

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE**

ANA PAULA VILLELA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E COMPETÊNCIA INTERCULTURAL:
(RE) CONSTRUÇÕES DE ALUNOS ESTRANGEIROS DE UM CURSO
DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

**POUSO ALEGRE – MG
2024**

ANA PAULA VILLELA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E COMPETÊNCIA INTERCULTURAL:
(RE) CONSTRUÇÕES DE ALUNOS ESTRANGEIROS DE UM CURSO
DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí para obtenção do Título de Doutora em Educação, Conhecimento e Sociedade

Área de concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade.

Linha de pesquisa: Educação e Tecnologia: inovação, ferramentas e processos.

Orientador: Prof. Dr. Atilio Catosso Salles

**POUSO ALEGRE – MG
2024**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Unidade Fátima

Villela, Ana Paula

Representações sociais e competência intercultural: (re) construções de alunos estrangeiros de um curso de português como língua adicional. / Ana Paula Villela – Pouso Alegre: Univás, 2024.

196f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade. Universidade do Vale do Sapucaí, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Atílio Catosso Salles.

1. Língua Estrangeira. 2. Representação Social. 3. Competência Comunicativa Intercultural. 4. Cultura. 5. Língua Portuguesa. I. Título.

CDD – 370

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa
CRB 6-353

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a tese intitulada **"REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E COMPETÊNCIA INTERCULTURAL: (RE) CONSTRUÇÕES DE ALUNOS ESTRANGEIROS DE UM CURSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL"** foi defendida, em 29 de fevereiro de 2024, por **ANA PAULA VILLELA**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Doutorado, sob o Registro Acadêmico nº 29000378, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Prof. Dr. Atílio Catosso Salles

Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS

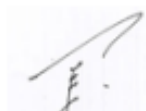
Orientador



Profa. Dra. Roberta Cortez Gaio

Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS

Examinadora



Prof. Dr. Francisco Evangelista

Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS

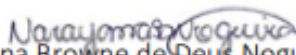
Examinador



Prof. Dr. Camilo Darsie

Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Examinador



Profa. Dra. Narayana Browne de Deus Nogueira Casagrande

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS

Examinadora

*A minha família, professores e amigos
que sempre estiveram ao meu lado nesta jornada.*

AGRADECIMENTO

A Deus e aos meus pais, Rita e Antônio, pela dádiva da vida e pelo milagre de poder tê-los do meu lado sempre que preciso.

Ao meu cachorro Wladimir, fiel companheiro nas intermináveis horas de estudos e escritas. Wladi me acompanhou na minha graduação, na especialização, no mestrado e agora no doutorado. Deixo minha gratidão pelos latidos inspiradores.

Ao Prof. Dr. Atílio Catosso Salles, pela valiosa orientação, atenção, dedicação, compreensão e preocupação. Seu olhar atento e cuidadoso enriqueceu a mim e a esse trabalho.

À Profa. Dra. Rosimeire Aparecida Soares Borges, pela nossa parceria, amizade e carinho. Sou muito grata pela convivência de tantos anos e por tudo que aprendi com a senhora.

Aos professores Camilo Darsie, Narayana Browne de Deus Nogueira Casagrande, Roberta Cortez Gaio, Francisco Evangelista, Letícia Rodrigues de Souza e Gilmar dos Santos Sousa Miranda, por terem prontamente aceitado participar da banca, trazendo suas experiências e conhecimentos para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos amigos, frutos da convivência no Doutorado, porque a educação aproxima as pessoas.

Aos alunos do curso Português como Língua Adicional do IFSULDEMINAS, do ano de 2022, por serem tão receptivos e acolhedores e por aceitarem dividir com todos suas experiências e fazer parte da realização desta pesquisa.

Ao IFSULDEMINAS, por dois anos e meio de auxílio financeiro, por intermédio do Programa de Incentivo à Qualificação.

À Universidade do Vale do Sapucaí e aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade por me oportunizar um aperfeiçoamento de excelência.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que contribuíram, de uma forma ou outra, para que esta tese pudesse ser concluída.

*As línguas servem para comunicar
Mas elas não apenas "servem"
Elas transcendem essa dimensão funcional
Às vezes, as línguas fazem-nos ser.
(Mia Couto)*

RESUMO

VILLELA, Ana Paula. **Representações sociais e competência intercultural: (re) construções de alunos estrangeiros de um curso de português como língua adicional.** 195f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2024.

Esta pesquisa teve como objetivo central investigar e analisar concepções dos alunos estrangeiros de um curso Português como Língua Adicional (PLA) sobre metodologias de ensino, fundamentadas em representações sociais e aspectos da respectiva cultura desses alunos. Para tanto, foi realizado um percurso teórico com base na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2012, 2015), na Competência Comunicativa (Almeida Filho, 1993) e na Competência Comunicativa Intercultural (Byram, 2020). Ademais, foram realizados estudos referentes às metodologias ativas de ensino e ao ensino de português como língua estrangeira no Brasil. A tese desta pesquisa é que as metodologias de ensino fundamentadas em representações sociais e aspectos da respectiva cultura dos alunos estrangeiros de um curso português como língua adicional podem contribuir para a construção da competência comunicativa intercultural desses alunos. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que utilizou os seguintes instrumentos de coleta de dados: notas de campo, questionário com questões abertas e fechadas e entrevistas com roteiro semi-estruturado. A pesquisa de campo foi realizada no âmbito de um curso PLA oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), no ano de 2022. Participaram deste estudo 15 alunos do referido curso, dos seguintes países: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, México, Paraguai e Peru. A análise descritiva das aulas realizadas no curso PLA pesquisado considerou as notas de campo e a fundamentação teórica. Os dados coletados no questionário e nas entrevistas propiciaram leituras e reflexões que permitiram levantar as seguintes categorias temáticas: artefatos culturais, sentidos de e para a língua portuguesa, representações sobre/de/o Brasil e sobre/de/o brasileiro e processos de aprendizagem de uma língua, às quais foram analisadas considerando aspectos da análise proposta por Moscovici (2012) e com base no referencial teórico construído nesta tese. Os resultados revelaram que os alunos frequentemente compararam a cultura de seus países de origem com a cultura brasileira, reconhecendo a influência cultural na expressão linguística, o que destaca a importância da abordagem intercultural na construção da competência comunicativa. Além disso, as análises demonstraram uma conexão dos participantes com a língua portuguesa, valorizando sua sonoridade e musicalidade, e evidenciaram diversas motivações que esses estudantes têm para aprender essa língua, o que inclui interesses profissionais e interculturais. Vale salientar também que as análises empreendidas trouxeram à tona a influência de representações sociais e aspectos das respectivas culturas dos alunos no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Evidenciaram que a influência da mídia na construção de estereótipos e preconceitos necessita ser superada por meio de uma educação intercultural. Mostraram que, ao fundamentar as metodologias de ensino em aspectos da cultura dos participantes e nas representações sociais, é possível promover um curso de língua portuguesa como língua adicional, diferenciado do que era esse curso anteriormente e dos demais cursos de língua portuguesa para estrangeiros que utilizam atividades fundamentadas somente na cultura do Brasil. Sendo assim pode-se afirmar que, a interseção entre metodologias de ensino,

representações sociais e cultura pode fornecer uma base teórico-prática sólida para a construção da competência comunicativa intercultural em um curso de língua estrangeira.

Palavras-chave: Língua estrangeira; Representação Social; Competência Comunicativa Intercultural; Cultura; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

VILLELA, Ana Paula. **Social representations and intercultural competence: reconstructions of foreign students studying Portuguese as an additional language.** 195f. Thesis (Doctorate). Postgraduate Program in Education, Knowledge and Society, University of Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2024.

This research's central objective was to investigate and analyze the conceptions of foreign students from Portuguese as an Additional Language (PLA) course about teaching methodologies, based on social representations and aspects of these students' respective cultures. For that, a theoretical journey was carried out based on the Theory of Social Representations (Moscovici, 2012, 2015), Communicative Competence (Almeida Filho, 1993) and Intercultural Communicative Competence (Byram, 2020). Furthermore, studies were carried out regarding active teaching methodologies and the teaching of Portuguese as a foreign language in Brazil. The thesis of this research is that teaching methodologies based on social representations and aspects of the respective culture of foreign students taking a Portuguese course as an additional language can contribute to the construction of these students' intercultural communicative competence. This is research with a qualitative approach that uses the following data collection instruments: field notes, questionnaire with open and closed questions and interviews with a semi-structured script. The field research was carried out within the scope of a PLA course offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of the South of Minas Gerais (IFSULDEMINAS), in the year 2022. 15 students from the aforementioned course participated in this study, from the following countries: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Mexico, Paraguay and Peru. The descriptive analysis of the classes held in the researched PLA course considered the field notes and the theoretical foundation. The data collected in the questionnaire and interviews provided readings and reflections that allowed the following thematic categories to be raised: cultural aspects, meanings for the Portuguese language), representations of Brazil and of/the Brazilian and learning processes of a language, which were analyzed considering aspects of the analysis proposed by Moscovici (2012) and based on the theoretical framework constructed in this thesis. The results revealed that students frequently compared the culture of their countries of origin with Brazilian culture, recognizing the cultural influence on linguistic expression, which highlights the importance of the intercultural approach in building communicative competence. Furthermore, the analyzes demonstrated the participants' connection with the Portuguese language, valuing its sound and musicality, and highlighted several motivations that these students have for learning this language, which includes professional and intercultural interests. It is also worth noting that the analyzes undertaken brought to light the influence of social representations and aspects of the students' respective cultures in the Portuguese language learning process. They showed that the influence of the media in the construction of stereotypes and prejudices needs to be overcome through intercultural education. They showed that, by basing teaching methodologies on aspects of the participants' culture and social representations, it is possible to promote a Portuguese language course as an

additional language, different from what this course was previously and from other Portuguese language courses for foreigners who use activities based solely on Brazilian culture. Therefore, it can be stated that the intersection between teaching methodologies, social representations and culture can provide a solid theoretical-practical basis for the construction of intercultural communicative competence in a foreign language course.

Keywords: Foreign language; Social Representation; Intercultural Communicative Competence; Culture; Portuguese Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Apresentação da tirinha ‘O turista aprendiz’ pela pesquisadora.....	78
Figura 2 – Apresentação de saudações pela pesquisadora	78
Figura 3 – Apresentação das diferenças entre nome, sobrenome e apelido pela pesquisadora.....	79
Figura 4 – Apresentação das imagens sobre cultura enviada pelos alunos.....	81
Figura 5 – Apresentação das imagens sobre cultura enviada pelos alunos.....	82
Figura 6 – Apresentação de costumes e hábitos de uma cultura descritos pelos alunos	86
Figura 7 – Apresentação de alguns costumes e hábitos da cultura brasileira pela pesquisadora.....	87
Figura 8 – Apresentação do calendário do mês de dezembro pela pesquisadora ...	88
Figura 9 – Atividade sobre rotina realizada pelos alunos durante a aula	90
Figura 10 – Apresentação de alguns meios de transportes pela pesquisadora	91
Figura 11 – Apresentação de imagens de pratos típicos enviados pelos alunos	92
Figura 12 – Interação no grupo de WhatsApp sobre nomes de alimentos específicos	94
Figura 13 – Apresentação sobre as cores e seus significados pela pesquisadora...	95
Figura 14 – Apresentação da moeda brasileira pela pesquisadora.....	97
Figura 15 – Atividade sobre expressões de preços e algumas lembranças vendidas sobre o Brasil	98
Figura 16 – Atividade sobre a origem da população de um país.....	99
Figura 17 – Atividade sobre características físicas e psicológicas	100
Figura 18 – Apresentação sobre objetos de decoração da cultura brasileira	105
Figura 19 – Atividade sobre as partes do corpo humano	107
Figura 20 – Atividade sobre esporte e práticas esportivas	108
Figura 21 – Apresentação sobre vestuário	111
Figura 22 – Apresentação sobre tempo e clima	112
Figura 23 – Atividade sobre lazer	115
Figura 24 – Apresentação sobre o verbo SAIR	115
Figura 25 – Atividade sobre pretérito imperfeito e do pretérito perfeito do indicativo	117
Figura 26 – Apresentação sobre o sistema de ensino no Brasil.....	119
Figura 27 – Apresentação Martinho da Vila	120

Figura 28 – Atividade utilizando verbos no modo imperativo	123
Figura 29 – Atividade utilizando verbos no futuro do pretérito.....	124
Figura 30 – Atividade utilizando expressões de concordância e discordância	126
Figura 31 – Atividade sobre doenças, sintomas e tratamento	129
Figura 32 – Atividade utilizando verbos no pretérito imperfeito do modo subjuntivo	129
Figura 33 – Apresentação sobre documentos essenciais para os estrangeiros residentes no Brasil.....	132
Figura 34 – Apresentação sobre expressões em situação de intercâmbio	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nacionalidades dos participantes desta pesquisa	74
Gráfico 2 – Objetivos apontados pelos alunos para aprender a língua portuguesa	137
Gráfico 3 – Uso da língua portuguesa fora do curso PLA	138
Gráfico 4 – Competências na língua portuguesa consideradas como desafio pelos alunos.....	139
Gráfico 5 – Competências na língua portuguesa consideradas mais fáceis pelos alunos.....	140
Gráfico 6 – Artefatos culturais do Brasil conhecidos pelos alunos por meio das mídias mundiais	142
Gráfico 7 – Contribuição das aulas de língua portuguesa no curso PLA	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características dos participantes.....	76
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEP	Comitê de Ética
CGRI	Coordenadoria Geral de Relações Internacionais
CNH	Carteira Nacional de Habilitação
CPF	Cadastro de Pessoa Física
EAD	Educação à Distância
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
IFSULDEMINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
PLA	Português como Língua Adicional
PPPI	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
RNE	Registro Nacional de Estrangeiro
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
UNIVÁS	Universidade do Vale do Sapucaí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.2 JUSTIFICATIVA	24
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SEGUNDO MOSCOVICI	27
2.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL	32
2.3 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS	39
2.4 METODOLOGIA DE ENSINO E MATERIAIS DIDÁTICOS	46
2.4.1 Materiais de ensino de português como língua estrangeira	51
2.4.2 Educação a Distância e Curso de Língua Estrangeira	53
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	59
3.1 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	60
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS	62
3.3 ESTRATÉGIA DA ANÁLISE DE DADOS	65
4 A PESQUISA NO CURSO PLA.....	68
4.1 O CURSO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL.....	68
4.2 PERFIL DOS DISCENTES.....	74
4.3 AS AULAS SÍNCRONAS DO CURSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL.....	76
4.3.1 Aula 1.....	76
4.3.2 Aula 2.....	81
4.3.3 Aula 3.....	85
4.3.4 Aula 4.....	89
4.3.5 Aula 5.....	92
4.3.6 Aula 6.....	95
4.3.7 Aula 7.....	99
4.3.8 Aula 8.....	102
4.3.9 Aula 9.....	105
4.3.10 Aula 10.....	109
4.3.11 Aula 11.....	112
4.3.12 Aula 12.....	116
4.3.13 Aula 13.....	118

4.3.14 Aula 14.....	121
4.3.15 Aula 15.....	124
4.3.16 Aula 16.....	127
4.3.17 Aula 17.....	130
4.3.18 Aula 18.....	133
5 ANALISANDO OS DADOS	137
5.1 O CURSO PLA NA VISÃO DOS DISCENTES	137
5.2 CONCEPÇÕES DOS DISCENTES PESQUISADOS	144
5.2.1 Artefatos Culturais	144
5.2.2 Sentido de e para a Língua Portuguesa	152
5.2.3 Representações sobre/de/o Brasil e sobre/de/o Brasileiro	158
5.2.4 Processos de aprendizagem de uma língua	166
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS.....	179
APÊNDICE A	189
APÊNDICE B	191
APÊNDICE C	195

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento e a disseminação da tecnologia digital têm colaborado de maneira efetiva para o progresso da sociedade e provocado transformações sociais. No que tange à educação, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) trouxeram novos modos de pensar e de tratar o ensino e a aprendizagem, seja presencial ou a distância. Conforme as tecnologias avançam, o ensino de línguas também mostra o seu progresso, seguindo a mudança de suportes e da conexão da internet, possibilitando o aprendizado em smartphones, tablets e computadores.

As transformações sociais desencadeadas pelos avanços tecnológicos, de acordo Webber Gonzalez e Schlatter (2016), impulsionam o aparecimento de novas maneiras de socializar e de se relacionar com o conhecimento, promovendo a ressignificação de paradigmas referentes às teorias de aprendizagem, inclusive as línguas adicionais. Sobre o termo línguas adicionais, Schlatter e Garcez (2012) explicam se tratar do acréscimo de uma língua a outras que o estudante já tenha em seu repertório, considerando os muitos contextos em que pode ser utilizada.

Desde 2019, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), por meio da Coordenadoria Geral de Relações Internacionais (CGRI)¹, tem oferecido o curso Português como Língua Adicional (PLA). O público principal desse curso é constituído por servidores e estudantes estrangeiros vindos de instituições conveniadas de outros países. Vale notar que, desde a primeira oferta desse curso, a demanda tem aumentado de modo considerável, devido ao processo de internacionalização e cooperação internacional dessa instituição pública de ensino. Essa modalidade de curso tem se mostrado como processo formativo, visto que viabiliza que instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) contribuam com a democratização linguística.

Esse curso PLA foi desenvolvido por uma equipe multidisciplinar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL) e integra o Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras, proposto pelo Ministério da Educação em

¹A Coordenadoria Geral de Relações Internacionais funciona no IFSULDEMINAS, especificamente na Reitoria, em Pouso Alegre/MG. É responsável pela a realização do curso Português como Língua Adicional desde sua primeira oferta, em 2019 e conta com servidores voluntários que atuam como professores-formadores.

2014, somado aos cursos de Inglês e Espanhol. Esses três cursos visam complementar a formação dos alunos e servidores da Rede Federal, além do público externo.

A motivação para a realização desta investigação se dá pelo fato da minha participação como professora formadora desse curso desde sua primeira oferta no IFSULDEMINAS, em 2019. Chamou-me a atenção a proposta desse curso desde o início de sua oferta, pelos seguintes motivos: meu engajamento com as questões culturais e sociais e sobretudo com as que envolvem o ensino e aprendizagem de línguas e o interesse pessoal que desenvolvi pelo ensino de português para estrangeiros diante da experiência vivenciada como estrangeira nos intercâmbios que participei no Canadá e na Nova Zelândia, com apoio do IFSULDEMINAS.

Ter a oportunidade de ensinar língua e cultura em um contexto em que o ensino pode transcender a sala de aula em relação aos temas abordados, é algo capaz de contribuir com o processo de ensinar e de aprender. Os alunos trazem ocorrências de suas experiências interculturais fora da sala e isso favorece e enriquece o processo pedagógico. Nesse sentido, recorrendo a Byram (2020), para além das competências linguísticas, ao desenvolver a competência intercultural, o indivíduo toma consciência da necessidade de abrir-se em relação ao outro e, em consequência, pode modificar o modo como ele percebe outras culturas, evitando julgamentos e preconceitos.

Considerar competência intercultural implica a conceituação dos termos competência e cultura. Sobre o termo competência, Dias (2010) afirma que a esse termo associam valores, ética, motivações, emoções, atitudes e outros elementos sociais e comportamentais, que podem ser usados em conjunto para produzir uma ação eficaz em uma situação. Além disso, permite gerenciar situações instáveis e complexas que exigem recorrer à tomada de decisão, ao distanciamento, à metacognição e à resolução de problemas. Para Perrenoud (1999), competência é a capacidade eficaz de agir em determinado contexto com base em conhecimentos, porém sem limitar-se a eles.

Em relação ao conceito de cultura, Kuper (2022, p. 132) afirma representar um sistema simbólico em que “os processos culturais devem ser lidos, traduzidos e interpretados”. Os símbolos que compõem uma cultura são transmissores de concepções e é a cultura que proporciona o componente intelectual do processo

social. Para Bourdieu (1996), a cultura vai além das manifestações artísticas e eruditas, sendo um conjunto de práticas sociais, símbolos e valores que refletem as relações de poder em uma sociedade. Em estudos linguísticos, Kramsch (2017) afirma que a cultura pode ser compreendida como um modo de produção de sentido histórico e relacional, mediada pela língua e pelos sistemas simbólicos.

Kramsch (2017) argumenta que na díade, cultura e língua, a língua não é um amontoado de formas linguísticas empregadas a uma realidade cultural encontrada fora do mundo real e da língua. Além disso, sem a língua e outros sistemas simbólicos, as instituições, as crenças, os hábitos, e os monumentos que chamamos de cultura seriam somente realidades observáveis e não fenômenos culturais. Para tornar-se cultura, é necessário ter significado, uma vez que é o significado que atribuímos a formas de vida que integra a cultura.

Na contemporaneidade, o ensino de uma língua estrangeira em um ambiente formal de aprendizagem expõe a necessidade de uma reflexão a respeito dos diferentes aspectos capazes de mover os alunos em um processo ensino-aprendizagem. As representações que esses alunos possuem de uma língua é um dos aspectos a se considerar. Para Moscovici (2015), as representações são fenômenos sociais complexos que envolvem o modo de interpretar e comunicar, e também de elaborar e produzir conhecimentos.

Na literatura há estudos que apresentam como base teórica as representações sociais. Santos (2018) analisou a constituição das representações sociais de docentes do ensino fundamental em relação à educação étnico-racial e às implicações em sua prática pedagógica. Os resultados evidenciaram que as representações sociais desses professores a respeito das relações étnico-raciais se expressaram em imagem, tais como: o potencial da escola na formação do aluno preparando-o para respeitar as diferenças; a escola não se encontra preparada para trabalhar com a diversidade; o combate do racismo por parte da escola com o apoio da família, bem como o ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana em uma formação que envolva as relações étnico-raciais.

Barreto (2017) objetivou investigar as representações sociais de alunos, professores e gestores de duas escolas públicas, em relação ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Os resultados mostraram contradição entre o que os pesquisados pensam sobre o ensino dessa língua e o que é feito de fato nas aulas

de inglês das escolas, evidenciando a necessidade de melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Rotta (2016) investigou representações sociais e estereótipos de estrangeiros em relação ao Brasil e aos brasileiros e também representações sociais e estereótipos de professores, de português como língua estrangeira, em formação, em relação ao Brasil e aos brasileiros e em relação aos estrangeiros, comparando e analisando os resultados obtidos sob a luz da teoria da representação social, segundo Castellotti e Moore (2002); e da competência comunicativa intercultural, de acordo com Byram (2020). Como principal contribuição, apresentou uma metodologia de ensino que contempla o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural para a formação de professores de português como língua estrangeira, visando a cidadania consciente desses docentes relacionada ao seu papel em um mundo plural.

O trabalho de Silva (2015) teve por objetivo investigar, sob os aspectos da perspectiva intercultural, como o ensino da cultura pode integrar o ensino da língua portuguesa como língua estrangeira e sua contribuição para o aprendizado e desenvolvimento do estudante. Como resultados apresentou que as aulas de português língua estrangeira promovem a troca de informações sobre o cotidiano no Brasil e em países lusófonos, influenciando na produção de conhecimentos nos grupos sociais, englobando elementos de identidade nacional e favorecendo a comunicação e interação com a cultura do outro.

Também baseada nessa teoria, a pesquisa de Silva (2016) objetivou identificar e analisar representações sociais de aprendizes de português como língua estrangeira em contexto sul-africano. Para tanto, realizou uma pesquisa fundamentada na teoria das representações sociais de Moscovici (2015). Como resultado das análises, identificaram representações sociais sobre o Brasil e brasileiros, ancoradas em percepções e imagens veiculadas em mídias utilizadas pela indústria de turismo, em um discurso histórico que circula na sociedade.

Observa-se que, das cinco teses embasadas na teoria das representações sociais, uma aborda a educação étnico-racial e às implicações em sua prática pedagógica (Santos, 2018), outra trata do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa (Barreto, 2017). As demais têm como foco o português como língua estrangeira. O trabalho que mais se aproxima do objetivo desta pesquisa é o de Silva (2016) por fundamentar nessa teoria e privilegiar o estudo das representações sociais

de alunos em relação ao português como língua estrangeira. No entanto, esta pesquisa contribui ao trazer a competência comunicativa intercultural como complemento teórico no estudo de concepções de alunos de um curso de português como língua adicional sobre metodologias de ensino que privilegiam a respectiva cultura desses discentes como base para as atividades e discussões nas aulas.

Considerando esse contexto, emergiu a problemática desta investigação: as metodologias de ensino fundamentadas em representações sociais e aspectos da respectiva cultura dos alunos estrangeiros de um curso português como língua adicional podem contribuir para a construção da competência comunicativa intercultural desses alunos?

Para responder a esse questionamento, esta pesquisa tem como objetivo investigar e analisar concepções dos alunos estrangeiros de um curso Português como Língua Adicional sobre metodologias de ensino, fundamentadas em representações sociais e aspectos da respectiva cultura desses alunos.

Como objetivos específicos, pretendeu-se:

- Fazer um levantamento das representações sociais dos alunos do curso PLA em relação à língua portuguesa e à cultura do Brasil;
- Investigar a abordagem intercultural em metodologias de ensino que considerem a participação ativa dos alunos nas aulas e conhecer a cultura do outro.
- Estudar a abordagem intercultural no curso Português como Língua Adicional, no sentido de conhecer o seu papel no desenvolvimento da consciência crítica cultural.

A tese desta pesquisa é que as metodologias de ensino fundamentadas em representações sociais e aspectos da respectiva cultura dos alunos estrangeiros de um curso português como língua adicional podem contribuir para a construção da competência comunicativa intercultural desses alunos.

Entende-se que esta pesquisa pode expandir o horizonte do ensino de PLA e contribuir para o aprofundamento de estudos nessa temática, visto que fundamentado nas teorias representações sociais e competência comunicativa intercultural pode auxiliar estudos e a aprendizagem de línguas estrangeiras pelos discentes, além de promover a reflexão a respeito das representações sociais que esses alunos têm da língua e cultura do Brasil em uma dimensão intercultural.

1.2 JUSTIFICATIVA

A redefinição de tempo e de espaço instituída pela globalização possibilitou a introdução de uma nova modalidade de educação que veio revolucionar o ensino de línguas. Para Mill (2014), a tecnologia em parceria com as telecomunicações e a informática transformaram inúmeras áreas do conhecimento. Essa revolução digital tem influenciado de maneira positiva no uso de técnicas e procedimentos na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Mill (2014) menciona que é possível perceber que o acesso às ferramentas tecnológicas no processo de ensino e de aprendizagem na modalidade a distância passou a ter uma flexibilidade maior, o que pode propiciar uma aprendizagem mais autônoma. Ademais, a educação a distância (EAD) vem abrindo novos caminhos, oportunizando e ofertando cursos variados, proporcionando a democratização do acesso à educação em face da superação de diferenças econômicas, sociais e geográficas.

No que concerne aos cursos de línguas a distância, oportunizados por meio da internet, é possível notar que, segundo Ribeiro e Santos Júnior (2016), são cursos em que os estudantes têm se beneficiado com as múltiplas oportunidades de conhecimento e contato com ferramentas, recursos, materiais e a interação com nativos da língua. A oferta desse tipo de curso é apresentada ao público buscando atender às necessidades dos alunos que desejam aprender a língua por motivos variados, tendo como exemplos: estudos, viagens, capacitação profissional, dentre outros. Contudo, sabe-se que nem todos os indivíduos aprendem da mesma maneira, nem por meio dos mesmos métodos, pois a aprendizagem ocorre de forma específica.

A oferta de cursos EAD de línguas estrangeiras tem sido progressivamente frequente. Nessa modalidade, o professor faz uso de muitas ferramentas tecnológicas, podendo utilizar recursos para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, a fim de alcançar seus objetivos. Ademais, as interações interculturais por meio da comunicação virtual entre os estudantes, oportuniza uma aprendizagem enriquecedora. Promover a dimensão intercultural, nas palavras de Byram, Gribkova e Starkey (2002), permite a expressão e o reconhecimento das diferenças culturais.

Para uma comunicação intercultural, é necessário levar em conta que o contato com culturas e línguas diferentes pode provocar problemas de compreensão, visto que cada sujeito pode interpretar e associar o que é falado conforme suas próprias práticas culturais (Byram, 2020). Para que não haja estereótipos e preconceitos provenientes de possíveis problemas de comunicação, é fundamental considerar as representações sociais que são construídas com base na cultura e na língua (Moscovici, 2015).

Em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira, muitas vezes, as representações dessa língua podem vir acompanhadas de imagens estereotipadas que valorizam ou desvalorizam o aprendizado. Sob a perspectiva intercultural, pode-se afirmar que as representações influenciam o olhar e a maneira de agir dos sujeitos perante os outros e, por consequência, a possibilidade de causar conflitos resultantes dessas representações (Byram, 2020).

Nesse sentido, entende-se que a teoria das representações sociais pode oferecer significativas contribuições em pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de português como língua adicional. De acordo com Franco (2004, p. 170), a valorização dessa teoria como categoria analítica nos campos da educação e da psicologia da educação está baseada na crença de que essa valorização pode representar um avanço, significando “efetuar um corte epistemológico que contribui para o enriquecimento e aprofundamento dos velhos e já desgastados paradigmas das ciências psicossociais”. Ademais, a realização de pesquisas referentes às representações sociais são ingredientes imprescindíveis para a compreensão da própria sociedade.

No curso Português como Língua Adicional do IFSULDEMINAS, contexto desta pesquisa, há uma demanda significativa pelo aprendizado da língua portuguesa, em razão das relações acadêmicas com outras instituições de ensino estrangeiras por meio de convênios de intercâmbio. Além disso, a iniciativa desse curso pode fortalecer a integração cultural, o multiculturalismo e a internacionalização da Instituição.

Desse modo, iniciativas como esta podem romper as barreiras linguísticas mediante a oferta de cursos de língua portuguesa e aumentar as ações entre as instituições internacionais. No caso do IFSULDEMINAS, por meio do curso PLA, ocorre a divulgação de aspectos da cultura brasileira e, por conseguinte, ocorre a

interação, a troca de informações, a construção de conhecimentos e de novas representações sociais.

Considerando essas características da oferta do curso PLA por essa instituição de ensino, verifica-se que tal contexto apresenta-se como ambiente de interação propício no que concerne ao foco desta pesquisa, centrada nas representações sociais referentes às competências comunicativas interculturais, quanto ao português como língua adicional. Segundo Moscovici (2015), nas interações humanas para que ocorram essas competências entre dois sujeitos ou grupos, pressupõem-se como base as representações sociais.

Nesse viés, se fundamenta a escolha de um curso de português como língua adicional, oferecido pelo IFSULDEMINAS, para analisar a construção da competência comunicativa intercultural por alunos estrangeiros à luz da Teoria das Representações Sociais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como base teórica ao estudo, analisamos textos sobre as Representações Sociais (Moscovici, 2012, 2015), Competência Comunicativa Intercultural (Byram, 2020) e Competência Comunicativa (Almeida Filho, 1993). Ademais, somamos estudos referentes às metodologias de ensino e ao ensino de português como língua estrangeira no Brasil.

2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SEGUNDO MOSCOVICI

A concepção da teoria das representações sociais foi proposta por Serge Moscovici com a publicação de *La psychanalyse, son image et son public*, em 1961. Desde então, essa teoria tem servido para fundamentar um campo de investigação da psicologia social, em pesquisas do mundo todo. O autor conceitua representações sociais como “uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (Moscovici, 2012, p. 27). Desse modo, conforme Almeida e Santos (2011), a teoria das representações sociais está centrada à guisa do funcionamento do pensamento cotidiano, com origem na sociologia e na antropologia (Durkheim e Lévy-Bruhl), bem como na psicologia construtivista, sócio-histórica e cultural (Piaget e Vygotsky).

De acordo com Guareschi (2013), Moscovici se inspirou na concepção de Representação Coletiva de Durkheim para a elaboração do conceito de representação social. Em relação à diferença desses dois tipos de representação, Moscovici sabia que o modelo de sociedade de Durkheim era tradicional e estático, pensado para uma época em que mudanças se processavam de maneira lenta. No entanto, as sociedades modernas são fluídas e dinâmicas, por essa razão, o conceito de “coletivo” cabia àquele padrão de sociedade, de aspectos mais estruturados e cristalizados. Moscovici optou por manter o conceito de “representação” e substituir o conceito de “coletivo” por “social”.

De acordo com Moscovici (2015), os sujeitos percebem o mundo como ele é e, todas essas percepções, atribuições e ideias são respostas aos estímulos do espaço

físico ou quase físico, no qual estão inseridos. Cada indivíduo está cercado individualmente e coletivamente por palavras, imagens e ideias capazes de penetrar os olhos, os ouvidos e a mente, quer queira ou não, atingindo-os involuntariamente. No entendimento de Jodelet (2002), as representações sociais perpassam os discursos, são levadas pelas palavras e veiculadas em imagens midiáticas e em mensagens, permanecendo cristalizadas em condutas e em organizações espaciais e materiais.

Nessa perspectiva, Moscovici (2015, p. 46) afirma que as representações sociais são uma forma específica de compreender e de comunicar aquilo que um grupo social ou uma pessoa já sabe. O objetivo das representações sociais é “abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa” e são possuidoras de duas faces interdependentes, tal qual duas faces da folha de um papel: a face simbólica e a face icônica, sendo que a representação social “igualada toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem”.

Na perspectiva de Jovchelovitch (2013), a teoria das representações sociais se vincula com a vida coletiva de uma sociedade e com os processos de constituição simbólica, em que sujeitos sociais batalham para dar sentido ao mundo, para compreendê-lo e nele descobrir o seu lugar, por meio de uma identidade social. Dessa forma, as representações sociais, como fenômeno psicossocial, estão enraizadas nos processos e no espaço público, por meio dos quais, o indivíduo desenvolve uma identidade e elabora símbolos, abrindo-se para a diversidade de um mundo de outros.

Segundo Moscovici (2015), são duas as funções das representações sociais. A primeira é convencionalizar as pessoas, os objetos, ou os acontecimentos que entram em contato com essas representações; dando forma e localizando em uma determinada categoria, e progressivamente colocando como modelo de determinado tipo de representação de um grupo de indivíduos. Por isso, todos os indivíduos desenvolvem seus pensamentos por meio de uma linguagem com base em suas representações fundamentadas na cultura do grupo social ao qual pertencem. Desse modo, Moscovici (2015, p. 35) afirma que:

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções.

Nesse sentido, partilhar uma linguagem ou uma ideia é afirmar uma identidade e um vínculo social (Jodelet, 2002). Na compreensão de Moscovici (2015), cada experiência dos indivíduos está relacionada a uma realidade com convenções predeterminadas, às quais são definidoras da decodificação das mensagens, propiciando que se estabeleça uma ligação entre a parte e o todo e permitindo colocar cada sujeito em uma distinta categoria.

