborar os materiais e os recursos que vão utilizar em suas aulas. Entretanto, a falta de um recurso prático, com uma proposta de sequência lógica de conteúdos, recursos interativos e ideias de intervenção para serem usadas em sala de aula eram questões levantadas entre os docentes atuantes no programa durante as reuniões pedagógicas. O projeto de produção de multimeios veio com a proposta de suprir essa demanda, através de um MD de fácil acesso e que se baseasse nas necessidades do programa.

Como este TCC reflete sobre MD no âmbito do PLEI, esclarecemos alguns pontos sobre as metodologias de ensino empregadas no programa. Tínhamos reuniões semanais ou quinzenais para discutir o percurso dos cursos que estávamos oferecendo. Nesses momentos, podíamos expor os desafios que envolviam o planejamento da aula. Os alunos voluntários e bolsistas relatavam o que acontecia nas suas respectivas turmas (nível básico e/ou o Pré-PEC-G).

O espaço era proposto para apresentar os resultados das aulas do período entre reuniões, as dúvidas, os pontos positivos e os que ainda precisavam de ajustes nas aulas. O coordenador e as colaboradoras do programa contribuíam com diferentes possibilidades para trabalhar com cada tópico selecionado para as aulas. Assim, os professores em formação, atuantes no programa, poderiam ponderar sobre a melhor forma de lidar com as demandas dos alunos. Nos períodos de reuniões, também fazíamos discussões acerca do(s) texto(s) teórico(s) sobre práticas de ensino de PLA. Estes materiais teóricos eram disponibilizados pelo coordenador antes das reuniões. Os momentos de discussão eram interessantes, pois, Souza e Aragon (2022, p. 7) afirmam que entendem a formação de professores “como um processo de compartilhamento contínuo de experiências e reflexões, as quais necessariamente precisam envolver a teoria para a/na prática”. Assim, por meio desses textos e dos debates, podíamos compartilhar ideias e diferentes perspectivas acerca da prática de ensino que poderiam ser adotadas nas aulas do programa, contribuindo para a nossa formação.

No período de 2019, nós usávamos o livro didático “Bem-Vindo” (Harumi Otuki De Ponce, Maria *et al.*, 2019) como suporte didático para as aulas do PLEI. Entretanto, tínhamos a possibilidade de produzir os nossos próprios recursos para as aulas, o que

tornava o processo interessante para nós, professores em formação. Uma vez que a prática de pensar, estudar e produzir os recursos que usamos nas aulas incitava-nos a refletir sobre a nossa própria prática pedagógica, a metodologia utilizada e sobre os professores que desejamos nos tornar.

A decisão de produzir os nossos próprios recursos também se dava por não encontrarmos atividades e livros didáticos que nos orientassem com ideias e informações práticas para as aulas, como: as possíveis dificuldades dos alunos em relação à fonética; como a língua materna poderia interferir no processo de aprendizagem do português; e como contornar as possíveis dificuldades através de diferentes possibilidades.

Ao considerar esses desafios, foi elaborado o projeto de extensão *Produção de Multimeios: colaborando com o PLEI no acolhimento dos estudantes estrangeiros*. Esse projeto representa uma grande oportunidade de aprendizado para nós, docentes em formação, refletirmos sobre a prática docente, repensarmos as nossas vivências em sala de aula, assim como as problemáticas que compartilhávamos entre nós, atuantes do PLEI. Através dessa vivência, pudemos investigar e ponderar acerca da nossa principal demanda: um MD prático que integrasse recursos das novas tecnologias e que contribuísse para a prática em sala de aula.

Ao iniciar o projeto, a nossa equipe foi composta pela autora deste trabalho e pelos discentes: Lucas Gomes, Maria Isabel e Cíntia Oliveira, sob a orientação da professora Carolina Coelho Aragon. As reuniões do projeto aconteciam de forma semanal, com objetivos variados, como: definir o plano de trabalho; elaboração e análise do formulário de pesquisa voltado aos participantes do PLEI, abordando a questão das demandas de MD; planejamento e início da elaboração do MD; progresso da construção do MD, dificuldades e ajustes pendentes; discussões sobre teoria e acerca dos eventos da área de PLA que participávamos. Essas reuniões aconteceram durante todo o período do projeto, de forma remota, pelo *Google Meet*.

Para começar a nossa produção, elaboramos um formulário utilizando o *Google Forms*, destinado aos professores em formação atuantes na sala de aula do PLEI. Nosso intuito foi determinar o tipo de recurso pedagógico preferido pela maioria, assim como as áreas de estudo que gostariam de priorizar, o nível de proficiência desejado, se haveria ênfase no nordeste do Brasil e se prefeririam que o material focalizasse falantes de línguas próximas ou distantes. A intenção ao abordar essas questões foi delimitar as características e os conteúdos que o nosso material teria.

No formulário enviado aos professores havia questões discursivas e de múltipla escolha, estas foram:

- a) Você utiliza materiais prontos ou você produz seus próprios materiais (materiais autênticos)?;
- b) Quais livros didáticos você utiliza como base de produção dos seus materiais?;
- c) Em qual área da linguística você encontra maiores problemas/dificuldades em produzir atividades para os seus alunos?;
- d) Para quais níveis de proficiência você gostaria de ter materiais didáticos para apoio na execução de suas aulas?;
- e) O que você acharia mais interessante: 1. Ter uma apostila para cada nível de proficiência, dividida por unidades (leitura, escrita, exercícios...), 2. Ter uma apostila por área da linguística. Por exemplo: uma apostila apenas para o desenvolvimento da Fonética e da Fonologia, outra para a morfossintaxe..., 3. Ter uma apostila apenas contendo atividades/exercícios para o professor trabalhar com os alunos;
- f) O foco inicial de produção de materiais didáticos seria para: 1. Falantes de línguas próximas, 2. Falantes de línguas distantes;
- g) Seria interessante produzir materiais didáticos apenas sobre o Nordeste? Por exemplo: uma apostila com textos e exercícios relacionados aos temas culturais e linguísticos do Nordeste;
- h) O que você acharia mais relevante: 1. uma apostila que contenha atividades vinculadas a uma plataforma digital: aplicativo, kahoot, mentimeter, quizizz, etc., 2. uma "apostila digital" criada no aplicativo. Ou seja, um aplicativo que contenha todo o conteúdo que viria na apostila;
- i) O que mais você gostaria de compartilhar?.

No formulário (cf. APÊNDICE A), a pergunta “Em qual área da linguística você encontra maiores problemas/dificuldades em produzir atividades para os seus alunos?”, obteve como resultado das opções disponíveis: 66,7% para Fonética e Fonologia; 33,3% para Morfossintaxe; e 0% para Semântica e Pragmática. Portanto, ao considerar esses resultados, que representam a demanda que nós, docentes em formação, tínhamos no PLEI, decidimos elaborar dois materiais didáticos que oferecessem recursos práticos para serem utilizados em sala de aula. O primeiro material é intitulado “A fonética e a fonologia no ensino de Português como Língua Adicional” e tem como público-alvo os alunos hispanofalantes. O segundo material tem ênfase na gramática e na produção textual, mas ainda está em fase de produção.

