

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS
(PLE): UM OLHAR ENTRE TEORIA E EXPERIÊNCIA****PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING FOR FOREIGNERS
(PLE): A LOOK BETWEEN THEORY AND EXPERIENCE**

Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais



Valquíria Carolina Pimentel Sales de Carvalho
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais



Letícia Costa Silveira Santos
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

**RESUMO**

Neste trabalho, apresentamos, de forma reflexiva, uma experiência de ensino de PLE a intercambistas de uma universidade confessional mineira, no bojo de um projeto que congrega ensino a extensão e pesquisa. Norteadas pelo aporte teórico de cunho sociointeracionista (BAKHTIN, 2019; VOLÓCHINOV, 2018), sociolinguístico (BAGNO, 2007) e cognitivo-funcional (MARTELOTTA, 2008), nos dedicamos à análise de material didático disponível, à produção customizada de unidades didáticas e jogos (virtuais e de tabuleiro), visando a aprimorar estratégias pedagógicas que vimos adotando, sobretudo após o retorno pós-pandemia. Numa modalidade marcada pela heterogeneidade e pelo trabalho com pequenos grupos, optamos pelo uso de material lúdico, com o foco no ensino de articuladores textuais e expressões idiomáticas, em que usualmente há maior dificuldade de aprendizagem. O *feedback* dos alunos evidencia que esta estratégia se mostrou pertinente como auxiliar no desenvolvimento de competências linguísticas importantes de escrita e de oralidade.

Palavras-chave: Ensino de PLE. Ludicidade. Produção de material didático. Formação docente.

ABSTRACT

In this article, we present a reflexive experience of teaching Portuguese as a Foreign language to exchange students at a confessional university in Minas Gerais, in the midst of a project that brings together teaching, extension and research. Guided by the theoretical contributions of a socio-interactionist (BAKHTIN, 2019; VOLÓCHINOV, 2018), sociolinguistic (BAGNO, 2007) and cognitive-functional (MARTELOTTA, 2008) nature, we are dedicated to the analysis of available teaching material, the customized production of teaching units and games (virtual and board), aiming to improve pedagogical strategies that we have been adopting, especially after the post-pandemic return. In a modality marked by heterogeneity and work with small groups, we opted for the use of ludic material, with a focus on teaching textual articulators and idioms, which usually pose greater learning difficulties. The students' feedbacks show that this strategy proved to be relevant as an aid in the development of important written and oral language skills.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language Teaching. Ludicity. Production of teaching materials. Teacher training.

INTRODUÇÃO

No ensino de Português a não nativos, encontra-se uma série de denominações, em decorrência de uma conjuntura de fatores que constitui a realidade em que este transcorre:

Falar em ensino de Língua Portuguesa (LP) a falantes de outras línguas de origem – sob variadas denominações e circunstâncias – como “língua de herança” (PLH), “língua de acolhimento” (PLAc), “língua estrangeira” (PLE), “língua adicional” (PLA), entre outras, é falar de complexa rede de aspectos inter-relacionados. (Barros; Furtoso, 2021, p.8).

Nesse cenário, Furtoso (2015) cunha o termo PFOL (Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas), com que se refere a todas elas. Em nosso projeto de pesquisa em interface com extensão, do qual trataremos neste artigo, usamos o termo PLE (Ensino de Português como Língua Estrangeira) e circunscrevemos nosso trabalho a um público específico.

O Projeto PLE, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), busca integrar estudantes estrangeiros a um determinado contexto acadêmico, numa universidade brasileira, via acesso à aprendizagem do Português Brasileiro (PB), em paralelo a sua inserção numa realidade sócio-histórica e cultural bastante distinta da de origem. Assim, entendemos que a acolhida desse discente, e sua inserção em práticas linguageiras significativas, o auxiliará no processo de adaptação à nova realidade, levando em consideração que todas as experiências prévias de língua(gem) são a base sobre a qual se assentará o ensino desta segunda língua (L2). Essa perspectiva sociointeracionista em que nos inserimos propicia a participação dos aprendentes em experiências concretas de uso da língua. Como a construção do conhecimento se dará *na/pela* interação social, nosso interesse de atuação se volta para o estudo, a formulação, a aplicação e a avaliação de metodologias que abarquem diferentes contextos e práticas linguageiras.

A diversidade de necessidades e demandas entre os alunos – a marcante heterogeneidade característica de uma turma de falantes não nativos – é diagnosticada, inicialmente, por meio de uma pesquisa prévia com os intercambistas matriculados, a fim de que seja realizada a enturmação de acordo com o conhecimento anterior deste aluno, seu nível de contato com a Língua Portuguesa (doravante L.P), por meio da autodeclaração. Essa investigação inicial é feita por um formulário *on-line* (*Google Forms*), em que os próprios intercambistas respondem questões referentes ao histórico de conhecimento prévio da língua, seus dados acadêmicos, suas aspirações referentes ao curso de Português (maior foco na oralidade, na escrita, em conhecimentos gramaticais, etc.), bem como os horários disponíveis de monitorias e aulas (presenciais e/ou *on-line*); assim, conseguimos, de início, verificar a preferência (por aulas presenciais e/ou virtuais), a demanda por atividades de reforço, mais personalizadas, o nível das turmas (básico e/ou intermediário).