A segunda função das representações sociais, de acordo com Moscovici (2015, p. 36), é a prescritiva, ou seja, as representações se impõem sobre as pessoas como uma “força irresistível”. O autor explica que essa força é uma mistura de uma estrutura que se faz presente antes mesmo que os indivíduos comecem a pensar, além de uma tradição que institui o que deve ser pensado. Essas representações quando partilhadas são capazes de penetrar e influenciar a mente de cada indivíduo, no entanto, não são pensadas por eles, mas sim “re-pensadas, re-citadas e re-presentadas”.

Lahlou (2019, p. 66) afirma que a representação social é a maneira pela qual os sujeitos utilizam para representar objetos de seu mundo. Para o autor, é “...ferramenta de pensamento, é também uma placa giratória entre o indivíduo e o grupo, entre o material e o ideal”. Nessa perspectiva, Trindade, Santos e Almeida (2019), afirmam que as representações sociais têm a ideia de um conhecimento construído por um indivíduo ativo, em profunda interação com o objeto construído culturalmente, que é capaz de revelar as marcas tanto do objeto quanto do sujeito, ambos inscritos histórica e socialmente.

Para Moscovici (2015), as representações que um indivíduo tem não estão relacionadas diretamente às formas dele pensar, no entanto, o modo dele pensar e o que é pensado depende de tais representações, ou seja, na verdade o que é pensado está relacionado às representações já construídas por esse indivíduo. As representações são o produto de elaborações e mudanças que acontecem no decorrer do tempo na vida dos indivíduos, além de serem resultantes de consecutivas gerações. Moscovici (2015, p. 37) menciona que:

Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente.

A elaboração representacional forma-se na teia do social, que perpassa e será perpassado por ela (Arruda, 2019). O papel da linguagem e da comunicação é determinante, sendo considerada o meio capaz de possibilitar o desenvolvimento da representação. Para a autora, “a representação social é um rizoma que cresce, urdida na tessitura da sociedade, uma rede sem fim, sempre em produção, sempre acolhendo novidades” (Arruda, 2019, p. 363).

Quando se estuda representações sociais estuda-se o ser humano, quando ele faz perguntas, busca respostas ou pensa e não quando ele processa informações, ou se comporta. Mais especificamente, quando seu objetivo não é comportar-se, mas sim compreender (Moscovici, 2015).

Esse autor também menciona que as representações sociais são como uma atmosfera, no que se refere ao grupo ou ao indivíduo e, sob certos aspectos, são específicas de nossa sociedade. Para controlar o comportamento individual, os grupos podem criar representações com o propósito de filtrar a informação que decorre do meio social. Na verdade, as representações podem dar respostas a certa necessidade, a um estado de desequilíbrio e também beneficiar a dominação impopular de uma parcela da sociedade sobre a outra, que é impossível de eliminar. Portanto, a finalidade das representações sociais “é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (Moscovici, 2015, p. 54).

Para Jodelet (2022), as definições compartilhadas por membros de um mesmo grupo produzem uma visão consensual de sua realidade. Essa visão, que às vezes pode conflitar com a perspectiva de outros grupos, é um guia para as trocas e ações cotidianas, consistindo nas funções sociais e dinâmica das representações.

De acordo com Moscovici (2015), representações sociais e ciência são muito distintas entre si e, simultaneamente, muito complementares, deve-se pensar e falar nos dois registos. De maneira oposta do que se considerava no século passado, não como um antídoto contra as ideologias e as representações, a ciência, agora, gera tais representações. Para esse autor, nossos mundos:

[...] reificados aumentam com a proliferação das ciências. Na medida em que as teorias, informações e acontecimentos se multiplicam, os mundos devem ser duplicados e reproduzidos a um nível mais imediato e acessível, através da aquisição de uma forma e energia própria (Moscovici, 2015, p. 60).

Moscovici (2015) afirma que antes a ciência era fundamentada no senso comum, fazendo o senso comum menos comum. Entretanto, agora o senso comum é

a ciência que se tornou comum. Para o autor, cada lugar comum e cada fato escondem dentro de sua respectiva frivolidade um mundo de conhecimento, certa porção de cultura e um mistério que o fazem de modo simultâneo, fascinante e compulsivo.

De acordo com Almeida e Santos (2011), ao lado da ciência e da ideologia, o senso comum simboliza as raízes da consciência social e estabelece uma relação entre cultura e consciência, considerando os costumes e as práticas correntes na vida cotidiana. Para as autoras,

É nessa perspectiva que o senso comum vai adquirir valor como objeto de estudo, na medida em que deixa de ser considerado meramente como folclore ou como um pensamento tradicional ou primitivo para ser tomado como algo moderno, originado, em parte, da própria ciência e que assume formas particulares quando é tomado como parte da cultura. Ao se recusar a reduzir o senso comum à ideologia, como muitos tendem a fazê-lo, Moscovici acredita que está necessariamente tomando-o como um elemento que liga a sociedade ou o indivíduo à sua cultura, à sua linguagem, enfim, a um mundo que lhe é familiar (Almeida; Santos, 2011, p. 289).

Como salienta Moscovici (2015, p. 60), a transformação de “palavras não familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais” não é fácil. É preciso, para torná-los familiares, colocar em prática um processo de pensamento alicerçado na memória e nas conclusões passadas.

Quando determinada ideia e objeto são comparados ao paradigma de uma categoria, passam a adquirir aspectos dessa categoria e são reajustados com a finalidade de se enquadrar nela. Na hipótese de a classificação obtida ser aceita, então, toda a opinião que estabelecer relação com a referida categoria irá também se relacionar com a ideia ou com o objeto (Moscovici, 2015).

Nesse contexto, de acordo com Moscovici (2015), representação social

[...] é fundamentalmente um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica (Moscovici, 2015, p. 62).

Com base na memória e nas conclusões previamente alicerçadas, as representações são geradas por meio de dois processos: a ancoragem e a objetivação. O primeiro, a ancoragem, trata de fundamentar ideias estranhas, trazendo-as para situações familiares, de maneira a reduzi-las a categorias e imagens comuns. No processo de objetivação, a intenção é objetivar o que não é conhecido,

ou seja, transformar o que é abstrato em quase concreto, transferir o que está na mente para alguma coisa já existente no mundo físico. De outra forma,

[...] ancoragem e objetificação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (Moscovici, 2015, p. 78).

Sobre a objetificação e a ancoragem, Jovchelovitch (2013) afirma serem as formas características nas quais as representações sociais estabelecem mediações, transportando a produção simbólica de uma comunidade para uma esfera quase material e, sendo capaz da concreticidade das representações sociais na vida em sociedade. Para a autora, objetificar é condensar significados diferentes que constantemente ameaçam uma realidade familiar e, ao fazê-lo, sujeitos sociais ancoram o não familiar em uma realidade institucionalizada e conhecida e, paradoxalmente, alteram aquela geografia de significados já definida, a qual as sociedades lutam para conservar.

Como ponto de partida da teoria das representações sociais é tomada a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, considerando a imprevisibilidade e sua estranheza. Desta maneira, o objetivo dessa teoria é compreender como os indivíduos e grupos sociais constroem o mundo que é o deles, previsível e estável, com base em tal diversidade (Moscovici, 2015).

2.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

O desenvolvimento das identidades multilíngue e multicultural nos alunos, de acordo com Byram e Wagner (2018), é uma questão essencial e os professores de línguas têm sua parcela de responsabilidade. É necessário considerar os alunos como um todo e proporcionar-lhes o desenvolvimento das habilidades de linguagem e suas identidades, por intermédio de interações com outros indivíduos e outras culturas.

De acordo com Hall (1996), o conceito de identidade é concebido a partir de sistemas culturais, por meio de um conjunto de significados compartilhados. Sob esse

viés, a identidade pode ser compreendida como um posicionamento e não como uma essência. A partir disso, conceitua identidades culturais como “pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história” (Hall, 1996, p. 70).

As identidades assumidas pelo sujeito são diferentes em momentos diferentes e não são unificadas em torno de um eu coeso. Conforme palavras de Hall (2006, p. 13),

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar –ao menos temporariamente.

Assim, pode-se compreender a identidade como algo construído no decorrer do tempo, por meio de processos inconscientes. Não é algo presente na consciência ao nascer, de maneira inata. Desta forma, identidade pode ser pensada “como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento” (Hall, 2006, p. 39).

De acordo com Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 9, tradução nossa):

[...] a 'dimensão intercultural' no ensino de línguas visa a desenvolver alunos como interlocutores interculturais ou mediadores que são capazes de se envolver com complexidade e múltiplas identidades e evitar os estereótipos que acompanham a percepção de alguém por meio de uma identidade única. É baseado em perceber o interlocutor como um indivíduo cujas qualidades devem ser descobertas, ao invés de um representante de uma identidade atribuída externamente. A comunicação intercultural é uma comunicação com base no respeito pelos indivíduos e igualdade dos direitos humanos como base democrática para a interação social.

Ao unir a comunicação com as diferentes culturas, em um aspecto educativo supranacional que integre a experiência da alteridade, a índole aplicada e prática da aprendizagem de línguas tem uma ênfase mais social e educativa, de acordo com Sequeira (2019). Byram (2020) explora os problemas que emergem no contexto em que um sujeito se dedica a ensinar e ou a avaliar a capacidade de determinada pessoa de se comunicar e de se relacionar com outras pessoas de contextos culturais diferentes. Considera que a maioria dos países são multilíngues, multiétnicos e

multiculturais.

De início, faz referência à metáfora que compara o turista e o peregrino em uma situação de viagem. Afirma que as relações entre distintos grupos linguísticos e culturais estão na essência da diplomacia e que a necessidade de escolher embaixadores de um grupo para outro é tão antiga quanto as sociedades. Para esse autor, a condição de mundo que é nova é capaz de encorajar e permitir às pessoas de um grupo linguístico e cultural, não só seus diplomatas e viajantes, a entrar em contato com pessoas de outros grupos. Nesse cenário, admite dois tipos de respostas bem diferentes, a resposta do turista e a resposta do peregrino.

Segundo Byram (2020), até o final do século XX, a resposta do turista (e a própria palavra) atingiu menos indivíduos, sendo mais familiar do que as características e a palavra do peregrino. A partir do século XXI, os peregrinos tornaram-se mais familiares e as causas e consequências da migração foram mais controversas e diversas, contudo, a palavra peregrino continuou incomum e os termos imigrante e migrante passaram a ser usados mais amplamente.

O turismo contribui economicamente com consequências visíveis, entretanto frequentemente são superficiais. Por sua vez, o turista espera, em primeiro lugar, encontrar no seu destino de viagem aquilo que ele viajou para ver sem mudanças, senão a viagem perde o propósito; em segundo, que seu próprio jeito de viver se enriquecerá com a experiência de ver os demais, mas não mudará a sociedade que visitou. Em contraponto, o peregrino é capaz de produzir desafios duradouros e substanciais para os valores, crenças, significados e comportamentos inconscientes e inquestionáveis de uma sociedade, em que esses elementos são desafiados e focos de mudança (Byram, 2020).

Nesse contexto, Sequeira (2019) argumenta que a capacidade do indivíduo de examinar, refletir, argumentar e debater, sem fazer uso da autoridade e da tradição, passa por ter conhecimento de questões complexas que estão presentes na história da humanidade. Para Byram (2020, p. 24, tradução nossa), “a experiência do peregrino é de comparações, do que é igual ou diferente, mas compatível, mas também de conflitos e contrastes incompatíveis”. Para o autor, a experiência do peregrino é um desafio para todos os envolvidos onde ele está, além de ser trágica para tantos outros. Ademais, em razão da migração ocorrer de maneira forçada, há a relutância em aceitar um novo lar. Todavia, essa mesma experiência vivenciada pelo

peregrino é valiosa para as sociedades e os sujeitos, visto que o estado do mundo é tal que ambos não têm opções, senão a proximidade, o relacionamento e a interação, já que são as condições de existência.

Para o autor, “as atitudes do peregrino são, em suma, preferíveis às do turista”, no entanto salienta que sua obra não é sobre os peregrinos em si, mas aborda aprendizes de línguas, os quais podem se tornar verdadeiros peregrinos ou não. Considera que seja relevante que esses aprendizes se tornem pessoas com características de peregrinos em relação à análise da própria vida e de outros modos de vida e que, viajando ou não sejam formados por meio da aprendizagem de línguas (Byram, 2020, p. 25, tradução nossa).

Byram (2020, p. 25, tradução nossa) questiona “por que ensinar e avaliar as qualidades de um peregrino? Não é suficiente deixar que essas qualidades surjam e criem as condições que conduzam à harmonia social e à educação individual?”, iniciando uma discussão que envolve dois ambientes: as instituições como lugar em que as qualidades do peregrino se desenvolvem e os grupos sociais e sociedades dos quais apropriam características subjacentes.

Para esse autor, “os grupos sociais e sociedades têm sua própria longevidade como sua primeira prioridade e garantem que seus membros adquiram lealdade e identidade de grupo desde tenra idade” (Byram, 2020, p. 26, tradução nossa). É por meio dessas instituições, essencialmente as instituições educacionais, que os peregrinos recebem apoio em relação aos processos de socialização.

Simultaneamente, com as mudanças no mundo, é esperado que as instituições educacionais propiciem formação aos seus encarregados para que desenvolvam experiências interculturais e interlinguísticas (Byram, 2020). Nesse sentido, Corbett (2003) afirma que as distintas atitudes entre os sujeitos diferem de cultura para cultura e, para que haja a adaptação à determinada comunidade, é necessário que esses indivíduos tenham alguns conhecimentos específicos com a finalidade de entendê-la e de se comportar perante ela.

Em relação às qualidades do peregrino, Byram (2020) argumenta que são raramente adquiridas sem auxílio ou aprendidas sem ensino. Ademais, essas qualidades frequentemente vão contra tantos outros aspectos da educação que são elaboradas com a finalidade de criar um senso de identidade e lealdade de grupo; logo, os peregrinos necessitam de atenção especial. Para o autor, “as instituições

educacionais vivem na tensão de olhar para dentro, para ‘nosso’ grupo e olhar para fora, para ‘outros’” (Byram; 2020, p. 26, tradução nossa). Essas instituições têm responsabilidades e é preciso que demonstrem a capacidade de realizar ações no sentido de avaliar sua eficácia geral e a formação de seus sujeitos.

Byram (2020) afirma que as qualidades que são exigidas do peregrino podem ser desenvolvidas pelos professores em seus alunos. Essas qualidades são rotuladas de Competência Comunicativa Intercultural, considerada o alicerce para a cidadania intercultural. O autor argumenta que isso não significa que essa competência não seja relevante se os estudantes jamais virem a ser peregrinos em outra sociedade ou até em sua própria. Porém, eles podem encontrar indivíduos de fora e necessitarão entender a sua comunicação e experiência e, o fato de não se tornarem peregrinos pode significar que precisam de uma perspectiva capaz de desafiar o que consideram natural e normal.

Trazer para o ensino de línguas uma abordagem orientada para a cidadania intercultural pode significar levar o que se aprende em sala de aula para além de suas paredes. Para Byram e Wagner (2018), o desenvolvimento da cidadania intercultural propicia a criticidade. Nessa abordagem, os professores possibilitam que os alunos possam refletir criticamente sobre discurso, linguagem e cultura. Além disso, podem estimular a participação dos alunos em problemas sociais, empregando habilidades de competência intercultural que lhes consintam realizar julgamentos críticos baseados em evidências específicas.

Na competência comunicativa intercultural, o ponto central está na contribuição do ensino de línguas estrangeiras para que se desenvolva as qualidades que se exige de um peregrino. Sob esse prisma, o Byram (2020) refere que a palavra ‘estrangeiro’ é considerada problemática, visto que pode sugerir que algo vem de fora, é diferente e estranho e, por conseguinte, engloba certas conotações negativas. As terminologias têm sofrido variações no decorrer do tempo, disciplina e geografia, desde ‘languês vivantes’ e ‘línguas modernas’ a ‘línguas adicionais’ e ‘segundas línguas’ para ‘línguas mundiais’ etc. Ademais, o que um indivíduo considera língua ‘estrangeira’ e do ‘exterior’, pode ser para outro a língua que ele fala em sua casa ao viver ‘dentro’ da mesma sociedade.

O ensino de línguas, sob a perspectiva da interculturalidade, valoriza o desenvolvimento da competência comunicativa necessária à comunicação,

entretanto, tem por objetivo a formação de interlocutores interculturais ou mediadores (Byram, 2020). Resistir à tentação de julgar rapidamente, gerir conflitos e incompreensões, segundo Camacho (2021), são outras competências proporcionadas pela comunicação intercultural.

Schaefer e Heemann (2022) pontuam alguns aspectos da construção da interculturalidade, como uma visão para além das representações estereotipadas, comportamento e conhecimento dos valores de outros indivíduos, respeito às culturas, abertura às opiniões diversas, adaptação a outros contextos e culturas diferentes.

O sujeito intercultural é capaz de criar empatia no que se refere ao outro e, desse modo, relativiza práticas, valores e interpretações. Já em relação à parte linguística, o indivíduo intercultural “pavimenta um caminho de consciência metalinguística no seu cérebro”, permitindo a aquisição de estruturas de aprendizagem relacionadas às novas formas de expressões verbais (Camacho, 2021, p. 91).

Um ensino intercultural ajuda os estudantes a obterem a competência linguística necessária à comunicação escrita e oral, com a finalidade de possibilitar a esses alunos formularem o que eles querem dizer ou escrever corretamente. A competência intercultural de aprendizes de línguas pode ser entendida como:

[...] sua capacidade de assegurar uma compreensão compartilhada por pessoas de diferentes identidades sociais e sua capacidade de interagir com as pessoas como seres humanos complexos, com múltiplas identidades e sua própria individualidade (Byram; Gribkova; Starkey, 2002, p. 10, tradução nossa).

De acordo com Byram (2020), independente da competência linguística de um indivíduo em língua estrangeira, quando ocorre a interação social com alguém de um país diferente, é trazido para o contexto seus conhecimentos sobre o mundo que compreendem, em certos aspectos, um conhecimento considerável do país em análise e, em menor grau, um conhecimento sobre o seu clima político atual ou posição geográfica.

A ênfase dada nas competências interculturais é evidente em muitos setores da sociedade. Conforme Sequeira (2019), isso se justifica pela busca de uma coesão social e afirmação do comum. Na aprendizagem de uma língua, a pedagogia relacional é um elemento orientador, sendo mais do que uma categoria axiológica, valorativa ou normativa, mas sim uma proposta global para toda a sociedade.

Dessa forma, o conhecimento do próprio país pelos sujeitos, pertence à identidade social trazida para a situação:

[...] a interação entre dois indivíduos só pode ser completamente entendida quando a relação do "anfitrião" com o "visitante" é incluída. A percepção mútua das identidades sociais dos interlocutores é um fator determinante na interação. Eles podem compartilhar algum conhecimento do país, um do outro, e podem compartilhar uma ou mais de suas identidades sociais, sua identidade profissional, por exemplo (Byram, 2020, p. 82, tradução nossa).

Nessa perspectiva, a construção das identidades sociais e do conhecimento contribuem para a competência comunicativa intercultural. Byram (2020) propõe um modelo para competência comunicativa intercultural composto pelos seguintes aspectos: atitudes, conhecimentos, habilidades de interpretar e relacionar, habilidades de descobrir e interagir e, por fim, consciência crítica cultural.

No que tange ao aspecto atitudes, este se refere à abertura e curiosidade, disponibilidade para interromper a descrença acerca de outras culturas e da sua própria crença. Em relação ao aspecto conhecimento, corresponde aos conhecimentos específicos de grupos sociais e suas práticas e produtos no país do interlocutor e em seu próprio país, além dos conhecimentos gerais da interatividade individual e social (Byram, 2020).

No que se refere às habilidades de interpretar e relacionar, dizem respeito à capacidade do indivíduo de interpretação de um evento ou documento relacionado à outra cultura e a capacidade de explicá-lo e também relacioná-lo a documentos apropriados. Sobre o aspecto habilidade de descobrir e interagir, consiste na capacidade de obter conhecimentos novos relacionados a práticas culturais, bem como, de operar atitudes, conhecimentos e competências perante as limitações de interação e comunicação em tempo real (Byram, 2020). Para Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 29, tradução nossa), a exploração das diferenças culturais pode levar os estudantes de línguas “a agirem com base em novas perspectivas”.

O último aspecto, a consciência crítica cultural, é conceituada como uma habilidade para avaliar criticamente com base em um procedimento de raciocínio sistemático e explícito, considerando valores que estão presentes na própria cultura do sujeito e em outros países e culturas (Byram, 2020). Na visão de Camacho (2021), ao desenvolver a consciência crítica cultural, o indivíduo passa a refletir criticamente, a verificar ou pedir confirmação mediante percepções de outros e a ser tolerante à

diversidade. Além disso, essa tomada de consciência possibilita que os indivíduos evitem generalizações, promovam debates dos temas, apontem alternativas, mudem de atitude e postura em relação aos estereótipos, contrastem com a própria cultura, indicando pontos que convergem ou divergem, com argumentos abrangentes e reais.

Em suma, a noção crítica de consciência cultural é considerada por Byram (2020, p. 123, tradução nossa) como a competência do indivíduo para interagir e mediar trocas interculturais com base em critérios explicitados, e quando necessário consegue negociar “um grau de aceitação dos mesmos com base em seus conhecimentos, habilidades e atitudes”.

Trazendo para a educação, na perspectiva intercultural, os estudantes compartilham seus conhecimentos entre eles e discutem suas opiniões. Para Byram, Gribkova e Starkey (2002), é preciso entrar em um acordo em relação às regras para essas discussões baseadas no respeito pelos outros e na compreensão dos direitos humanos. Desse modo, os estudantes aprendem com o professor e uns com os outros quando comparam o seu respectivo contexto cultural com os contextos que não são familiares em que a aprendizagem de línguas se apresenta. Nesse sentido, Camacho (2021) acrescenta que o professor deve prover o diálogo intercultural e levar o estudante a questionar seus valores, crenças e práticas.

2.3 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS

O conceito de competência comunicativa vem sendo discutido por diversos teóricos desde que surgiu com o antropólogo Dell Hymes no seu texto *On communicative Competence*, de 1971. Conforme Franco e Almeida Filho (2009), Hymes trazia ideias que divergiam da dicotomia² proposta por Chomsky entre competência e desempenho³ que, até então, considerava um falante ideal não

² Chomsky (1978) conceitua competência como a capacidade de produzir numerosas sentenças, em outros termos, o indivíduo sabe produzir sentenças segundo uma gramática interna em que é possível diferenciar uma frase gramatical ou agramatical. Já o termo desempenho é o uso concreto da língua.

³ De acordo com Batista, Damasceno e Láscar Alarcón (2015), as concepções de Competência e Desempenho de Chomsky instigaram outros autores, como Hymes (1971), a começarem reflexões sobre essas definições. Hymes ampliou-os para a conceituação de competência comunicativa sem fazer nenhuma ruptura epistemológica das terminologias competência e desempenho de Chomsky, no

contemplando fatores socioculturais. Para Hymes (1971), o conceito de competência comunicativa era complexo e abarcador, abrangendo competência como algo além do conhecimento de regras gramaticais e suas aplicações de modo descontextualizado, levando em consideração a interação e o contexto social.

A chegada da abordagem de competência comunicativa ao Brasil acontece nos anos 1990, com Almeida Filho, considerado como um teórico de referência sobre essa temática. Na obra *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, publicada em 1993, esse autor caracteriza as múltiplas variações do ensino de línguas no Brasil e em outros países, em uma perspectiva crítica de ensino comunicativo. Para ele, a aprendizagem de uma nova língua na escola pode ser considerada uma experiência educacional que se faz pelo e para o aluno com reflexo específico de valores do grupo étnico e/ou social que sustenta essa escola.

Conforme conceituação de Souza e Melo (2019), a abordagem comunicativa refere-se a uma abordagem mais flexível e ampla, visto que considera o ensino e a aprendizagem com base nas crenças, princípios e pressupostos que contemplam o público alvo e o contexto. Desta forma, o aluno aprende uma língua por meio de seu uso, na comunicação. Para Almeida Filho (1993), em termos de oralidade, a competência comunicativa aborda a maneira que a língua estrangeira é colocada em prática, fazendo com que o aluno se sinta à vontade em aprendê-la. Na visão de Hymes (2009), o conceito de competência comunicativa está relacionado à aprendizagem de uma língua por meio da comunicação e da interação.

Em relação ao conceito de língua estrangeira, Almeida Filho (1993) pontua que é complexo e que o docente necessita contemplá-lo e refletir ao exercer a sua profissão. Para esse autor, esse conceito “pode significar língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores, ou língua exótica” (Almeida Filho, 1993, p. 12).

Continua afirmando que, o entendimento do termo vai se aperfeiçoando à medida que se toma como língua estrangeira só a princípio, mas que, no decorrer do tempo, se dispendo a aprendê-la, vai se desestrangeirizando. Em melhor perspectiva,

entanto acrescenta aos conceitos componentes da sociolinguística, como: estado emocional dos falantes, relacionamento sociocultural, regras funcionais e sociais que controlam uma língua dentro de determinados contextos. Para Hymes (1971), competência e desempenho são inseparáveis e competência comunicativa refere-se ao conhecimento da língua e a habilidade de utilizá-la em contextos sociais.

essa nova língua pode ser considerada como uma língua capaz de construir o seu aprendiz e que, futuramente, vai não apenas ser falada com fins autênticos pelo aluno, mas também “falar esse mesmo aprendiz, ao revelar evidências de sua identidade e das significações próprias do sistema dessa língua-alvo” (Almeida Filho, 1993, p. 12).

Assim, ao se desestrangeirizar, a nova língua será aprendida na e para a comunicação sem se limitar ao domínio de seu funcionamento e de suas formas, enquanto sistema linguístico. De acordo com Orr e Almeida (2012), o contato com línguas estrangeiras transcende o aprendizado de suas características estruturais comunicativas e pode direcionar o aluno a dialogar consigo mesmo, permitindo a construção de novos posicionamentos identitários. Possibilita ainda a compreensão de outras culturas pois, segundo Orr e Almeida (2012), língua e cultura são indissociáveis, pois são impregnadas de valores, conceitos e expressões que conceituam um grupo social. Ao ser utilizada em contextos de comunicação, a língua sempre estará carregada da cultura desse grupo. Desta maneira, ao pensar o ensino de uma língua estrangeira, é necessário que haja o conhecimento sobre a cultura local em que essa língua é falada.

Para que haja uma aprendizagem formal da língua que só inicia estrangeira para, então, se constituir gradativamente na experiência educacionalmente compensadora e pessoalmente rica, Almeida Filho (1993) afirma que é necessária que a aprendizagem aconteça em duas modalidades. A primeira é uma modalidade capaz de buscar o aprender consciente, monitorado, de formalizações e regras, próprias da escola enquanto instituição de ensino que controla o saber. A segunda modalidade é a que anseia a aquisição subconsciente quando o aluno participa de situações reais que possibilitem-lhe produzir significados ao interagir com outros falantes dessa língua.

Ainda de acordo com Almeida Filho (1993), os principais fatores que constituem o processo de ensinar e aprender outras línguas são os seguintes: a abordagem do material de ensino, o filtro afetivo do professor, a abordagem de ensinar do professor, a abordagem de aprender do aluno e o filtro afetivo do aluno. Sob esse prisma, esse autor comenta que não basta só modificações no mobiliário, no material didático, nas verbalizações do que se deseja pelas instituições, nas novas técnicas e nos envolventes recursos audiovisuais para a produção de impacto, mudanças e inovações.

Nesse contexto, Sant'ana (2020) argumenta que o professor de línguas precisa desempenhar tarefas complexas que vão desde o planejamento de projetos pedagógicos, de cursos e de aulas, até a avaliação da aprendizagem e da proficiência. Na atividade docente, o professor é o responsável por planejar as aulas, escolher ou criar materiais com fins didáticos e avaliar todo o processo educacional, na direção de auxiliar aprendizes no desenvolvimento da competência comunicativa.

São essenciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de ensinar dos professores e da abordagem de aprender dos alunos. A cultura ou abordagem de aprender uma língua estrangeira tem como características a forma de estudar e de preparação para o uso e pelo real uso da língua-alvo que o estudante possui. Para Almeida Filho (1993, p. 13),

[...] em qualquer situação será necessário ainda buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e de cada professor.

Para aprender, os estudantes utilizam maneiras típicas de sua classe social, etnia, região e, inclusive, de seu grupo familiar. Essas culturas de aprender sofrem evolução no decorrer do tempo em forma de tradições que geralmente orientam implicitamente, naturalmente e subconscientemente, os modos que uma nova língua deverá ser aprendida. Pode acontecer que uma cultura de aprender uma língua estrangeira, a qual está inserido um aluno, não seja convergente ou compatível com uma abordagem específica de ensinar de uma escola, de um livro didático ou de um professor. Esse desencontro poderia ser uma fonte de problemas, dificuldades e resistências, desânimo e fracasso na aprendizagem e no ensino da língua-alvo (Almeida Filho, 1993).

Para Orr e Almeida (2012), língua e cultura são indissociáveis, pois carregam valores, conceitos e expressões que definem um grupo social. Quando usada em contextos de comunicação, a língua estará carregada da cultura desse grupo. Pensar o ensino de uma língua estrangeira requer o conhecimento sobre a cultura local em que essa língua é falada.

Em relação à abordagem de ensinar, Almeida Filho (1993) afirma se tratar do conjunto de elementos que o docente possui com a finalidade de direcionar as ações da operação global no ensino de uma língua estrangeira. Compreende o planejamento

de cursos e a elaboração de procedimentos para vivenciar a língua-alvo e as formas de avaliação do desempenho dos alunos. O autor considera a abordagem como

[...] uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua (Almeida Filho, 1993, p. 13).

Corroboram esse pensamento de Almeida Filho (1993), Bandeira e Sant'ana (2018) ao afirmarem que, no aspecto da atividade profissional, a abordagem de ensinar é o componente responsável pelo papel filosófico de modelar processos de ensino e aprendizagem e de orientar ações pedagógicas.

Almeida Filho (1993) argumenta que o objetivo maior, implícito a todas as ações de ensinar do docente, é proporcionar o desenvolvimento de competência dos alunos na língua-alvo. Embora, na maioria das vezes, os docentes almejem certa competência comunicativa da língua-alvo, é comum que o processo tenha como resultado a competência formal linguística da língua que pretende aprender. Ao ocorrer a competência formal linguística, o estudante aprenderá acerca da língua-alvo, podendo conhecer e recitar generalizações e regras, contudo pode ser que não desenvolva uma competência comunicativa plena ao interagir com outros falantes da língua-alvo.

Orr e Almeida (2012) relatam que há uma crença de que, para um aluno se comunicar em uma língua estrangeira, é necessário somente que ele domine o código dessa língua. Nessa visão, o aprendizado de regras gramaticais bastaria para o seu desempenho comunicativo. Nesse sentido, Fernandes e Araújo (2018) argumentam que, o conhecimento de regras gramaticais, que normalmente teve espaço privilegiado na história da área de aprendizagem e ensino de línguas, passa agora a se submeter a um aspecto mais abarcador, o de competência comunicativa, responsável pelo êxito do processo comunicativo e fundamental no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Ao desenvolver a competência comunicativa, o estudante desenvolve de forma inconsciente e involuntária a competência linguística sem que o contrário seja absolutamente verdadeiro. Um estudante pode apresentar competência linguística sem fazer o seu uso comunicativo. Por exemplo: saber termos, reconhecer e definir nomes, recitar regras de gramática e socioculturais (Almeida Filho, 1993).

O engajamento da língua na vida social de uma pessoa é um aspecto produtivo e positivo. De acordo com Hymes (2009), há regras de uso da língua que seriam inúteis sem as regras gramaticais. Do mesmo modo, as regras semânticas podem controlar aspectos da sintaxe, portanto as regras dos atos de fala contribuem como um elemento de controle para a forma linguística, de maneira geral.

Por isso, conforme Almeida Filho (1993), uma aula comunicativa em língua estrangeira pode viabilizar ao estudante simultaneamente a sistematização de um novo código linguístico, capaz de ajudá-lo a assimilar elementos de seu próprio código e, também, proporcionar-lhe transportar o que aprendeu para dentro de outras situações, outros lugares e pessoas. Para o autor, esses clarões culturais podem, em certas ocasiões, marcar para sempre a percepção e memória do sujeito de forma indelével.

O contexto sociocultural é essencial para o êxito na aquisição de uma língua. Em razão disso, de acordo com Fernandes e Araújo (2018, p. 898), a base sociocultural “inclui fatores inerentes à adequação do uso da língua ao contexto social em que a comunicação acontece”. Orr e Almeida (2012) corroboram esse pensamento afirmando que, ao considerar o contexto de fala, amplia-se a visão dos aspectos presentes em uma cultura e que são essenciais para atender às novas demandas do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a abordagem comunicativa, Almeida Filho (1993) explica que o foco é no significado, no sentido e na interação de modo intencional entre os sujeitos na língua estrangeira.

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes usuários dessa língua (Almeida Filho, 1993 p. 36).

Para o processo de desenvolvimento da competência comunicativa, Souza e Melo (2019) explicam que é necessário levar em conta o processo que decodifica os signos linguísticos e os contextos reais de uso, uma vez que, a língua não está registrada somente em seus códigos, mas sim em processos de interação entre enunciadores e interlocutores, situações de fala, associadas sobretudo à finalidade comunicativa existente na escolha e uso de determinados códigos.

Entretanto, não é tarefa fácil implementar um autêntico método comunicativo. Almeida Filho (1993) afirma que, é fundamental que o docente não só comunicativize o que tem praticado, mas também que passe a adotar uma postura profissional de procura e reconstrução crítica, com a finalidade de explicar o motivo de ensinar do modo como ensina e por que os discentes aprendem do modo como aprendem. Isso tudo perpassa por um aperfeiçoamento teórico e linguístico, mas, sobretudo, por uma reflexão contínua sobre a própria prática por meio de vídeos gravados das próprias aulas.

Nesse sentido, em um primeiro momento o professor precisa desenvolver uma competência comunicativa para além da simples competência linguística. De acordo com Almeida Filho (1993), é necessário que o professor se pergunte o que isso pode significar em relação ao seu comportamento em sala de aula. Nesse contexto, ser comunicativo tem o significado de se preocupar mais com o próprio estudante como agente e sujeito no processo de formação por meio da língua estrangeira. Isso demanda menor destaque “no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa” (Almeida Filho, 1993, p. 42).