Para a produção do MD, nós dividimos as funções entre os participantes do projeto, a saber: conteúdo, diagramação e revisão. Estas funções puderam ser alternadas ao longo do projeto, assim, cada participante pôde conhecer todas as etapas da elaboração do material. A primeira etapa para a elaboração foi discutir e definir a plataforma mais acessível, considerando o custo-benefício, uma vez que seria a primeira experiência com a diagramação de um MD.

Priorizamos o material de Fonética e Fonologia por ser a área em que os professores do PLEI encontravam maior dificuldade em administrar. Além disso, a questão “O foco inicial de produção de materiais didáticos seria para: a) falantes de línguas próximas; b) falantes de línguas distantes”, obteve como resultado 66,7% para a primeira opção e 33,3% para a segunda. Por essa razão, o destaque do material são os alunos que falam espanhol como língua nativa.

Para alcançar esse objetivo, a compreensão das dificuldades fonético-fonológicas dos estudantes foi uma das etapas do processo. Allegro (2014) e Ferreira (2002, p. 143) pontuam algumas dessas problemáticas enfrentadas pelos alunos, a saber: a) a não-nasalização de vogais seguidas de consoantes nasais; b) a não-nasalização dos ditongos nasais; c) vogais abertas pronunciadas como fechadas; d) consoantes fricativas alveolares sonoras pronunciadas como surdas. Com base nisso, buscamos expor, ao longo do material, diferentes estratégias que podem ser utilizadas pelo professor em sala de aula, através de um ensino intercultural, como discutido por Mendes (2012) e Teixeira *et al.* (2022).

Em ênfase, a proposta desse trabalho é fornecer um manual prático para os professores, conforme a preferência indicada pelos participantes do PLEI. Por isso, optamos por manter a versão em formato de *e-book*, permitindo a inclusão de propostas de exercícios, *links* de plataformas digitais com jogos, vídeos e outros recursos, visando facilitar o acesso dos professores a uma variedade de meios para tornar a prática pedagógica mais produtiva. É importante ressaltar que o material foi publicado e está disponível para *download* no site da Editora Oikos (cf. APÊNDICE B). No próximo capítulo, apresentamos o MD, discutindo os conteúdos desenvolvidos

4. O MATERIAL DIDÁTICO COMO PRÁTICA

O “Manual do Professor: A Fonética e Fonologia no ensino de Português como Língua Adicional” foi publicado em 2022, no formato de *e-book*, pela editora Oikos. Na apresentação do material, introduzimos, brevemente, o projeto de extensão “Produção de Multimeios: colaborando com o PLEI no acolhimento e formação dos estudantes estrangeiros”, que deu origem ao *e-book*. Também explicamos que o manual foi pensado para e pelos docentes em formação que fazem parte do PLEI, na UFPB, atuando no ensino de PLA. Ademais, destacamos que o manual é direcionado ao aprendizado de português por alunos hispanofalantes, além de delinear o conteúdo que o leitor poderá encontrar no MD.

O material está organizado em dezenove capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Celpe-Bras, a Fonética e a Fonologia”, apresentamos o exame e os aspectos fonéticos e fonológicos do português brasileiro. No segundo capítulo, abordamos os sons das consoantes do português, bem como os dígrafos existentes. Para o terceiro capítulo, propomos um exercício de trava-línguas e sugestões de exercícios para a prática da pronúncia. No quarto capítulo, focamos nas vogais do português, incluindo também os ditongos.

Em seguida, no quinto capítulo, considerando o nosso público hispanofalante, destacamos diferenças fonéticas entre o português e o espanhol. Para o sexto capítulo, discutimos ditongos e monotongos, ditongação e monotongação, além de abordar os estrangeirismos e os neologismos do português brasileiro no sétimo capítulo. No oitavo capítulo, trabalhamos as sílabas do português, conceituando e exemplificando. Para o nono capítulo, destacamos os casos de apagamento que ocorrem em situações informais do uso da língua portuguesa. No décimo capítulo, tratamos da prosódia, apresentando exemplos claros que podem ser usados nas aulas.

Para o décimo primeiro capítulo, apresentamos os acentos gráficos do português e seu uso. Os capítulos subsequentes exploram a Fonética e a Fonologia do português em conexão com a cultura e as regiões do Brasil. Assim, no décimo segundo capítulo, discutimos o Brasil como um país multilíngue, com mais de 250 línguas faladas, conceituando, também, no décimo terceiro capítulo, as variações linguísticas. Em seguida, apresentamos cada uma das cinco regiões do país na sequência: Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste, Sul e Norte. Por fim, no décimo nono capítulo, encerramos o material com uma recapitulação sobre os sotaques do Brasil. Vale ressaltar que todos os capítulos contêm

links para diferentes recursos, como vídeos, sites e jogos, além de sugestões de atividades e explicações que os professores podem oferecer aos alunos. Na figura 1, é possível ver o sumário do nosso manual, com a divisão dos capítulos mencionados.

Figura 1: sumário do material



The image shows a decorative header for the 'SUMÁRIO' (Table of Contents) with a blue and yellow wavy background. Below the header is a list of topics and their corresponding page numbers.

CELPE-BRAS, a fonética e a fonologia.....	05
As consoantes.....	07
Trava-línguas.....	08
As vogais.....	09
Diferenças fonéticas entre a língua portuguesa e o espanhol.....	11
Os ditongos e os monotongos.....	12
Estrangeirismos e neologismos.....	13
Sílabas.....	14
Casos de apagamento.....	15
Prosódia.....	16
Acento.....	17
O multilinguismo.....	19
Variações linguísticas.....	20
Região Nordeste.....	21
Região Centro-Oeste.....	22
Região Sudeste.....	23
Região Sul.....	24
Região Norte.....	25
Os sotaques do Brasil: recapitulando.....	26

Fonte: Manual do Professor, 2022

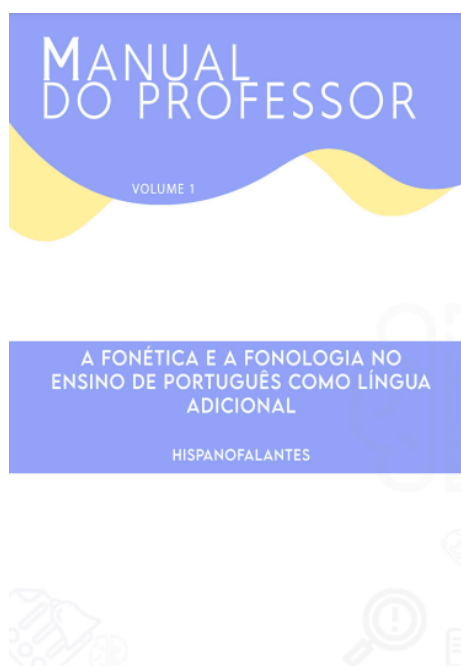
Para iniciar a produção do material, optamos pela plataforma *on-line* Canva. Esse *site* nos permite utilizar diversos recursos de forma gratuita. Porém, encontramos dificuldades em manter a diagramação com uma disposição didática e prática. Esse aspecto era fundamental para cumprirmos o nosso objetivo: proporcionar um MD com recursos e informações de fácil acesso aos professores. Por isso, fizemos uma transição do *Canva* para o *Adobe Photoshop*, que nos permitiu uma maior flexibilidade de disposição dos conteúdos. A aluna Maria Isabel foi responsável pela diagramação. Abaixo, podemos conferir a estética da capa do material nessas duas plataformas, respectivamente.