Todo este trabalho pedagógico e extensionista é ofertado pela equipe do Curso de Letras da PUC Minas, sem ônus para os alunos que acorrem a esta instituição, como ação de reciprocidade com universidades parceiras em diversos países, nos quais nossos graduandos também são acolhidos e têm a aprendizagem da língua local gratuitamente.

Neste artigo, pretendemos discutir aspectos teórico-metodológicos que vêm nutrindo nossa prática, realimentando nossa formação e, acreditamos, permitindo melhor compreensão do contexto – sempre único – da sala de aula do ensino de PLE.

Feita essa apresentação, discutimos, na próxima seção, o aporte teórico que nos respalda; em seguida, apresentamos, de forma reflexiva, a experiência desenvolvida a partir de um projeto de Iniciação Científica¹, cujo mote principal foi avaliar a relevância da ludicidade no ensino de PB a não nativos. Para tanto, paralelamente aos estudos teóricos, procedemos à análise e ao emprego de diferentes materiais didáticos, inclusive jogos interativos, e trazemos aqui, a análise dos resultados obtidos, bem como algumas considerações finais, sem pretensão de exaurir tema tão multifacetado.

2 A HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA DO TRABALHO COM O PLE

A questão do ensino de uma língua a falantes não nativos encontra-se imbricada a uma complexa teia de crenças e valores, que colocam em jogo, simultaneamente, fatores intra e extralinguísticos. Martelotta (2008), discutindo aspectos referentes ao ensino de línguas adicionais (LA, o que pode referir-se ao ensino de uma L2 ou L3), reitera a fala de Moita Lopes sobre o valor de aprendizagens em situações reais de comunicação e interação, o que leva em conta as questões de construções plurais de identidades:

O ponto importante a ser ressaltado aqui é que a língua, sob a perspectiva da LA, é tomada em seu aspecto pragmático e interacional, centrada no uso do código, e não no código em si, o que implica pensar, segundo Moita Lopes (1998:52), **"nas práticas de uso da linguagem em tempos, lugares, sociedades e culturas específicas, relações antes consideradas extralinguísticas, e, portanto, fora do escopo das ciências lingüísticas"**. (Martelotta, 2008, p.235; grifo nosso).

Sob esse prisma, a língua falada é trazida, por estudiosos da linguística, sob uma nova perspectiva, cognitivo-funcional, que se interessa pela fala (uma vez que é nesse âmbito que a linguagem se manifesta de forma natural) e por aspectos ligados à construção colaborativa dos sentidos, na enunciação (coenunciação). Endossando tais concepções, consideramos que todo contexto em que as práticas pedagógicas se voltam sobre o ensino de língua(gem) é metadiscursivo e metacognitivo, isto é, propicia aos envolvidos contínua reflexão sobre a língua-alvo (como objeto de estudo e objeto de ensino), e sobre como e por que aprendemos língua(s) – e, paralelamente, modalidades de registro, gêneros discursivos, etc.: os adultos, diferentemente das crianças

¹ Projeto FIP 2021/27790, intitulado Ensino de Português para não nativos: prática e formação docente (2022/2023).

(aquisição de L1), são capazes de comparar os processos de aprendizagem (de L1 e L2), de fazer inferências a partir de experiências vivenciais, de compreenderem mais profundamente analogias culturais, etc.

Numa sala de aula usualmente com poucos alunos, porém marcada por imensa heterogeneidade linguística e cultural, o olhar do docente precisa ser ainda mais atento; é imprescindível que haja larga compreensão de como se dão as trocas languageiras de modo geral (entre falantes de uma mesma língua, no caso a L.P) e de modo específico (por falantes de outras línguas – como espanhol, inglês, alemão, sueco, sírio, francês, holandês, etc.)².

Sendo o dialogismo a base de nossas relações intersubjetivas, começar pelo mapeamento das demandas e necessidades dos intercambistas em relação ao aprendizado da língua pode nos ajudar a tomar decisões estratégicas. Raramente algum deles deseja obter o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o CELPE BRAS³, mas todos anseiam por “agir linguisticamente” de forma apropriada, um dos pressupostos deste exame. Assim, subsidiam a nossa abordagem didática o trabalho calcado na flexibilidade metodológica (às vezes, o material previamente preparado tem de ser substituído, na hora da aula, diante de uma premência do aprendiz), e o ensino mediado pela diversidade de gêneros potencialmente disponíveis ao aprendiz estrangeiro, em seu cotidiano nessa nova realidade sociocultural.

Bakhtin (2019), em **Os gêneros do discurso**, relaciona importantes condições de textualização (oral ou escrita), ao afirmar que é na expressividade que se encontra o espaço para a realização ideológica do signo; por sua vez, as palavras não pertencem a ninguém, mas estão a serviço do falante. Consequentemente, é somente a partir da produção de enunciados, na comunicação, que a história da sociedade e da língua são transmitidos e aprendidos.

² Essas são algumas das línguas de origem de estudantes que já passaram pelo nosso curso. A maioria deles, porém, tinha o inglês como segunda língua – L2 – e algumas opacidades de estruturas em Português ou dúvidas diversas eram dirimidas nesse idioma.