Para que a abordagem comunicativa seja contemplada em sala de aula, Henning e Cittolin (2007) afirmam que o professor necessita realizar uma reflexão em relação à sua prática, tendo confiança em tudo aquilo que conhece e faz. Em relação ao papel do aluno no processo de comunicação, esses autores entendem ser “o de negociador entre si mesmo, no processo de aprendizagem e nos objetivos que emergem do que aprende e das interações com o grupo, nos procedimentos e nas atividades” (Henning; Cittolin, 2007, p. 248). O aluno necessita contribuir no grupo e também aprender de uma forma independente.

Diante do exposto, a postura comunicativa não é obtida por meio das mágicas de se autodeclarar comunicativo, muito menos de se cercar de materiais considerados comunicativos. Da mesma maneira como a democracia, a postura comunicativa se instala na convicção generalizada e pessoal de que com base em pressupostos claros, se empregam as ferramentas de ensino e o empenho de aprender uma língua em um percurso harmonioso de crescimento (Almeida Filho, 1993).

2.4 METODOLOGIA DE ENSINO E MATERIAIS DIDÁTICOS

As tecnologias digitais encontram-se inseridas em diferentes formas de interação dos alunos promovendo inovações na sociedade. Nesse contexto, a necessidade de ambientes escolares desenvolverem estratégias metodológicas que utilizem tecnologias, já que os alunos dessa geração frequentemente estão conectados com diversas maneiras de se comunicar e informar sobre o mundo (Matos; Mazzafera, 2022). Assim, o ensino por meio da integração de TDIC pode aproximar-se dos interesses e realidades dos estudantes e colaborar com aulas mais dinâmicas.

Na contemporaneidade, há diversas possibilidades de aprendizagem que interagem e concorrem simultaneamente com o ensino formal e que interpelam a rigidez dos planejamentos das instituições educacionais. Em um mundo repleto de transformações, a educação necessita ser flexível, digital, diversificada e ativa, contribuindo para a inovação. Segundo Godin (2015), a inovação é a aplicação de ciência, ideias e invenções, consistindo em um movimento de uso prático de algo, cuja natureza é entendida como algo processual, dado que a apropriação de novidade na inovação não acontece de maneira imediata, total e definitiva pela sociedade.

No campo educacional, a inovação não necessita ser algo novo no sentido real da sua existência, porém em um sentido antropológico de que é uma inovação para os participantes implicados no processo. Na percepção de Rossi (2021, p. 20), a inovação é entendida como um processo e abrange “a tensão entre as possibilidades representadas pela invenção e as escolhas coletivas realizadas”. Para esse autor, as inovações ocorrem nas estruturas das instituições de ensino, como as formas ou modelos de organização escolares, e nas operações no âmbito de sala de aula, dos materiais didáticos e das metodologias, visando modificar as práticas de ensino.

Conforme Christensen, Horn e Staker (2013, p. 44) os modelos de educação do futuro “introduzem a proposta de valor do acesso universal e igualitário” por todos. Os processos de aprendizagem são contínuos, múltiplos, híbridos, informais e formais, abertos e organizados, não intencionais e intencionais e, no tocante às metodologias, Moran (2017) afirma serem as diretrizes que guiam os processos de ensino e aprendizagem, operando em estratégias, abordagens e técnicas específicas, concretas e diferenciadas. Valente (2018) conceitua as metodologias direcionadas

para a aprendizagem como uma série de procedimentos, técnicas e processos empregados pelos docentes durante as aulas, com a finalidade de ajudar na aprendizagem dos alunos.

As metodologias ativas integradas em modelos flexíveis e híbridos podem contribuir no desenvolvimento de soluções pelos educandos. Moran (2017, p. 2) considera as metodologias ativas como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida”. Para esse autor, essas metodologias no contexto conectado e digital proporcionam diferentes possibilidades de ensino.

Valente (2018) evidencia que as metodologias ativas podem criar situações de aprendizagem e possibilitar que os alunos pensem, conceituem o que realizam, construam conhecimentos em relação ao conteúdo das atividades realizadas. Além disso, proporcionam a reflexão acerca das práticas realizadas, o desenvolvimento da capacidade crítica, de dar e receber *feedback*, interagir com o professor e colegas e explorar valores e atitudes.

Na visão de Matos e Mazzafera (2022), as metodologias ativas são estratégias pedagógicas que viabilizam a realização de atividades criativas, mediadas pelo professor, durante as aulas, com a participação direta dos alunos na construção do conhecimento. No entendimento de Lima (2017), as metodologias ativas tem como objetivo proporcionar a proatividade, mediante o comprometimento dos alunos no processo educacional; vincular a aprendizagem aos elementos significativos da realidade; desenvolver o raciocínio e a capacidade para a intervenção na própria realidade e promover a cooperação e colaboração entre participantes.

A aprendizagem se dá de várias formas, por meio de procedimentos e técnicas no sentido de alcançar os objetivos almejados. Conforme Bacich e Moran (2015, p. 45), “aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos intencionalmente e aprendemos espontaneamente”. Para os autores, há muitas formas de ensinar e aprender e, o trabalho colaborativo aliado às tecnologias digitais, pode proporcionar momentos de troca e aprendizagem que vão além das barreiras da sala de aula.

Moran (2017) menciona que as metodologias ativas possibilitam aos alunos aprenderem por meio de atividades práticas, como: jogos, atividades e projetos. Além disso, essas metodologias permitem a aprendizagem em grupos e o incentivo e

gerenciamento de percurso individual. Nesse sentido, Matos e Mazzafera (2022) afirmam que a escolha das estratégias metodológicas usadas para elaborar e executar o currículo escolar é imprescindível para um ensino de qualidade, sobretudo, em uma sociedade tecnológica que requer indivíduos aptos a desenvolverem várias competências ligadas ao contexto social.

De acordo com Moran (2017), as aprendizagens por design, por experimentação, aprendizagem *maker* e com apoio de tecnologias móveis são expressões da aprendizagem ativa, que também é compartilhada e personalizada. O autor argumenta que a aprendizagem ativa é capaz de aumentar a flexibilidade cognitiva, que é a habilidade de alternar e realizar tarefas, objetivos ou operações mentais, além de possibilitar a adaptação a situações atípicas, suplantando automatismos não muito eficientes e modelos mentais rígidos.

Para Moran (2017, p. 3), “a ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade”. Esse autor ainda refere ao papel do professor na aprendizagem ativa do estudante: “aí que o bom professor, orientador, mentor são decisivos e a tecnologia digital, também, porque visibiliza todo o processo de aprendizagem de cada estudante para todos” (Moran, 2017, p. 3).

Em relação às abordagens das metodologias ativas, Valente (2018) descreve a proposta da sala de aula invertida que surgiu em um momento de oportunidades sob o aspecto educacional, sobretudo com a disponibilidade das tecnologias digitais nas salas de aulas. Na sala de aula invertida, o conteúdo didático e as orientações recebidas são estudadas antes do aluno frequentar a aula, de maneira *on-line*, usando os ambientes virtuais de aprendizagem por meio das TDIC. O ambiente da sala de aula transforma-se no espaço de trabalhar os materiais já estudados, colocando em prática atividades como resoluções de projetos e problemas, laboratórios e discussão em grupo.

Esse autor prossegue afirmando que as atividades realizadas pelos discentes na modalidade *on-line* podem ser registradas no AVA, criando a possibilidade de o docente realizar um diagnóstico seguro do que o aluno foi capaz de fazer, seus interesses, dificuldades encontradas e as estratégias de aprendizagem empregadas. Baseado nessas informações, o professor, em conjunto com o estudante, pode fazer

sugestões de atividades e elaborar situações de aprendizagem personalizadas. Portanto, a abordagem da sala de aula invertida propicia um passo além em relação a outras estratégias de ensino, proporcionando uma aprendizagem personalizada.

Os recursos tecnológicos facilitam diferentes formas de comunicação horizontal, individualizada, em grupos e em redes. Em relação às tecnologias digitais, Moran (2017) argumenta que seu uso possibilita o registro, torna visível o processo de aprendizagem de todos os envolvidos, mapeia os progressos, aponta dificuldades e pode prever caminhos para alunos que possuem alguma dificuldade específica de aprendizagem. Essas tecnologias também contribuem para a coautoria, compartilhamento, publicação, produção e divulgação de narrativas diversas. Outro ponto é a combinação de ambientes informais com ambientes formais, possibilitada pelas tecnologias digitais, realizada de maneira integrada e inteligente, que permite conciliar a necessária organização do processo educacional com a flexibilidade de adaptá-lo a cada grupo ou aluno em específico.

O uso das tecnologias digitais pode ampliar as possibilidades de comunicação, pesquisa, compartilhamento em rede, publicações, multiplicação de espaços e tempos, além de tornar visíveis os avanços, os resultados e as dificuldades. Para Bacich e Moran (2015), é necessária a integração de processos de comunicação mais planejados e formais com outros considerados mais abertos, como os que ocorrem nas redes sociais cuja linguagem é mais familiar e há uma naturalidade maior e uma fluência contínua de ideias, imagens e vídeos.

Moran (2017, p. 4) argumenta que “o compartilhamento em tempo real é a chave da aprendizagem hoje”. Segundo o autor, os aplicativos de comunicação, como *Skype*, *Zoom* e *Google Meet*, propiciam a interação de grupos, a orientação personalizada, a discussão de ideias e projetos e a apresentação de resultados. Christensen, Horn e Staker (2013) acrescentam que, por meio dessas ferramentas de comunicação, as reuniões virtuais tornam-se mais baratas e autênticas e os dados dos estudantes ficam mais úteis e acessíveis e, em algumas situações, os conteúdos tornam-se mais atraentes.

A combinação de tecnologias digitais móveis e metodologias ativas é considerada estratégica para que haja uma inovação pedagógica. Moran (2017) afirma que as TDIC ampliam, diluem e redefinem a troca entre espaços informais e formais, por meio de ambientes abertos de coautoria e compartilhamento e de redes

sociais. Sobre a aprendizagem ativa com tecnologias digitais, Pereira e Silva (2018) argumentam que os professores estão sendo demandados para o uso de metodologias de aulas atrativas, com a finalidade de concretizar a relação ensino e aprendizagem. Dessa forma, emerge o pensamento que o aluno pode atuar como protagonista de seu conhecimento e que o professor atua como um mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse cenário, Valente (2018) argumenta que o professor tem a função de mediador, como um consultor do aluno. Já a sala de aula, transforma-se no local em que o aluno tem a presença dos colegas e do professor para ajudá-lo na troca de ideias, na resolução de suas atividades e na significação de informações. Ademais, cria-se possibilidades para que crenças, valores e questionamentos sobre cidadania possam ser trabalhados, desenvolvendo competências que serão necessárias para que os alunos possam usufruir a sociedade do conhecimento.

A participação dos alunos no processo educacional pode influenciar positivamente na eficácia das metodologias de ensino. De acordo com Ellsworth (2016), a abordagem da metodologia participativa valoriza a co-construção do conhecimento entre professores e alunos, não se limita apenas à transmissão de informações, mas envolve uma abordagem colaborativa na qual os alunos são incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem. Ao adotar uma metodologia participativa, os professores buscam criar um espaço de diálogo e reflexão no qual os alunos possam compartilhar suas ideias, questionar conceitos estabelecidos e construir conhecimento de forma colaborativa.

De acordo com Moran (2017), o professor desempenha um papel mais de curador e orientador. Curador porque escolhe, entre diversas informações disponíveis, aquelas que atendem aos objetivos da aula, podendo auxiliar os alunos a encontrarem sentido no mosaico de atividades e materiais disponíveis. Curador, com significado também de cuidador, pois cuida, dá apoio, estimula, acolhe, valoriza e inspira. Além disso, orienta cada aluno, os grupos, a classe e necessita ser competente afetivamente, intelectualmente e gerencialmente.

Sobre os alunos, Moran (2017) explica que é importante conhecê-los, saber onde estão, suas expectativas e suas dificuldades. O professor pode questionar mais os alunos, solicitar que contem suas histórias, pedir que gravem vídeos contando suas expectativas de maneira a incentivá-los e acolhê-los. Nesse contexto, as tecnologias

digitais podem proporcionar a interação e acompanhamento de cada estudante. Matos e Mazzafera (2022) assinalam que o planejamento do professor, alicerçado em tecnologias digitais e metodologias ativas, contribui para o desenvolvimento de competências significativas e para a formação de alunos críticos, ativos, pesquisadores e protagonistas no ato de aprender a saber fazer, tanto na sala de aula quanto no âmbito social.

2.4.1 Materiais de ensino de português como língua estrangeira

Os materiais didáticos estão presentes na rotina dos professores e, a depender do seu contexto de ensino, esses profissionais criam materiais para a sua turma ou utilizam materiais elaborados por outras pessoas. O desenvolvimento de materiais didáticos é considerado por Tomlinson (2001) um campo de estudo e uma tarefa prática. Como campo de estudo, pesquisa os princípios e procedimentos de design, implementação e avaliação e, como tarefa prática, abrange a produção, adaptação e avaliação de materiais por docentes para suas próprias aulas.

A produção de material didático, conforme Leffa (2016) é uma sequência de atividades cujo objetivo é a elaboração de um instrumento de aprendizagem e que deve envolver, pelo menos, quatro etapas: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Essas quatro etapas formam um ciclo recursivo em que a avaliação conduz a uma nova análise, assim, recomeçando um novo ciclo. O autor afirma que a elaboração de materiais é uma tarefa confiada aos professores que devem ainda ter conhecimento sobre a língua que ensina e necessitam possuir domínio de práticas pedagógicas.

Sobre a etapa de análise, permite a identificação das necessidades do estudante, do seu conhecimento e do que aprendeu. Na fase de desenvolvimento, os objetivos são definidos por meio da análise de necessidades que devem guiar os materiais produzidos. Já a implementação pode acontecer em diversas estratégias desenvolvidas pelo próprio docente ou por outros. Na preparação e aplicação feitas pelo próprio professor, esse profissional poderá utilizar a sua intuição em relação a eventuais desvios e adequações à tarefa e, na condução, poderá estimular interesses,

dirimir conflitos, focalizando o propósito da atividade. A etapa de avaliação pode se dar de diversas formas: observação do professor, relatos escritos e orais dos estudantes, atividades complementares e ilustrativas (Leffa, 2016).

Com o intuito de auxiliar o aluno em seu aprendizado, o material didático pode ser qualquer material, associado ou não com livros didáticos. Almeida Filho (2013) afirma que

[...] todo material, seja ele livro, apostila, folha avulsa usada como volante numa aula ou base oral de linguagem sobre a qual se farão atividades orquestradas pelos professores no andamento das aulas, todo e qualquer material está em primeiro lugar marcado por um conceito, por uma filosofia de ensino, por uma abordagem de ensinar que também contempla um conceito de língua, de aprender língua(s) e uma expectativa de como devem proceder professores de línguas se quiserem de fato mediar com sucesso o adquirir ou aprender exitoso de quem já vai crescendo no seu poder de expressar e compreender os sentidos de uma língua-alvo em uso (Almeida Filho, 2013, p. 16).

Nas aulas, Leffa (2016) afirma que a criatividade pode ser definida como a capacidade de utilizar os recursos limitados disponíveis para produzir um número ilimitado de situações de aprendizagem. Na visão dessa autora, o ensino de uma língua estrangeira

[...] é mais uma arte do que uma ciência e o professor cria a partir daquilo que dispõe na sala de aula. Um artista não precisa de muita coisa para criar uma obra-prima – às vezes nada mais do que um cinzel, um martelo e um bloco de pedra. Às vezes, quanto menos se tem, melhor é a obra, que pode sair mais densa e enxuta (Leffa, 2016, p. 74).

Assim, a relevância dos professores, que elaboram ou utilizam materiais didáticos criados por outras pessoas, considerarem as singularidades de seu contexto de atuação e refletir sobre a importância e a adaptação dos materiais que usados durante as aulas, por meio do conhecimento teórico e da capacidade reflexiva referente aos processos de aquisição e ensino de idiomas (Almeida Filho, 2013).

Em relação aos materiais de ensino de português como língua estrangeira, de acordo com Almeida Filho (2011), a partir do século XX inicia-se uma consciência geral de que o português para estrangeiros é um âmbito de atuação profissional acadêmico-científico. Apesar de outros livros didáticos referentes à essa temática terem sido desenvolvidos antes, o livro de Mercedes Marchand (1954) “Português para Estrangeiros: primeiro livro” é tido como marco na área e, segundo Schlatter,

Bulla e Cosa (2020) segue disponível no mercado e, por isso, continua sendo apontado como precursor na área.

Salgado e Boschi (2016, p. 95) afirmam que os livros didáticos de português brasileiro são “construções de sentidos sobre o que é essa língua e quem são seus falantes, resgatados no repertório interdiscursivo dos agentes da cadeia de produção editorial”. Esses materiais passam por várias mediações que dão forma ao produto final a cada decisão, como toda publicação.

De acordo com Júdice (2013), ao elaborar seus próprios textos e ao escolher textos de outros autores para incluir nas lições do material didático que prepara, cada autor utiliza-se de representações do objeto posto em foco (da identidade articulada à cultura-alvo e à língua) que são partilhadas por seu grupo social e, simultaneamente, dá elementos para que o leitor, pertencente a esse ou outro grupo social, possa conceber sua própria representação dessa identidade.

Em relação à simulação de situações reais de comunicação no ensino de língua estrangeira, segundo Salgado e Boschi (2016), isso pode somente acontecer em uma circunstância específica de pertencimentos identitários e as questões, referentes à leitura de mundo, surgem intensamente, dos mais diversos modos. O alcance que o estudante estrangeiro tem do falante nativo diz respeito ao alcance a uma identidade nacional, que constantemente exclui o fato de que os enunciados geralmente são realizados por meio de um certo lugar discursivo e delimitados por distintos territórios, com seus respectivos traços locais. Ao compor um material didático, as nuances que compreendem as várias formas de habitar uma língua e que se associam a imaginários próprios de país e de língua estão sujeitas a ser lidas como consensos universais caso os posicionamentos tomados no processo de sua construção não estejam bastante delimitados.

2.4.2 Educação a Distância e Curso de Língua Estrangeira

As rápidas transformações tecnológicas têm moldado significativamente a forma como se concebe a educação. Nesse contexto, a educação a distância emerge como uma modalidade educacional inovadora, rompendo barreiras geográficas e

proporcionando oportunidades flexíveis de aprendizagem. Moran (2011, p. 90) define EAD como sendo

[...] os processos de ensino e aprendizagem que se utilizam mais de tecnologias de comunicação do que da presença física e permitem maior flexibilidade de tempos, espaços e formas de ensinar e aprender que independem da presença física ou a integram em momentos pontuais, mas não necessários.

Em relação ao termo educação a distância, Mill (2015) argumenta que deve ser entendido como modalidade de educação que constantemente é tida como complementar e alternativa. A educação a distância tem possibilitado uma formação que abrange propostas pedagógicas e tem potencialidade para a democratização do conhecimento, devido ao seu princípio de flexibilização de espaço temporal.

Acerca do ensino e aprendizagem realizados por meio virtual na EAD, utilizando-se de dispositivos móveis e internet, Mill (2015, p. 24) afirma que a terminologia educação virtual pode ser entendida como o “ensino aprendizagem desenvolvido pelo uso intenso das TDIC – uma variação organizacional de educação, com tempos e espaços fluidos, mais flexíveis e abertos”.

O ensino mediado pelas tecnologias digitais, de acordo com Kenski (2008), pode alterar as estruturas verticais, entre professor x aluno, além das estruturas lineares de interação com a construção social e individual de conhecimento e com as informações. Nesse contexto,

[...] os ambientes digitais oferecem novos espaços e tempos de interação com a informação e de comunicação entre os mestres e aprendizes. Ambientes Virtuais de Ensino onde se situam formas desgrudadas da geometria aprisionada de tempo, espaço e relações hierarquizadas de saber existentes nas estruturas escolares tradicionais (Kenski, 2008, p. 11).

Assim, esses ambientes de aprendizagem têm o potencial de alterar a abordagem tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. Nesse cenário, o professor tem a capacidade de propor aos alunos vivenciarem em diferentes contextos de aprendizagem, não apenas em ambientes virtuais, mas também em outras esferas, interagindo com as informações como um meio de aprendizado. Nesse sentido, Bacich e Moran (2018) afirmam que a utilização das TDIC pode estimular a participação, ação e colaboração entres os próprios aprendizes.

A rápida disseminação da internet e o desenvolvimento de plataformas educacionais interativas desempenham um papel relevante na expansão da educação

a distância. Esse fenômeno não apenas possibilita o acesso remoto ao conhecimento, mas também fomenta a colaboração global, conectando estudantes e professores de diferentes partes do mundo. O ciberespaço abre caminho para diferenciadas formas de atuação, destacando a importância de todos os envolvidos na mediação do processo de ensino-aprendizagem na educação a distância (Kenski, 2003). Para Saraiva (2010, p. 164), “no ciberespaço, todos parecem ocupar lugares diferenciados e sem hierarquização, trazendo deslocamentos principalmente em relação às estratégias pedagógicas que devem ser utilizadas”.

No âmbito linguístico, a EAD se destaca como um meio eficaz para a oferta de cursos de línguas estrangeiras, permitindo que estudantes de todo o mundo acessem conteúdos e interajam com professores especializados sem as limitações físicas de espaço e tempo. Segundo Almeida Filho e Araújo (2016), a integração das tecnologias digitais, como ambientes virtuais de aprendizagem e recursos multimídia, por exemplo, visa enriquecer a prática pedagógica, proporcionando oportunidades diferenciadas de interação e engajamento dos aprendizes.

Para Kenski (2008), a interação entre colegas, os diversos posicionamentos diante das informações disponíveis, os debates e análises críticas são elementos que contribuem para a compreensão e a elaboração cognitiva tanto do indivíduo quanto do grupo. Para essa autora, as diversas trocas e interações comunicativas entre os parceiros no processo de aprendizagem possibilitam uma reconstrução e reelaboração constante desses conhecimentos.

Além disso, no contexto dos cursos de língua estrangeira, ocorre a interconexão transcultural que assume um significado especial, oferecendo aos estudantes a oportunidade não apenas de adquirir proficiência linguística, mas também de explorar e compreender as nuances culturais inerentes à língua em estudo. De acordo com Santos (2004, p. 12), língua é uma:

[...] entidade viva, que se renova a cada momento, que se multiplica e auto-organiza através do seu uso pelos falantes e pelo contato com outras línguas; língua que é, ao mesmo tempo, reflexo da cultura e também instrumento de construção e afirmação da cultura, marcando e sendo marcada por ela.

Nessa perspectiva, pode-se entender língua como prática social, um veículo capaz de representar e atribuir significado ao mundo. Portanto, uma língua opera em colaboração com a cultura, influenciando e sendo influenciada por essa cultura. Conforme Almeida Filho (2011), a natureza mutável é intrínseca à cultura, e a

interação entre esta e a língua ocorre por meio da sua operação social e é continuamente adaptada e reajustada ao longo do tempo.

Conforme Kessler (2018), a sociedade vive uma era repleta de oportunidades inéditas para interagir com outras pessoas em contextos linguísticos e culturais autênticos, envolventes e contextualizados. Para o autor, os educadores de línguas enfrentam uma gama de opções empolgantes no uso das tecnologias digitais para aprimorar o ensino de línguas, o que pode se tornar um desafio considerável. Mesmo para aqueles habituados a explorar novas tecnologias, identificar quais recursos, ferramentas ou sites são mais adequados para uma determinada aula, atividade ou objetivo pode ser um processo desafiador.

Os recursos disponíveis na web são abundantes, proporcionando a oportunidade de explorar a cultura-alvo em toda a sua extensão, algo que não é tão acessível em aulas presenciais. A aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais pode ser explorada como uma abordagem para analisar como a internet pode estabelecer um ambiente de aprendizagem no qual os alunos podem adquirir competência linguística e cultural na língua-alvo (Araújo, 2009).

Além disso, tem-se investigado como a implementação de atividades na internet pode respaldar as perspectivas teóricas e os princípios relacionados ao aprendizado de línguas estrangeiras. Nesse sentido, o uso das tecnologias digitais em situações de aprendizagem pode auxiliar a compreensão relacionada aos artefatos culturais. De acordo com Narikawa e Rodrigues (2022), explorar os processos interculturais que codificam e dão forma às inovadoras abordagens de ensino e aprendizagem pode incentivar os estudantes a pensarem para além das fronteiras, muitas vezes ultrapassando os limites da formação educacional estabelecida.

Na modalidade de ensino a distância, em um cenário mediado pelas tecnologias, uma proposta didática intercultural pode ser ainda mais desafiadora e enriquecedora, dada a diversidade da língua-cultura e a heterogeneidade dos estudantes, os quais, na maioria dos cursos, provêm de localidades distantes. Nesse contexto, para uma abordagem intercultural eficaz no ensino a distância, os educadores desenvolveriam materiais e estratégias didáticas que facilitassem a aproximação dos estudantes com a língua-cultura do outro, promovendo a integração dos diversos saberes culturais envolvidos, com o intuito de superar barreiras comunicativas e culturais. Para Byram (2020), a complexidade das interações

interculturais e das barreiras comunicacionais podem surgir de diferenças culturais profundas. Por isso, a necessidade de desenvolver a capacidade dos aprendizes de línguas estrangeiras para lidarem eficazmente com essas barreiras, enriquecendo as práticas educacionais e promovendo uma abordagem intercultural que vai além da mera competência linguística.

Na prática, Santos (2004, p. 16-17) já afirmava que, seja presencial ou a distância, os professores e aprendizes deveriam

[...] poder compartilhar na sala de aula, além do conhecimento relativo à língua que está sendo ensinada e aprendida, toda uma rede de conhecimentos e informações que fazem parte dos seus mundos culturais específicos, fazendo de cada sujeito em interação, uma fonte complexa e diversificada de conhecimento potencial.

O ensino de línguas estrangeiras não tem como meta formar linguistas, mas sim indivíduos capacitados a utilizar todos os recursos que a língua oferece para compreender e expressar-se, a fim de se integrarem no mundo como sujeitos, com sua cultura, identificação, visão de mundo, entre outros elementos. Nesse contexto, a língua deve ser concebida em sua relação intrínseca com a cultura, sendo reflexo e instrumento de afirmação, e como uma entidade viva que, no uso pelos sujeitos e no contato com outras línguas, se auto-organiza, estando sempre suscetível a renovações e multiplicidade (Santos, 2004).

Contudo, a implementação eficaz da educação a distância em cursos de língua estrangeira requer a consideração cuidadosa de fatores como a motivação do aluno e a adaptação de metodologias pedagógicas. Sobre metodologias de ensino que ofereçam estratégias de engajamento e motivação, Bacich e Moran (2018) destacam a necessidade de abordagens inovadoras que estimulem a participação ativa e o desenvolvimento contínuo do aluno. Nesse sentido, a importância de se interligar as ferramentas tecnológicas a um trabalho educacional capaz de fazer a diferença no aprendizado.

As tecnologias têm o potencial de promover inovação, mas também podem fortalecer padrões de comportamento e modelos de comunicação no ensino. A sua mera adoção não implica automaticamente em um trabalho educacional ou pedagógico. Nesta perspectiva, Bacich e Moran (2018, p. 296) afirmam

Para criar soluções inovadoras, é preciso ter um novo olhar sobre o mundo e, para chegarmos a esse mundo cheio de possibilidades, é preciso dedicação e eterna vigilância para romper a lente do pessimismo, a lente que

parece mostrar que nada é possível, que os desafios são impossíveis de se resolver.

Assim, as tecnologias digitais na compreensão aprofundada dessas dinâmicas são essenciais para otimizar o potencial da educação a distância como uma ferramenta transformadora no cenário educacional contemporâneo, especialmente no contexto desafiador e dinâmico do ensino de línguas estrangeiras. Desta forma, como afirma Moran (2017), o acesso às tecnologias digitais é somente o primeiro passo. O aspecto mais importante reside no domínio em utilizar efetivamente seus recursos, para que essas tecnologias auxiliem os alunos na aprendizagem e no desenvolvimento de competências.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. De acordo com Triviños (1987), essa abordagem trabalha os dados visando o seu significado, ao ter como base, a percepção do fenômeno em questão em relação ao seu contexto. Nessa pesquisa, busca-se captar a aparência do fenômeno em estudo e suas essências, explicando sua origem, mudanças, relações e também intuindo suas consequências. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 19), as características da abordagem qualitativa auxiliam o investigador “a compreender a sua metodologia em contexto histórico”.

Na perspectiva deste trabalho, que tem como fundamentação teórica a Teoria das Representações Sociais, buscou-se pesquisadores que fundamentaram a pesquisa nessa teoria. Conforme Spink (1993) observa, pesquisas sobre representações sociais são, necessariamente, pesquisas qualitativas e que estão comprometidas com contextos sociais naturais e complexos.

No que tange aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória. Gil (2010) destaca que a finalidade primordial desse tipo de pesquisa é propiciar a familiaridade do pesquisador com o problema de pesquisa com o intuito de construir hipóteses ou torná-lo mais explícito. Assim, é possível proporcionar a descoberta de intuições ou o aprimoramento de ideias já existentes.

Sobre o seu delineamento, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, que segundo Gil (2010), baseia-se na pesquisa aprofundada de determinado objeto, de forma a permitir ao pesquisador conhecê-lo detalhadamente. Segundo Triviños (1987, p. 34), no estudo de caso “a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto”.

Em relação à abordagem deste estudo, se desenvolveu um levantamento bibliográfico que se deu por meio da análise de artigos, dissertações, teses, livros, etc. Foram verificados os estudos já produzidos sobre cursos de português para estrangeiros na perspectiva das representações sociais e da competência intercultural. Gil (2010) afirma que a principal vantagem em se utilizar o estudo bibliográfico é a possibilidade de o pesquisador ter acesso a uma variedade de fenômenos.

Foi realizada uma análise de documentos do curso PLA para a sua caracterização neste estudo. Em uma perspectiva qualitativa, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) afirmam que a análise documental é um procedimento que emprega técnicas e métodos para a apreensão, compreensão e análise de diversos tipos de documentos.

Como complemento, esta investigação também contou com uma pesquisa de campo que, segundo Gil (2010), tem por objetivo obter informações e/ou conhecimentos sobre um problema que se busca resposta ou hipótese. Pode-se, também, descobrir novos fenômenos ou as relações entre si.

Na sequência, segue a descrição dos instrumentos para a produção de dados desta pesquisa: questionário e entrevista.

3.1 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

De acordo com Jodelet (2002), as representações sociais são definições partilhadas nos processos simbólicos dos sujeitos e elaboradas por meio de uma visão consensual da realidade. Para a autora, essas representações são de natureza processual e os métodos de produção e análise de dados devem seguir a abordagem qualitativa, tendo a entrevista, o questionário, a análise documental, como instrumentos de produção de dados mais apropriados.

Como observa Moscovici (2012), o propósito das representações sociais é tornar familiar o não-familiar, compreendendo o fenômeno, fazendo uso de técnica metodológica adequada ao contexto específico de produção de dados. A teoria das representações sociais proporciona referencial interpretativo, a fim de que as representações fiquem inteligíveis e visíveis como prática social.

A complexidade de fenômenos pode possibilitar a convivência pacífica de distintos aspectos de pesquisa. Para Spink (1993), é essencial a adoção de técnicas e procedimentos diversificados para realizar a coleta e análise dos dados com a finalidade de cercar um mesmo fenômeno. A aplicação de diferentes óticas permite recortes diversos na elaboração das representações.

Para a produção de dados, durante as aulas do curso PLA, a pesquisadora utilizou um caderno de notas de campo para registrar as informações, acontecimentos, atividades e interações no curso, o que auxiliou na descrição do que ocorreu nas aulas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 150), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Bogdan e Biklen (1994) mencionam que, as notas de campo contêm duas partes: descritiva e reflexiva. Na parte descritiva, a preocupação é captar uma imagem por meio de palavras descrevendo pessoas, local, ações e conversas observadas. Já a parte reflexiva das notas de campo, compreende o ponto de vista do pesquisador em que é registrada a parte subjetiva da sua jornada, como suas preocupações, palpites, impressões e ideias.

Outro instrumento de produção de dados utilizado nesta pesquisa foi o questionário, elaborado com questões abertas e de múltipla escolha. Sobre o questionário, Lakatos e Marconi (2010) explicam que é composto por uma sequência ordenada de perguntas, devendo o entrevistado respondê-las sem a presença do entrevistador. Essas autoras citam algumas vantagens do uso do questionário em relação a outros instrumentos, como, por exemplo, a obtenção de certo número de dados com menor risco de distorção pela não interferência do pesquisador. Complementando, o questionário como técnica de investigação, de acordo com Gil (2010), proporciona conseguir informações acerca de conhecimentos, sentimentos, crenças, valores, expectativas, interesses, temores, aspirações, comportamento presente ou passado etc. A construção de um questionário corresponde a traduzir em questões específicas os objetivos da pesquisa.

Nesta pesquisa, a fim de complementar a produção de dados, foi utilizada a entrevista com roteiro semiestruturado. De acordo com Gil (2010), a entrevista é uma técnica que implica dois sujeitos em um cenário face a face em que um deles formula as questões e o outro as responde, possibilitando auxiliar o entrevistado que apresenta dificuldades para responder a um questionário.

Bogdan e Biklen (1994) argumentam que, por meio da entrevista, são recolhidos os dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, o que permite ao pesquisador o desenvolvimento intuitivo de uma ideia a respeito do modo como esses sujeitos interpretam perspectivas do mundo. Para os autores, as boas entrevistas são

capazes de produzir uma riqueza de dados, repleta de palavras que expõem as concepções dos respondentes.

A seguir, está apresentado o contexto de realização desta investigação e os procedimentos para a produção dos dados.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Os dados desta pesquisa foram gerados no âmbito do curso Português como Língua Adicional, oferecido pelo IFSULDEMINAS. O curso PLA, promovido pela Coordenadoria Geral de Relações Internacionais dessa instituição, é recente, tendo sido iniciado no primeiro semestre de 2019, na modalidade a distância, pela plataforma Moodle. Sobre o Moodle, Loureiro (2015) informa que esse ambiente de aprendizagem disponibiliza ferramentas que visam ao favorecimento do ensino a distância, de forma colaborativa e participativa. Castro e Fuks (2009, p. 74) relatam que a meta da referida plataforma é “fornecer um sistema totalmente configurável para o professor gerenciar seus cursos”.

O curso foi ministrado por cinco professores - sendo uma a autora desta pesquisa - e teve como proposta de conteúdo o uso do material didático Português como Língua Adicional, desenvolvido por uma equipe multidisciplinar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense e integrou o Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras, proposto pelo Ministério da Educação em 2014. Além desse material didático, a pesquisadora elaborou atividades complementares visando apresentar e discutir, na língua portuguesa, elementos da cultura dos países dos próprios alunos e do Brasil.