Figuras 2: capa do material - canva



Fonte: Manual do Professor, 2022

Figura 3: capa do material - *photoshop*

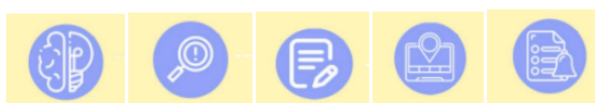


Fonte: Manual do Professor, 2022

Com a mudança de plataforma, definimos uma diagramação que permitisse acrescentar *links* clicáveis para direcionar o professor a diferentes recursos. Além de proporcionar uma organização prática e didática em cada página do material. Dispusemos ao longo das páginas os seguintes ícones: dica, que acompanha uma orientação de como o professor pode trabalhar um tópico específico na aula; atenção, que tem a função de alertar

o professor sobre uma informação importante; atividade, que contém propostas de atividades relacionadas aos temas trabalhados; *web*, que direciona o professor às páginas *on-line* com diferentes recursos para a aula e, também, o ícone de lembrete, que apresenta breves lembretes ao professor sobre o conteúdo. Esses ícones estão explicados no início do material, para melhor facilitar a utilização pelo professor. As imagens dos ícones estão abaixo, na figura 4, respectivamente na ordem explicada:

Figura 4: ícones do material



Fonte: Manual do Professor, 2022

Nas primeiras partes do manual, fizemos uma breve síntese sobre aspectos teóricos da Fonética e da Fonologia do português, envolvendo temas como: o aparelho fonador (p. 5); lugar e modo de articulação e sons sonoros e surdos (p. 6); as diferenças fonéticas entre a língua portuguesa e o espanhol (p. 11) e outros tópicos. Em relação às possíveis dificuldades com a pronúncia das vogais, por exemplo, trouxemos algumas páginas que abordam o conteúdo. Nós adicionamos explicações técnicas sobre o tema e sugestões de exercícios para serem realizados com os alunos, como nos seguintes exemplos:

Figura 5: explicações técnicas sobre o tema

Para um bom desempenho e aproveitamento nas suas aulas, é necessário compreender a articulação das vogais.

Altura da língua: refere-se ao levantamento ou abaixamento da língua. Por exemplo, ao produzir o [i] a língua sobe (vogal alta), enquanto que na produção do [a] a língua desce (vogal baixa).

Direção: a língua pode ser movimentada para frente ou para trás do trato vocal. No [u] a língua vai mais para trás (posterior), enquanto que no [i] para frente (anterior).

Arredondamento dos lábios: os lábios podem ser arredondados ou não durante a produção das vogais. Por exemplo, o [u] é arredondado, mas o [i] não.

Fonte: Manual do Professor, 2022, p. 9

Figura 6: sugestão de atividade



Dica: distribua um pirulito para cada um de seus alunos e peça para que produzam os sons vocálicos com o pirulito no centro da língua. Poderão perceber facilmente o movimento articulatório das vogais.

Fonte: Manual do Professor, 2022, p. 9

Figura 7: sugestão de atividade

MUITOS HISPANOFALANTES POSSUEM DIFICULDADES PARA PRONUNCIAR AS VOGAIS DO PB. POR ISSO, SUGERIMOS A SEGUINTE ATIVIDADE:

Escreva frases contextualizadas e, embaixo de cada som problemático, mostre ao seu aluno a pronúncia e o som da vogal. Depois disso, peça para o aluno ler as frases, como, por exemplo:

Eu não vou para a escola.
(aum)

Minha mãe salu com meu pai.
(aim)

Fonte: Manual do Professor, 2022, p. 9

Propostas de atividades similares a esta estão ao longo do material. Com isso, esperamos facilitar o planejamento do professor, o qual pode decidir o que fazer em sala de aula (Souza e Aragon, 2022), oferecendo recursos que contribuam para a compreensão dos alunos acerca da Fonética e da Fonologia do português.

A nossa intenção foi produzir informações sintetizadas e didáticas nas páginas do MD, ressaltando a afirmativa de Mendes (2012), de que a escolha do que será usado em sala de aula pode ser adaptado e modificado pelo professor para promover a aula da forma mais coerente com seu contexto. Assim, para trabalhar os aspectos teóricos da Fonética e da Fonologia, apresentamos uma imagem do aparelho fonador (cf. figura 8) e disponibilizamos o *link* do *site* Fonética e Fonologia, de Thaís Cristófar (cf. figura 9), que possibilita ouvir cada som da língua portuguesa, disponível na página cinco do material. Acrescentamos informações breves acerca dos pontos e modos de articulações, assim como sobre a fonação dos sons: sonoros e surdos (cf. figura 10). Logo, consideramos essas informações úteis para que o professor possa, facilmente, fazer uma revisão do conteúdo. Além disso, ressaltamos no MD que não é necessário abordar os termos técnicos nas aulas.

Figura 8: aparelho fonador

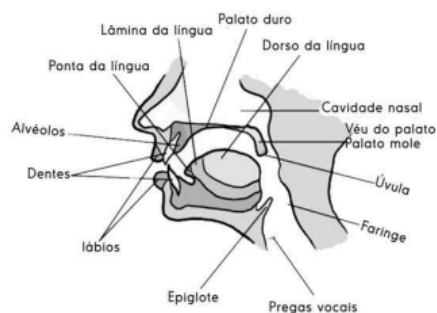


CONHECENDO O APARELHO FONADOR

Ao conhecer o aparelho fonador, você compreende onde e como as consoantes e as vogais são produzidas. Por exemplo, o [t] em [ta.tu] é um som alveolar, pois é produzido nos alvéolos.



Utilize o site Fonética e Fonologia, disponível em: <http://www.fonologia.org/>, para ajudar os seus alunos a compreenderem os sons da língua portuguesa com mais facilidade.