³ Exame brasileiro oficial para certificar proficiência em português como língua estrangeira, aplicado semestralmente no Brasil e no exterior pelo Inep, com apoio do Ministério da Educação (MEC) e em parceria com o Ministério das Relações Exteriores. O CELPE-BRAS fundamenta-se na ideia de proficiência como uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo, para o que considera aspectos textuais e, principalmente, aspectos discursivos: contexto, propósito e interlocutores envolvidos na interação. Para certificar diferentes níveis de proficiência, O CELPE-BRAS baseia-se na premissa de que participantes de todos os níveis certificados são capazes de desempenhar ações em língua portuguesa. (Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>. Acesso em: 04 dez. 2022).

Volóchinov (2018), contrariando a visão de ensino de língua como sistema dissociado das práticas sociais (o chamado “objetivismo abstrato” saussuriano), pondera que:

A língua, como sistema de formas normativas e idênticas é uma abstração que pode ser justificada de modo teórico e prático apenas do ponto de vista da decifração e ensino de uma língua alheia e morta. **Esse sistema não pode ser a base à compreensão e explicação dos fatos linguísticos em sua vida e formação.** Ao contrário, ele nos desvia da realidade viva e em formação da língua e de suas funções sociais, embora os defensores do objetivismo abstrato pretendam que o seu ponto de vista tenha uma significação sociológica. **A base teórica do objetivismo abstrato se origina nas premissas do pensamento racionalista e mecanicista, dificilmente capazes de fundamentar a compreensão correta da história, apesar de a língua ser um fenômeno puramente histórico.** (Volóchinov, 2018, p. 199; grifos nossos).

Ao ingressar numa nova realidade, o indivíduo se torna parte de um fluxo de práticas, valores e crenças, que precisa compreender para atuar e, ao fazê-lo, também deixa marcas de suas práticas, valores e crenças prévias, trazidos de sua inserção como falante de outra língua, representante de outra cultura. Esse movimento é dialético e fundamentalmente dialógico, em que a premissa bakhtiniana da “responsividade ativa” se mostra crucial.

Tomando qualquer língua natural como um fenômeno vivo, inerentemente variável e, eventualmente mutável, inscrita em uma cultura, vemos que essa variabilidade é *instituinte de / instituída por* diferentes práticas que se manifestam nos diferentes grupos sociais e regionais de um país. Tais manifestações são claramente visíveis no Brasil, país de proporções continentais, em que se torna possível observar os diferentes modos de falar de um único indivíduo (idioleto) ou do grupo de que ele faz parte (dialeto).

Bagno (2007) salienta que a língua falada em nosso país é resultado de um grande abismo social e linguístico entre os falantes das variedades padrão e não padrão do P.B. Isso nos leva a refletir sobre um ensino de PLE que busque apresentar ao estudante estrangeiro as facetas da L.P como uma língua plural e multissêmica.

Em adição, é importante destacar que a variedade ensinada e demandada no contexto da universidade (base das práticas letradas acadêmicas) e da inscrição em um curso específico (que tem o seu jargão próprio) gera um complexo mosaico de referências para este aprendiz, cujas interações se dão, fora do ambiente universitário, numa variedade bem distinta, calcada na oralidade e em contextos informais, em

grande parte mediados por mídias e redes sociais (em que se tem outro tipo de configuração da língua – por exemplo, as abreviações numa mensagem de *WhatsApp*). A depender do local em que transcorre o curso, do ambiente em que o aluno se encontra, precisam ser consideradas as características e as singularidades dialetais (por exemplo, as diferenças do P.B falado em Belo Horizonte/Minas Gerais ou em Curitiba/Paraná).

De acordo com Lee (2005), é por meio da análise de ações languageiras do falante nativo que se depreendem traços da cultura, por meio da sua fala, já que este tem um conhecimento pragmático e estratégico de sua própria língua, e algumas dessas competências precisam ser apropriadas pelo falante não nativo:

Ademais, falantes nativos de uma língua têm a competência pragmática e estratégica de suas línguas. Eles são hábeis em participar de convenções pragmáticas da língua, de não somente atingir os objetivos de comunicação, mas também de acompanhar as relações interpessoais simultaneamente, dependendo de diferentes contextos socioculturais. (Kasper, 1997 *apud* Lee, 2005, p. 8; tradução nossa⁴).

E, na sequência, o autor salienta que “[a]lém disso, falantes nativos possuem outras habilidades de comunicações verbais e não verbais que lhes permitem se comunicar sem esforço, em outras instâncias, com outros participantes em trocas de comunicação, em contextos socioculturais apropriados.” (Kasper, 1997 *apud* Lee, 2005, p. 8; tradução nossa⁵). Nesse contexto, expressões idiomáticas, metáforas, pronúncias específicas, gêneros altamente marcados culturalmente (como piadas, charges, etc.), que são bastante comuns e facilmente interpretáveis demandam esforço adicional do falante não nativo, dado o fato de não partilhar experiências que constituem a base para a compreensão desses sentidos, o que torna a inserção do estrangeiro em uma nova língua um fenômeno de grande complexidade.

Isso mostra porque o foco do ensino de PLE reside em inserir o aluno estrangeiro em contextos de socialização e interação enunciativa os mais variados possíveis.

⁴ No original: “Additionally, native speakers of a language have pragmatic and strategic competence of their language. They are able to attend to pragmatic conventions of the language, to not only accomplish communication goals but pay heed to interpersonal relationships with other interlocutors simultaneously, depending on different sociocultural contexts.” (Kasper, 1997 *apud* Lee 2005, p.7).