O curso teve duração de 5 meses, contabilizando uma carga horária total de 200 horas, e abrangeu os meses de agosto a dezembro de 2022. Cerca de 75 (setenta e cinco) alunos, professores e funcionários administrativos de instituições de ensino estrangeiras conveniadas com o IFSULDEMINAS foram atendidas nessa última oferta. Os alunos são originários de países da América Latina: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, México, Paraguai e Peru. Esses estudantes foram divididos em turmas, de forma aleatória, e cada professor ficou responsável por uma turma com

cerca de 15 alunos. Para esta investigação foi considerada somente a turma de alunos para qual a pesquisadora ministrou as aulas do PLA.

A oferta, que aconteceu na modalidade a distância, tem como conteúdo o desenvolvimento das habilidades propostas para o nível A1, baseado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Espera-se que o aluno seja

[...] capaz de compreender e utilizar expressões familiares e cotidianas, assim como, enunciados muito simples, que visam a satisfazer necessidades concretas. Capacitá-lo para que consiga se apresentar e apresentar os outros e que seja capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive as pessoas que conhece e as coisas que têm. Espera-se ainda, instrumentalizar o estudante para que este possa, ao final do módulo, se comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante (Conselho da Europa, 2001, p. 49).

Antes do início dessa pesquisa, foi feito um contato com o setor responsável pela oferta do curso PLA do IFSULDEMINAS para explicar os objetivos desta investigação e solicitar autorização para realizá-lo. O projeto da pesquisa foi apresentado à CGRI, cuja realização foi autorizada verbalmente. Seguindo as orientações da própria CGRI, foi enviado um pedido formal à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PPPI), dessa instituição, para realizar a investigação, sendo autorizada por meio de uma carta formal, anexada a este trabalho.

Após a autorização do IFSULDEMINAS, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética (CEP) da UNIVÁS, sendo aprovado por meio do Parecer Consubstanciado nº 5.347.288. Esta investigação foi realizada observando princípios éticos conforme a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (Brasil, 2012).

Após a aprovação do CEP para produção de dados da pesquisa, no primeiro encontro com os alunos do curso PLA, participantes do estudo, a pesquisadora explicou os objetivos do estudo e a dinâmica das aulas. Ainda lhes foi apresentado que seria aplicado um questionário e realizada uma entrevista com alguns alunos. Nessa ocasião, os alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando em participar da pesquisa.

A pesquisa foi realizada com um universo total de 15 (quinze) discentes estrangeiros, maiores de 18 anos, que estavam matriculados e frequentes no curso Português como Língua Adicional, que pertenciam a turma atribuída à pesquisadora,

e que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). A identidade dos participantes está preservada nesta pesquisa, ao serem identificados pela letra A (inicial de aluno) acompanhada pelo índice numérico de 1 (um) a 15 (quinze), respeitando a nacionalidade.

No decorrer das aulas do curso PLA, foram realizadas notas de campo, conforme conceituação de Bogdan e Biklen (1994), o que possibilitou descrever as aulas no âmbito desse curso e as apresentações das atividades complementares realizadas pelos alunos, bem como as discussões e diálogos ocorridos nesses momentos síncronos.

Na etapa seguinte da pesquisa de campo foi aplicado, aos alunos participantes, um questionário no *Google Forms* (Apêndice B), com *link* disponibilizado pelo grupo de *WhatsApp* criado para a comunicação entre a pesquisadora e os alunos do curso PLA participantes deste estudo. Como o questionário foi enviado em formulário eletrônico, os pesquisados puderam respondê-lo em tempo e espaço escolhido por eles, podendo inclusive interromper o preenchimento do instrumento e retomá-lo posteriormente, conforme suas necessidades.

Mais especificamente, esse questionário foi elaborado em língua portuguesa, no entanto, a pesquisadora atendeu às dúvidas relativas à compreensão das questões ou do idioma. Composto por 17 questões, sendo 12 abertas e 5 de múltipla escolha. As questões objetivaram conhecer o perfil dos participantes e suas concepções sobre a língua portuguesa e a cultura do Brasil. Para tanto, as questões foram elaboradas considerando a necessidade dos alunos estabelecerem comparações entre aspectos da cultura do Brasil e dos seus respectivos países, pois segundo Kramsch (1993), nas aulas de língua estrangeira, os momentos que propiciam a comparação entre culturas possibilitam uma esfera de interculturalidade, haja vista que compreender uma cultura estrangeira consiste em confrontar a própria cultura. Complementando, Moscovici (2015) afirma que a comparação é uma maneira de representar determinado objeto e preencher lacunas com uma ideia, imagem ou percepção.

Em relação às entrevistas, o procedimento foi praticamente o mesmo, com as questões elaboradas em língua portuguesa e os alunos puderam responder em português ou espanhol, conforme preferência. Participaram das entrevistas 4 (quatro) alunos (26,6%) do universo pesquisado selecionados por sorteio. Foi assegurado o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os

hábitos e costumes, sendo que a pesquisadora tomou os cuidados necessários para que fossem minimizados riscos como constrangimento, por exemplo.

Cada entrevista foi realizada de modo individual (pesquisadora e participante), via plataforma *Google Meet*, com duração de aproximadamente 30 minutos e em horário pré-agendado, garantindo a privacidade e liberdade para responder às questões feitas pela pesquisadora, conforme roteiro da entrevista. Essas entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Os questionários foram aplicados um mês antes do final do curso e as entrevistas nas duas últimas semanas.

A combinação do questionário com a entrevista, segundo Moscovici (2012, p. 32), permite “abordar de maneira diferente ora uniformizada, ora livre as mesmas questões”. Além disso, por meio da entrevista, é possível evidenciar determinados elementos sobre os quais seria difícil a formulação de uma pergunta precisa no questionário. Para esse autor, o uso simultâneo de variadas técnicas demanda uma unificação subjacente.

Na percepção de Spink (1993, p. 100), o questionário é uma maneira “menos flexível e menos capaz de acessar o contínuo burburinho e o diálogo permanente a que se refere Moscovici”, no entanto, esse instrumento pode ser enriquecido pela inserção de um número pequeno de entrevistas, em profundidade, com alguns informantes característicos de posições sociais tidas como significativas para a formação ou transformação das representações sociais.

Moscovici (2012) propõe a codificação dos dados produzidos em categorias e temas, o que permite compreender a sua relação e representação estatística. Neste estudo, os dados estão organizados com base em categorias temáticas, levando em conta a proposição desse autor. A seguir, será apresentado o modo de seleção e organização dos dados para realizar as análises.

3.3 ESTRATÉGIA DA ANÁLISE DE DADOS

A organização dos dados produzidos por meio dos instrumentos de pesquisa, questionário e entrevistas foi feita em etapas. Em primeiro momento, todas as respostas dos alunos participantes da pesquisa, registradas pelo formulário *on-line*

Google Forms, e as transcrições das entrevistas gravadas em reunião síncrona em plataforma digital, foram colocadas em documento word. Foi realizada uma leitura preliminar das respostas dadas pelos alunos no questionário e nas entrevistas, em busca de padrões e regularidades com a finalidade de levantar categorias temáticas que subsidiassem as análises.

O desenvolvimento de um sistema de codificação, conforme Bogdan e Biklen (1994) compreende várias partes, como: percorrer os dados coletados na busca de padrões e regularidades, assim como de tópicos existentes nos dados e, na sequência, escrever palavras e frases capazes de representar esses mesmos padrões e tópicos. Para os autores, essas palavras ou frases são as categorias de codificação que constituem uma forma de classificação de dados descritivos coletados.

Moscovici (2012) propõe que a codificação seja dividida em dois aspectos, um focado no grupo e outro focado no conteúdo. A codificação com foco no grupo inclina-se a determinar as modalidades de expressão do grupo, a respeito de um objeto dado. Esse objeto pode ser pensado de modo concreto ou abstrato e o grupo pode ter dele uma imagem ideal ou real, por exemplo. Já a codificação centrada no conteúdo, é voltada para a divisão de temas que se apresentam com mais frequência em relação ao tema estudado, autorizando-nos a definir o conjunto de palavras que o exprime. As categorias e os temas auxiliam “a isolar e a generalizar, combinando discursos muito individualizados, assim como a operar estatisticamente como se se tratasse de perguntas e respostas” (Moscovici, 2012, p. 32).

A exploração para a organização desse material coletado, por meio de uma leitura aprofundada com base nos objetivos e na fundamentação teórica, visou a definição das categorias temáticas que seriam analisadas, de acordo com o objetivo desta investigação que foi investigar e analisar concepções dos alunos estrangeiros de um curso Português como Língua Adicional sobre metodologias de ensino, fundamentadas em representações sociais e aspectos da respectiva cultura desses alunos, visando conhecer as contribuições dessas metodologias para o desenvolvimento de competências comunicativas interculturais.

Neste estudo, foi considerada a definição de concepção segundo Matos e Jardimino (2016, p. 24), para quem concepções são “a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação a um determinado fenômeno”. Outra conceituação de concepção é dada por Guimarães (2010). Para esse autor, a noção

de concepção está associada a um sentido de criação ou construção de algo em que concorrem componentes exteriores (da coisa) e interiores (da pessoa). No entanto, esse ato de conceber é sempre interior e pode ser entendido que a concepção se tornou disponível para os olhos da pessoa. No capítulo seguinte será apresentado o relato de como se deu a pesquisa no curso PLA.

4 A PESQUISA NO CURSO PLA

Segundo Moscovici (2015, p. 41), as representações sociais pressupõem a interação e, por consequência, não podem ser geradas isoladamente por um indivíduo. Por meio da interação, as representações “adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem, se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem”.

Como parte da proposta desta pesquisa, nesta seção são apresentados o curso PLA, com a descrição dos recursos, metodologias e materiais utilizados; o perfil dos discentes pesquisados elaborado a partir dos dados coletados nas questões fechadas do questionário aplicado, tabulados pelo *Google Forms*; e a descrição da dinâmica e da participação dos alunos durante as aulas do curso PLA.

4.1 O CURSO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

O curso PLA, em sua primeira versão, em 2019, era oferecido totalmente EAD e não contava com momentos síncronos de interação professor e alunos. Embora ocorresse a participação dos alunos nos fóruns de interação no Moodle, em reunião entre os docentes ministrantes, discutiu-se que a motivação desses alunos no curso não estava de acordo com o esperado. Pensou-se, assim, que encontros síncronos poderiam auxiliar os alunos no tocante ao interesse pelas aulas e pelos estudos.

Barbosa e Placco (2020) afirmam que, reconhecer que o ambiente virtual não se faz de maneira isolada é imprescindível. Sob este prisma, torna-se necessário promover processos comunicacionais, observando a dimensão humano-interacional e a utilização de linguagem adequada ao ambiente virtual, de maneira que o indivíduo perceba que a vivência em sociedade demanda a construção de saberes, uma vez que as escolhas não são desprovidas de intenções e estas necessitam ser explicitadas sempre. Assim, observou-se que o Moodle poderia ter suas funcionalidades mais bem exploradas por meio do repensar estratégias empregadas no processo educativo dos alunos. Poderiam ser utilizados diferentes recursos

disponíveis nesse AVA, associando outras TDIC para que fosse possível alcançar os propósitos do processo formativo dos estudantes.

Como ressalta Moran (2013, p. 3), “mesmo com tecnologias de ponta, ainda temos grandes dificuldades no gerenciamento emocional, tanto no pessoal como no organizacional, o que dificulta o aprendizado rápido”. Nesse sentido, as reflexões dos professores do curso PLA consideraram que, utilizar essas tecnologias, no âmbito da educação a distância, requer adequação das metodologias de ensino para que os alunos pudessem participar ativamente das aulas e que, o processo avaliativo também precisa ser revisto, bem como a formação desses docentes para selecionar e utilizar nas aulas tecnologia adequada aos objetivos colocados. Retomando Moran (2013), refletir sobre alguns dos aparatos didáticos usados em um curso tem potencial para contribuir com o aprimoramento das práticas docentes e com condições para a aprendizagem dos alunos.

Em decorrência dessas reflexões, a partir do ano de 2020, no curso PLA, foi inserida uma atividade síncrona, realizada uma vez por semana, utilizando a ferramenta *Google Meet*. Além disso, foi introduzido o envio de áudio como parte da avaliação da aprendizagem pelo Moodle e a criação de um grupo da turma no aplicativo *WhatsApp* para facilitar a comunicação entre alunos e alunos e entre professor e alunos. A maneira como esses três itens foram explorados pelo curso serão detalhados ainda neste tópico, nos próximos parágrafos

Em relação a descrição da oferta do curso, objeto desta pesquisa, o curso Português como Língua Adicional, conforme já referido anteriormente, tem carga horária de 200 horas, sendo oferecido em um período de 20 semanas, contabilizando, portanto, 10 horas de carga horária semanal. Na primeira semana, ocorre a ambientação dos estudantes no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do Moodle, a última é destinada aos testes finais e recuperação e as demais 18 semanas do curso abordam os conteúdos curriculares. Todo o curso é desenvolvido na modalidade a distância, propiciando aos estudantes conduzirem seu aprendizado de forma autônoma, a partir dos materiais disponibilizados no Moodle.

Conforme o Guia do Estudante do curso PLA, as aulas do curso

[...] foram planejadas a fim de desenvolver as habilidades propostas para o nível A1, com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Desta forma, busca-se habilitá-lo para compreender e utilizar expressões familiares e cotidianas por meio de enunciados simples, observando necessidades concretas de comunicação. Para isso, temas

como: apresentar a si e aos outros e responder perguntas de cunho pessoal, localização e alimentação, norteiam o desenvolvimento dos conteúdos abordados. Tem-se como objetivo instrumentalizá-lo a comunicar-se de modo simples e objetivo (Brasil, 2015, p. 9).

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas foi criado dentro do Conselho da Europa e introduzido em 2001. De acordo com Bolacio Filho, Evangelista e Romão (2022) no Brasil, esse referencial é utilizado como um direcionamento para escolhas metodológicas e na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras, tanto em ambientes escolares quanto em cursos de idiomas e universidades. Embora o QECR tenha sido desenvolvido originalmente na Europa e para atender às necessidades desse contexto marcado por sociedades cada vez mais plurilíngues, suas orientações são utilizadas no Brasil, considerando as diversas instâncias de contato entre culturas e línguas, como no cotidiano, no ambiente de trabalho e no meio escolar/acadêmico.

As lições, conforme o guia do estudante, foram planejadas com base nas temáticas estabelecidas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Por meio delas, foram programadas as ações comunicativas de cada aula. Para cada situação comunicativa, foram definidos objetivos específicos, visando à marcação de metas curtas e ao atendimento de necessidades concretas (Brasil, 2015).

No material didático, as aulas preveem início por um episódio de história, em vídeo, que também tem relação com a situação comunicativa. O estudante deve assistir antes de iniciar a leitura dos conteúdos da aula, uma vez que serão feitas referências aos personagens e as situações vivenciadas nos episódios. Essa história dispõe de 18 episódios, um para cada aula e se passa em um condomínio chamado Condomínio Brasil com a chegada da nova moradora: Marta. Por exemplo, no 1º episódio Marta encontra Léo (outro morador do condomínio) no corredor do prédio, os dois utilizam algumas expressões de saudação, cortesia e despedida. Os episódios têm a finalidade de apresentar um contexto relacionado ao Brasil com o intuito de mostrar todo esse universo cultural, social e econômico (Brasil, 2015).

No transcorrer do caderno de conteúdos, são propostas mídias integradas, atividades avaliativas e não avaliativas para a compreensão e fixação dos conteúdos. As lições são permeadas por conteúdos transversais, informações sócio histórico-culturais e geográfico-ambientais, possibilitando o estudo da língua em contextos

sociais, que contemplam situações do dia a dia vividas pelo estudante (Brasil, 2015). No terceiro caderno, a última aula apresenta como objetivo revisar o conteúdo visto no módulo e preparar o estudante para a avaliação final a ser realizada na última semana do módulo, são indicadas leituras ou vídeos extras para o aluno acessar.

Em relação às atividades avaliativas, o curso PLA conta com três testes a cada cinco aulas. A avaliação de aprendizagem dos alunos durante o curso é feita por meio de um questionário de múltipla escolha, envio de áudios e fóruns avaliativos. Além disso, há uma avaliação final sobre todo o conteúdo estudado ao longo do curso. As atividades do curso PLA possibilitam aos alunos trabalharem, de maneira combinada e alternada, as habilidades de compreensão, produção e interação.

Nos questionários, os alunos têm duas tentativas para, enfim, enviar a versão final das respostas. A possibilidade de uma segunda tentativa visa a ajudá-los a identificar conteúdos que não foram bem compreendidos e oportunizá-los a ler estes conteúdos novamente. Para Faria, Pinto e Raymundo (2018, p. 6), “este recurso possui uma lógica específica, pois não é interativo e pode ser autocorrigido quando organizado em questões objetivas, informando automaticamente ao aluno e tutor sobre os resultados obtidos”.

No que tange à organização de um questionário no AVA, Faria, Pinto e Raymundo (2018) citam a possibilidade de questões de múltipla escolha contendo apenas uma resposta correta; a indicação de verdadeiro ou falso, com somente uma alternativa correta; a associação, em que o aluno deve relacionar itens entre duas colunas; a resposta breve, sendo que para estar correto o estudante apresenta uma resposta objetiva. É possível inserir limite de tempo para atribuir as respostas.

Nesse contexto, todas as possibilidades citadas acima foram abordadas nos questionários. Inclusive, foram trabalhadas questões de múltipla escolha com vídeos curtos, em que, para responder à pergunta, o aluno necessitava assistir ao vídeo proposto, o que proporcionaria ao discente o desenvolvimento gradual e interativo da habilidade de escuta de uma língua estrangeira.

Cada questionário com dez questões tinha como objetivo trabalhar as habilidades de escuta, leitura e escrita. Os enunciados das atividades foram elaborados de forma que o estudante compreendesse claramente a ação que deveria realizar. Por isso, além de uma breve introdução, os enunciados apresentam os comandos que vão instrumentalizar o aluno a realizar a atividade. Ademais, levou-se

em conta aquilo que se compreendeu como necessidades concretas essenciais que um estudante pode vivenciar. Essas situações comunicativas, no que lhe concerne, determinam os conteúdos linguísticos específicos de cada aula.

Já na tarefa de produção oral, por meio de um recurso de gravação de áudio do Moodle, os alunos tiveram que produzir e enviar arquivos de áudios, para fins de desenvolvimento das habilidades orais. De acordo com Aragão (2017), a habilidade de produção oral é a que apresenta maior potencial para conectividade e mobilidade entre a comunidade de ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, a gravação de si mesmos, fora de sala de aula, pode oferecer aos alunos oportunidades produtivas, deixando-os mais confortáveis sem que ninguém os esteja observando.

As interações via plataforma ocorrem entre o grupo de alunos sob a forma de fóruns e diretamente aluno *versus* professor no formato de mensagens via plataforma. Há fóruns avaliativos nas lições 2, 7 e 13, cabendo ao aluno participar das discussões. Sobre o fórum avaliativo, Paiva e Rodrigues Júnior (2004) mencionam que esta atividade se caracteriza especialmente pela relação de diálogo que acompanha os vários discursos que são produzidos por seus participantes. Os fóruns avaliativos trabalhados no curso PLA envolvem temas contextualizados de acordo com a lição da semana. Entre as possibilidades, foram trabalhadas as diferenças culturais em relação à família, por exemplo, uma vez que havia alunos de países diversos; a diferença entre o português falado no Brasil, Portugal e Angola e questões pautadas em textos e vídeos com ideias que buscam complementar o conteúdo estudado para que haja o diálogo.

Nos fóruns são abordados temas da lição em andamento na respectiva semana. As interações realizadas nessa ferramenta são planejadas a fim de se equilibrar a flexibilidade da estrutura do conteúdo proposto, com as ações de caráter sócio afetivo, com o diálogo, promovendo a empatia, a motivação com e entre os estudantes. Embora as correções de grafia e gramática fossem feitas, o foco principal é a participação e interação dos e com os alunos.

Durante o curso, o aluno recebe *feedback* das atividades avaliativas entregues, de forma a estabelecer um acompanhamento de seu desempenho nos estudos. De acordo com Hattge, Ribas e Paulo (2014, p. 3), na EAD, *feedback* é "um retorno, um parecer, uma devolutiva a respeito de uma atividade realizada pelo aluno com objetivo de acompanhar o seu desempenho", tendo como função a de motivar, dar

orientações, reforçar comportamentos positivos e auxiliar no alcance dos objetivos propostos.

Ainda sobre as interações assíncronas, cada lição conta com um fórum de dúvidas. Espíndula, Nobre e Nunes (2014) conceituam o fórum como um espaço virtual compartilhado, criado dentro de uma disciplina estudada para tirar dúvidas. Disponibilizado para o estudante, possibilita postar comentários referentes às atividades ou dúvidas sobre os conceitos estudados na semana.

As interações síncronas ocorrem por meio de aulas semanais de aproximadamente uma hora de duração via *Google Meet* e pelo grupo no aplicativo *WhatsApp*. Uma vez por semana, são realizados encontros síncronos, com duração de uma hora, com os alunos, abordando os principais pontos do material didático da semana e respondendo às possíveis dúvidas. O aplicativo *WhatsApp* é utilizado como ferramenta adicional ao ensino do português, para a interação entre os participantes e troca de informações. Essa sincronidade, conforme Barbosa e Placco (2020), permite o uso de todo o repertório cultural construído socialmente.

Além das metodologias de ensino e materiais já utilizados nas aulas do curso PLA, ao final de cada aula síncrona, a partir de 2022, fundamentando-se nas metodologias ativas, nas representações sociais e na competência comunicativa intercultural foram elaboradas e propostas atividades complementares aos alunos do curso PLA, participantes deste estudo. Essas atividades, abordando a temática respectiva de cada aula, consideraram as representações sociais e culturais dos estudantes, no lugar de abordar somente elementos da cultura do Brasil. Ou seja, além das atividades regulares do curso, essas metodologias de ensino compreenderam atividades complementares que lhes foram propostas previamente de cada aula (sala de aula invertida), pela pesquisadora, enviadas por *Google Forms*.

No início de cada aula, essas atividades eram apresentadas pelos estudantes desse curso, de maneira a oportunizar-lhes: momentos interativos interculturais, a construção colaborativa do conhecimento e o desenvolvimento de suas competências comunicativas interculturais, visto que essas atividades foram apresentadas e discutidas na língua portuguesa, envolvendo sempre elementos da cultura de seus respectivos países. Vale salientar que todas as aulas desse curso PLA foram realizadas no *Google Meet* e gravadas pela pesquisadora. Essas gravações foram ouvidas e subsidiaram as análises do que ocorreu nessas aulas.

4.2 PERFIL DOS DISCENTES

Em relação à análise de dados obtidos nas questões de múltipla escolha do questionário aplicado aos alunos do curso PLA, referentes ao perfil, os resultados revelam que dos 15 alunos do curso, 53% são do gênero feminino e 47% masculino. A maioria dos alunos (33,3%) têm idade entre 18 a 21 anos, 20% entre 26 a 30 anos, outros 20% entre 31 a 35 anos, 20% têm idade de 36 anos ou mais e apenas 6,7% têm entre 22 a 25 anos.

Em relação à nacionalidade, 100% (15) dos alunos são da América Latina, sendo 26,6% (4) da Argentina, 20% (3) do Paraguai, 13,3% (2) do Equador, 13,3% (2) do Peru, 6,6% (1) da Bolívia, 6,6% (1) do Chile, 6,6% (1) da Colômbia e 6,6% (1) do México, conforme mostra o Gráfico 1.

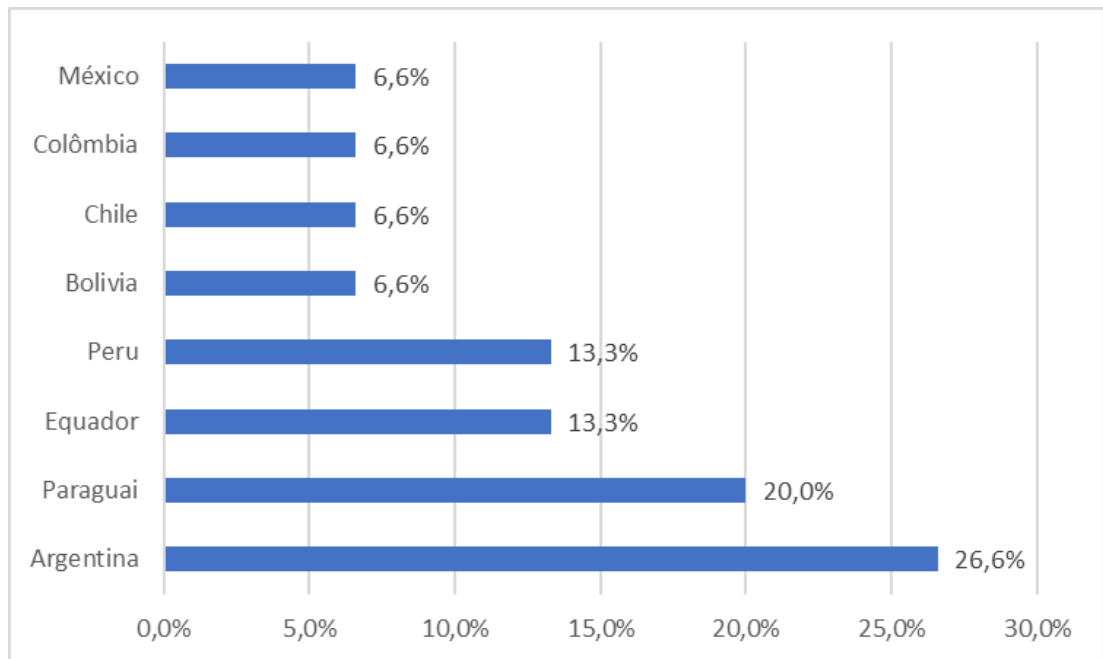


Gráfico 1 – Nacionalidades dos participantes desta pesquisa
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que tange a profissão, 40% dos alunos são estudantes universitários e 60% possuem carreiras profissionais distintas, quais sejam: comunicadora, engenheiro agrônomo, engenheiro de marketing, historiador, policial, professora de francês, professor de mergulho e secretária escolar.

De acordo com Bourdieu (2007), a cultura influencia as escolhas e as posições sociais das pessoas. Segundo esse autor, as práticas culturais refletem as diferentes formas de capital cultural que indivíduos de diferentes classes sociais possuem. No contexto de um curso de português como língua adicional, os alunos trazem consigo não apenas o conhecimento linguístico, mas também uma bagagem cultural que molda suas percepções, atitudes e aspirações. Nesse sentido, as ocupações profissionais são fortemente influenciadas pelo capital cultural, ou seja, pelo conjunto de conhecimentos, habilidades e disposições que os indivíduos adquirem ao longo de suas vidas. Portanto, ao analisar os alunos de um curso de português como língua adicional, é importante considerar como sua cultura de origem e seu capital cultural influenciam suas escolhas profissionais, bem como sua relação com a língua portuguesa e com a cultura brasileira. Essa análise pode contribuir para uma compreensão mais profunda dos processos de aprendizagem e das dinâmicas sociais presentes em contextos educacionais multiculturais.

Outro ponto evidenciado pelos resultados é que a maioria (67%) nunca esteve no Brasil e dos 37% que já vieram ao menos uma vez ao país, citaram São Paulo, Resende, Campinas, Rio de Janeiro, Santa Maria, Foz do Iguaçu, Cascavel e Santa Terezinha, como lugares, cidades ou regiões já visitadas.

O Quadro 1 sintetiza as características dos participantes deste estudo, compreendendo o pseudônimo (A1, A2, ..., A15), faixa etária, gênero, profissão e país de origem.

Participantes	Gênero	Faixa etária	Profissão	País de origem
A1	Feminino	18 a 21 anos	Estudante	Argentina
A2	Masculino	18 a 21 anos	Estudante	Argentina
A3	Masculino	18 a 21 anos	Estudante	Argentina
A4	Masculino	31 a 35 anos	Policial	Argentina
A5	Feminino	36 anos ou mais	Professora de francês	Bolívia
A6	Masculino	31 a 35 anos	Professor de mergulho	Chile
A7	Feminino	18 a 21 anos	Estudante	Colômbia
A8	Masculino	31 a 35 anos	Historiador	Equador

A9	Masculino	36 anos ou mais	Engenheiro de Marketing	Equador
A10	Feminino	22 a 25 anos	Estudante	México
A11	Feminino	26 a 30 anos	Secretária escolar	Paraguai
A12	Feminino	18 a 21 anos	Estudante	Paraguai
A13	Masculino	36 anos ou mais	Engenheiro agrônomo	Paraguai
A14	Feminino	26 a 30 anos	Estudante	Peru
A15	Feminino	26 a 30 anos	Comunicadora	Peru

Quadro 1 – Características dos participantes
Fonte: Dados da pesquisadora.

A seguir, está delineada cada aula síncrona do curso PLA.

4.3 AS AULAS SÍNCRONAS DO CURSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Os encontros síncronos do curso PLA ocorreram de 22 de agosto a 20 de dezembro de 2022, totalizando 18 encontros. Essas aulas síncronas, com aproximadamente uma hora de duração, deram-se às terças-feiras das 19h às 20h, utilizando a plataforma de videoconferências do *Google Meet*.

Na sequência, com base nas notas de campo e vídeos de gravação dessas aulas realizadas no decorrer das aulas do curso PLA, foi feita uma descrição da dinâmica das aulas e da participação dos alunos com apresentações e discussões acerca das atividades complementares envolvendo a cultura dos respectivos países desses alunos.

4.3.1 Aula 1

A primeira atividade síncrona do curso PLA aconteceu no dia 22 de agosto de 2022 e teve duração de 1 hora e 17 minutos. Dos 15 alunos matriculados nesta turma, compareceram ao encontro 13 estudantes dos seguintes países: 3 da Argentina, 1 da

Bolívia, 1 do Chile, 1 da Colômbia, 2 do Equador, 1 do México, 2 do Paraguai, 2 do Peru. Dos dois alunos que faltaram, um é da Argentina e o outro do Paraguai.

A aula foi iniciada e todos se apresentaram na língua materna deles, espanhol. Foi-lhes solicitado que dissessem o nome, país em que vivem, profissão e o objetivo de aprender a língua portuguesa.

Uma parte dos estudantes deste curso são alunos de graduação (6), outra parcela tem como profissão a docência em universidades (5) e o restante tem função administrativa nas universidades (2).

Quase todos os alunos participantes deste curso, informaram que não possuem conhecimento nenhum sobre o Português, que este curso será o primeiro contato, exceto o aluno A9 que demonstrou um pouco de conhecimento na língua portuguesa, uma vez que ele ajuda seus filhos aprenderem português em tarefas escolares realizadas em casa e a aluna A14 que estuda línguas e traduções na universidade, que, no entanto, embora consiga ler em Português, não se comunica nesse idioma.

Os alunos informaram que têm interesse em aprender o idioma português para conhecer mais a cultura do Brasil e para melhorar a suas carreiras profissionais. Perguntando-lhes se algum deles já visitou o Brasil, somente o aluno A9 disse já ter vindo ao Rio de Janeiro recentemente.

Após a apresentação de todos, foi mostrado um mapa contendo os 9 (nove) países, quais sejam Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, México, Paraguai e Peru, que têm a língua portuguesa como língua oficial. Na sequência, foi mostrada uma tirinha do cartunista Adão Iturrusgarai intitulada 'O turista aprendiz', que explora os heterossemânticos, que são palavras com pronúncia e/ou grafia semelhante ou igual ao português, no entanto, possuem significados diferentes (Figura 1).



Figura 1 – Apresentação da tirinha ‘O turista aprendiz’ pela pesquisadora
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Para a aula 1 e seguindo o material proposto na apostila, o objetivo foi trabalhar os seguintes conteúdos: saudações e cumprimentos, as conjugações dos verbos ser e estar no presente do indicativo, nacionalidades, números cardinais e alfabeto.

Em saudações e cumprimentos, foi solicitado que em um segundo momento se apresentassem, de maneira formal e informal, mas usando palavras e expressões aprendidas em português (Figura 2). Houve descontração e os discentes demonstraram interesse em realizar essa atividade. Os que possuíam câmera ligada, manifestaram-se sorridentes ao comunicar-se em língua portuguesa, alguns pela primeira vez.

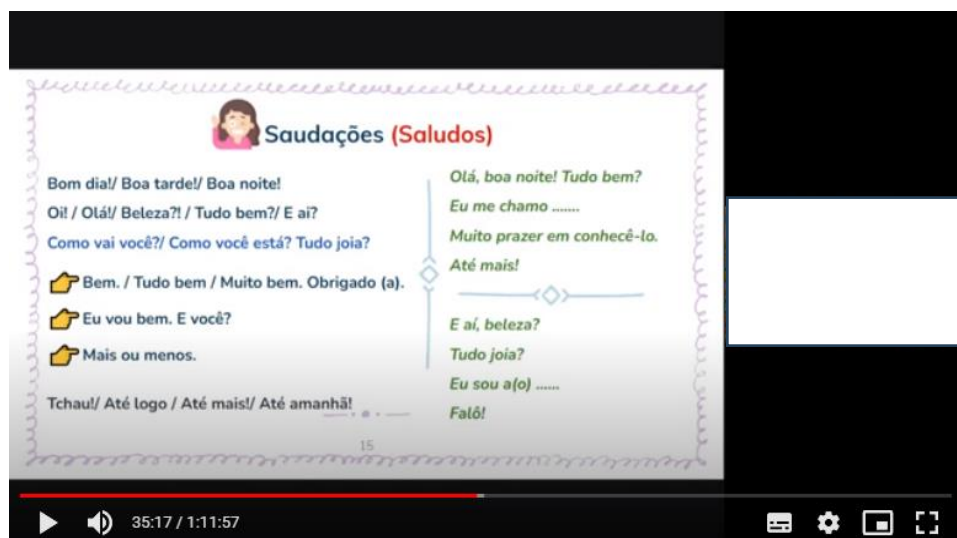


Figura 2 – Apresentação de saudações pela pesquisadora
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Esse tipo de comunicação em aulas EAD é proporcionado em razão do progresso tecnológico que trouxe consigo diversas possibilidades para remodelar a experiência educacional no ambiente da aula. A adoção de práticas digitais pode aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, conferindo-lhe maior dinamismo, interatividade e personalização para os alunos. Segundo Kenski (2015), é essencial compreender e criar as condições ideais para a participação e interação dos alunos com seus colegas e professores, adaptando os conteúdos para diferentes formatos, como textos, imagens e áudios.

Outro momento de interação aconteceu durante a explicação sobre a diferença entre nome, sobrenome e apelido, uma vez que *apellido*, em espanhol, significa “sobrenome”, em português. A palavra “sobrenome”, em espanhol, significa “apelido”, em português (Figura 3). Foi um momento de interação em que os alunos relataram seus respectivos apelidos, em português.