Fonte: Manual do Professor, 2022

Figura 9: Fonética e Fonologia

INTRODUÇÃO

APARELHO FONADOR

CONSOANTES DO PORTUGUÊS

VOGAIS DO PORTUGUÊS

ACENTO E SÍLABA

QUADRO FONÉTICO

SONS NÃO UTILIZADOS NA FALA

EXERCÍCIOS

Vogais		Ditongos	
Orais	[a] [æ] [e] [ɛ] [i]	Decrescentes orais	[aɪ] [eɪ] [ɔɪ] [uɪ]
	[ɪ] [ɔ] [o] [u] [ɒ]		[aʊ] [eʊ] [ɔʊ] [uʊ]
Nasais	[ã] [ɐ̃] [ĩ] [õ] [ũ]	Crecentes	[ɪə] [ɛə] [ʊə] [ɔə] [uə]
			[əɪ] [əɛ] [əʊ]

Propriedades do ditongo: [ãũ]

- Ditongo decrescente
- Nasalidade/Oralidade: ditongo nasal

Exemplos:

- p(ãũ)
- ac(ãũ)
- or(ãũ)
- nac(ãũ)

[ãũ] vídeo ultrassom

Repetir Animação

Ver animação passo-a-passo

Fonte: Site fonologia.org

Figura 10: lugar e modo de articulação



Antes de continuarmos, é importante revisarmos alguns pontos sobre a produção dos sons da língua portuguesa

LUGAR E MODO DE ARTICULAÇÃO

O lugar de articulação das consoantes refere-se ao local (ponto) em que a consoante é produzida no trato vocal. Por exemplo, a consoante [b] possui o ponto bilabial, pois é produzida nos lábios.

SONS SONOROS E SURDOS

Os sons sonoros e surdos referem-se à abertura ou ao fechamento das pregas vocais, que estão situadas na laringe. Com as pregas fechadas, o ar vindo do pulmão passa por elas, causando sua vibração, e são produzidos sons sonoros, como o [v], por exemplo.

Fonte: Manual do Professor, 2022, p. 6

Além disso, por mantermos a perspectiva de que este é um material voltado aos professores que trabalham com alunos hispanofalantes, sugerimos algumas formas de comparar ambos os idiomas, mostrando diferenças nos dois sistemas fonológicos que podem ocasionar dificuldades por parte do aprendiz (cf. figura 11). Dessa forma, apresentamos informações que o professor pode considerar ao perceber as dificuldades dos alunos e conduzir uma explicação facilitadora. Além dos conceitos técnicos, incluímos propostas de como trabalhar o conteúdo na aula e como a utilização das animações no *site* podem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

Figura 11: dica pedagógica

Outros sons que podem ser um desafio para a pronúncia:

- A produção da letra <l> em posição final de sílaba que podem pronunciar [l] ao invés do [u]
- A produção do som [z] que tendem a pronunciar [s]

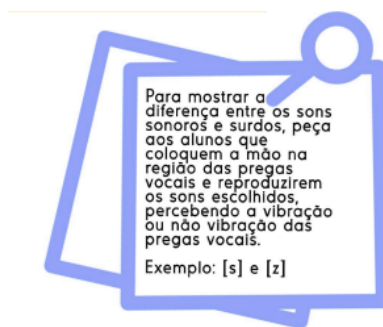
Para ajudar o aluno com a pronúncia, procure por atividades que desenvolvam a produção articulatória dos fones mais problemáticos.

Faça uma lista de palavras que contenham esses sons e peça para o aluno repeti-las diante de um espelho ou em momentos diversos.

Fonte: Manual do Professor, 2022, p. 11

Além disso, apresentamos uma sugestão de como o professor pode apresentar as diferenças fonéticas entre, por exemplo, a fricativa alveolar vozeada /z/ e a fricativa alveolar desvozeada /s/ (cf. figura 12), já que no espanhol não existe distinção sonora entre as fricativas alveolares, ambas são pronunciadas como desvozeadas. Porém, na língua portuguesa, a diferença de pronúncia pode resultar em uma mudança de sentido entre duas palavras similares, como: ['ka.zɐ] e ['ka.sɐ], respectivamente, 'casa' e 'caça'.

Figura 12: dica pedagógica



Fonte: Manual do Professor, 2022, p. 6

Acrescentamos, também, um espaço que contém todas as consoantes do português brasileiro, com exemplos de duas palavras para cada grafema (cf. figura 13). Além de acrescentar os grafemas, incluímos o(s) fone(s) que cada uma pode ter, pois, por exemplo, a mesma consoante pode ter diferentes sons a depender de alguns fatores, como a posição dela na sílaba: a consoante [l] é articulada diferente quando está localizada no início ou na coda silábica, como: ‘lata’ [ˈla.tə] e ‘mola’ [ˈmɔ.lə]. Além disso, incluímos os dígrafos encontrados na língua portuguesa, apresentando os seus respectivos sons, como o caso da combinação ‘ch’, resultando na fricativa alveopalatal desvozeada /ʃ/, como em chá: [ˈʃa]. Em seguida, disponibilizamos alguns recursos que podem auxiliar o professor com esse tema.

Figura 13: as consoantes do PB

AS CONSOANTES

Agora iremos mostrar como cada letra pode ser pronunciada. Observe que ortografia e som nem sempre são correspondentes. Falaremos mais sobre as variações no final do manual.

Letra	Som	Exemplo
W	[w]	William, sal
V	[v]	Walden, Walter
X	[s]	sintaxe, máximo
	[z]	exame, exílio
	[ʃ]	xadrez, xícara
	[ks]	nexo, tóxico
Y	[j]	Yago, Yuri
Z	[z]	zangão, beleza

Letra	Som	Exemplo
B	[b]	bola, abacate
C	[k]	casa, kiwi
	[s]	cebola, macio
D	[d]	diado, drama
	[dʒ]	diado, dia
F	[f]	fato, garfo
G	[g]	gosto, guerreiro
J	[ʒ]	gingibre, girafa
K	[k]	jeito, caju
L	[l]	cor, acordar
	[ʎ]	lata, mola
	[bɛ]	bolsa, futebol
M	[m]	mata, cama
N	[n]	nadar, ninguém
P	[p]	pato, capa
R	[x]	rato, carro
	[r]	caro, pirar
	[ʁ]	mar, carta
S	[s]	sapo, árnia
	[z]	casa, rosa
T	[t]	tudo, moto
	[d]	tia, destino
V	[v]	vaca, carvão

DÍGRAFOS

Letra	Som	Exemplo
CH	[ʃ]	chá, machucado
NH	[ɲ]	manhã, sonho
LH	[ʎ]	colher, milho

Ao explicar para o seu aluno os encontros consonantais, lembre que nem todos são pronunciados com um único som. Nas palavras de origem grega (como as que possuem “ps”), cada consoante mantém seu próprio som, pois uma vogal é inserida para ajustar padrões silábicos não permitidos na língua portuguesa. Exemplo: psicólogo [psɨˈkɔlɔɡu]

Fonte: Manual do Professor, 2022, p. 7

Para trabalhar com os sons das vogais, dedicamos a página nove (cf. figura 14). Dispusemos de explicações sobre as características fonéticas das vogais do PB, a saber: altura da língua, direção e arredondamento dos lábios. Acrescentamos breves explicações sobre esses conceitos para facilitar a compreensão. Assim como fizemos para as consoantes, acrescentamos uma lista com todas as vogais, considerando as vogais orais e as nasais. Os hispanofalantes podem encontrar dificuldades em relação à pronúncia das vogais, pois no espanhol há fonemas vocálicos nasais e abertos, como afirmam Allegro (2014) e Ferreira (2002).