⁵ No original: “Additionally, native speakers have other verbal as well as nonverbal communication skills that enable them to communicate effortlessly, in most instances, with other participants in communication exchanges, within appropriate sociocultural contexts.” (*Idem ibid.*, p.8).

3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE PLE: LUDICIDADE COMO SUBSÍDIO

Com o objetivo de trabalhar a intercompreensão, o contexto é extremamente necessário para a mediação de PLE. Então, é preciso considerar que o aluno estrangeiro não é uma pessoa isenta de conhecimentos anteriores e internalizados; ao contrário, é um adulto, com toda uma bagagem prévia e uma visão de mundo já construída.

Diferentemente do ensino de L.P a indivíduos desde tenra idade, em diferentes ciclos etários, a aprendizagem de uma L2 será mediada por demandas da realidade, de cunho pragmático. Além disso, levando-se em conta a necessidade de sempre adaptar os métodos aplicados aos alunos, o processo de aprendizado é sempre mediado, preocupando-se com a realidade e a demanda de aprendizado de cada aluno.

Martins, Vaz e Santos (2010) pontuam a importância de trabalhar o lúdico em sala de aula de língua estrangeira, com o cuidado de produzir um ambiente de aprendizagem que proporcione ao aluno a apreensão da língua de forma mais leve e espontânea, sem, contudo, infantilizar as práticas e materiais de ensino. Esses autores trazem a contribuição de Grando (2001), para quem o ensino de português por meio de jogos apresenta vantagens e desvantagens desta metodologia:

Quadro 01 – Vantagens e desvantagens do emprego de jogos didáticos no Ensino de Português como Língua Estrangeira (cf. Grando, 2001)

VANTAGENS	DESVANTAGENS
• Fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno; • Introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão; • Desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos); • Aprender a tomar decisões e saber avaliá-las; • Significação para conceitos aparentemente incomprensíveis; • Propicia o relacionamento de diferentes disciplinas (interdisciplinaridade); • O jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento; o jogo favorece a socialização entre alunos e a conscientização do trabalho em equipe;	• Quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um caráter puramente aleatório, tornando-se um “apêndice” em sala de aula. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, sem saber porque jogam; • O tempo gasto com as atividades de jogo em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo; • As falsas concepções de que devem ensinar todos os conceitos através dos jogos. Então, as aulas, em geral, transformam-se em verdadeiros cassinos, também sem sentido algum para o aluno;

• A utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos; • Dentre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, de senso crítico, da participação, da competição “sadia”, da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender; • As atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que os alunos necessitem. Útil no trabalho com alunos de diferentes níveis; • As atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos;	• A perda de “ludicidade” do jogo pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo; • A coerção do professor, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, destruindo a voluntariedade pertencente a natureza do jogo; • A dificuldade de acesso e disponibilidade de materiais e recursos sobre o uso de jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho docente.
--	--

Fonte: GRANDO 2001 (apud MARTINS; VAZ; SANTOS, 2010).

Com base no supracitado, as metodologias de ensino de PLE voltadas para o lúdico podem alcançar o aluno de forma efetiva, fazendo que o aprendizado se torne prazeroso e significativo, e que o processo de apreensão e fixação da língua aconteça por meio do raciocínio envolvido nos jogos, seja em ambiente *on-line* ou presencial. No entanto, é preciso que o profissional da educação envolvido neste processo tome algumas precauções quanto a aplicações de jogos, de modo a construir um contexto em que a ludicidade não seja subterfúgio, mas estratégia, facilitando a compreensão e assimilação da L.P.

Como apoio para as atividades metodológicas, uma boa fonte de consulta são os materiais disponibilizados pelo Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE)⁶. Essa plataforma possui um papel relevante para a projeção do ensino da LP no mundo, criando um sistema internacionalizado de gestão de materiais didáticos pensados para o ensino de Português como Língua Não Materna (PLNM), numa abordagem customizada pelos elaboradores dos diferentes Países Lusófonos (Angola, Brasil, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste).

Como estratégia, a partir da seleção das unidades didáticas disponibilizadas, para três diferentes níveis de proficiência (básico, intermediário e avançado), realizamos um trabalho de estudo e adaptação. As atividades e jogos, então, são

⁶Trata-se de um portal desenvolvido, alimentado e gerido de forma multilateral, com objetivo de funcionar como instrumento de cooperação linguístico-cultural entre os Estados Membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) Disponível em: <https://ppple.org/>

planejados e aplicados conforme uma programação de desenvolvimento de habilidades dos alunos. Os exercícios buscam trabalhar a língua em uso e seus contextos, o que os leva a praticar a língua em diversos gêneros e esferas de emprego – uma entrevista profissional, ao lado de uma conversa informal no ponto de ônibus, por exemplo.

3.1 Reflexões a partir de atividades pedagógicas envolvendo ludicidade

Para ilustrar o que foi explicitado, na figura abaixo, reproduzimos parte de material didático utilizado no 2º semestre 2022, em que, entre outros tópicos, trabalhávamos com preposições e outros articuladores textuais. Nele se encontra exemplo de uma atividade lúdica planejada e aplicada durante o curso, tanto em monitoria quanto em aula *on-line*, realizada com os estudantes matriculados:

Quadro 02 – Exemplo de atividade envolvendo leitura e escuta

TREINANDO A LEITURA

Agora, leia o poema e escute a declamação do vídeo. Após isso, preencha as lacunas com as preposições e discuta em grupo quais as interpretações podem ser feitas a partir da leitura e qual a importância das preposições no texto:



Mãos Dadas

Carlos Drummond de Andrade

Não serei o poeta _____ um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso _____ vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos _____ mãos dadas.