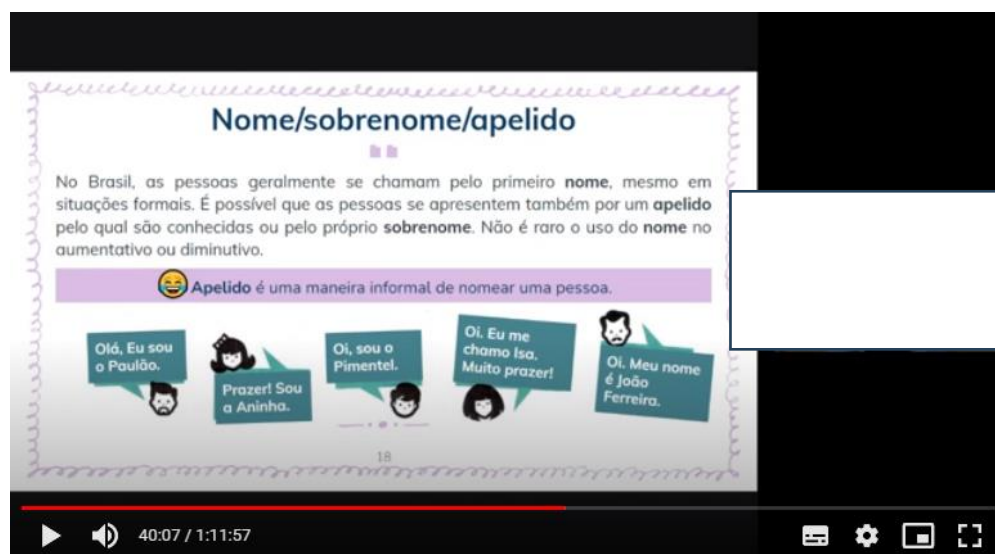


Figura 3 – Apresentação das diferenças entre nome, sobrenome e apelido pela pesquisadora
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Durante a aula, alguns alunos levantaram dúvidas sobre o uso dos pronomes “tu” e “você”. Expliquei-lhes sobre a predominância, no Brasil, do uso do pronome “você”, tanto em situações formais quanto informais. Comentei sobre as regiões do Brasil em que se utiliza “tu” como pronome de tratamento para pessoas conhecidas, no entanto, de maneira informal não conjugando o verbo corretamente. Salientei o uso do pronome “nós”, por vezes substituído informalmente por “a gente” e com os verbos

flexionados na terceira pessoa do singular. Também foi salientado que “a gente” difere do ‘*la gente*’, em espanhol, que possui o significado de “eles”.

Para Santos (2004), a interculturalidade visa fomentar ações e atitudes que conduzem ao respeito e à compreensão do próximo, reconhecendo as variadas diferenças inerentes à diversidade cultural que define uma língua e uma comunidade. Isso implica em um amplo desenvolvimento e receptividade em relação a outras culturas, envolvendo a valorização e o respeito pela diversidade cultural, além da superação de preconceitos culturais. A incorporação da interculturalidade no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, possibilita que a sala de aula seja um ambiente propício para o encontro entre culturas, fomentando o diálogo entre aquilo que é considerado diverso. Essa abordagem propicia a diversidade cultural no ambiente educacional.

No que se refere a dúvidas que emergiram nessa aula, a aluna A10 perguntou sobre o som da letra “Z”, em português. Informei não ser o mesmo som da letra “Z”, em espanhol, mostrando-lhe que esta letra, em português, tem a sonoridade semelhante ao zumbido de uma abelha.

Ao final desta aula, apresentei-lhes a proposta de uma atividade complementar para ser realizada extra aula, via *Google Forms*, até dia 03 de abril de 2022, antes da próxima aula.

Essa abordagem traz aspectos da metodologia ativa, conhecida como sala de aula invertida, que pode ser aplicada igualmente na modalidade a distância, em que o aluno tem acesso antecipado aos materiais didáticos e de estudo, neste caso por meio de plataforma online utilizada pelo curso. Essa metodologia de ensino, segundo Moran (2015), pode auxiliar os alunos a aprenderem por meio da prática, de forma integrada e no ritmo individual de cada um.

O intuito desse tipo de atividade, fundamentado em aspectos da metodologia ativa sala de aula invertida, foi promover experiências dos alunos do curso PLA em relação à interação cultural, como base para o aprendizado da língua portuguesa. Para Bacich e Moran (2015), a sala de aula invertida pode proporcionar oportunidades para a interação dos alunos com o tema a ser abordado na próxima aula, preparando-os para um aprofundamento teórico.

Assim, o objetivo das atividades complementares desenvolvidas em 17 dos 18 encontros foi que os alunos apresentassem suas percepções sobre a cultura do país em que residiam no momento da pesquisa, com base em uma temática proposta.

A primeira atividade complementar consistiu em anexarem uma imagem que representasse a respectiva cultura do país, na qual os alunos tinham como opções apresentar: uma personalidade, uma festa, um ponto turístico, um objeto etc.

Ao final desta aula, foi disponibilizada aos alunos, no grupo de *WhatsApp* deste curso, a apresentação utilizada pela pesquisadora, em formato PDF.

4.3.2 Aula 2

No dia 29 de agosto de 2022, foi realizada a atividade síncrona da aula 2 cujo objetivo foi trabalhar artefatos culturais, expressões interrogativas, formas de tratamento, pronomes possessivos, verbos *ter* e *morar* no presente do indicativo e expressões de dúvida e solicitação de ajuda.

Iniciei essa aula retomando a Atividade Complementar da Aula 1, via *Google Forms*, que solicitou de os alunos anexarem uma imagem que representasse as respectivas culturas, as quais foram adicionadas na apresentação de slides dessa aula. O objetivo era que eles pudessem compartilhar com os outros alunos aspectos da própria cultura, delineando o porquê tinham escolhido aquela imagem em específico. As Figuras 4 e 5 mostram as imagens recebidas nessa atividade.



Figura 4 – Apresentação das imagens sobre cultura enviada pelos alunos
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Figura 5 – Apresentação das imagens sobre cultura enviada pelos alunos
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No que se refere à imagem nº 1, enviada pela aluna mexicana a aluna A10, ela explicou que retrata Emiliano Zapata, um líder revolucionário de seu país, que lutou pelo cumprimento da reforma agrária, e ainda, apresenta vários elementos da cultura mexicana, como a Santa *Muerte* e lutadores da *lucha libre*. A justificativa dessa aluna para a escolha desta ilustração é por representar a cultura mexicana.

Com as metodologias ativas, como a sala de aula invertida, por exemplo, é possível criar cenários de aprendizado que incentivem os alunos a serem mais proativos e colaborativos. Essa dinâmica proporcionada pode contribuir no desenvolvimento, de maneira abrangente, de suas competências sociais, pessoais e cognitivas, devendo ser priorizado, o envolvimento ativo do aluno em todo o processo educacional (Moran, 2015).

Nesse sentido, a aluna A15 anexou a imagem (nº 3) de uma dança, que mostra a dança “*la Marinera Norteña*”, típica do norte de Trujillo - Peru. Foi um momento em que os outros alunos disseram não conhecer essa dança, mas se mostraram interessados em saber mais sobre.

A imagem nº 4 foi enviada pela aluna A11 e compreende vários artefatos culturais do Paraguai. A aluna explicou que, na cultura paraguaia, o idioma guarani além de ser uma língua oficial do país juntamente com o espanhol, é considerado um conceito da nação. Aproveitei para contar-lhes minha experiência ao visitar a Ciudad del Este - Paraguai, ocasião na qual notei que, entre si, os paraguaios conversavam no idioma Guarani, mas que ao responder uma questão aos visitantes o faziam em

espanhol ou em português. A11 explicou que, entre si, conversam em Guaraní objetivando que as pessoas não compreendam o que dizem.

Outro aspecto cultural do Paraguai relatado pela aluna A11 foi sobre a dança, música, artesanato e bordados de *ñandúti*, que, segundo ela, utilizam para expressar os sentimentos. Ainda citou o hábito de tomar Tereré, uma bebida feita por meio da infusão da erva-mate em água fria, misturada com ervas medicinais tais como: hortelã, limão, erva-cidreira, dentre outras.

Vale salientar que, de acordo com Kramsch (2017), na relação entre 'língua e cultura', é importante destacar que a língua não representa simplesmente uma coleção de formas linguísticas arbitrariamente aplicadas a uma realidade cultural que existe independentemente da língua, no mundo concreto. Na ausência da língua e de outros sistemas simbólicos, elementos como hábitos, crenças, instituições e monumentos, denominados como cultura, seriam apenas observáveis e não seriam considerados fenômenos culturais. Conforme a autora, “para se tornar cultura, eles têm de ter significado, pois é o significado que damos a comidas, jardins e formas de vida que constitui a cultura.” (Kramsch, 2017, p. 139).

A imagem nº 5 foi escolhida pela aluna A7 para representar a sua cultura, consistindo em uma paisagem natural da Colômbia. Segundo a estudante, esse país destaca-se pelas montanhas altas e céu azul, com diversidade de ecossistemas, afirmando que gosta de observar e admirar a beleza das paisagens de seu país. A aluna A14 escolheu a imagem de um ponto turístico do Peru: Machu Picchu (imagem nº 6), o qual considera um cenário capaz de representar seu país. Os outros estudantes afirmaram conhecer sobre esse local no Peru. De modo semelhante, o aluno A6 enviou uma foto do ponto turístico “Moai”, na Ilha de Páscoa, região de Valparaíso no Chile. Esse estudante explicou-nos que Moai, na língua rapanui, significa “o rosto vivo de nossos ancestrais”, em homenagem aos que já partiram e que escolheu essa imagem por conhecer o local, onde realizou mergulhos pois é professor de mergulho e relata que “esse foi um dos mergulhos mais bonitos que me lembro”.

Pode-se dizer, que cada um desses alunos, em todas as aulas externava as representações que carregam consigo sobre a própria cultura. Conforme Moscovici (2015), as representações sociais surgem nas estruturas representacionais da própria cultura. Nesse mesmo sentido, alunos argentinos enviaram as imagens nº 8 e nº 9. O

aluno A3, por exemplo, enviou a imagem de uma bebida típica chamada mate argentino, contando-nos que é comum ingerir essa bebida durante reuniões e confraternizações. Para ele, o aspecto cultural é que ao compartilhar a infusão, os argentinos estarão compartilhando uma conversa em um ambiente agradável. A imagem nº 9 foi enviada pelo aluno A2, a qual contém uma torcida de futebol argentino, considerado o esporte mais importante nesse país. Para A2, essa imagem demonstra o quanto os argentinos são apaixonados pelo futebol.

Após a explanação dos alunos, mostrei-lhes algumas imagens divulgadas pelas mídias sobre o Brasil: a seleção de futebol, uma foto do jogador de futebol Edson Arantes do Nascimento, Pelé, uma imagem aérea da região da Amazônia, a estátua do Cristo Redentor no Rio de Janeiro, o carnaval e uma imagem de um indígena, que representa os primeiros habitantes do Brasil. Após apresentá-las, conversamos um pouco sobre a influência das mídias em relação à cultura de um país. Alguns artefatos culturais de um país são mostrados e divulgados com muita frequência pelas mídias, no entanto, outros são desconhecidos por muitas pessoas.

Sobre o papel da mídia nas representações sociais, Moscovici (2015) afirma que moldam e, acima de tudo, disseminam representações sociais, desempenham o papel de organizar sistemas de comunicação com o intuito de transmitir, difundir ou reproduzir determinadas representações. Essas representações ficam evidentes nos momentos de interação proporcionado no decorrer das aulas. Outros momentos de interação aconteceram no estudo do conteúdo sobre as expressões interrogativas. Ao apresentar-lhes, em um slide, uma imagem do jogador de futebol Diego Armando Maradona Franco, da Argentina, os alunos desse país responderam a questões feitas pelos outros alunos sobre essa personalidade, utilizando-se de expressões interrogativas que tinham aprendido. Foi um momento de descontração em que os alunos colocaram uma questão sobre quem é o melhor jogador de futebol do mundo, havendo divergência de opiniões sobre Messi, Maradona e Pelé.

Esses momentos proporcionaram uma troca cultural, pois os alunos referiam sempre a aspectos da própria cultura. No cenário de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, é fundamental que os aprendizes compreendam os comportamentos, perspectivas e valores de outras culturas. Essa compreensão pode ser facilitada por meio de uma abordagem intercultural. De acordo com Kramsch (1993), a abordagem intercultural precisa oferecer consciência e respeito diante da

diversidade, juntamente com a habilidade socioafetiva de enxergar por meio dos olhos dos outros.

Seguindo o propósito de utilização da metodologia ativa sala de aula invertida, no final dessa aula, apresentei-lhes a proposta da Atividade Complementar para a aula 3. Foi-lhes solicitado que, em *Google Forms*, descrevessem algum costume ou hábito da cultura de seu país que pode causar estranheza em pessoas de outros países.

4.3.3 Aula 3

No dia 15 de setembro de 2022 realizei o 3º encontro síncrono do curso PLA com os alunos, na plataforma *Google Meet*. Sobre os conteúdos ministrados nessa aula, abrangeu conjugação dos verbos ficar e estar no presente do indicativo, nomes de lugares comerciais, advérbios de lugar, advérbios e locuções adverbiais de tempo, em uma parte expositiva. Outros temas foram abordados de maneira interativa, abrindo espaço para reflexões e discussões, tais como, dias da semana e meses do ano, bem como hábitos e costumes respectivos de um país que podem causar estranheza a pessoas de outros países.

No início, foram apresentadas as atividades complementares, que envolveram artefatos culturais como hábitos e costumes dos respectivos países em que residem esses alunos, especificamente àqueles que podem causar estranheza em pessoas de outros países. Conforme mostrado na Figura 6, em um dos slides da aula apresentei hábitos e costumes que eles descreveram no formulário *Google Forms*. Para representar, utilizei imagens que representassem as referidas descrições com o objetivo de provocar discussões e trocas, pois pedi que eles explicassem sobre o costume ou hábito citado.



Figura 6 – Apresentação de costumes e hábitos de uma cultura descritos pelos alunos
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A título de exemplo, o aluno A3 relatou que um costume muito forte, entre os argentinos, é o de se reunirem para comer o *Asado*, que é um encontro entre colegas, amigos e familiares com a finalidade de assar carnes em uma grelha, para desfrutar e compartilhar momentos juntos. Expliquei-lhes que esse costume argentino é consonante com o dos brasileiros ao se reunirem em um churrasco.

A aluna A5 falou sobre o hábito que os bolivianos têm de mascar folhas de coca, explicando se tratar de um patrimônio cultural de seu país, uma tradição de importância para seu povo, defendida e incentivada inclusive pelo governo. A aluna A7, colombiana, completou afirmando que outros países da América do Sul também têm esse costume e que consiste em um hábito antigo dos povos indígenas que habitavam e ainda habitam regiões com altitudes elevadas, com a finalidade de amenizar efeitos da falta de oxigênio nessas regiões.

A aluna A7 ainda citou e explicou que na Colômbia as pessoas costumam jogar *Tejo*, que é parecido com a bocha, praticada no Brasil, mas que utiliza discos que são arremessados em um alvo, no lugar de bolas como no bocha. Ela afirmou que esse esporte é representativo da cultura de seu país, visto que surgiu com os indígenas colombianos e perdura até a atualidade.

A aluna A12 falou sobre o *cocido quemado* paraguaio, que é uma bebida quente feita com erva mate e açúcar. Segundo suas palavras “levantar cedo para tomar o *cocido* preparado pelos pais é uma das tradições mais antigas no Paraguai, principalmente no interior do país”.

A aluna A1 e o aluno A4 citaram o mate argentino como um costume de seu país. Após conversarmos sobre as diferenças entre o Mate argentino, o Tereré e o Chimarrão, a aluna A1 disse que para pessoas de outras culturas, essa bebida, que

se assemelha ao café ou chá, pode ser vista pejorativamente como uma espécie de droga. Para o aluno A2, o mate argentino é uma bebida comunitária e que possui um forte simbolismo de amizade entre as pessoas e negá-lo pode ser uma atitude considerada de extrema hostilidade ou ofensa para os argentinos.

O aluno A6, do Chile, explicou o costume das pessoas de seu país se reunirem, por volta das seis horas da tarde, para tomar uma xícara de chá ou café acompanhada de pão. Trata-se de um hábito denominado por *once* e compartilhado por cerca de 75% da população chilena, semelhante à hora do chá dos britânicos.

No Equador, o aluno A9 citou como costume típico as pessoas se cumprimentarem com um beijo no rosto, mesmo quando se encontram pela primeira vez. No entanto, essa prática somente ocorre entre homens e mulheres ou entre mulheres, diferentemente do hábito dos argentinos, em que homens também têm costume de se beijarem no rosto. Nesse momento, os alunos argentinos confirmaram esse tipo de cumprimento entre homens no seu país.

Fazer parte de uma cultura específica significa integrar uma comunidade discursiva que compartilha histórias comuns, um espaço social e um sistema de padrões para compreender, acreditar, examinar e agir no mundo (Kramsch, 1993). Por conseguinte, cultura não é algo tangível nem concreto; é um conceito abstrato e intangível.

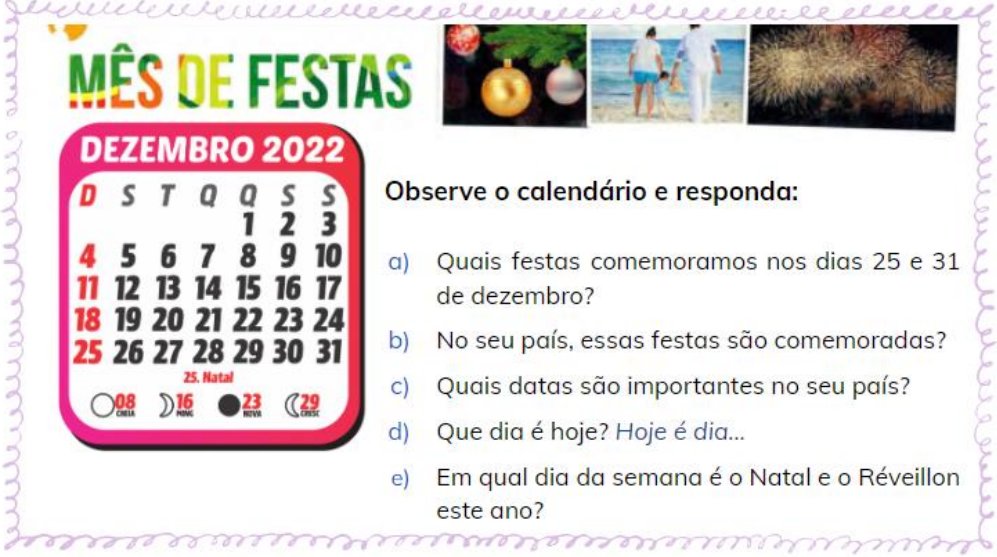
Em relação aos costumes e hábitos da cultura do Brasil, apresentei algumas figuras representativas para que pudessem estabelecer relações ou identificar estranhezas (Figura 7).

Figura 7 – Apresentação de alguns costumes e hábitos da cultura brasileira pela pesquisadora
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Expliquei que há o costume de dar um abraço forte quando nos cumprimentamos; o hábito de tomar mais de um banho por dia; a rotina de escovar os dentes no trabalho, depois do almoço; o hábito do almoço conter arroz com feijão, bife e salada; o costume de sentar-se ao lado do parceiro no restaurante e não a sua frente e sobre comer abacate com açúcar. o aluno A9 disse que no Equador há o hábito de comer arroz todos os dias, mas não com feijão. O aluno A13 disse que no Paraguai eles também costumam comer abacate com açúcar. A aluna A7 achou esse hábito muito estranho, pois na Colômbia se come abacate com sal ou nas saladas.

Conforme Byram (2020), quando um aluno observa outra cultura, ele o faz com base em sua própria cultura como ponto de referência, influenciando sua maneira de perceber e interpretar o mundo ao seu redor. Portanto, é totalmente justificável incorporar a realidade sociocultural na sala de aula de língua estrangeira e incentivar uma abordagem intercultural.

Houve ampla interação quando apresentei um slide (Figura 8) sobre os dias da semana e o nome dos meses com algumas questões.



MÊS DE FESTAS

DEZEMBRO 2022

D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

25. Natal

08 CHIA, 16 HAVAI, 23 MEXICO, 29 CHIA

Observe o calendário e responda:

- Quais festas comemoramos nos dias 25 e 31 de dezembro?
- No seu país, essas festas são comemoradas?
- Quais datas são importantes no seu país?
- Que dia é hoje? Hoje é dia...
- Em qual dia da semana é o Natal e o Réveillon este ano?

Figura 8 – Apresentação do calendário do mês de dezembro pela pesquisadora
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os alunos interagiram respondendo sobre datas festivas de seus respectivos países e questões sobre os dias da semana. Aprenderam os termos “natal” e “réveillon” e manifestaram que natal, em espanhol, é *Navidad*. O aluno A8 fez uma observação ao referir que um amigo português não pronunciava a palavra feira

juntamente com o dia da semana, questionando se está correto. Eu respondi que isto ocorre na informalidade, mas que formalmente é necessário dizer o dia da semana completo, por exemplo, segunda-feira.

No final desse terceiro encontro, foi proposta aos alunos uma atividade complementar para ser apresentada no quarto encontro, a qual consistiu em criar um diálogo sobre a rotina, com duração de aproximadamente 2 minutos. Os alunos formaram grupos com três integrantes, não ficando dois alunos da mesma nacionalidade em um mesmo grupo para realização dessa atividade.

4.3.4 Aula 4

No dia 12 de setembro de 2022 ministrei o 4º encontro síncrono do curso de português como língua adicional, via *Google Meet*. Em relação ao conteúdo da aula, apresentei, de forma expositiva, a conjugação do verbo ir e passar, no presente do indicativo; a diferença entre a preposição a, o artigo a e a crase; e o vocabulário e expressões sobre horas. De maneira interativa, conversamos sobre a rotina e meios de transportes utilizados em nosso cotidiano.

No âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo Almeida Filho (1993), a competência comunicativa transcende a mera habilidade linguística e abraça uma perspectiva mais ampla, incorporando elementos socioculturais e interativos. Nesse sentido, a importância incide em não apenas dominar as estruturas linguísticas, mas também compreender os contextos de uso da língua que está sendo estudada, enfatizando a necessidade de desenvolver habilidades sociolinguísticas e estratégicas para uma comunicação efetiva em situações diversas.

Ainda para Almeida Filho (1993), ao integrar esses componentes, a competência comunicativa reflete uma visão holística do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, destacando a interconexão entre a linguagem e a comunicação como um fenômeno social e cultural complexo.

Os alunos apresentaram suas rotinas a partir do trabalho em grupos que realizaram durante a semana criando um diálogo entre eles em língua portuguesa (Figura 9). A solicitação na aula foi para que durante a apresentação tentassem usar

a entonação adequada ao apresentar esse diálogo e que o *feedback* seria passado individualmente durante a semana via *WhatsApp*. Lembrei-lhes de que estávamos em um ambiente de aprendizado e que era natural que erros acontecessem. O objetivo dessa atividade foi proporcionar um momento de desenvolvimento da competência comunicativa na língua portuguesa.

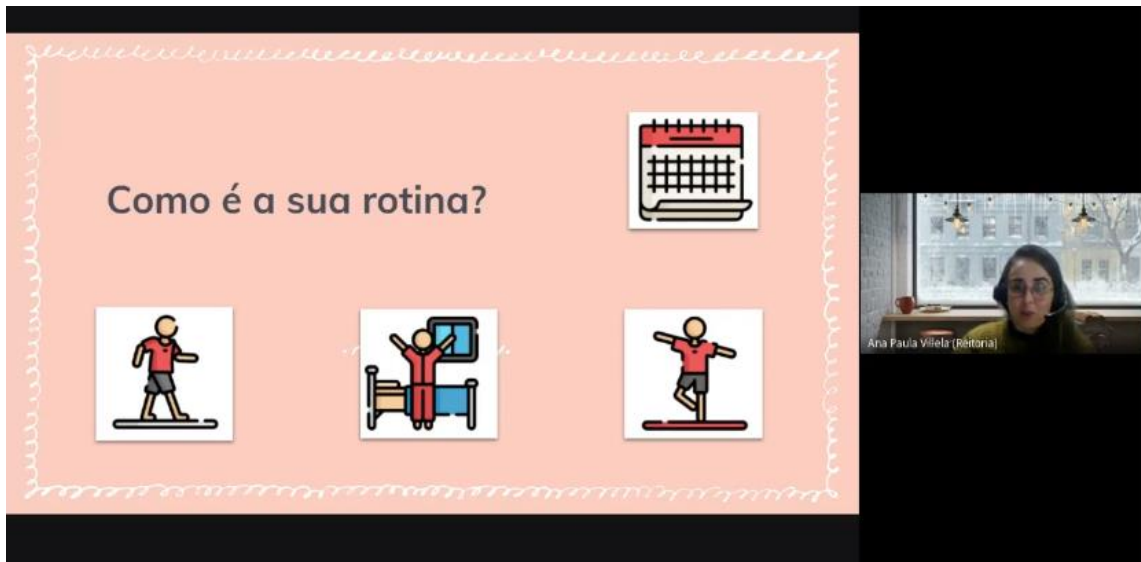


Figura 9 – Atividade sobre rotina realizada pelos alunos durante a aula
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Durante a apresentação, eles encenaram um encontro casual, com o uso de expressões empregadas em cumprimentos e saudações, perguntas sobre como estavam e sobre a rotina de cada um, além de expressões para a despedida. Em alguns grupos, foi possível perceber o uso de palavras ou expressões em espanhol misturadas às de língua portuguesa, em um esforço para responder ao colega. Alguns alunos usaram palavras cotidianas e informais do Brasil, como por exemplo, as palavras “legal” e “beleza” ao concordar com algo, aplicadas ao contexto corretamente.

Ao final de cada apresentação, aproveitei para fazer perguntas aos integrantes do grupo me referindo ao que eles tinham falado no diálogo. Assim, ficou oportuno reforçar a pronúncia de alguma palavra ou conjugação correta dos verbos utilizados. Por exemplo, o aluno A9, em seu diálogo, repetiu várias vezes a palavra *temprano*, que significa cedo, em espanhol. Aproveitei para perguntar-lhe porque ele acordava cedo todos os dias, reforçando a palavra cedo, sem comentar ou apontar o seu erro.

Ao me responder, ele pronunciou corretamente a palavra cedo, dizendo “Eu acordo cedo porque eu pratico triátlon”.



Figura 10 – Apresentação de alguns meios de transportes pela pesquisadora
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Outro momento de interação ocorreu após apresentar aos alunos os nomes de meios de transporte em português, conforme a Figura 10. Perguntei-lhes qual era o meio de transporte que eles usavam para ir à escola, universidade ou trabalho. Usando a conjugação do verbo ir, todos tiveram a oportunidade de responder o questionamento, além de compartilhar com os outros alunos os nomes dados aos principais meios de transporte em seu país.

Antes de encerrar a aula, solicitei-lhes que realizassem uma atividade complementar dessa aula, durante a semana, que correspondeu ao envio da imagem, via *Google Forms*, de uma comida típica que representasse a cultura de seu país de origem, juntamente com a descrição dos ingredientes utilizados para prepará-la. Cabe salientar que embora a atividade não envolvesse estudo de material didático, tinha como objetivo despertar o interesse e a participação desses alunos na aula seguinte.

4.3.5 Aula 5

No dia 19 de setembro de 2022 realizei o quinto encontro síncrono com os alunos do curso PLA em que foram abordados os seguintes conteúdos: nomes de alimentos, bebidas e utensílios; conjugação dos verbos querer, preferir e comer no presente do indicativo e advérbios de intensidade.

Referindo-se à parte cultural, o diálogo envolveu a apresentação de pratos e comidas típicas de um país e os principais ingredientes utilizados na preparação desses alimentos.



Figura 11 – Apresentação de imagens de pratos típicos enviados pelos alunos
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No início desta aula, os alunos apresentaram a atividade complementar da aula 4, que propôs por meio de formulário *Google Forms* o envio de uma imagem de pratos típicos de seu país, pelos alunos, com informações relativas aos principais ingredientes. As imagens e os nomes dos pratos típicos enviados pelos alunos foram apresentados em slide (Figura 11).

Os alunos argentinos apresentaram o *alfajor*, um tipo de doce composto por biscoito de farinha de amido de milho, e a *tortafritas*, um lanche frito feito com farinha.

A aluna A5, da Bolívia, apresentou o *pique macho*, um prato típico de seu país composto por carne, ovo, batatas fritas, cebola, tomate, linguiça, pimenta e cerveja. Ela explicou que esse prato tem esse nome porque é preparado com um tipo de pimenta muito ardida e, em sua cultura, as pessoas dizem que, devido à pimenta, somente os homens fortes conseguem comê-lo.

A aluna A10, do México, apresentou o *mole poblano* que é um molho típico do estado de Puebla, preparado com chocolate e vários tipos de pimentas. Já a aluna A11, do Paraguai, mostrou sobre a *sopa paraguaya* que, apesar do nome, é um bolo feito de milho. As alunas A14 e A15, do Peru, falaram sobre o *ceviche*, um prato típico muito consumido em seu país, preparado com peixe, batata-doce e outros ingredientes, sendo considerado um patrimônio nacional do Peru.

O *sancocho trifásico* foi a comida colombiana apresentada pela aluna A7 que explicou ser este prato um tipo de sopa de mandioca, batata, carne e banana verde acompanhada por frango e abacate. Já o aluno A8, do Equador, apresentou o *Encebollado*, que consiste em uma sopa servida no almoço, contendo em seus ingredientes: atum fresco, albacora, legumes, cebola roxa e coentros. O aluno A9 complementou dizendo que, no Equador, é muito comum consumir sopas durante o almoço.

Em seguida foram apresentados aos alunos algumas imagens com o nome de comidas e bebidas brasileiras consumidas durante o café da manhã, almoço, jantar e lanche. Foi lhes perguntado o que costumam comer no café da manhã, o que proporcionou momentos de interação e comunicação oral entre os alunos. Em um segundo momento de interação, com base nesta temática estudada, foi realizada uma dinâmica com os alunos em que escolheram um colega para desenvolverem um diálogo sobre preferências de alimento, tudo feito de forma livre. Essa dinâmica propiciou a interação entre os alunos e a produção oral. Durante as falas, surgiram nomes de alimentos brasileiros que não estavam nos slides, como sopa e caipirinha. Os alunos também puderam se referir a alimentos específicos de seu país, conforme exemplo na Figura 12.

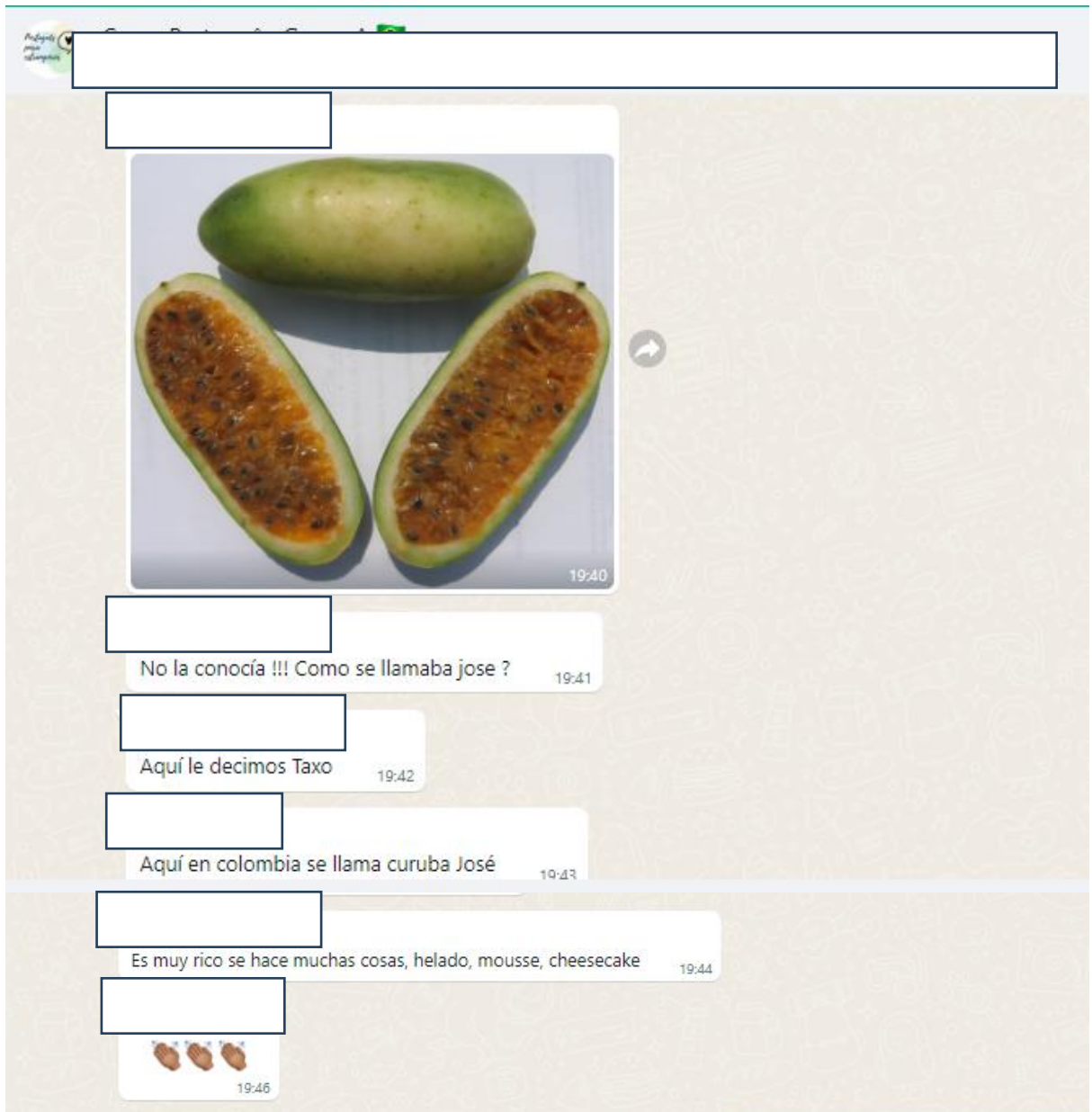


Figura 12 – Interação no grupo de WhatsApp sobre nomes de alimentos específicos
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O processo ensino-aprendizagem de uma língua envolve a exposição dos alunos a perspectivas inéditas em relação ao seu entorno, acionando mecanismos inevitáveis de comparação e confronto com sua própria visão de mundo. Grande parte do entusiasmo dos estudantes ao aprender uma nova língua estrangeira está intrinsecamente ligada à emoção, resultante da descoberta de uma nova entrada para o mundo, pela qual podem experimentar realidades diferentes (Kramsch, 1993).