Figura 14: as vogais do português

AS VOGAIS

Para um bom desempenho e aproveitamento nas suas aulas, é necessário compreender a articulação das vogais.

Altura da língua: refere-se ao levantamento ou abaixamento da língua. Por exemplo, ao produzir o [i] a língua sobe (vogal alta), enquanto que na produção do [a] a língua desce (vogal baixa).

Direção: a língua pode ser movimentada para frente ou para trás do trato vocal. No [u] a língua vai mais para trás (posterior), enquanto que no [i] para frente (anterior).

Arredondamento dos lábios: os lábios podem ser arredondados ou não durante a produção das vogais. Por exemplo, o [u] é arredondado, mas o [i] não.

Dica: distribua um pirulito para cada um de seus alunos e peça para que produzam os sons vocálicos com o pirulito no centro da língua. Poderão perceber facilmente o movimento articulatorio das vogais.

As vogais não possuem obstrução e são naturalmente sonoras/vozadas.

Mostre aos alunos as diferenças e as semelhanças do quadro fonético do Português Brasileiro (PB) e do espanhol. Sugerimos que os alunos assistam ao vídeo intitulado [Português ao vivo - vogais nasais em português](#). Esse vídeo será a base para a aula de conversação. Sugerimos que o professor prepare uma lista de palavras contendo vogais nasais do PB que deverão ser usadas nos diálogos.

EXEMPLOS:

LETRA	SOM	EXEMPLO
A	[a]	arras, paz
	[ã]	vila, ia
E	[e]	empatia, aurora
	[ẽ]	medo, escola
I	[i]	feita, elefante
	[ĩ]	venia, mente
O	[o]	peste, folante
	[õ]	lidoz, fino
U	[u]	impar, sim
	[ũ]	era, bobel
O	[o]	copa, ovos
	[õ]	sim, ponte
U	[u]	urubu, tatu
	[ũ]	mau, deu
O	[o]	num, mundo
	[õ]	

MUITOS HISPANOFALANTES POSSUEM DIFICULDADES PARA PRONUNCIAR AS VOGAIS DO PB. POR ISSO, SUGERIMOS A SEGUINTE ATIVIDADE:

Escreva frases contextualizadas e, embaixo de cada som problemático, mostre ao seu aluno a pronúncia e o som da vogal. Depois disso, peça para o aluno ler as frases, como, por exemplo:

Eu não vou para a escola. (eem) Minha mãe saiu com meu pai. (em)

Fonte: Manual do Professor, 2022, p. 9

Além disso, também exploramos os ditongos e os monotongos no MD (cf. figura 15). Nós pusemos informações conceituais sobre este tópico, contendo exemplos para cada uma das situações. Como os ditongos orais: ‘baixo’, ‘perdeu’; e os ditongos nasais: ‘mãe’, ‘pão’. Para ampliar ainda mais a percepção auditiva dos alunos, sugerimos a ministração de uma aula sobre a ditongação e a monotongação. Essas informações estão disponíveis na página doze do material.

Figura 15: os ditongos e monotongos do português

OS DITONGOS E OS MONOTONGOS



ASPECTOS FONÉTICOS: DITONGAÇÃO E MONOTONGAÇÃO

Ao ministrar sua aula sobre ditongos e monotongos na língua portuguesa, é interessante abrir um espaço para citar os processos de ditongação e monotongação.

A ditongação é um fenômeno fonético em que ocorre a inserção de uma vogal, formando um ditongo.

Exemplo: paz [paz].

DITONGOS ORAIS	DITONGOS NASAIS
A passagem do ar é feita apenas pela cavidade oral.	A passagem do ar é feita pela cavidade nasal (abaixamento do véu palatino)
Exemplos: baixo, fui, perdeu.	Exemplos: mãe, pão, mamão.

A monotongação é vista como uma redução do ditongo à vogal simples, por um processo de assimilação completa.

Exemplo: pouca [poka]

Fonte: Manual do Professor, 2022, p. 12

Além disso, também consideramos que seria relevante explorar os aspectos fonéticos e culturais através das diferentes regiões do Brasil. Com isso, é possível discutir sobre as variações linguísticas de cunho regional, com o intuito de produzir uma discussão acerca dos preconceitos regionais, como discute Walsh (2012) sobre interculturalidade. Por isso, dividimos seções para cada região, respectivamente: Nordeste, Centro-oeste, Sudeste, Sul e Norte, considerando as variantes fonético-fonológicas, as variantes lexicais e os aspectos culturais. Objetivamos, com isso, conscientizar os alunos sobre, por exemplo, os diferentes sotaques encontrados no país, estimulando o respeito em relação às diferenças existentes.

Para as variações fonético-fonológicas, trouxemos breves explicações que podem auxiliar o professor em sua aula. Retomamos o que dizem Allegro (2014) e por Ferreira (2002, p. 143) a respeito das diferenças fonético-fonológicas entre o português e o espanhol e elaboramos esta seção no MD. Como o caso da região Nordeste (p. 21), em que a pronúncia das vogais /e/ e /o/ em posição pré-tônica tem som aberto; a oclusiva alveolar vozeada /d/ e a desvozeada /t/ antes da vogal /i/ sofrem o processo de palatalização, sendo pronunciadas como africadas palatais [tʃ] e [dʒ]. Elaboramos explicações similares para cada região, respeitando as suas características. Apresentamos também variantes lexicais com expressões linguísticas comuns, como o “oxente”, típica no Nordeste do país. Além de acrescentarmos sugestões de músicas de artistas locais para que a percepção do linguajar local fosse melhor percebido pelos alunos, como a música “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga.

Os aspectos culturais também foram explorados nas páginas dedicadas à cada região, ainda que de forma breve, contendo características intrínsecas das cinco regiões do país, para que os alunos compreendam os contextos em que estarão inseridos, como explicado por Leffa (2012), Franco (2020) e Teixeira *et al.* (2022) e discutido no capítulo 2 deste TCC. Buscamos sintetizar alguns eventos ou aspectos únicos da região. A literatura de cordel foi a escolha para a região Nordeste. A cavalcada, evento que ocorre em Goiás, na região Centro-Oeste, também foi mencionada (p. 22). Assim como as apresentações das escolas de samba que ocorrem no Sudeste (p. 23). Como aspecto típico do Sul do Brasil, mencionamos o consumo frequente do chimarrão, bebida proveniente da infusão da erva-mate (p. 24). A floresta Amazônica e o Festival Folclórico de Parintins foram as escolhas para a região Norte (p. 25).