Não serei o cantor _____ uma mulher, _____ uma história,
não direi os suspiros _____ anoitecer, a paisagem vista _____ janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas _____ suicida,
não fugirei _____ as ilhas nem serei raptado _____ serafins.

O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.

(Link para vídeo do poema: <https://youtu.be/pyvr3U3Lt6c>)

Fonte: Material elaborado pelas autoras (2022).

A unidade didática em questão visou apresentar alguns dos contextos de uso das preposições no dia a dia dos falantes da L.P, bem como trabalhar a escuta e a leitura de um gênero específico – a letra de uma música. Primeiramente, foram apresentados os exemplos de preposições mais usadas: *em*; *de*; *a*; *sobre*; *com*, entre outras. A partir dos exemplos apresentados, foi questionado aos alunos se identificavam diferentes usos dessas preposições e sua importância na construção de textos, orais e escritos, em sua rotina diária e nas relações interpessoais; diante dos apontamentos, mostramos alguns dos contextos de uso e as funções que as preposições desempenham como articuladores de sequências textuais (ligação de sintagmas, introduzindo diferentes relações). Essa exploração se deu no sentido de fazer com que os alunos resgassem suas vivências diárias no país, buscando relações com conhecimentos prévios e visando a eliminar a trilogia básica empregada no ensino formal da gramática: conceituação, exemplificação e exercitação.

Em segundo momento, para finalizar o que havia sido planejado para esta unidade, apresentamos aos alunos um vídeo da plataforma *YouTube* que consistia na declamação do poema “Mãos dadas”, de Carlos Drummond de Andrade. A partir de um momento de descontração, os alunos realizaram suas próprias interpretações do poema, informaram quais os estranhamentos diante de palavras desconhecidas e do tom de voz usado pela intérprete do poema. Após assistirem ao vídeo novamente, apresentamos o poema escrito com lacunas a serem preenchidas, que deveriam preencher, a partir da escuta dos versos do poema, a fim de perceberem a relevância das preposições para a construção de sentidos.

Com base no quadro de Grando (2001), nota-se que a atividade proporcionou ao professor a percepção das dificuldades dos alunos quanto à escuta da língua, bem como suas dificuldades referentes às funções da classe de palavra estudada, desempenhadas no contexto do poema. Além disso, mostrou que mais de uma preposição poderia ser utilizada, em determinados contextos, de forma eficiente.

Uma outra atividade, realizada de forma virtual, em aula *on-line* (turma da noite), levou-nos a criar um jogo que se baseou, como ferramenta para a aplicação da atividade, na plataforma *Kahoot*. A sequência pedagógica foi desenvolvida em duas aulas: na primeira, buscou-se contextualizar os alunos presentes sobre as expressões idiomáticas usadas no estado de Minas Gerais e em sua capital, Belo Horizonte (lugar em que se realizam as aulas e o intercâmbio dos alunos), como “trem”, “arredar”, “varado de fome”, “logo ali”, “saideira”, “tirar o cavalinho da chuva”. Durante a aula, os alunos foram levados a refletir sobre os contextos sociais de uso das expressões, bem como quais os momentos em que estranharam alguma delas, ou tiveram dificuldade de compreender o que ouviam em momentos de comunicação com falantes nativos. O objetivo seguinte foi praticar no jogo *on-line* o que foi discutido até então.

O jogo consistia em realizar o *login* na plataforma através de um *link*, previamente enviado – cada aprendiz criou um nome de usuário com que competiria, para em seguida responder às perguntas criadas. Ao final do jogo, cada aluno recebeu sua nota final e posição classificatória quanto às questões que acertou e errou. A competição e a busca pela maior pontuação geraram a motivação dos alunos, os quais procuraram, em meio ao tempo de resolução das questões, acertar o maior número de perguntas possível.

Em seguida, foi sugerido aos alunos que fizessem uma ligação com as expressões idiomáticas em seus próprios países. Neste momento, eles trouxeram exemplos e explicaram em português uma possível tradução e sentido de cada expressão, a partir do que foi apresentado. A título de exemplificação, os alunos nos apresentaram expressões ditas em seus países:

Quadro 03 - Exemplo de ditos populares empregados na atividade

Expressões idiomáticas do PB

Cão que ladra, não morde. (P.B)

Câine care latră, nu mușcă. (Romeno)

Perro que ladra, no muerde. (Espanhol- México)

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, 2022.

Acima, é possível ver um exemplo trazido por dois dos alunos, um nascido na Romênia, o outro, no México. Pode-se perceber que, após contextualizarmos o uso da expressão e explicarmos seu significado, eles foram capazes de associar à sua própria

língua e trazer observações sobre as duas, tais como, sua organização lexical e sua semelhança na escrita, assim como sua origem do Latim.