No fim desta aula, foi apresentada uma proposta de Atividade Complementar para a aula 6, sendo-lhes solicitado que, em *Google Forms*, enviassem a cor favorita

e a cor que costumam usar no ano novo, além da descrição do significado desta preferência.

4.3.6 Aula 6

No dia 26 de setembro de 2022 aconteceu o sexto encontro síncrono com os alunos do curso de português como língua adicional, via *Google Meet*. Em relação ao conteúdo da aula, apresentei, de forma expositiva, a conjugação do verbo gostar e precisar no presente do indicativo e os pronomes demonstrativos. De maneira interativa, conversamos sobre as cores e seus significados e a moeda brasileira.



Figura 13 – Apresentação sobre as cores e seus significados pela pesquisadora
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Iniciei a aula apresentando aos alunos o nome das principais cores, em português, e alguns de seus significados para o ano novo, conforme a Figura 13. Expliquei-lhes que, no Brasil, as pessoas têm o costume de usar a cor branca no réveillon, uma tradição que se origina dos cultos religiosos de matriz africana, em que a cor branca significa paz e pureza. Na sequência, retomei a atividade complementar da aula 5, pedindo que eles compartilhassem com todos a resposta dada nesta atividade. Durante a semana, os alunos tiveram que acessar um link do *Google Forms* para responder qual a sua cor favorita e qual a cor representativa do ano novo para eles.

O aluno A9, do Equador, contou-nos que a cor preta é a sua favorita, pois combina com todos os outros conjuntos de cores, fazendo-lhe sentir elegante e

utilizando também essa cor no ano novo. O aluno A8, também do Equador, tem o vermelho como cor favorita e, na virada de ano, gosta de usar a cor verde, pois significa esperança. O aluno complementou dizendo que, no Equador, as pessoas não pensam muito no significado das cores para escolher uma roupa para passar o réveillon, na verdade, elas se preocupam em ficar elegantes.

A aluna A5, da Bolívia, informou que sua cor preferida é a preta e, no ano novo, gosta de usar roupas que contenham a cor laranja, significando alegria, vida e esperança. Já o aluno A6, do Chile, disse gostar do branco porque simboliza a pureza, transparência e elegância. Contudo, ele não acredita na superstição de usar uma cor específica para o ano novo. A aluna A12, do Paraguai, disse que sua cor preferida é o rosa, mas que, para o ano novo, ela gosta de usar o branco, simbolizando um novo começo e tranquilidade.

O aluno A4, da Argentina, disse que o verde é sua cor favorita e a cor do ano novo é o branco, significando o início de um novo ciclo, como uma tela em branco. O aluno A2, também desse país, falou que sua cor favorita é o vermelho e para o réveillon, além do vermelho, ele também gosta da cor verde, uma vez que são cores presentes em fogos de artifício. A aluna colombiana A7 disse que gosta da cor branca e que, no ano novo, sua família tem o costume de usar essa cor para representar a felicidade e a prosperidade.

A interação também ocorreu ao apresentar aos alunos a moeda brasileira, conforme a Figura 14. Expliquei-lhes que, desde 1994, o Brasil utiliza o Real, caracterizado pelo símbolo “R\$”, antecedendo os numerais. Os alunos falaram sobre o nome do dinheiro em seus países e, ao falar sobre o câmbio, eles disseram quanto estava a cotação da moeda em seu país de origem em relação ao dólar americano. Eles também responderam perguntas sobre quais eram as cores das notas brasileiras e se haviam valores semelhantes da moeda do Brasil em seus países.

Pode-se dizer que esse tipo de atividade proporcionou o desenvolvimento da competência comunicativa desses alunos, que se esforçaram ao máximo para a comunicação na língua portuguesa em uma discussão envolvendo as diferentes moedas utilizadas nos respectivos países. O desenvolvimento da competência comunicativa, conforme delineado por Almeida Filho (1993), representa uma abordagem abrangente e dinâmica no contexto do aprendizado de línguas estrangeiras. É importante não apenas conhecer a estrutura da língua, mas também

compreender as nuances da comunicação em diferentes contextos. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento da competência comunicativa requer a assimilação de elementos sociolinguísticos, estratégias de comunicação e a habilidade de se adaptar a diversas situações de interação.

Ao adotar essa abordagem nas aulas do curso PLA, pode se dizer que proporcionou aos estudantes não apenas adquirirem proficiência linguística, mas também se tornarem capaz de se expressar de maneira culturalmente apropriada e eficaz, demonstrando uma compreensão aprofundada da inter-relação entre linguagem e comunicação.

O dinheiro no Brasil chama-se REAL



- nota
- moeda
- dinheiro
- moeda corrente
- troco

➤ 1 REAL = 100 centavos

➤ O plural de Real é Reais.

Figura 14 – Apresentação da moeda brasileira pela pesquisadora
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Também houve interação ao apresentar-lhes as expressões utilizadas para perguntar o preço de algum produto. Mostrei-lhes algumas lembranças que são vendidas a estrangeiros, em geral, quando visitam o Brasil, conforme Figura 15. Nessa dinâmica, os alunos fizeram uma estimativa de valores dos itens em reais e também compartilharam o nome dado a esses itens em seus países. O item chinelo foi o que apresentou uma variação maior de nome em relação ao país, sendo nomeado por *zapatillas* no Paraguai, *chanquetas* no Equador, *sandalias* na Colômbia e *ojotas* na Argentina.

→ Por favor, **quanto custa...** ?
 → **Qual** é o preço de ?
 → **Quanto** é ?

Imã de geladeira
 R\$ **5,00** (cinco reais)

Chaveiro
 R\$ **3,50** (três reais e cinquenta centavos)

Chinelo
 R\$ **35,00** (trinta e cinco reais)

Camisa
 R\$ **299,00** (duzentos e noventa e nove reais)

Figura 15 – Atividade sobre expressões de preços e algumas lembranças vendidas sobre o Brasil

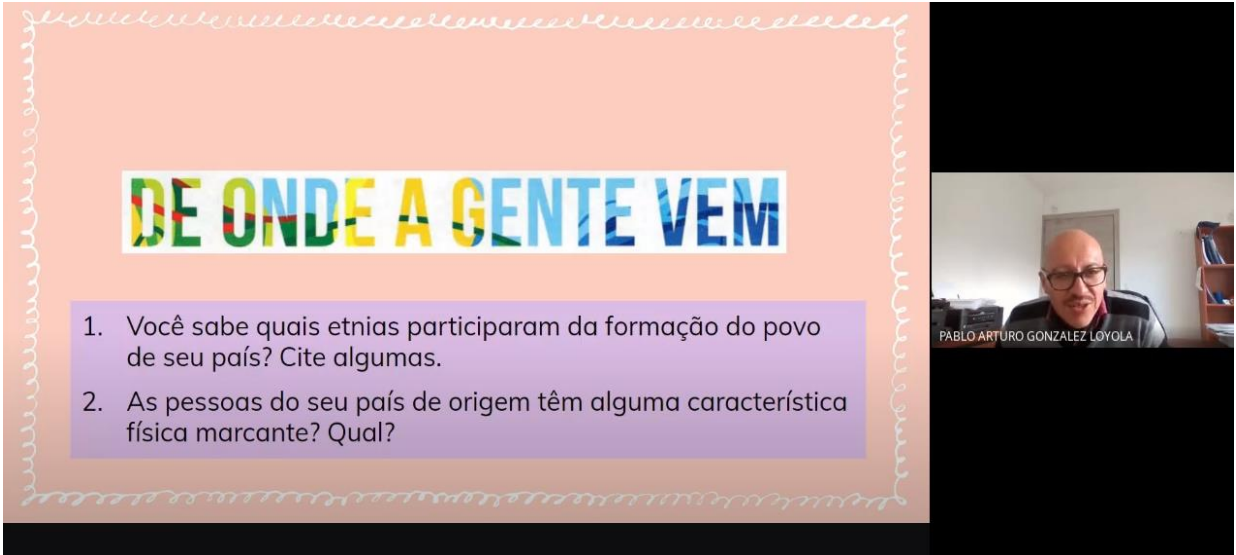
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Antes de encerrar a aula, utilizando aspectos da metodologia ativa sala de aula invertida, solicitei aos alunos que realizassem durante a semana a atividade complementar da aula 6, que correspondeu à produção e ao envio de um áudio de no máximo 1 minuto, contando sua experiência com a aprendizagem da língua portuguesa conforme falada no Brasil. O áudio deveria ser postado na plataforma Moodle do curso PLA.

Esse curso realizado na modalidade educação a distância, contando com ambientes virtuais de aprendizagem, se mostra subsidiado por componentes tecnológicos cruciais na transformação do cenário educacional. No contexto da EAD, Mill (2014) enfatiza a importância de estratégias pedagógicas que promovam a autonomia do aluno e a construção ativa do conhecimento. O AVA, por sua vez, é uma ferramenta central na facilitação do processo educacional a distância. Por isso, a necessidade de uma abordagem cuidadosa na concepção e implementação desses ambientes, visando criar espaços virtuais que sejam intuitivos, colaborativos e eficazes para promover a aprendizagem com autonomia e compartilhamento do conhecimento construído.

4.3.7 Aula 7

No dia 3 de outubro de 2022, foi realizada a atividade síncrona da aula 7 cujo objetivo foi trabalhar as relações de parentesco, acentos na língua portuguesa, som aberto e fechado da letra o, grau comparativo e superlativo, e adjetivos usados para descrever características físicas e psicológicas das pessoas. De maneira dialogada, com base na atividade complementar enviada pelos alunos, foram apresentadas as origens das populações dos respectivos países. A atividade foi baseada em duas questões, conforme Figura 16.



The image shows a Zoom meeting interface. On the left, a slide with a light orange background and a decorative border contains the title "DE ONDE A GENTE VEM" in large, colorful letters. Below the title, a purple box contains two numbered questions in white text. On the right, a video feed shows a man with glasses and a red shirt, identified as Pablo Arturo Gonzalez Loyola, speaking.

DE ONDE A GENTE VEM

1. Você sabe quais etnias participaram da formação do povo de seu país? Cite algumas.
2. As pessoas do seu país de origem têm alguma característica física marcante? Qual?

PABLO ARTURO GONZALEZ LOYOLA

Figura 16 – Atividade sobre a origem da população de um país
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Iniciei indagando os alunos sobre o que responderam na primeira questão. O aluno A9 disse que, no passado, o Equador era habitado pelos povos originários, como os incas e os quéchuas, e após a chegada dos espanhóis, houve uma mistura dessa população e da cultura. Sobre as características físicas dos equatorianos, ele acredita não haver um aspecto marcante, além de pele morena, cabelos pretos e lisos e olhos castanhos, o que é comum na população dos países da América do Sul. O aluno A6 concordou com o aluno A9 e afirmou que, no Chile, as pessoas também têm essas características físicas e acrescentou que, em seu país, há muitas etnias distintas.

Sobre a Argentina, A aluna A1 comentou que havia muitas etnias diferentes oriundas dos povos originários que ali habitavam e que, com a chegada dos europeus, houve uma grande mistura. A aluna A10 disse que no México havia muitos grupos étnicos, como os mexicas, os astecas e os maias. Após a chegada dos espanhóis, houve a combinação da diversidade de cultura e de povos, originando o que eles são hoje. Suas principais características físicas são: pele morena, estrutura física forte e baixa estatura.

Na sequência, fiz uma apresentação baseada em slides, explicando-lhes que a população brasileira é o resultado de uma grande mistura de culturas e povos, miscigenação, com características físicas de povos de diversas partes do mundo, porém, destacam-se três nações que foram fundamentais na origem do povo brasileiro: os indígenas, os portugueses e os africanos. Porém, esse processo não ocorreu de forma equilibrada em todas as partes do Brasil.

Continuando a interação, com base em vocabulário apresentado (Figura 17) sobre adjetivos utilizados para descrever as características físicas e psicológicas, foi proposto que cada aluno, oralmente, realizasse uma descrição de si.



Adjetivos: características psicológicas

Característica Física	Cabelo		Olhos	Pele	Outros	Características Psicológicas	
	Alto	Castanho	Comprido	Castanhos	Branca	Barba	Simpático / Antipático
Baixo	Loiro	Liso	Verdes	Morena	Bigode	Extrovertido / Tímido	Inteligente / Bobo
Magro	Ruivo	Ondulado	Azuis	Negra	Cavanhaque	Calmo / Agitado	Engraçado / Sem Graça
Forte	Preto	Cacheado	-	Oriental	Costeleta	Alegre / Triste	Simplex / Arrogante
Gordo	Grisalho	Crespo	-	-	-	Tranquilo / Nervoso	Elegante
-	Curto	Careca	-	-	-	-	-

→ Faça uma descrição física e psicológica de você.

Figura 17 – Atividade sobre características físicas e psicológicas
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Foi um momento interativo em que todos puderam exprimir suas características físicas e psicológicas na língua portuguesa, havendo interesse e envolvimento de

todos. O ensino online oferece potencialidades na construção colaborativa de conhecimento e na interação. No entanto, Kenski (2008) pondera que a revolução no ensino e, conseqüentemente, na educação como um todo, não será impulsionada somente pelas tecnologias em si, mas sim pela maneira como essas tecnologias são empregadas na mediação entre professores, alunos e informações. Para a autora, “os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo, do que das tecnologias utilizadas” (Kenski, 2008, p. 9).

Como atividade complementar, durante a semana, os alunos enviaram um áudio contando sobre a experiência que estavam tendo em aprender o português brasileiro. Para o aluno A9, “a língua portuguesa é muito interessante, principalmente em relação aos variados sons e sotaques que o idioma pode apresentar”, citando a experiência em aprender a pronúncia da letra “R” pelos cariocas, que se assemelha à pronúncia da letra “J”, em espanhol, o que foi aconselhado por amigos brasileiros. Já o aluno A3 citou que “apesar da dificuldade em pronunciar palavras anasaladas em português e na conjugação de alguns verbos, o aprendizado da língua portuguesa e da cultura do Brasil têm sido muito divertido”.

A aluna A5, da Bolívia, destaca a pronúncia e o significado de algumas palavras da língua portuguesa que diferem muito do espanhol, como: lembrar, esquecer, jantar, abacaxi e borboleta, por exemplo. O aluno A8, do Equador, disse que “a língua portuguesa sempre lhe pareceu alegre, divertida e romântica e que gostaria muito de continuar aprendendo, além da língua, também conhecer mais sobre a cultura do Brasil, para poder viajar e conhecer as belezas desse país”.

O aluno A2 citou alguns aspectos culturais que o surpreendeu desde que iniciou o curso PLA, como o cuidado que os brasileiros têm ao escolher a cor da roupa que usarão no ano novo, por exemplo. Salientou que, na Argentina, as cores não têm significado para as pessoas e que se preocupam apenas em ficar elegantes. Outro ponto apontado pelo aluno A2 é o nome dado à primeira refeição do dia no Brasil, “café da manhã”, o que considerou curioso. O aluno A4, da Argentina, disse que “aprender a língua portuguesa tem sido um desafio devido à proximidade que essa língua tem com o idioma espanhol”. O aluno destacou ainda que “o curso tem possibilitado a aprendizagem, além da cultura brasileira, a cultura dos países de seus colegas de classe”.

O aluno A6, do Chile, tem muito interesse em estudar português porque já esteve na cidade do Rio de Janeiro e considera os brasileiros muito alegres e sorridentes. Ele gosta muito da gramática portuguesa, principalmente as diferenças que há entre espanhol e português, como: “as palavras escritas com a letra B, em português, e na letra V, em espanhol, no entanto com a mesma pronúncia; os diferentes sotaques que o português tem, além dos sons anasalados”.

A aluna A11, do Paraguai, relata estar gostando muito das aulas síncronas de português, principalmente nos momentos em que os alunos compartilham seus aspectos culturais. Segundo suas palavras, “cada país tem sua própria cultura e é muito bom tentar explicar a sua própria cultura no idioma português”. A aluna A14, do Peru, relatou que sua experiência na aprendizagem do português tem sido muito gratificante. Afirmou que, antes de iniciar este curso, considerava que a aprendizagem da língua portuguesa era apenas um requisito para a obtenção do seu diploma universitário, no entanto, a participação no curso tem lhe ajudado a levar a sua aprendizagem com mais seriedade.

No fim desta aula, apresentei-lhes a proposta da atividade complementar para a aula 8. Foi-lhes solicitado que, em *Google Forms*, citassem o tipo de moradia característico em seu país, as características da casa/apartamento em que moram, além de citarem os objetos presentes nos lares representantes da cultura de seus países.

4.3.8 Aula 8

No dia 10 de outubro de 2022 realizei o 8º encontro síncrono do curso PLA com os alunos, na plataforma *Google Meet*. Sobre os conteúdos ministrados nesta aula, abrangeu nomes de partes da casa, verbos alugar e vender e a partícula se, conjugação do verbo haver e existir no presente do indicativo, locuções adverbiais de lugar e numerais ordinais.

No início dessa aula, o diálogo envolveu a apresentação, pelos alunos, de características das casas ou apartamentos de seus respectivos países, tipos de moradias e sobre objetos presentes nas residências, representativos das culturas

locais. O aluno A4 disse que na Argentina são comuns casas, apartamentos, duplex (casas unidas) e casas alpinas (casas em formato de triângulo). A aluna A5 informou que em cidades grandes da Bolívia, como Santa Cruz, as casas são grandes, abertas e com jardins, mas em regiões frias, as moradias são um pouco pequenas. Já o aluno A13, do Paraguai, disse que, em seu país, existem muitas casas de madeira, além de casas feitas de outros materiais.

Sobre o Peru, a aluna A15 disse que as pessoas, em geral, vivem em casas ou apartamentos, sendo que uma parcela grande da população vive nas colinas em casas feitas de madeira, adobe e palha, chamadas de *pasajes*. Em relação à Colômbia, a aluna A7 explicou que as casas têm o estilo colonial e são feitas de *guadua*, um tipo de bambu, cimento, tijolos e madeira. O aluno A9 falou que no Equador há uma diversidade de moradias devido ao clima não ser o mesmo em todas as regiões do seu país. Ele explicou: nas regiões montanhosas o clima é muito frio e por isso as casas são feitas de um material que as deixam mais quentes, por outro lado, na costa, o clima é húmido e quente, então as residências são simples e com ar condicionado. Complementando, explanei sobre os tipos de moradia do Brasil. Comentei sobre a oca habitada pelos indígenas e sobre casas, apartamentos, sobrados e barracos.

Sobre os objetos que eles consideram característicos da cultura de seus países, a aluna A1 citou que algumas decorações típicas argentinas são: a bandeira nacional, artesanato dos povos nativos, ímãs em geladeiras, fotos de família e pinturas artísticas feitas por membros da família, produtos de couro e os talheres e louças que as avós possuem e acabam passando de geração em geração. O aluno A3 citou a *bombilla*, um tipo de colher de aço utilizada para preparar e tomar a erva-mate. Já o aluno A4, falou que nas casas dos argentinos, é comum ter uma foto do Papa Francisco, que ele chama de Papa Bergoglio.

A aluna A5, da Bolívia, explicou que a decoração utilizada depende da região onde a pessoa reside. Em lugares quentes, as pessoas utilizam e tem em casa utensílios de madeira e cerâmica. Ela acrescentou que, na região onde mora, as pessoas têm muitos tecidos coloridos em suas casas e os utilizam para ponchos e toalhas de mesa. O aluno A13, do Paraguai, disse que em seu país as pessoas costumam ter jarros de barro para tomar água e os católicos têm diversos santos, a sagrada família e a virgem de Caacupe, padroeira do Paraguai. Já a aluna A14, do

Peru, também mencionou que as famílias católicas têm fotos e estátuas de santos em suas casas.

A aluna A7 relatou que, na Colômbia, é possível encontrar uma variedade de itens decorativos culturais, citando que na Amazônia colombiana há esculturas e desenhos de araras e botos cor-de-rosa e, na cidade de Tolima, as pessoas, em geral, possuem a figura de um tradicional chapéu colombiano em suas casas. O aluno A9 explicou que na cidade de Cuenca, no Equador, não há um objeto decorativo específico da cultura, mas que a arquitetura da cidade é bastante peculiar uma vez que muitas casas são decoradas com telhas de cerâmica nas cores laranja.

Na aprendizagem de línguas estrangeiras, atividades desse tipo proporcionam o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos alunos e representam uma abordagem fundamental. Byram (2020) destaca que a competência comunicativa vai além das habilidades linguísticas, incorporando a compreensão profunda das diferenças culturais e a capacidade de interagir de maneira eficaz em contextos interculturais. Essa competência abrange a sensibilidade cultural, a consciência crítica e a habilidade de se colocar no lugar do outro, permitindo aos aprendizes não apenas comunicar-se linguisticamente, mas também compreender e respeitar perspectivas culturais diversas. Além disso, ao adotar essa perspectiva intercultural nas atividades do curso PLA, pode-se proporcionar aos aprendizes desenvolverem aptidões para enfrentar os desafios comunicativos em um mundo cada vez mais globalizado, de maneira a promover a construção de pontes entre culturas e contribuir para a formação de cidadãos culturalmente competentes.

Em adição, apresentei sobre os objetos culturais de decoração presentes nos lares brasileiros, como por exemplo, a talha de barro, o copo americano, tecido de chita para fins de decoração, a rede, dentre outros, conforme Figura 18.

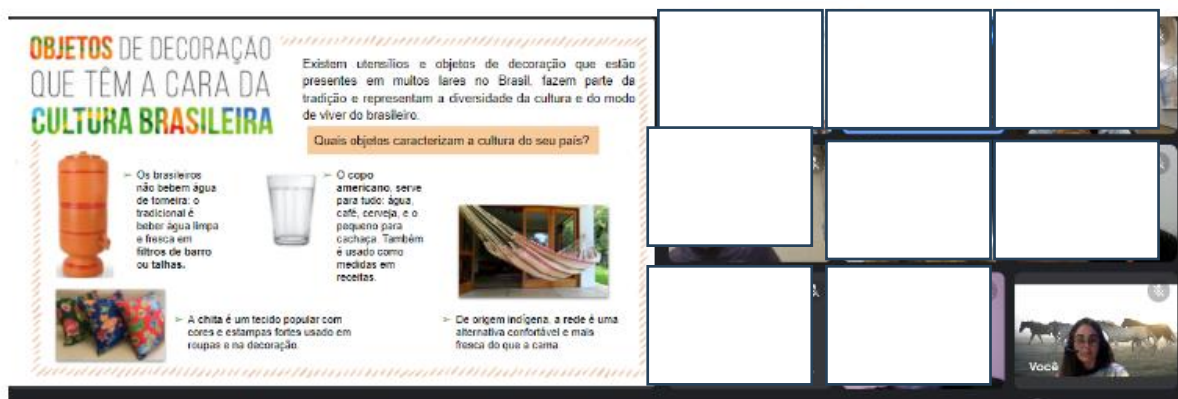


Figura 18 – Apresentação sobre objetos de decoração da cultura brasileira
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No fim desta aula, apresentei a proposta da Atividade Complementar para a próxima aula, aula 9. Foi-lhes solicitado que acessassem a plataforma do curso para responder o fórum interativo escrevendo um pequeno texto, em língua portuguesa, sobre a sua família, apresentando as características mais peculiares, além de contar sobre a sua herança cultural no âmbito familiar.

Essa atividade foi pensada no sentido de proporcionar aos alunos uma reflexão antecipada sobre a temática da aula, de maneira a se prepararem para um momento de troca cultural e interação. A troca cultural transcende a mera transmissão de informações sobre outra cultura; em vez disso, ela envolve uma interação dinâmica entre os aprendizes e a cultura alvo. De acordo com Kramsch (1993), são importantes as abordagens que permitem aos aprendizes não apenas assimilar conhecimento cultural, mas também engajar-se ativamente na negociação de significados e na construção conjunta de compreensão intercultural.

4.3.9 Aula 9

No dia 17 de outubro de 2022 ministrei o 9º encontro síncrono do curso de português como língua adicional, via *Google Meet*. Em relação ao conteúdo da aula, apresentei algumas práticas esportivas empregando os verbos jogar, praticar, andar e correr, no presente do indicativo; e alguns hábitos saudáveis abordando os verbos

dormir e acordar, no presente do indicativo. De maneira interativa, conversamos sobre esportes e as partes do corpo humano.

Iniciei a aula referindo à atividade complementar que realizaram durante a semana, a qual consistiu na participação dos alunos do curso respondendo questões sobre a própria família no fórum interativo. Essa atividade envolveu descrever as principais características dos membros familiares, além de relatar sobre a herança cultural no âmbito de sua família.

A aluna A5, da Bolívia, vive com seus filhos, esposo e seu pai. Para a aluna, em seu país, “a vida familiar é muito importante, uma vez que os pais cuidam dos filhos quando são pequenos e, depois, os filhos cuidam de seus pais”. O aluno A9, do Equador, é casado e tem dois filhos. No momento, sua esposa não trabalha e é quem cuida da casa e dos filhos. Além disso, ele possui vários animais de estimação: dois cachorros, um gato e um hamster. Já o aluno A8, do Equador, mora com a esposa e um filho. Em seu país, geralmente, as famílias se reúnem aos domingos e cozinham juntos. Sua família gosta de jogar jogos de tabuleiro e cartas e de assistir filmes. Embora não se considerem religiosos, gostam de passar tempo em contato com a natureza.

A aluna A1, da Argentina, relata ter uma família grande. Vive com seus pais, três irmãos, um cachorro e um gato. Ela também descreveu seus avós maternos, por quem nutre muito carinho. A aluna A11, do Paraguai, mora com o pai e suas duas filhas. Sua mãe já é falecida, contudo a aluna a descreve como uma senhora muito alegre e engraçada que está cuidando deles lá do céu. Já a família do aluno A6, do Chile, é composta pelos pais e um irmão. Sobre os costumes da família, o aluno A6 gosta de dançar salsa, uma vez que adquiriu esse hábito por ver seus pais dançando desde pequeno.

Tratou-se de um momento de interesse dos alunos nas apresentações e discussões, onde a língua portuguesa era um elemento comunicacional. De acordo com Almeida Filho (1993), aprender uma língua estrangeira transcende a simples assimilação de regras gramaticais. A abordagem tradicional centrada na gramática não reflete a complexidade do processo de aquisição linguística. É necessário considerar a língua como um fenômeno social e comunicativo, enfatizando a integração de componentes sociolinguísticos e culturais no processo de ensino e aprendizagem.

Na continuidade da aula, apresentei as partes do corpo humano e mostrei as diferenças entre a pronúncia e a escrita de algumas palavras semelhantes nas línguas portuguesa e espanhola, como, por exemplo, a palavra nariz que é feminina em espanhol, *la nariz*, mas masculina em português, o nariz. Realizei uma dinâmica que consistiu em apontar uma parte do corpo e os alunos responderem qual o nome dessa parte, em português. Em outro momento, eu perguntei quais partes do corpo são necessárias para realizar determinada ação, conforme Figura 19.

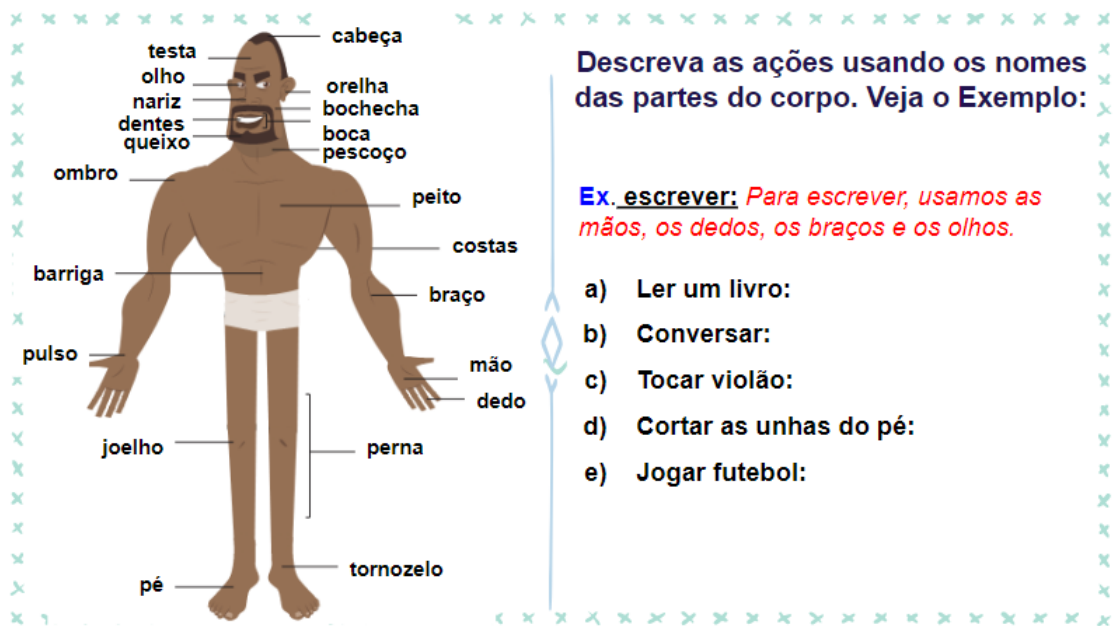


Figura 19 – Atividade sobre as partes do corpo humano
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

De forma interativa, apresentei-lhes alguns vocabulários referentes a esportes e práticas esportivas, empregando os verbos jogar, praticar, andar e correr no presente do indicativo, de acordo com a Figura 20. Perguntando-lhes o esporte mais praticado em seu país, todos disseram ser o futebol, assim como no Brasil. Na sequência, os alunos contaram quais atividades esportivas eles praticavam e quem eram seus ídolos no esporte.

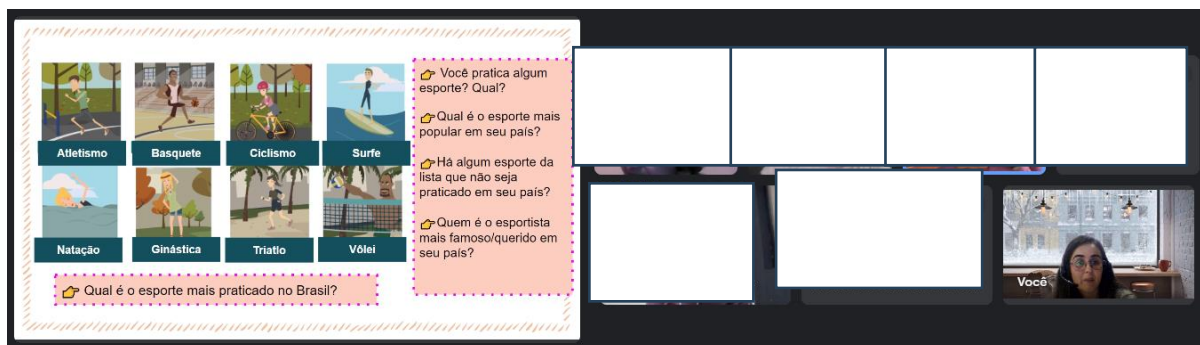


Figura 20 – Atividade sobre esporte e práticas esportivas
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A conversa teve início com a aluna A5, da Bolívia, ao dizer que, em seus momentos livres, gosta de fazer ginástica. Em relação ao esportista mais famoso de seu país, acredita que seja o tenista Hugo Dellien. A ginástica também é a prática esportiva praticada pela aluna A10, do México. A aluna considera que o jogador de futebol Javier Hernández, conhecido como Chicharito, é um esportista muito famoso e querido em seu país. Já para a aluna A14, do Peru, andar de bicicleta é sua atividade esportiva favorita. Ela relata que em seu país todos os jogadores de futebol da seleção peruana são muito queridos, destacando o jogador Gianluca Lapadula.

O aluno A9, do Equador, pratica triatlo e se identifica muito com atividades esportivas. Em sua opinião, Richard Carapaz é um ciclista muito querido em seu país. O aluno A8, também equatoriano, gosta muito de esportes, principalmente de jogar futebol. Ele acredita que os jogadores de futebol são muito reconhecidos em seu país. No entanto, citou que Marlon Vera, lutador de Jiu-Jitsu, é um exemplo de esportista famoso e querido em seu país. O aluno A6, do Chile, gosta de praticar mergulho e caminhada e crê que o jogador de futebol Alexis Sánchez e o tenista Marcelo Rios são os esportistas mais conhecidos e admirados em seu país.

No final dessa aula, foi apresentada uma proposta de Atividade Complementar para a aula 10, sendo-lhes solicitado que, em *Google Forms*, descrevessem as quatro estações do ano em seu país, as atividades que as pessoas costumam fazer nas férias de verão ou de inverno em seu país de origem e qual é a sua estação do ano preferida.

Sempre com o objetivo de envolver a cultura do respectivo país desses alunos, a intenção de pano de fundo era o aprendizado da língua portuguesa. No entanto, isto foi feito por meio de uma metodologia ativa em que todos os estudantes pudessem participar das aulas com autonomia. As metodologias ativas, de acordo com Moran

(2017), emergem como um elemento essencial no contexto educacional contemporâneo, proporcionando uma transformação substancial na dinâmica tradicional de ensino. Para este autor, essas metodologias têm o potencial de envolver os alunos de maneira participativa no processo de aprendizagem, estimulando o pensamento crítico, a resolução de problemas e a construção de conhecimento de forma mais colaborativa. Ao incorporar estratégias que demandam a participação ativa dos estudantes, como discussões em grupo, projetos práticos e atividades interativas, as metodologias ativas não apenas ampliam as oportunidades de aprendizado, mas também promovem uma abordagem mais contextual e significativa do conhecimento.

4.3.10 Aula 10

No dia 24 de outubro de 2022, foi realizada a atividade síncrona da aula 10 cujo objetivo foi trabalhar vocabulário por meio de itens de vestuário, como roupas e calçados; as estações do ano; e condições do tempo e clima. Em relação aos aspectos culturais, conversamos sobre as principais características das estações do ano no país de origem e sobre as atividades que as pessoas, em geral, costumam realizar em suas férias.

Retomando a atividade complementar proposta na aula anterior, os alunos responderam questões a respeito das estações do ano e clima em seus países de origem. O aluno A9, do Equador, iniciou relatando que a estação do ano favorita é o verão, explicando que nesse período não há muitas chuvas e ele e seus amigos podem praticar esportes, como andar de bicicleta, por exemplo. Devido à sua localização central, o Equador apresenta apenas duas estações bem definidas: verão e inverno. Além disso, os equatorianos gostam mais do verão por poderem frequentar as praias. O aluno A8, também do Equador, afirmou que no verão as pessoas em seu país gostam de ir às montanhas.