Ao relacionar a prática aos aspectos teóricos, nos baseamos no que foi discutido por Almeida Filho (2012) sobre a prática de ensino dentro de uma operação de quatro fases. Ao pensar nesse processo de ensino, consideramos que elaborar um manual para professores seria uma proposta válida para colaborar com a operação citada. Já ao considerar a operação do ensino, por exemplo, acrescentamos dicas que conversam diretamente com o professor que está utilizando o manual. Tomamos como base as características do ensino contemporâneo de línguas de Almeida Filho (2005). Essas sugestões visam ampliar as possibilidades de abordar um determinado tópico da aula, assim como colaborar com a compreensão do aluno sobre o tema trabalhado.

Ademais, ao retomar a discussão acerca da formação docente, que busca educar o futuro profissional para que exerça o magistério, ressaltamos que esse processo se dá além da formação acadêmica. Como discute Nóvoa (1992, p. 14), “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.” Portanto, compartilhar experiências e saberes fortalece o processo em que o professor pode exercer os papéis de formador e formando, simultaneamente. Assim, o processo envolve uma troca de experiências, interações entre colegas da área e conhecimentos apreendidos fora da sala de aula universitária. Os projetos acadêmicos, como o PROBEX, são ferramentas que possibilitam estas práticas. Estar em uma posição que nos permitia pensar na prática docente, enquanto atuamos nas aulas ofertadas pelo PLEI, foi fundamental para nossa formação enquanto futuros professores. Além disso, para que esses conteúdos sejam contemplados de forma satisfatória, é preciso que o professor tenha os níveis de formação necessários para atuar em sala de aula (LEAL, 2009).

Ao retomar o que afirma Melo (2019), temos o letramento na práxis docente durante a produção do MD. Essa prática envolve a condição em que o indivíduo aprende a usar a leitura e a escrita em diferentes esferas, seja social, cultural ou político. Dessa forma, é uma atividade que permite formar cidadãos críticos e participativos na sociedade, portanto, é papel do professor criar esse ambiente para que os alunos possam se expressar significativamente, como retomamos as discussões de Bessa e Weiss (2021). Esse panorama engloba a tecnologia, portanto, o letramento digital. No material, nós utilizamos *hiperlinks* para que os professores tenham acesso aos recursos *on-line*. Assim, para que o MD seja usado de forma eficaz, é viável que os professores tenham letramento digital para lidar com as TIC (Gabriel, 2013).

Portanto, nosso objetivo com a elaboração desse material foi o de contribuir para a aprendizagem dos estudantes hispanofalantes de PLA vinculado ao PLEI (e demais instituições), aguçando suas percepções fonético-fonológicas. Para facilitar essa aprendizagem, acreditamos que os professores têm papel fundamental, podendo guiar o processo de aprendizagem da língua-alvo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do MD “Produção de material didático para professores de português como língua adicional: reflexões sobre ensino e formação docente” teve como principal objetivo fornecer um material prático e de fácil acesso aos professores do PLEI que trabalham com o ensino de PLA. Como resultado do esforço coletivo, foi possível a produção e a publicação do referido material para que esse e-book fosse disponibilizado para professores de outras instituições.

Neste trabalho, apresentamos discussões acerca do ensino de PLA, abordando conceitos e, de forma breve, como a prática de ensino de PLA tem ocorrido atualmente no país. Destacamos também a análise do exame Celpe-Bras, enfatizando como a sua existência pode gerar um efeito retroativo do ensino, ou seja, impactos na elaboração e nos conteúdos dos currículos dos cursos de PLA. Além disso, discutimos a pertinência de MD conectados às novas tecnologias, visto que o nosso MD teve essa particularidade. Facilitar a preparação e a atividade pedagógica dos professores de PLA foi um dos fatores que motivou a escolha de construí-lo no formato de *e-book*. Dessa forma, ao tratar de tópicos específicos, como trabalhar em aula a produção das vogais, o professor poderá encontrar *links* que vão ajudá-los a dispor de diferentes conteúdos nas aulas.

Apresentamos também o projeto PLEI, da UFPB, que oferece a oportunidade para os alunos de Letras da instituição terem experiência com o ensino de PLA. Vale destacar que, durante o período no PLEI, pude participar de três turmas de nível básico e duas turmas de Pré-PEC-G. Essas vivências me proporcionaram um repertório que não seria possível sem o Programa, uma oportunidade excelente de conhecer essa área. Afinal, pensar a língua portuguesa por meio de uma perspectiva de língua adicional trouxe para minha formação considerações mais amplas sobre o ensino de língua materna. Além disso, ter participado das turmas mencionadas, proporcionou ao nosso grupo do projeto PROBEX experiências únicas durante a elaboração do MD. Essas práticas contribuíram com as decisões relacionadas aos conteúdos que deveriam ser abordados no MD para auxiliar o professor, com base nos desafios que pudemos experimentar nas vivências de sala de aula.

Além disso, dedicamos parte da pesquisa à análise da formação de professores, explorando abordagens e métodos distintos com relação às perspectivas multi, pluri e intercultural do ensino. Destacamos ainda a importância da formação docente na área de língua portuguesa, focando no domínio de diferentes objetos da produção e da compreensão oral pertinentes ao ensino de português.

Ao longo deste trabalho, demonstramos as motivações que nos impulsionaram no processo de elaboração do manual desenvolvido. Detalhamos a estrutura do material, descrevendo a organização dos capítulos e dos conteúdos abordados em cada parte do MD. Além disso, proporcionamos uma apresentação das partes do material com os exemplos de sua diagramação, dos recursos disponíveis nos *links* clicáveis, das sugestões de exercícios e das dicas pedagógicas. Nossa expectativa é que esse manual contribua para a comunidade acadêmica envolvida no ensino de PLA, em especial, com a prática dos professores da área. Dito isso, participar de um programa que, durante a graduação, permitiu-nos aprender e a produzir um MD para uma área específica foi de grande valia para minha expansão acadêmica.

6. REFERÊNCIAS

ALLEGRO, F. R. P. (2014). *Ensino de pronúncia de português língua estrangeira: análise de livros didáticos*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, PUCSP, São Paulo, SP.

ALMEIDA FILHO, JCP (2012). *Ensino de português língua estrangeira/EPL: 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, pp. 723-728. ISBN 978-85-232-1230-8.

ALMEIDA FILHO, JCP (2005). *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. Digital do Museu da Língua Portuguesa.

ARAGON, Carolina Coelho; SOUZA, José Wellisten Abreu de; ESCARPINETE, Mariana Lins (2023). *Formação docente em PLE/PLA: integrando projetos de extensão*. *Letras De Hoje*, 58(1), e 44795. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2023.1.44795>

BESSA, Mariana de Camargo; WEISS, Denise Barros (2021). *Formando Professores de Português como Língua Adicional (PLA) para a superdiversidade: desafios*. Escola de Humanidades. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/38360/26591>. Acesso em: 04 jan 2024.

BIZON, A. C. (2013). *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, SP.

BRASIL (2001). Parecer CNE/CP9/2001 - *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: MEC.

BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano (2020). *ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados*. ReVEL, vol. 18, n. 35. [www.revel.inf.br]

CARILO, Michele Saraiva; PERNA, Cristina Becker Lopes (2021). *FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: indo além das teorias comunicativas em direção às pedagogias críticas interculturais*. ISSN: 2675-4916 V. 2, N. 2.