Assim, a partir da aplicação dessa atividade lúdica, construiu-se um contexto ligado ao nível organizacional da língua (Leurquin; Gondim; Silva, 2018, p.24), em que o aluno se mostrou capaz de perceber os mecanismos de textualização e mobilização dos sintagmas da língua, de compreender os elementos de conexão nos ditos populares, e de detectar, de maneira objetiva, a organização sintagmática, apreendendo possibilidades sintático-semânticas que a língua oferece. Assimilando novos constituintes de organização textual, entendemos que o aprendiz esteja progredindo em sua capacidade pragmática de verbalização.

Além da apreensão da estrutura e organização da língua, com essa metodologia pedagógica foi possível trabalhar habilidades que envolvem os campos cultural e social (Araújo, 2011) dos alunos, fazendo com que sua comunicação, em meio à diversidade cultural, fosse facilitada, ampliando sua possibilidade de interpretar situações cotidianas que envolviam o uso de uma linguagem mais informal.

Com o final de semestre se aproximando, e com o fim do curso previsto, com a intenção de realizar uma aula que revisasse e resgatasse todo o percurso de ensino da língua, foi elaborado um jogo intitulado *Ludo Interativo de PLE*. O objetivo do jogo foi revisar alguns aspectos da língua e dos contextos trabalhados anteriormente, com o intuito de observar se as atividades conseguiram atingir o aluno de forma que ele tivesse internalizado os aspectos da língua estudados no decorrer do período de orientações.

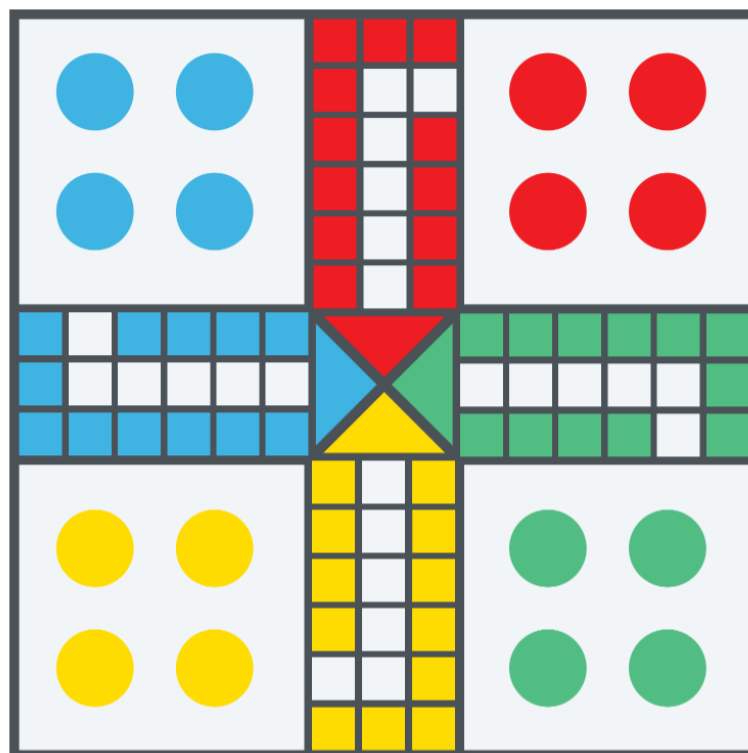
Esse jogo tem a possibilidade de ter como participantes dois ou mais alunos, bem como integrar aos jogadores também professor(es) e monitor(es). Ao pegar a ideia geral do jogo de tabuleiro, que é, em suma, seguir o caminho até completar a casa final com seus quatro peões (uma cor escolhida, dentre as disponíveis: azul, vermelho, verde e amarelo), acrescentou-se o uso de pequenas cartas brancas, com atividades sortidas, que contivessem perguntas referentes a conteúdos vistos no decorrer do semestre, para que o aluno pudesse revisar tais tópicos estudados.

Para que as cartinhas pudessem ser usadas, colocaram-se, estrategicamente, casas no decorrer do caminho do tabuleiro, as quais continham símbolos que designavam ao jogador uma das duas funções: a primeira, de desafiar um adversário a responder uma pergunta; a segunda, de o próprio jogador responder a ela. Em caso de erro, o aluno-jogador ficaria uma rodada sem participar, até a próxima rodada

(penalidade); em caso de acerto, este poderia jogar o dado novamente e prosseguir (premiação). Todo esse processo foi pensado com o intuito de possibilitar ao aluno aprender ludicamente a língua e, para além, criar um momento de interação, em um ambiente mais descontraído e de conversação.

Vejamos imagem do exemplar do jogo e suas cartilhas:

Imagem 1 – Exemplar do Tabuleiro do Jogo Ludo Interativo PLE



Fonte: Jogo para ensino de PLE, 2022.

No quadro abaixo, apresentamos exemplos do tipo de cartinhas disponibilizadas aos jogadores, as quais estes deveriam responder ou atribuir a outrem:

Quadro 04 – Cartas do Ludo Interativo

Complete: _____ nome é Arthur a. Meu b. Sua c. Minha d. Tua	Quando alguém está fazendo aniversário, nós dizemos: a. Meus sentimentos! b. Sinto Muito! c. Saudades! d. Feliz Aniversário!
Quando dizemos nossa idade para alguém: a. Eu sou 23 anos. b. Eu tenho 23 anos. c. Eu faço 23 anos.	Quando precisamos comprar remédios vamos à (ao): a. Padaria. b. Escola.