Para o aluno A2, da Argentina, o calor e as roupas leves que o verão proporciona são fatores que justificam sua preferência para esta estação. Na Argentina, o verão é bem quente, a primavera apresenta um clima mais ameno, o outono é caracterizado por muitas chuvas e o inverno é bem frio e rigoroso. Em

relação às atividades preferidas dos argentinos, o aluno A2 relata que nas férias de verão as pessoas vão à praia várias vezes nesta estação, prefere o inverno porque gosta do frio e das roupas que se usa nessa estação. Durante as férias de verão, ele citou *Mar del Plata*, uma cidade com grandes praias e muito frequentada pelos argentinos. Contudo, ele acredita que as celebrações do ano novo e do natal são os verdadeiros destaques nessa estação. Já a aluna A1, tem o verão como sua estação favorita e acredita que os argentinos, além de irem às praias no verão, gostam de frequentar as montanhas no inverno.

A primavera é a estação preferida da aluna A5, por ser um período chuvoso na Bolívia, com muitas flores e pássaros, representando, assim, a juventude e o amor. Em relação às características das estações do ano em seu país, no verão chove muito, mas o clima é bom, não muito quente. No outono é muito ventoso. Na primavera o clima é bom e no inverno é frio e seco, mas com muito sol durante o dia. Em geral, nas férias de verão as pessoas vão ao campo, aos rios e piscinas com amigos ou família. Já nas férias de inverno as pessoas viajam para outras cidades.

A aluna A14, do Peru, gosta do inverno por ser um período chuvoso em seu país. No verão a temperatura é alta, no outono faz frio moderadamente, no inverno chove e a primavera é similar ao verão, fazendo menos calor. A aluna relata que em seu país, as pessoas costumam ir para a praia no verão. Afirma que os carnavais também são celebrados, as pessoas saem para brincar com seus amigos e se molham usando balões cheios de água e ainda que, durante o inverno, as pessoas tendem a viajar, mas nem sempre, pois as férias de inverno geralmente não são tão longas e somente algumas pessoas saem de férias durante este período.

A consideração e compreensão dos costumes específicos de diferentes culturas desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Conforme Byram (2020), a língua não é apenas um meio de comunicação, mas também um veículo intrínseco da cultura. Portanto, entender e respeitar os costumes culturais é crucial para uma competência comunicativa eficaz em um contexto intercultural. Ao integrar os costumes nas práticas pedagógicas, os educadores não apenas enriquecem o aprendizado da língua, mas também proporcionam aos aprendizes a interação de maneira sensível e apropriada em ambientes culturais diversos.

Na continuidade da aula foi feita uma apresentação de nomes e imagens de

algumas peças de vestuário, como roupas e calçados, em língua portuguesa, conforme Figura 21.

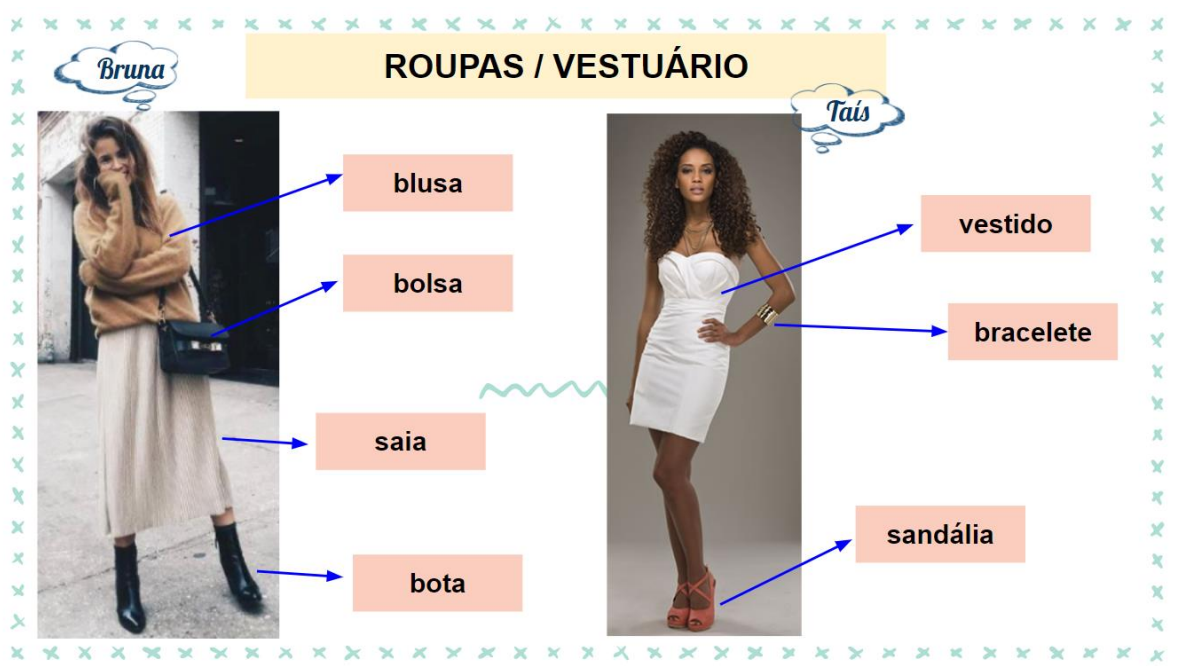


Figura 21 – Apresentação sobre vestuário
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os alunos interagiram identificando o substantivo correspondente à peça de vestuário que estavam usando, informando o tamanho da roupa e do calçado e qual tipo de roupa utilizam para ir trabalhar, estudar, à praia e a casamentos. Na sequência, foi apresentado o vocabulário referente ao clima e estações do ano, além da identificação dos fenômenos naturais, utilizando adjetivos, conforme mostra a Figura 22.

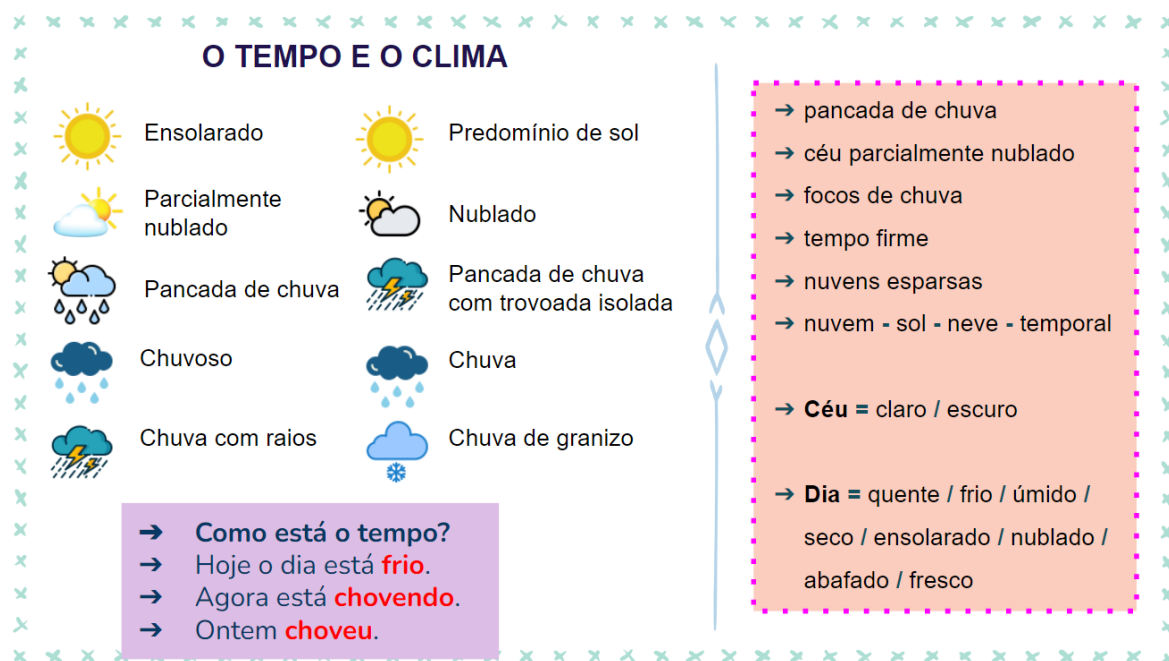


Figura 22 – Apresentação sobre tempo e clima
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Foi um momento de interação em que conseguiram compreender que o clima se diferencia nos diferentes países embora as estações do ano sejam as mesmas.

Antes de encerrar a aula, solicitei aos alunos que realizem a atividade complementar (via *Google Forms*) proposta para ser realizada durante a semana e apresentada na aula 11, que se constituiu em produzir e enviar um áudio de no máximo 1 minuto, apresentando sobre o que significa a vaidade em seu país de origem.

4.3.11 Aula 11

No dia 31 de outubro de 2022 aconteceu o décimo primeiro encontro síncrono com os alunos do curso PLA, via *Google Meet*. O conteúdo dessa aula foi a conjugação verbal sobre o pretérito imperfeito do indicativo e presente do indicativo.

Iniciando a aula, desenvolveu-se um momento interativo em que os alunos apresentaram sobre o áudio em língua portuguesa, com duração de até 1 minuto, constando como a vaidade é vista em seus países de origem, realizado durante a semana como atividade complementar a aula anterior. A aluna A5, da Bolívia, afirmou

não se considerar uma pessoa vaidosa, contudo gosta de estar magra, bem vestida, usar batom e esmaltes, mas não gosta de usar outro tipo de maquiagem. Dependendo da região, as pessoas em seu país podem ser mais ou menos vaidosas, por exemplo: nas áreas frias, as pessoas costumam usar roupas grossas e não são tão vaidosos, já nas planícies as pessoas usam roupas leves e coloridas. A aluna aponta uma amiga como sendo a pessoa mais vaidosa que conhece, uma vez que sempre está maquiada e gosta de roupas finas, além de ter feito várias cirurgias estéticas.

O aluno A9, do Equador, menciona que não se considera vaidoso, embora goste de usar roupas da moda. Para o aluno, as pessoas em seu país, no geral, não são vaidosas porque não se importam com o cabelo ou com a pele, além disso, as roupas que usam são variadas, dependendo do clima. Ele acredita que sua esposa seja muito vaidosa, pois se preocupa com a pele, usa cremes, protetor solar, bebe muita água e faz exercícios. O outro aluno equatoriano, A8, também não se considera vaidoso, contudo, salientou que gosta de cuidar de sua imagem pessoal, usar perfume e protetor solar. Em sua visão, as pessoas em seu país são vaidosas, principalmente quem trabalha em escritório ou para o Estado, pois usam roupas formais. Ele cita sua avó, como alguém muito vaidosa que anda bem vestida e bem cuidada.

Para a aluna A14, no Peru as pessoas não estão muito interessadas na vaidade, com exceção dos *influencers* digitais. Ela gostaria de se cuidar mais, mas não a ponto de ficar obcecada pela aparência, apenas de se sentir saudável. Já a aluna A11, do Paraguai, não se sente uma pessoa vaidosa. Para essa aluna, a vaidade dependerá da posição social que o indivíduo ocupa na sociedade, contudo ela acredita que os paraguaios se vestem de maneira mais simples que os brasileiros. Ela cita que a pessoa mais vaidosa que ela conheceu foi sua mãe, que já é falecida, pois gostava de usar acessórios e se preocupava com a roupa e maquiagem.

O áudio do aluno A6, do Chile, mostra que ele se considera uma pessoa vaidosa, mas não ao extremo, sempre se preocupando em manter o cabelo curto, a barba aparada e usar cremes nas mãos. Ele complementa dizendo que em seu país, as pessoas costumam ser vaidosas, gastando muito dinheiro com roupas e joias, mas com a finalidade de ter um status social. Além disso, algumas famílias gastam muito para ter roupas ou sapatos da moda, antes de outras coisas. Ele cita Jean Philippe Cretton, um apresentador de TV de seu país, como a pessoa mais vaidosa que conhece, visto que, além de ser muito famoso, se preocupa muito com a aparência.

O aluno A2, da Argentina, em seu áudio se define como vaidoso, pois acredita que “a aparência é muito importante”. Ele menciona uma amiga como vaidosa, justificando que ela gosta de se olhar no espelho, vai sempre ao cabeleireiro, pinta os cabelos e gasta dinheiro com roupas e sapatos. A aluna A1, também argentina, explicita em seu áudio ser vaidosa por gostar de se vestir com roupas bonitas, cuidar da aparência e usar chapéus ou boinas. Ela também acredita que os argentinos são vaidosos, principalmente as mulheres.

Ao apresentar sobre o conteúdo dos áudios, esses alunos compartilharam suas percepções sobre essa atividade envolvendo a comunicação oral na língua portuguesa. Figueiredo (2005) explica que, ao se comunicar verbalmente o aluno expande suas possibilidades de interação, participa da socialização, organiza seus pensamentos, interpreta o mundo ao seu redor, articula ideias, participa de debates, manifesta sentimentos e emoções, aprimora suas habilidades argumentativas e desenvolve a capacidade de se comunicar de maneira eficaz. Além disso, essa prática o prepara para a comunicação em ambientes públicos, conseguindo externar seus conhecimentos e opiniões.

Na sequência, deu-se início ao conteúdo conjugação do verbo viajar, ler e ouvir no pretérito imperfeito do indicativo. De maneira interativa, conversamos sobre atividades de lazer empregando os verbos sair, ir, assistir e participar, no presente do indicativo.

Em relação ao termo lazer, na língua portuguesa, foi explicado que se trata de práticas referentes às atividades realizadas por uma pessoa no tempo livre e que ajudam a relaxar, descontraír ou, até mesmo, distraír-se. Durante a explicação, alguns alunos relataram que a palavra lazer, em espanhol, poderia ser traduzida como *recreación* ou *esparcimiento*. Na sequência, mostrei-lhes figuras de práticas de lazer, agrupadas por atividades manuais e intelectuais, físicas, artísticas e associativas (Figura 23).



Figura 23 – Atividade sobre lazer
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Durante essa interação, para cada conjunto de atividades, os alunos responderam perguntas, utilizando-se dos verbos: sair, ir, assistir e participar, quais sejam: "Alguém participa de alguma atividade física?", "Você sai de casa para ir aonde?", "Você assiste filmes no cinema? dentre outras. Paralelamente, foi mostrada a conjugação desses verbos, no presente do indicativo, juntamente com o seu significado e principais sentidos dos complementos utilizados (Figura 24).

Verbo SAIR

O verbo **sair** é muito utilizado no contexto de atividades de lazer, e seu sentido pode ser complementado com diferentes ideias, expressas a partir do uso de determinadas preposições, conforme a intenção de significado.

Verbo sair + complemento	Sentido do complemento
Eu saio para dançar.	propósito
Tu sais com a família aos domingos?	companhia
Marisa sai de bicicleta para passear.	modo
Sáimos no final da tarde para caminhar.	tempo
Os meninos saem de casa cedo para irem à escola.	lugar/propósito

Figura 24 – Apresentação sobre o verbo SAIR
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No final desse encontro, foi proposta aos alunos uma atividade complementar para ser apresentada na próxima aula em grupo, a qual consistiu em criar um diálogo, em língua portuguesa, com duração de aproximadamente 2 minutos, convidando um colega para realizar uma atividade de lazer.

Esta atividade foi pensada considerando o desenvolvimento da habilidade de engajar-se em interações significativas por meio do diálogo, segundo perspectiva de Almeida Filho (1993), para quem a comunicação efetiva vai além da simples expressão linguística. Para esse autor, ao criar oportunidades para os aprendizes desenvolverem diálogos autênticos, os professores promovem uma compreensão mais profunda dos contextos comunicativos e das nuances linguísticas.

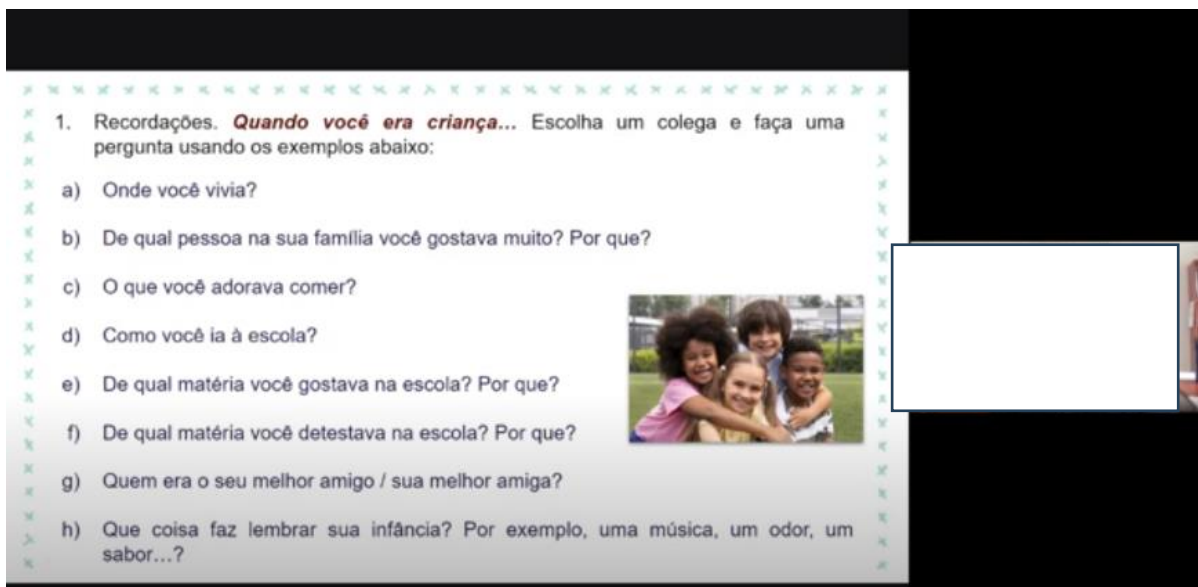
4.3.12 Aula 12

No dia 7 de novembro de 2022 ministrei o 12º encontro síncrono do curso de português como língua adicional, via *Google Meet*. Em relação ao conteúdo da aula, apresentei algumas palavras que representam sentimentos, na língua portuguesa. Além disso, foram realizadas atividades para compreender os diferentes aspectos do pretérito imperfeito e do pretérito perfeito do indicativo, comparando seus usos.

Iniciei a aula retomando a atividade complementar da aula 11 e de maneira interativa, os alunos apresentaram um diálogo utilizando palavras para convidar, aceitar e recusar um convite para uma atividade de lazer. Houve também o emprego dos verbos apresentados em aulas anteriores, como: sair, ir, assistir e participar, e seus complementos. Essa abordagem comunicativa visou desenvolver competências para a interação com uma cultura nova por meio da língua portuguesa, de forma real e significativa para eles.

Nesta perspectiva, os alunos apresentaram diálogos que, além do desenvolvimento da competência comunicativa, oportunizaram momentos de interação e práticas de leitura na língua portuguesa, valorizando a cultura local comparando-a com a cultura dos países em que residem seus colegas. Foi um momento que práticas esportivas como futebol, vôlei e caminhadas; atividades artísticas, como ir ao cinema ou ao museu, ficaram evidentes nos diálogos. Conforme Figueiredo (2005), adquirir a habilidade de expressar-se oralmente implica dominar as ferramentas necessárias para comunicar em diversas situações linguísticas, por meio de uma variedade de textos e gêneros discursivos que variam de acordo com os contextos.

No estudo dos tempos verbais, pretérito imperfeito e do pretérito perfeito do indicativo, foram apresentadas perguntas que os alunos deveriam fazer para um dos colegas proporcionando um momento de diálogo e de interação, envolvendo aspectos culturais, conforme Figura 25.



1. Recordações. **Quando você era criança...** Escolha um colega e faça uma pergunta usando os exemplos abaixo:

- a) Onde você vivia?
- b) De qual pessoa na sua família você gostava muito? Por que?
- c) O que você adorava comer?
- d) Como você ia à escola?
- e) De qual matéria você gostava na escola? Por que?
- f) De qual matéria você detestava na escola? Por que?
- g) Quem era o seu melhor amigo / sua melhor amiga?
- h) Que coisa faz lembrar sua infância? Por exemplo, uma música, um odor, um sabor...?

Imagem de uma família sorrindo.

Figura 25 – Atividade sobre pretérito imperfeito e do pretérito perfeito do indicativo
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A realização de atividades que envolvem o cotidiano dos estudantes, abordando aspectos culturais, podem criar um ambiente propício para a aprendizagem, oportunizando a interação e comunicação. No ensino comunicativo, conforme observa Almeida Filho (1993), a experiência de aprendizagem é organizada por meio de atividades e tarefas relacionadas às necessidades dos estudantes, de modo que esses alunos tenham uma formação que os capacite para a utilização da língua-alvo na interação e diálogo com outros falantes dessa língua.

Ao final dessa aula, foi proposta aos alunos uma atividade complementar que correspondeu ao acesso ao *Google Forms* para responderem questões sobre carreira profissional.

4.3.13 Aula 13

No dia 14 de novembro de 2022 ministrei o 13º encontro síncrono do curso PLA, via *Google Meet*. Em relação ao conteúdo da aula, apresentei o sistema educacional brasileiro e vocabulário referente a alguns cursos de formação profissional. De maneira interativa, foi feito um diálogo envolvendo estudo e trabalho, com utilização de alguns verbos no tempo futuro do presente do indicativo e suas locuções verbais equivalentes.

Iniciei a aula retomando a atividade complementar realizada no decorrer da semana pelos alunos, a qual compreendeu que respondessem questões relativas à formação profissional, via *Google Forms*. Ao abordar sobre escolhas profissionais, os alunos apontaram carreiras de interesse, profissões que não exerceriam e ocupações profissionais valorizadas e prestigiadas em seu país de origem. A título de exemplo, o aluno A6, do Chile, disse que se interessa por profissões e empregos relacionados a pessoas e à natureza e que não gostaria de trabalhar em ambiente fechado e que lhe exigisse o uso de gravatas. Em relação às profissões que nunca exerceria, apontou aquelas que trabalham com leis e sobre carreiras valorizadas em seu país, mencionou trabalhos relacionados à educação.

O aluno A9, do Equador, informou que, quando ainda era estudante, fez um teste vocacional que mostrou carreiras como: arquitetura, administração, engenharia etc. Optando por marketing, sente-se que fez a escolha certa. Sobre profissões que não exerceria, mencionou ser advogado ou médico, embora a medicina seja uma escolha profissional muito valorizada em seu país.

A aluna A5, da Bolívia, acredita que carreiras promissoras são aquelas em que a pessoa trabalha com interesse e responsabilidade. Acredita estar na profissão correta, que é a de professora de espanhol e francês, e não gostaria de trabalhar na área de enfermagem, sendo a medicina uma das mais prestigiadas em seu país.

A aluna A11, do Paraguai, crê que a área de educação é a ideal para ela, pois gosta de ajudar e ensinar jovens e crianças. Ela não gostaria de ser médica ou enfermeira, e acredita que as profissões de professor e agrônomo são valorizadas em seu país.

Na sequência, apresentei-lhes a estrutura do sistema educacional brasileiro que consiste na educação básica e educação superior, conforme Figura 26.

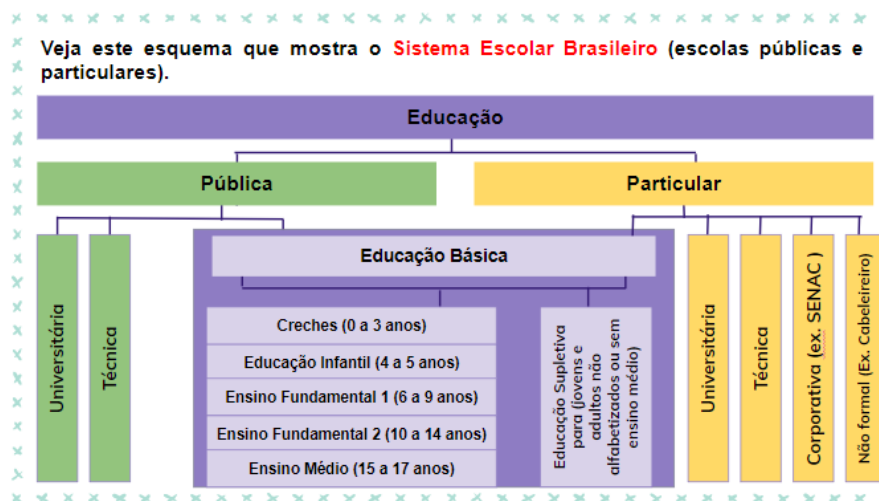


Figura 26 – Apresentação sobre o sistema de ensino no Brasil
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Nessa oportunidade, falei da diferença entre o sistema público e particular de ensino, além da garantia da gratuidade na oferta do ensino público no Brasil. A interação ocorreu ao solicitar que cada aluno comentasse como está constituído o sistema educacional em seu país de origem. O aluno A9 comentou que, no Equador, o ensino é gratuito nas universidades públicas para cursos de graduação, mas para cursar mestrado ou doutorado é necessário o pagamento de uma taxa de estudo.

A aluna A5 disse que na Bolívia há taxas de estudos nas instituições públicas, a partir da graduação. A6 comentou que no Chile é bem parecido com a Bolívia, o aluno tem que pagar uma mensalidade de acordo com a renda familiar. Já a aluna A11, do Paraguai, informou que tanto as universidades públicas quanto as privadas cobram mensalidades dos alunos, contudo há pouquíssimas instituições públicas que ofertam o ensino superior, sendo ofertado por instituições privadas em sua maioria.

Ainda visando a interação entre os alunos, assistiram um vídeo, via *Youtube*, do cantor Martinho da Vila interpretando a música “Pequeno burguês” (Figura 27). Expliquei-lhes que se trata de uma história cantada que, ainda hoje, simboliza a vida de muitos brasileiros, pois aborda a dificuldade que a população mais pobre do Brasil enfrenta para conseguir o acesso às universidades, em razão de questões socioeconômicas. Nesse momento, foram trabalhadas palavras em português e seus

significados específicos, conforme constam na letra dessa música, como por exemplo: passar no vestibular, a taxa, formar-se, formatura e anel de formatura.

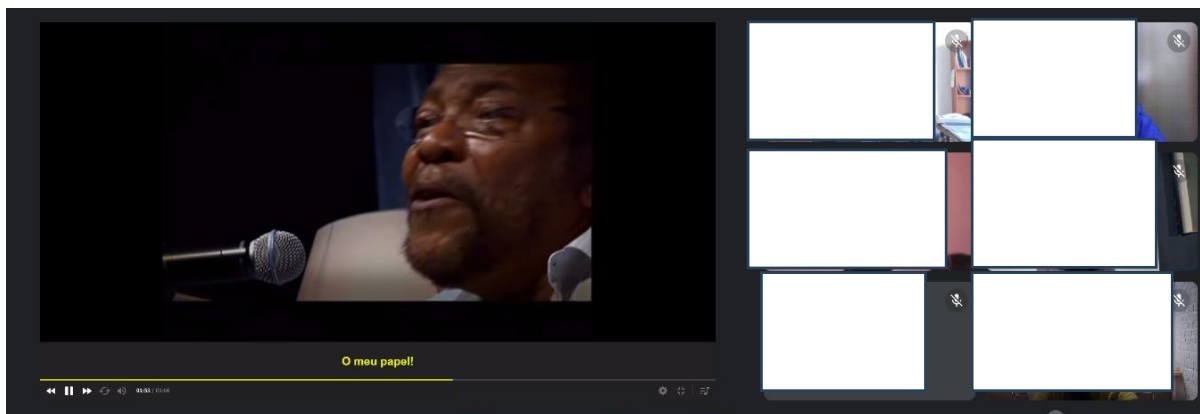


Figura 27 – Apresentação Martinho da Vila
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Nesse cenário, a atividade proposta foi concebida com o intuito de suscitar o interesse e alcançar os objetivos no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. De acordo com Kenski (2008), o professor deve estar atento às oportunidades proporcionadas pelos meios tecnológicos e integrá-las à sua abordagem pedagógica. O uso inovador das tecnologias pode ajudar os professores a converter em interesse e colaboração o isolamento, a apatia e a desconexão com que os alunos, às vezes, ingressam nas salas de aula. Isso possibilita que os estudantes aprendam construir o conhecimento e também, a desenvolver habilidades de aprendizado, cultivar o respeito e aceitação, bem como desenvolverem-se como indivíduos e cidadãos engajados na sociedade.

Antes de encerrar a aula, solicitei aos alunos que realizassem durante a semana uma atividade complementar em que deveriam acessar a plataforma Moodle para responder o fórum interativo do curso PLA, no qual deveriam escrever um pequeno texto, em língua portuguesa, referente às diferenças no sotaque, pronúncia, ritmo ou entonação ao falar português no Brasil e em outros países, como Portugal ou Angola, por exemplo.

4.3.14 Aula 14

No dia 21 de novembro de 2022, realizei o 14º encontro síncrono com os alunos do curso PLA, na plataforma *Google Meet*. Os conteúdos ministrados nessa aula abrangeram o vocabulário referente a eventos acadêmicos, em contextos de uso; algumas formas de emprego do verbo arrumar e diferenças entre o uso do verbo poder no pretérito imperfeito (podia) e no futuro do pretérito (poderia). Outros temas foram abordados de maneira interativa, abrindo espaço para reflexões e discussões, tais como, o uso dos verbos no modo imperativo e no futuro do pretérito do indicativo, observando suas diferentes aplicações no contexto comunicativo.

Em relação à atividade complementar, a proposta foi que os alunos assistissem a três vídeos de noticiários da Angola, Portugal e Brasil para escreverem um texto no qual apontassem diferenças reconhecidas em relação ao sotaque, pronúncia, ritmo ou entonação do português falado no Brasil e em outros países. Foi solicitado também que comentassem sobre essas diferenças considerando a língua espanhola falada em seu país e em outros países da América Latina ou na Espanha. Para tanto, durante a referida semana, os alunos acessaram a plataforma Moodle, o Fórum 3 do curso PLA, e responderam sobre essas diferenças percebidas entre os países que falam português e espanhol.

Como exemplo, o aluno A9, do Equador, relatou que conseguiu perceber que o português falado em Portugal apresenta o som de sh em palavras com a letra S, comparado ao Brasil ou Angola. Em relação ao espanhol, disse que há uma diferença na língua ao comparar os países da América Latina, em especial a Argentina, devido à influência da imigração italiana. Para o aluno A8, do Equador, existem diferenças entre a língua portuguesa do Brasil e a de Portugal, sendo mais evidente na entonação. Segundo esse aluno, “em Portugal a língua parece ser um pouco mais séria, no Brasil é mais alegre”. Sobre a língua espanhola, ele relata que na América Latina é totalmente informal e parece ser mais amigável, em relação ao espanhol falado na Espanha.

O aluno A13, do Paraguai, disse que consegue diferenciar os sotaques e pronúncia dos três países apresentados no Fórum 3. Para essa aluna, em Portugal, utiliza-se as vogais fechadas e a fala é mais rápida; em Angola, a entonação é

diferente e usa-se as vogais fechadas também; já no Brasil, pronuncia-se as palavras de forma mais aberta, com vogais abertas, o que proporciona a compreensão. No que se refere à língua espanhola, destacou o espanhol falado na Argentina como o mais distinto, comparado aos outros países da América Latina.

A aluna A5, da Bolívia, mencionou que a maior diferença entre o português falado nos três países é o som da letra S. Além disso, citou que “a entonação do português falado no Brasil, é mais melodiosa”. Sobre o espanhol, Norma apontou que há diferenças, citando que, no Chile, as pessoas falam mais rápido e os Argentinos não utilizam o fonema /dʒ/ para a palavra *yo* (*lê-se *dio**), em espanhol.

A aluna A14, do Peru, considerou ser difícil diferenciar a pronúncia e os sotaques dos três países, na língua portuguesa. Contudo, considerou que, no Brasil, os sons nasais são mais pronunciados, enquanto que, em Portugal, não o são e acrescentou que o som da letra S é mais notável no português falado em Portugal. Em relação ao espanhol, A14 relatou diferenças na pronúncia, entonação e até mesmo palavras diferentes, como, por exemplo, no México as crianças são chamadas de *chavo*, enquanto, no Peru, são chamadas de *niños*.

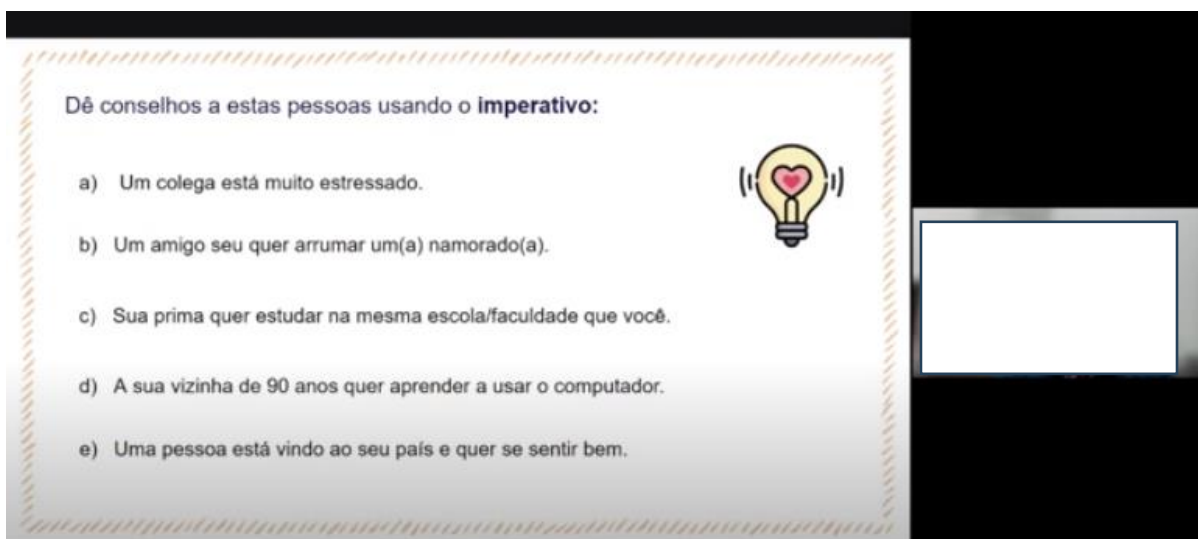
O aluno A2, da Argentina, afirmou que o português falado em Angola é o mais pausado, e lento. Já a língua portuguesa falada em Portugal é a mais rápida. Além disso, considerou que o português falado no Brasil tem um ritmo diferente, que Portugal não tem. Sobre a língua espanhola, citou que o espanhol falado em seu país tem muitas palavras e influências oriundas do italiano.