CELCE-MURCIA, M. (ed.) (1991). *Teaching English as a second or foreign language (2nd ed.)*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

CRUZ, Sara Oliveira da (2021). *Reflexões sobre a formação inicial de professores de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua (PLE/PL2) na Universidade Federal da Bahia em uma perspectiva culturalmente sensível*. SCRIPTA, v. 25, n. 53, p. 267-295.

CORDEIRO, Rebecka Diniz; PEREIRA, Lucas Gomes; MORAIS, Maria Isabel A. de; SILVA, Cíntia Oliveira T. da. (2022). *Manual do Professor: a fonética e a Fonologia no Ensino de Português como Língua Adicional – Hispanofalantes*. Org. ARAGON, Carolina Coelho. Editora Oikos.

FERREIRA, Itacira A. (2002). *Português/Espanhol – fronteiras lingüísticas que devem ser delimitadas*. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, p. 39-48.

FRANCO, Gabriele (2020). *O ensino aprendizagem de PLE: possibilidades na perspectiva de Bauman*. In: Pesquisas em andamento: Caminhos pelas Teorias do Texto e do Discurso pela Linguística Aplicada. FFLCH/USP.

GABRIEL, Martha. (2013). *Educar: a revolução digital na educação*. Editora Saraiva.

GODOY, Arilda Schmidt (1995). *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. RAE - Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 21.

HARUMI OTUKI DE PONCE, Maria; et al. (2019). *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. Editora SBS.

HENRIQUE FILHO, Paulo (2021). *O letramento na formação docente: o professor construtor de saberes*. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1877>. Acesso em 31 jan 2024.

INEP (2019). *Cartilha do participante*. Celpe-Bras. Brasília-DF. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/cartilha_do_participante_celpe_bras.pdf. Acesso em: 30 mai 2023.

LEAL, Susana Mira (2009). *Ser professor de português: especificidades da formação dos professores de língua materna*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

LEFFA, Vilson (2012). *Ensino de línguas: passado, presente e futuro*. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez.

LOPES, Lorena Poliana Silva (2022). *Elementos formativos de um Projeto Educativo de PLAc: dimensões política, pedagógica e administrativa*. Belo Horizonte.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo; MELLO, Ana Paula Rezende de; SANTOS, Camila de Souza. (2019). *Efeitos retroativos do Celpe-Bras em unidade didática de Português Língua Adicional pela ótica dos Multiletramentos*. Revista Entrepalavras, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 403-420, set./dez. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47316>>. Acesso em 01 jan 2024

MARQUES, Isabelle Simões (2021). *As línguas como pontes: abordagem da interculturalidade e do plurilinguismo literário em PLE*. In: Por palavras e gestos: a arte da linguagem. Editora Artemis.

MELO, Mayara Fonsêca de (2019). *O professor e o livro didático no processo de leitura e letramento do aluno*. João Pessoa. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14464/1/MFM06052019.pdf>. Acesso em 14 jun 2023.

MENDES, E. (2012). *Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2*. In: SCHEYERL, D. C. M. (Org.); SIQUEIRA, D. S. P. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA.

NÓVOA, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em 20 nov 2023

OLIVEIRA, Gabriel Zardo de; OLIVEIRA, Bruno da Silva (2023). *Explorando os conceitos de modelos de letramento para orientações didáticas de ensino de gramática*. Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli, v. 11, n. 3, p. 1039-1051, set.-dez. Disponível em: <http://revistas.urca.br/index.php/MigREN/article/view/294>. Acesso em: 24 jan 2024.

PEREIRA, Lucas Gomes (2023). *Panorama histórico do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI): desafios enfrentados pelo projeto linguístico em busca de institucionalização e visibilidade acadêmica na UFPB*. Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura em Letras Português - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

PROETTI, Sidney. (2017). *As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo*. v. 2 n. 4: Educação de base no Brasil. Disponível em: <<https://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/view/60>>. Acesos em: 01 jan 2024

SANTADE, Maria Suzett Biembengut; ZAMARIAN, Maria Jussara; RIGOTTI, Gabriela Fiorin (2018). *Letramento e escolarização: O emparelhamento pedagógico do social ao formal*. REVELLI, v.10 n.2. Junho.

SANTOS, Clodogil Fabiano Ribeiro dos (2014). *Tecnologias de Informação e Comunicação*. UNICENTRO. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/830?mode=full>. Acesso em: 15 jan 2024.

SILVA, Natielly Rosa da (2023). *LITERATURA E INTERCULTURALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA*. Campina Grande - PB. 214 folhas. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. (1999). *Línguas estrangeiras: Uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Edições Catavento. Maceió – São Paulo.

SIQUEIRA, Sávio; SCHEYERL, Denise (2012). *Entrevista com Maria Luisa Ortiz Alvarez*. In: SCHEYERL, D. C. M. (Org.); SIQUEIRA, D. S. P. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA.

SOUZA, José Peixoto Coelho de (2019). *A elaboração de materiais didáticos com base em canções na perspectiva do letramento literomusical*. In: BULLA, Gabriela da Silva, UFLACKER, Cristina Marques; SCHLATTER, Margarete (Orgs.) *Práticas pedagógicas e materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Adicional*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

SOUZA, José Wellisten Abreu de; ARAGON, Carolina Coelho. *Formando professores para o ensino de português para estrangeiros*. *Letrônica*, Porto Alegre, 2022, v. 15, n. 1, p. 1-15, jan-dez. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/41236>. Acesso em 22 mai 2023.

TEIXEIRA, Luciana da Conceição Lindoso; MARTINS, Luciano Gabriel Endalécio; BRITO, Regina Helena Pires de. (2022). *Educação Intercultural: contribuição para a formação de um educador cidadão*. In: *Linguagens e Letramentos*. Vol. 7, n.2. Disponível em:

<<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1975>>.

Acesso em: 20 jan 2024

WALSH, Catherine (2012). *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez.

7. APÊNDICES

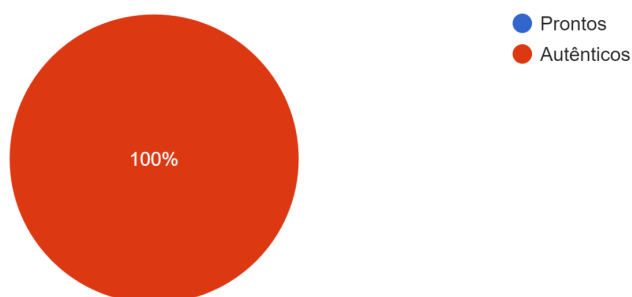
APÊNDICE A – respostas do formulário

Produção de materiais didáticos - PLEI

PERGUNTA 1

Você utiliza materiais prontos ou você produz seus próprios materiais (materiais autênticos)?

6 respostas



PERGUNTA 2

Quais livros didáticos você utiliza como base de produção dos seus materiais?