d. Eu tinha 23 anos.	c. Farmácia. d. Restaurante. e.
No Brasil, cumprimenta-se assim, exceto: a. Oi, bom dia! b. Como vai? c. Adeus. d. Olá, boa noite!	Qual a opção que contém a conjugação correta do verbo cantar : a. eu canto, você canta, ele/ela canta. b. eu canta, tu canta, ele/ela canto. c. eu canto, você cata, eles catam d. eu canto, você cantaste, eles cantaram.
Qual a opção que contém a conjugação correta do verbo saber : a. eu sabo, você sabe, eles sabem. b. eu sei, você sabe, ele/ela sabe. c. eu soube, você soubes, ele/ela sei. d. eu sei, você sabe, ele/ela sou.	Complete: O nome _____ é Samantha. a. dela. b. foi. c. seu. d. deu.
“ Varado de fome ” significa: a. Estar satisfeito. b. Comer mais que o costume. c. Estar esfomeado, com muita fome.	“ Rachar os bicos ” significa: a. Quebrar um objeto. b. Rir muito, gargalhar. c. Quebrar os bicos de uma ave.
O termo mineiro “ trem ”, para os falantes de Minas Gerais, pode substituir o nome: a. Um meio de transporte. b. Um objeto qualquer. c. Uma peça de vestuário. d. Todas as alternativas acima.	A expressão “ arreda ”, “ arredar ” do mineiro significa: a. Chegar para lá, afastar b. Chegar mais perto, aproximar. c. Sensação, sentimento. d. Xingamento, ofensa.
A interjeição “ uai ” significa: a. Porque, por que, porquê e por quê. b. Espanto, admiração, interrogação. c. Preguiça, recusa, cansaço.	“ Fingir de égua ” significa: a. Imitar o animal. b. Parecer com uma égua. c. Fingir de bobo. d. Se expressar como um cavalo.

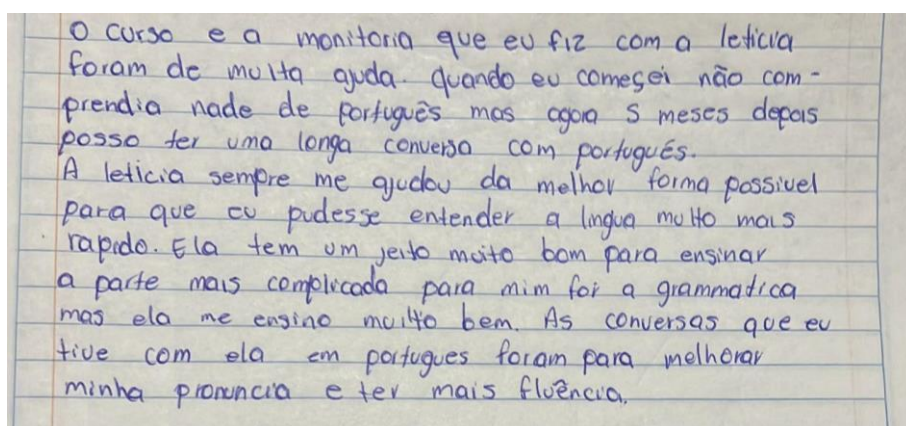
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Dessa forma, realizou-se a última monitoria do semestre (15/12/2022) com a aplicação do jogo *Ludo Interativo de PLE*. Assim que se explicou o funcionamento deste e quais as regras, um dos alunos presentes associou ao jogo existente em seu país, chamado *Parchís* (espanhol), que possui as mesmas características. No decorrer da última monitoria, o jogo se mostrou de nível fácil, sendo que que conseguiram responder todas as cartinhas referentes às classes gramaticais trabalhadas no decorrer das aulas e monitorias. Quando as cartinhas voltavam o assunto para os contextos relacionados à cultura e expressões idiomáticas mineiras, o nível de dificuldade aumentava, o que era solucionado com uma breve explicação e contextualização dos

significados das expressões. O jogo, assim, correu de forma tranquila, possibilitando revisar o que foi ensinado / aprendido no decorrer do semestre.

Ao final do curso, foi solicitado aos alunos que escrevessem relatos sobre suas experiências no curso de PLE. O objetivo dessa atividade era fazer com que, como finalização, os alunos estrangeiros pudessem nos relatar suas expectativas e apreensões frente ao curso, suas percepções sobre as experiências vividas, bem como sugestões de melhora para os próximos semestres. Vejamos abaixo o relato de um dos alunos, intercambista mexicano, que retornou ao seu país no final de 2022:

Imagem 2 – Relato escrito à mão



Fonte: Digitalização do texto do relato escrito. Acervo das autoras, 2022.

A partir do relato, podemos perceber um grande avanço no que diz respeito à aquisição da língua (inicialmente, ele somente se comunicava em inglês ou espanhol). Embora encontremos divergências de regência nominal e verbal e padrão, ausência de sinais de pontuação, nota-se que este aluno consegue se fazer entender pela escrita, com clareza, face ao que deseja dizer, e evidencia ter aprimorado outras competências, como a fluência (oralidade). O aluno em questão relatou que, embora tenha conseguido escrever à mão, escrever virtualmente para ele é mais fácil, pois o próprio *smartphone/notebook* sugere as correções (de ortografia ou de gramática, como é o caso de regência ou concordância). Também, para ele, a experiência de escrever foi enriquecedora, pois foi possível sistematizar experiências e retomar o que aprendeu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a experiência vivida ao longo do 2º semestre de 2022, foi possível constatar que tanto os estudos teóricos, as discussões sobre metodologias e elaboração

de materiais, quanto a parte prática – as aulas e monitorias – se mostraram importantes para uma visão mais ampla do ensino de PLE. As metodologias de ensino de uma segunda língua precisam focalizar mais a contextualização e as atividades interativas, dialógicas, fatores que são essenciais para que o aluno, o qual está começando a se familiarizar com o novo país e a nova língua, consiga alcançar certa fluência no idioma, bem como apreender traços dessa nova cultura (que, às vezes, mostra, em alguns aspectos, semelhança com a sua e, em outros, divergências completas).

A contextualização está imbricada no processo de aprendizagem, o que nos leva à noção de letramento situado (um aluno específico, numa língua-cultura específica), já que aprender L.P em Minas Gerais é bem distinto de o fazer em São Paulo ou Rio de Janeiro; numa universidade particular é bem diferente de uma pública, etc. A partir do momento em que o aluno de PLE necessita de conhecimentos mais estruturados sobre a língua – alguns gêneros específicos (como uma resenha temática, para trabalho acadêmico), a opção pela monitoria, como atividade mais customizada, nos ajuda a atender sua demanda. Para os que necessitam mais de focalização na oralidade (não desejam realizar o exame de proficiência, ficarão pouco tempo (normalmente, um semestre) no país, a opção por atividades de oralidade, jogos interativos (presenciais ou virtuais) permitem apre(e)nder sentidos produzidos na língua falada.

Assim, a escuta e a observação dos aprendizes, desde o momento inicial de diagnóstico de sua proficiência, são extremamente relevantes para a tomada de decisões estratégicas, formatadas para cada grupo de alunos – turmas pequenas, mas com grandes desafios para o docente, seja ele em formação inicial ou já bastante experiente.

Por fim, vale ressaltar que flexibilidade e necessidade constante de pesquisas e do aprimoramento das metodologias aplicadas no ensino de PLE são a tônica para um bom trabalho com essa modalidade – essa é uma convicção que tem acompanhado nossa prática nesses sete anos em que o Projeto vem se desenvolvendo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Lidiane C. de. **O lúdico no ensino/aprendizagem do Português como Língua Estrangeira**. 2011. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico, o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: editora 34, 2019.

BARROS, Ev'Ângela R. B. de; FURTOSO, Viviane A. Baggio. Ensino de português para falantes de outras línguas: múltiplas realidades, múltiplas necessidades. **Scripta**, v. 25, n. 53, p. 8-41, 29 jun. 2021.

FURTOSO, Viviane A. Baggio. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online**. 2011. 283 f. Tese (doutorado) – UNESP. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/103505>>. Acesso em: 2 fev. 2023.

FURTOSO, Viviane Baggio. Onde estamos? Para onde vamos? A pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In: LUCAS, Patrícia de O.; RODRIGUES, Rosana F. Lourenço. **Temas e rumos nas pesquisas em Linguística (aplicada)**: questões empíricas, éticas e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 153-195.

GRANDO, Regina C. **O jogo na educação**: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática. Unicamp, 2001. Disponível em: www.cempem.fae.unicamp.br/lapemmec/cursos/el654/2001/jessica_e_paula/JOG O.doc. Acesso em: 05 jul.2023.

LEE, Joseph J. *The native speaker: An achievable model*. **Asian EFL Journal**, v. 7, n. 2, p. 152-163, 2005.

LEURQUIN, Eulália V. L. F.; GONDIM, Ana A.L.; SILVA, Meire C. da. O espaço da gramática em sala de aula de Português Língua não Materna. In: OSÓRIO, Paulo; LEURQUIN, Eulália V. L. F.; COELHO, Maria da Conceição (Org.). **Lugar da Gramática na aula de Português**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018. cap. 11, p. 14-26.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

MARTINS, Christiane M.; VAZ, Cristhiane M.; SANTOS, Priscilla. Jogos didáticos no ensino de Português como Língua Estrangeira. **Revista eletrônica da Associação de Professores de Português**, n.1, 2010.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Sheilla Grillo; Ekaterina Volkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

SOBRE AS AUTORAS

Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros - Pós-doutora em Estudos do Texto e do Discurso (UFMG). Mestre e doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Graduada em Letras (UFMG) e Pedagogia (UEMG). Professora do PPG-Letras e Chefe do Departamento de Letras da PUC Minas. Coordenadora Editorial de SCRIPTA e de Cadernos CESPUC de Pesquisa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8094-2329>. E-mail: evangelab@pucminas.br.

Valquíria Carolina Pimentel Sales de Carvalho - Mestre em Estudos Linguísticos (UFMG) e doutora em Linguística (PUC Minas). Especialista em Ensino Superior em Língua Inglesa (PUC Minas). Professora Adjunta IV do Departamento de

Letras da PUC Minas. Experiência em Língua inglesa e Língua Portuguesa, Ensino/aprendizagem de PLÉ. Tradução e Bilinguismo. ORCID: 0000-0001-6136-9029. E-mail: valquiria.carolina@gmail.com.

Letícia Costa Silveira Santos - Graduanda em Letras (PUC Minas). Bolsista IC (2022/2023). ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0007-0271-2203>. E-mail: leticiacss98@gmail.com.

Tramitação:

Recebido em: 31/07/2023

Aprovado em: 19/10/2023