6 respostas

Não utilizamos livro como base, produzimos de acordo com temas.

Livro Bem-Vindo, Mão na Massa, português para intermediário da professora Denise Weiss e sites de língua portuguesa.

Bem-vindo de vez em quando.

livros de literatura e gramática

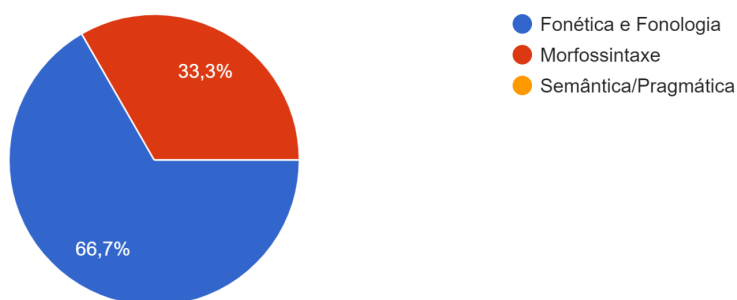
Bem-vindo

Bem-Vindo;

PERGUNTA 3

Em qual área da linguística você encontra maiores problemas/dificuldades em produzir atividades para os seus alunos?

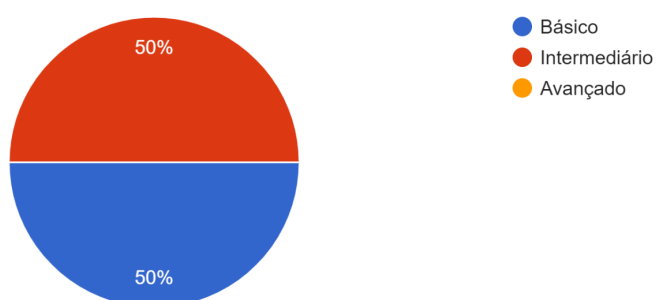
6 respostas



PERGUNTA 4

Para quais níveis de proficiência você gostaria de ter materiais didáticos para apoio na execução de suas aulas?

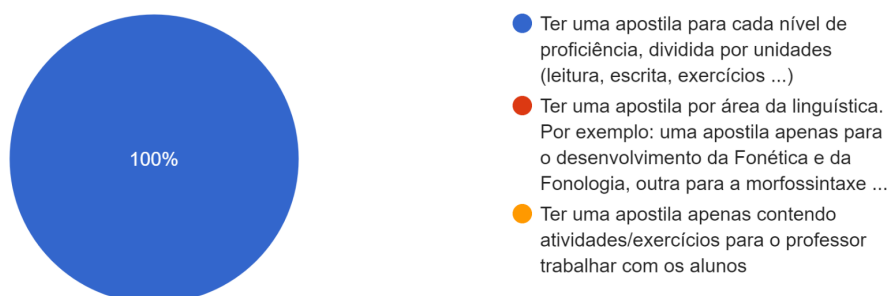
6 respostas



PERGUNTA 5

O que você acharia mais interessante:

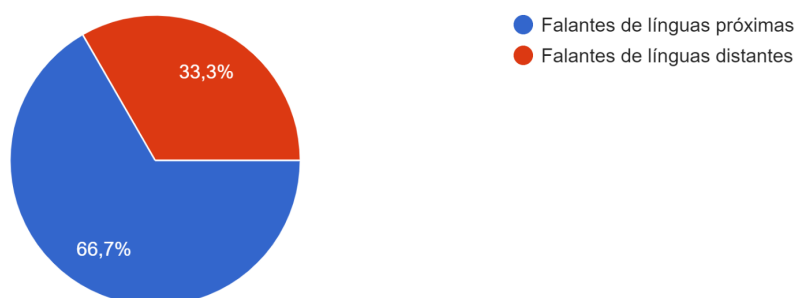
6 respostas



PERGUNTA 6

O foco inicial de produção de materiais didáticos seria para:

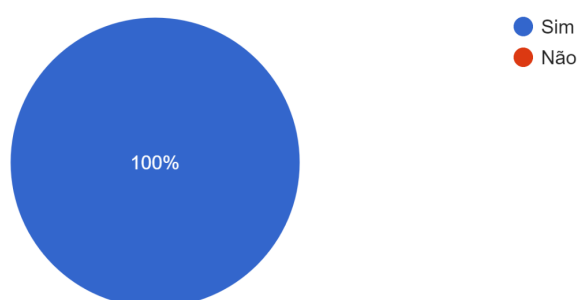
6 respostas



PERGUNTA 7

Seria interessante produzir materiais didáticos apenas sobre o Nordeste? Por exemplo: uma apostila com textos e exercícios relacionados aos temas culturais e linguísticos do Nordeste.

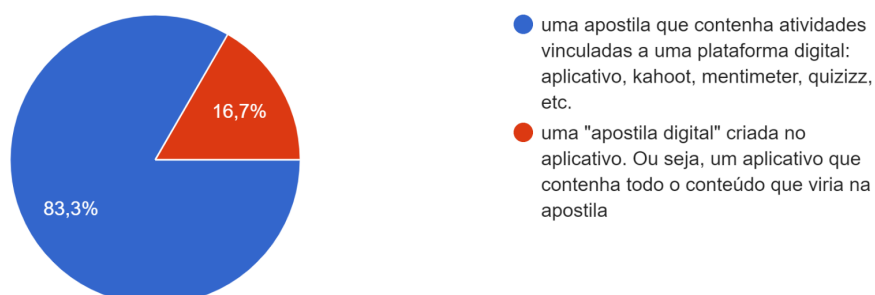
6 respostas



PERGUNTA 8

O que você acharia mais relevante:

6 respostas



PERGUNTA 9

O que mais você gostaria de compartilhar?

6 respostas

A maior dificuldade atualmente na turma de nível básico é a questão da pronúncia. Acredito que apostilas com plataformas digitais fazem com que os alunos participem mais. Consequentemente, eles terão mais interesse em aprender também. Tenho certeza que os materiais serão ótimos!

Gostaria de encontrar um material que forneça um cronograma de conteúdos a serem ensinados (como base), começando do básico e terminando no avançado e com sequência lógica. Sinto falta desse cronograma nos materiais didáticos que tenho contato, pois o sumário desses materiais, em sua maioria, não possui sequência lógica didática.

Acredito que nada.

Repensar o ensino da gramática nesses materiais. Ou seja, materiais que contenham a explicação da gramática de forma contextualizada.

Acredito que seria bastante viável um material que pudesse nos guiar, principalmente no que se refere aos eixos gramaticais.

Que os materiais produzidos levem em conta o interesse dos estrangeiros atendidos pelo PLEI em vista do exame Celpe-Bras, logo, que contemplem o esperado no exame.

APÊNDICE B – link de acesso para baixar o *e-book*

MANUAL DO PROFESSOR: A FONÉTICA E A FONOLOGIA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL - HISPANOFALANTES

<https://oikoseditora.com.br/new/obra/index/id/1301>