Para o aluno A6, do Chile, há diferenças entre os 3 sotaques. “O português brasileiro tem mais sonoridade, mais ritmo, se cantado, ao falar e pronunciar.” Já o português falado em Portugal, tem entonação mais forte, o sotaque mais pronunciado e vogais fechadas. Segundo esse aluno, “a boca é realmente mais fechada, menos pronunciada.” Sobre o espanhol, relatou que há muitas diferenças entre os países, citando que o espanhol falado no Chile, Argentina e Peru, países limítrofes, apresentam diferenças na pronúncia dessa língua, bem como velocidade de fala e ritmo.

Disponíveis na internet, a escolha e aplicação de vídeos oferecidos no YouTube, ampliam as capacidades de áudio ao incluir elementos visuais dinâmicos. Moran (1995) afirma que o vídeo incorpora elementos sensoriais, visuais, linguagem falada, linguagem musical e escrita, todas essas linguagens interagindo de forma

sobreposta, interligada e somada, em vez de serem isoladas. Isso confere ao vídeo uma força significativa, pois impacta as pessoas, ativando todos os sentidos. O vídeo tem o poder de seduzir, informar, entreter e transportar os indivíduos para outras realidades (no âmbito imaginativo), tempos e espaços.

De maneira interativa, apresentei aos alunos a conjugação dos verbos no modo imperativo, explicando-lhes que seu uso indica ordens, pedidos, sugestões, advertências etc. Solicitei-lhes que dessem conselhos a alguém estressado, para um amigo que queria arrumar uma namorada, dentre outros exemplos, usando esse tempo verbal, conforme Figura 28.



Dê conselhos a estas pessoas usando o **imperativo**:

- a) Um colega está muito estressado.
- b) Um amigo seu quer arrumar um(a) namorado(a).
- c) Sua prima quer estudar na mesma escola/faculdade que você.
- d) A sua vizinha de 90 anos quer aprender a usar o computador.
- e) Uma pessoa está vindo ao seu país e quer se sentir bem.

Figura 28 – Atividade utilizando verbos no modo imperativo
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os alunos se mostraram interessados em saber que, dependendo do contexto, o verbo arrumar também pode significar encontrar, como no exemplo abordado na atividade da Figura 28. Aproveitei para explicar-lhes que esse verbo também tem o significado de consertar, organizar, envolver-se, dentre outros.

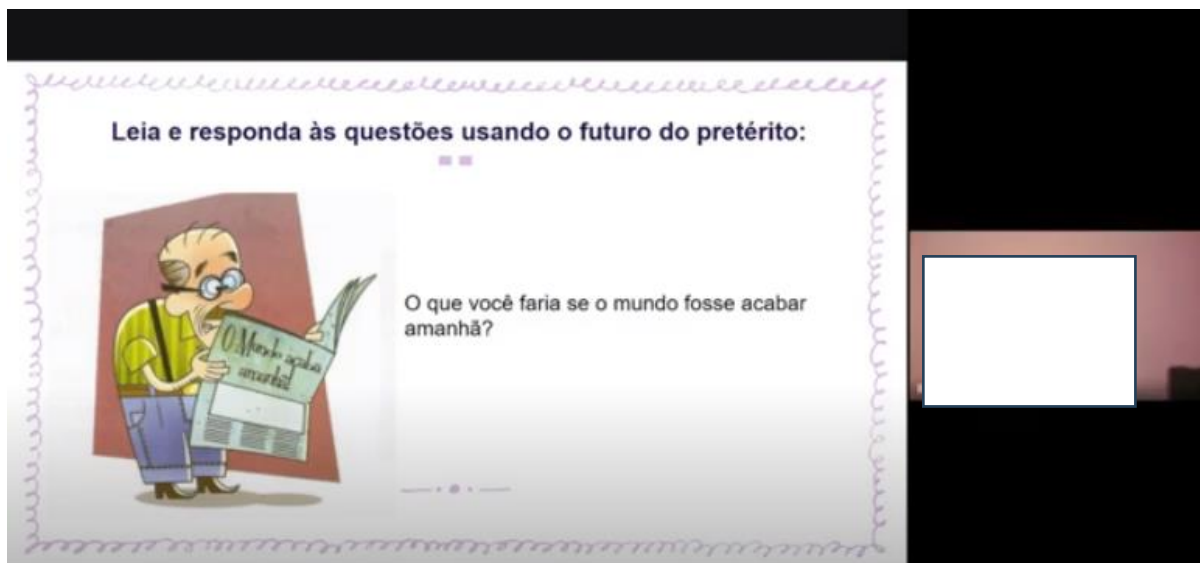


Figura 29 – Atividade utilizando verbos no futuro do pretérito
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após a explicação sobre a conjugação e o uso de verbos no futuro do pretérito do modo indicativo, foi realizada uma dinâmica em que os alunos responderam questões diversas utilizando esse tempo verbal, conforme Figura 29. De forma descontraída, foram colocadas três situações: o que fariam se vissem um disco voador, se encontrassem um bebê na porta de sua casa ou se encontrassem uma bolsa com 100 mil dólares.

No fim desta aula, apresentei-lhes a proposta da Atividade Complementar para a aula seguinte. Foi-lhes solicitado que, em *Google Forms*, expressassem sobre como viajar para lugares novos pode tornar-se uma experiência inesquecível.

4.3.15 Aula 15

No dia 28 de novembro de 2022 ministrei o 15º encontro síncrono do curso PLA, via *Google Meet*. De maneira interativa, apresentei o vocabulário referente à viagem e ao turismo e algumas expressões de concordância ou discordância em algumas situações, identificando-as e adequando-as ao contexto de uso.

Iniciei a aula retomando a atividade complementar da aula 14 solicitando que os alunos compartilhassem com a turma o que responderam na referida atividade, realizada por eles no decorrer da semana. No *Google Forms* mencionaram sobre

viagem para lugares novos, o que pode tornar-se uma experiência inesquecível, além da possibilidade de conhecer pessoas e culturas diferentes, bem como afastar preconceitos e conhecer mais sobre si mesmo.

Ao questioná-los sobre essa temática, o aluno A2, da Argentina, respondeu que não só viajar e conhecer o mundo pode representar abandonar preconceitos, mas também quando se estuda uma língua estrangeira, já que é oportunizado conhecer e aprender mais sobre a cultura do povo que fala essa língua.

O aluno A9, do Equador, citou que, cada lugar visitado, momento, pessoa e experiência ensinaram-lhe que a vida é muito rica. Ele relatou que a cidade de Barcelona, na Espanha, representa para ele a vida do velho mundo, e Mendoza, na Argentina, ensina-lhe a paz. O Rio de Janeiro, Brasil, mostrou-lhe a alegria dos brasileiros e complementou: “a gente mora em uma bolha de cristal que representa a única verdade até você sair dessa realidade e descobrir um mundo que muda sua percepção do que a vida é”.

O aluno A8, do Equador, apontou Espanha, Portugal, Estados Unidos, Panamá e Colômbia como lugares que pode visitar e que considerou especiais. Para ele, ao passear por lugares novos, descobre-se que se vive em um mundo gigante e variado. De acordo com suas palavras: “conhecer outras culturas nos ajuda a deixar para trás estereótipos”.

A aluna A5, da Bolívia, relatou que uma viagem feita para Saint Michel, na França, junto com seu marido e filhos, foi importante e que todos ficaram maravilhados com o lugar e com as pessoas de diferentes nacionalidades. Ela afirmou que viajar pode ser uma experiência inesquecível, visto que é possível aprender sobre outras culturas e formas de viver e de pensar, aprendendo, assim, a respeitar as pessoas. Para ela, “quando você não conhece outros lugares e outras pessoas e suas culturas, você acha que tem a melhor cultura do mundo e que as outras pessoas devem viver como você”.

Conforme Byram (2020), é fundamental superar preconceitos e estereótipos para que a educação intercultural possa efetivamente ocorrer. Estereótipos envolvem categorias ou rótulos que frequentemente têm uma conotação negativa em relação às pessoas, geralmente associadas a ideias preconcebidas que assumem que todos os membros de um grupo pensarão ou se comportarão de maneira uniforme. Dessa forma, os estereótipos são influenciados por emoções em vez de razão, tornando

necessário que se enfatize a importância de desafiar ideias e não as pessoas que as expressam.

Na sequência desse encontro, foi apresentado aos alunos o vocabulário referente à viagem e ao turismo, continuando o momento de interação. Conversamos sobre as possibilidades de turismo no campo, na praia e na cidade, bem como a diferença de algumas palavras ou expressões utilizadas nesse contexto de viagem a depender do país. Os alunos nomearam algumas dessas ações que costumam ocorrer em sua região, descrevendo vários atrativos turísticos.

A interação também ocorreu quando lhes apresentei algumas expressões usadas para concordar ou discordar sobre determinado assunto. Expliquei-lhes que conhecer essas expressões pode auxiliá-los a posicionarem-se em determinado assunto, possibilitando-lhes defender o próprio ponto de vista. Foi também realizada uma dinâmica em que os alunos escolhiam um cartão contendo uma opinião e perguntavam ao colega se concordava ou discordava, esse colega justificava o motivo e expunha sua perspectiva sobre o assunto presente no cartão escolhido, conforme Figura 30.

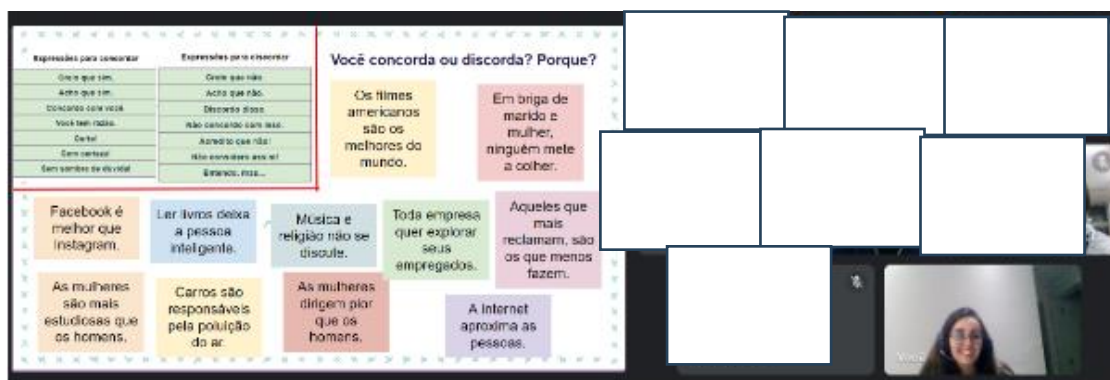


Figura 30 – Atividade utilizando expressões de concordância e discordância
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No fim desta aula, foi apresentada uma sobre/de/o Brasil e sobreproposta de Atividade Complementar para a aula 16, sendo-lhes solicitado que, em *Google Forms*, descrevessem como funciona a doação de órgãos em seu país de origem, além de emitirem opinião sobre esse tema.

4.3.16 Aula 16

No dia 5 de dezembro de 2022, foi realizada a aula síncrona da aula 16, que abordou as seguintes temáticas: nomes de doenças, relacionando-os aos respectivos sintomas, causas, prevenção e tratamento; e o uso do tempo verbal pretérito imperfeito, no modo subjuntivo e artefatos culturais, especificamente sobre a doação de órgãos.

Iniciando essa aula, retomei a atividade complementar da semana referente à doação de órgãos. Com o auxílio do Youtube, foram exibidos dois vídeos de campanhas publicitárias de incentivo à doação de órgãos no Brasil e solicitado que comentassem como funciona a doação de órgãos em seus respectivos países de origem, bem como emitissem opinião sobre esse tema.

Há um impacto significativo das tecnologias de mídia, especialmente das redes sociais, na manipulação das massas, conforme mostra o estudo de Van Dijck (2013). No entanto, essa atividade considerou a importância de reflexões acerca dessa temática nas respectivas culturas dos estudantes do curso PLA. Para essa autora, as tecnologias desempenham um papel fundamental na rápida disseminação de informações e narrativas, e moldam a esfera pública digital. Entretanto, existe uma bidirecionalidade da influência dessas redes, uma vez que as massas não são apenas receptoras passivas, mas também participantes ativos na produção e compartilhamento de conteúdos.

A aluna A1, da Argentina, disse ser favorável à doação de órgãos, visto que, ao morrer, a pessoa não os utiliza mais e, assim, prefere que seus órgãos ajudem outras pessoas. Disse também que, todas as pessoas em seu país são elegíveis para serem doadores de órgãos, salvo tenham deixado por escrito que não concordam com a doação. Ela explicou que isso foi estabelecido por meio da Lei Justina⁴.


O aluno A9, do Equador, disse que acredita na liberdade e respeita as pessoas que se dizem doadoras de órgãos e as que não são. Ele crê que essa é uma decisão muito pessoal e que ele doaria seus órgãos somente para a sua família. Ele disse que acredita que isso não é politicamente correto, mas que é o que ele acredita. O aluno

⁴ “A Câmara dos Deputados [da Argentina] aprovou em 5 de julho de 2018 por unanimidade, a “Lei Justina” que estabelece que todos os cidadãos, com mais de 18 anos, são doadores de órgãos exceto se tiverem manifestado o contrário, em vida” (Redação, 2018).

A9 descreveu que, no Equador, assim como na Argentina, existe uma lei em que todas as pessoas podem ser doadoras de órgãos, no entanto, se você decidir não o ser terá que manifestar essa decisão por escrito em vida. Ele ainda complementou dizendo que, embora não haja no Equador campanhas publicitárias nas mídias sobre o tema, a doação de órgãos não é vista como um tabu. A aluna A5, da Bolívia, disse ser a favor da doação de órgãos e acredita ser um ato de nobreza. Em seu país, há um decreto que estabelece que toda a doação de órgãos, células ou tecidos deve ser gratuita, contudo, não há campanhas governamentais sobre o assunto nas mídias.

Nota-se que são diferentes as percepções dos estudantes sobre essa temática e explicitam suas crenças sobre o assunto. De acordo com Moscovici (2015), as crenças nas representações sociais oferecem uma lente perspicaz para compreender as dinâmicas culturais. As crenças não são meras construções individuais, mas sim fenômenos compartilhados que permeiam grupos culturais, moldando percepções e orientando comportamentos coletivos.

De maneira interativa, apresentei-lhes algumas doenças e suas características. Falei sobre algumas doenças comuns no Brasil, juntamente com seus respectivos sintomas, causas, prevenção e tratamento. Na sequência, usando palavras e expressões relacionadas ao contexto de enfermidades, os alunos analisaram algumas imagens para identificar possíveis problemas de saúde que as pessoas estavam enfrentando e quais eram as partes do corpo que elas necessitavam tratar, conforme Figura 31. Foi-lhes perguntado se alguém já havia experimentado alguma sensação semelhante, se alguém possuía alguma doença crônica e qual o tratamento necessário.



1. Você já experimentou uma sensação semelhante?

2. Qual solução você buscou?

Figura 31 – Atividade sobre doenças, sintomas e tratamento
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Outro momento de interação ocorreu ao apresentar uma atividade envolvendo o tempo verbal pretérito imperfeito do subjuntivo, conforme Figura 32.

1. Complete as frases usando o pretérito imperfeito do subjuntivo: Veja o exemplo:

Ex.: O mundo seria mais pacífico se não houvesse religião.

a) Eu ficaria milionário(a) caso

b) Eu diria que sou a pessoa mais feliz do mundo se

c) O mundo seria um lugar melhor para se viver se ...

d) Você seria eleito(a) presidente se ...

Figura 32 – Atividade utilizando verbos no pretérito imperfeito do modo subjuntivo
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Expliquei-lhes que o modo subjuntivo é usado para expressar hipóteses, incertezas e desejos e o pretérito imperfeito do subjuntivo serve para estabelecer uma condição para a realização de uma ação no futuro. Na sequência, os alunos responderam algumas perguntas usando o futuro do pretérito do indicativo, imaginando uma situação de futuro, fazendo suposições ou utilizando expressões de desejos.

Antes de encerrar essa aula, solicitei aos alunos que, durante a semana, realizassem uma atividade complementar envolvendo a produção e envio de um áudio, de no máximo 1 minuto, no qual abordassem a cultura da pontualidade no seu país. O áudio deveria ser postado na plataforma Moodle do curso PLA.

4.3.17 Aula 17

No dia 12 de dezembro de 2022, foi realizada a penúltima aula síncrona cujo objetivo foi reconhecer os nomes de alguns documentos essenciais para a permanência de estrangeiros no Brasil, além de compreender expressões referentes ao léxico de intercâmbio, reconhecendo seu uso nesse contexto. Em relação aos artefatos culturais, conversamos sobre a cultura da pontualidade em seu respectivo país de origem.

Iniciando pela atividade complementar da aula anterior, realizada pelos alunos durante a semana, que consistiu no envio de um áudio, de aproximadamente um minuto, falando sobre a cultura da pontualidade no país de origem. A aluna A12 acredita que os paraguaios, de modo geral, são pontuais. Em seu ponto de vista, a pontualidade faz parte do profissionalismo das pessoas.

Para o aluno A4, a cultura da pontualidade na Argentina é muito parecida com a do Brasil, uma vez que é aceitável chegar com determinado atraso a eventos sociais, como festas e encontros familiares, mas para outras ocasiões, como por exemplo consulta médica, não. Isso se deve ao fato de os argentinos não quererem ser os primeiros a chegar a um evento ou para evitar ser parte da organização. O aluno A6 considerou que no Chile as pessoas não são pontuais, principalmente os jovens. Ele explicou que tem observado esse “mau hábito” de não ser pontual em seus alunos na

faculdade. Contudo, acredita que esse costume tende a diminuir quando esses jovens entram no mercado de trabalho.

O aluno A8, do Equador, explicou que em Cuenca, cidade onde vive, existe a expressão “hora de Cuenca” que significa que as pessoas sempre chegam uma hora depois ou mais tarde do que foi combinado a algum convite. Exemplificou dizendo: “se você quer que alguém chegue às 5h, você deve dizer que o evento ocorrerá às 4h”. Considerou que o tempo das pessoas é muito valioso e deve-se respeitar a hora, acreditando que a pontualidade diz muito sobre uma pessoa e indica o quanto ela tem respeito pelos outros.

O aluno A9, do Equador, considerou semelhante a cultura da pontualidade dos equatorianos e dos brasileiros. Ele disse que sempre se atrasa, cerca de 30 minutos ou mais, para eventos sociais porque “se você é pontual nos encontros, é possível que seus amigos digam que você é muito ansioso”. Já a aluna A5, da Bolívia, afirmou que a cultura da pontualidade em seu país permite um atraso de 30 a 45 minutos para convites a festas e eventos familiares, mas em outras ocasiões, como trabalho, aulas ou convites formais e oficiais, deve-se sempre ser pontual.

Sobre a pontualidade, a aluna A15 disse que no Peru é preciso chegar cedo para as aulas, entrevistas de emprego, trabalho ou outros compromissos, contudo pode-se chegar atrasado às festas familiares. De modo geral, ela acredita que, em seu país, as pessoas costumam chegar tarde aos eventos e que há, inclusive, uma expressão usada pelas pessoas ao realizarem um convite dizendo que “a reunião começa X hora, hora peruana.”

As tecnologias podem auxiliar na promoção do desenvolvimento da competência comunicativa. Conforme Almeida Filho (1993), as tecnologias oferecem uma gama de recursos que podem enriquecer as práticas pedagógicas, proporcionando ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos. Ao integrar ferramentas tecnológicas, como plataformas online, aplicativos e recursos multimídia, os professores têm a capacidade de criar experiências de aprendizado mais alinhadas com as demandas comunicativas. Essas tecnologias não apenas ampliam o acesso à informação, mas também estimulam a prática ativa da língua, a colaboração entre aprendizes e a exposição a diferentes contextos comunicativos.

Na sequência dessa aula, foram exibidos alguns slides contendo nomes e imagens de documentos necessários para estrangeiros que desejam residir no Brasil.

(Figura 33).



Figura 33 – Apresentação sobre documentos essenciais para os estrangeiros residentes no Brasil
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Observa-se que foram apresentados: o Registro Nacional de Estrangeiro (RNE), o Cadastro de Pessoa Física (CPF) e a Carteira Nacional de Habilitação (CNH). Os alunos compartilharam o nome do principal documento de identificação do respectivo país de origem, como por exemplo, o *Documento Nacional de Identidad* na Argentina e no Peru e a *Cédula de Identidad* no Equador e no Paraguai.

Além de conhecer esses documentos para um estrangeiro permanecer no Brasil por algum tempo, apresentei-lhes algumas expressões na língua portuguesa, que são normalmente utilizadas no Brasil em situações de intercâmbio (Figura 34). Expliquei-lhes que, a cada ano, cresce o interesse de estrangeiros para estudar no Brasil. Com isso, situações de intercâmbio são cada vez mais comuns. Nesse momento de interação, eles apresentaram dúvidas sobre documentos e intercâmbio estudantil no Brasil, às quais foram sanadas.

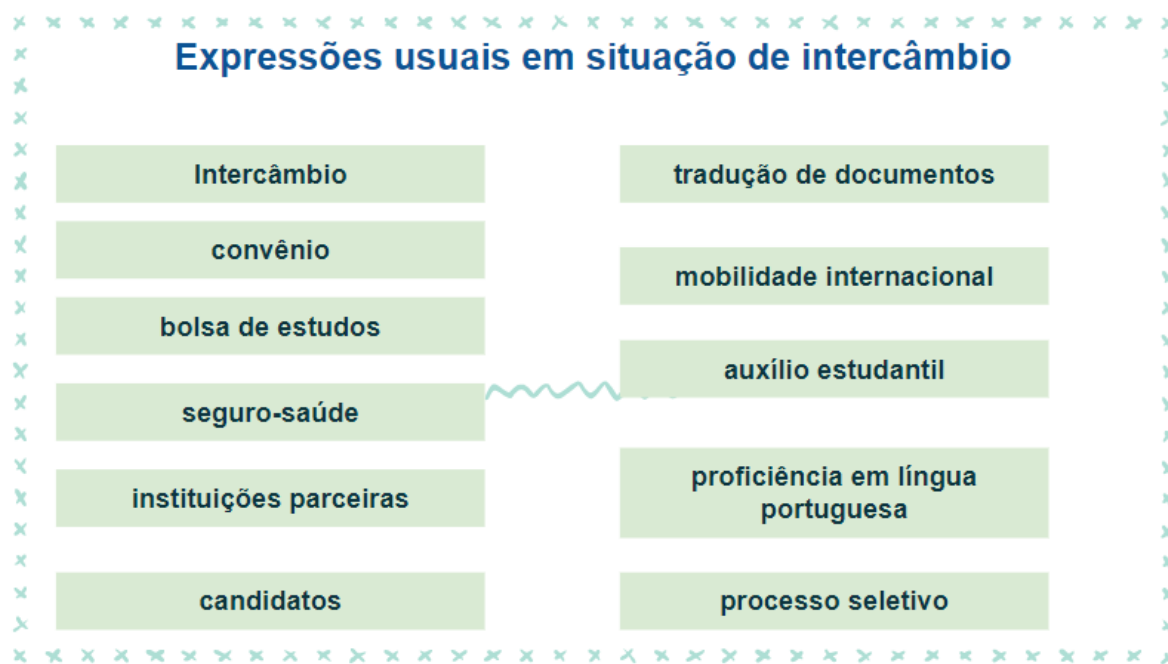


Figura 34 – Apresentação sobre expressões em situação de intercâmbio
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Antes de encerrar essa aula, solicitei-lhes que, de forma individual, escolhessem uma música, via *Youtube*, cantada na língua portuguesa, a qual deveriam apresentar na próxima aula. Além disso, essa atividade envolvia o compartilhamento do vídeo escolhido com os colegas e o motivo da seleção daquela canção e cantor ou cantora.

4.3.18 Aula 18

O último encontro síncrono do curso Português como Língua Adicional foi realizado no dia 20 de dezembro de 2022, via *Google Meet*. Sobre o conteúdo da aula, apresentei os verbos pronominais e de maneira interativa, os alunos compartilharam uma palavra preferida em português, além de uma música cantada na língua portuguesa.

Iniciei a aula retomando a atividade complementar da semana, em que os alunos escolheram uma canção cantada em língua portuguesa me enviando o *link* do *Youtube*. Expliquei-lhes que a música é uma ferramenta que tem seu valor para quem está aprendendo uma língua estrangeira, visto que esse recurso pode ajudá-los a

aperfeiçoar a pronúncia e a desenvolver a compreensão auditiva. Além disso, a música representa um componente essencial da cultura de um país, sendo capaz de representar a musicalidade de um povo.

A primeira música colocada para a turma ouvir foi a canção “Chora me liga” de João Bosco e Vinícius, indicada pelo aluno A9, do Equador. Para ele, essa música é alegre e dançante e durante a apresentação, a maioria dos alunos tentou cantá-la ou realizar a coreografia do clipe oficial. A9 explicou que não tem o costume de escutar músicas em português, mas que essa canção, em especial, havia escutado em uma boate e jamais a esqueceu. Do mesmo país, o aluno A8 escolheu a música “Toda menina baiana”, de Gilberto Gil, para compartilhar com a turma. A justificativa da escolha foi que seu avô tinha um disco de vinil desse cantor e ele se recorda de escutar essa canção desde que era pequeno, quando ia a casa dos avós.

A aluna A11, do Paraguai, enviou a música “Impressionando os anjos”, de Gustavo Mioto, que fala sobre a saudade de alguém que já se foi. Ela relatou que essa canção a faz lembrar de sua mãe, que já é falecida, e que, em seu país, as músicas brasileiras sempre são tocadas nas rádios e os paraguaios já se habituaram a ouvi-las.

A aluna A1, da Argentina, pensou em trazer uma música do cantor Michel Teló, contudo, ao comentar com a mãe sobre a atividade que teria que apresentar na aula, sua mãe sugeriu que ela apresentasse a música “Vaca profana”, de Caetano Veloso. Daniela disse que não conhecia muito bem essa música, mas que percebeu que a composição traz algumas referências à cultura espanhola e até tem um trecho cantado em espanhol, como “*La leche buena toda en mi garganta, la mala leche para los poretas*” que significa “O leite bom tudo na minha garganta, o leite ruim para os poretas.” Também da Argentina, o aluno A4 compartilhou a canção “Tempo perdido”, da banda Legião Urbana, e contou que essa foi a primeira música que escutou quando chegou ao Rio de Janeiro: “o ritmo é muito parecido com uma banda argentina chamada Soda Stereo. Ele prosseguiu dizendo que, mais tarde, quando estava indo visitar a praia de Copacabana com seus amigos, essa mesma canção estava também tocando no rádio.

O aluno A13, do Paraguai, enviou uma música de Zezé di Camargo e Luciano chamada “No dia em que eu saí de casa”. Ele relatou que, anteriormente, assistia muito a programas brasileiros e, nessa época, tocava muitas músicas nesse estilo. No

entanto, na atualidade, ele assiste pouco à televisão, mas, para essa atividade, recordou dessa canção. A aluna A12, também do Paraguai, compartilhou a música “Ai se eu te pego”, do cantor Michel Teló. Ela relatou que tinha uns 8 anos quando a música era sucesso e que se recorda de, naquela época, estar fazendo a coreografia da canção e seu avô ficar muito bravo, pois considerava que essa música era muito sensual para uma criança fazer a coreografia. “É uma lembrança que tenho dessa música com o meu avô”.

A aluna A5, da Bolívia, apresentou a canção “Chorando se foi”, do grupo musical Kaoma, um ritmo de lambada. Ela explicou que essa música é uma versão de “*Llorando Se Fue*” e foi composta por bolivianos e gravada pelo grupo de música andina Los Kjarkas, por volta dos anos 1980.

Sendo a música um elemento cultural, esse compartilhamento das canções, em língua portuguesa, preferidas pelos alunos, promoveu a interação e um momento em que expressaram lembranças de lugares, de pessoas, de passagens importantes em suas vidas representados nessas canções.

Prosseguindo a aula, os alunos foram questionados sobre a palavra favorita deles, em língua portuguesa. Solicitei-lhes que a apresentassem e explicassem o porquê dessa palavra ser a sua preferida. O aluno A8, do Equador, disse que sua palavra em português é “saudade”, porque não há uma palavra correspondente com o mesmo significado em espanhol. O aluno A9, também do Equador, explicou que sua palavra favorita é “carioca”, em razão de que, quando estive na cidade do Rio de Janeiro, o guia de turismo explicou a origem do termo, que vem da língua indígena Tupi e significa “casa de branco”. Para o aluno, aquela explicação, de certa forma, fez com que ele sempre se lembrasse dessa palavra.

O aluno A13, do Paraguai, disse que sua palavra preferida é mãe, porque em sua casa ele e seus irmãos chamam a sua mãe dessa maneira e não de *mamá*, que seria a tradução da palavra mamãe em espanhol. Ao perguntar-lhe o motivo, ele disse não saber e que desde criança é desta forma. A aluna A11, também do Paraguai, apresentou que sua palavra preferida é “rapariga”, por causa do significado. Ela explicou aos demais colegas que rapariga significa mulher jovem em Portugal, mas em algumas regiões do Brasil, informalmente, pode significar meretriz e amante. Ainda do Paraguai, a aluna A12 disse ter uma frase preferida em português: “sabe de nada, inocente”. Ela contou que sua família sempre assistiu muitos programas brasileiros e

teve uma época em que sempre ouvia essa frase. Então, em sua casa, quando alguém não entende algo, eles ainda dizem: “sabe de nada, inocente”.

A aluna A7, da Colômbia, citou como favorita a expressão “nossa!”, porque, segundo a aluna, estando em intercâmbio no Brasil, observou que é uma expressão utilizada “para muitas coisas”. Para A5, da Bolívia, “tartaruga” é sua palavra predileta na língua portuguesa, porque ela gosta da sonoridade da pronúncia dessa palavra.

Ao final dessa última aula do curso PLA, aproveitei para incentivar os alunos, para que todos continuem a estudar a língua portuguesa. Agradei-lhes pela participação nesta pesquisa, pela dedicação na realização das atividades complementares e pelos momentos de interação e produção do conhecimento sobre a cultura dos países: Argentina, Bolívia, Colômbia, Chile, Equador, México, Paraguai, Peru e Brasil. Esses encontros, realizados às terças-feiras, proporcionaram trocas interculturais.

De acordo com Kramsch (1993, p. 30), em um diálogo intercultural, ocorre a troca de emoções e ideias por meio da língua, sendo “uma experiência liminar que cria um espaço e tempo especiais nas fronteiras entre duas visões de mundo” e que inclui um instantâneo entendimento da diferença e uma compreensão rápida da relação entre si e o outro.

Ao final de cada turma, eu fico com a sensação de ter aprendido mais do que ensinei. Os alunos, em um momento de fala, agradeceram pelas aulas e pelas oportunidades de aprenderem a língua portuguesa e vivenciarem diversificados momentos em que puderam compartilhar a cultura de seus países e conhecerem mais sobre a cultura dos outros países e do Brasil, o que remete a afirmativa de Byram (2020) sobre a educação intercultural que consiste nos princípios democráticos do respeito pela pluralidade e pelas especificidades de cada indivíduo, a fim de promover formação de cidadãos plenos, responsáveis e ativos, envolvendo a aprendizagem de uma língua estrangeira.

A seção que segue apresenta a análise dos dados produzidos a partir das respostas dos discentes ao questionário aplicado e das entrevistas.

5 ANALISANDO OS DADOS

5.1 O CURSO PLA NA VISÃO DOS DISCENTES

No questionário aplicado também foram feitas questões de múltipla escolha, referentes ao curso PLA. No tocante aos objetivos apontados por esses alunos para aprenderem a língua portuguesa por meio desse curso, o Gráfico 2 mostra os resultados.

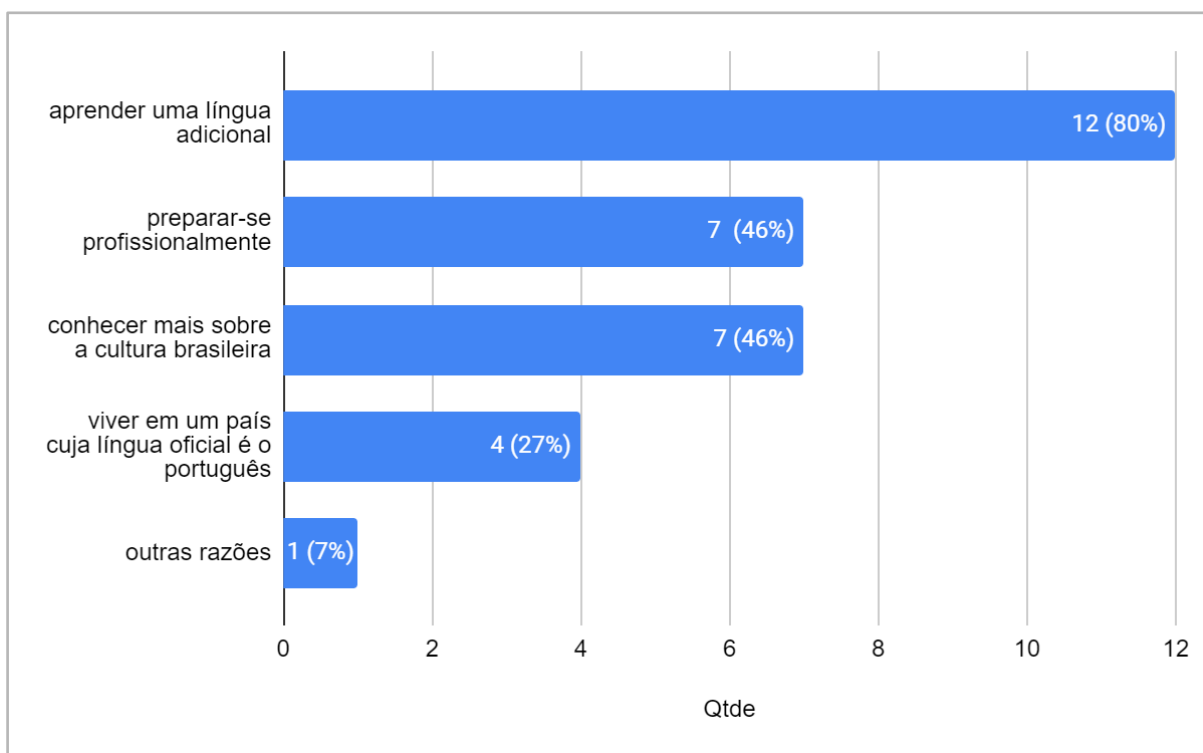


Gráfico 2 – Objetivos apontados pelos alunos para aprender a língua portuguesa
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observa-se no Gráfico 2 que aprender uma língua adicional foi a razão mencionada maior número de vezes, seguida de preparar-se profissionalmente, conhecer mais sobre a cultura brasileira, bem como viver em um país cuja língua oficial é o português e um estudante apontou outras razões, citando o motivo de ser uma herança de família.

É possível notar que o objetivo da maioria (80%) dos inquiridos, ao realizar o curso PLA, foi aprender uma língua adicional. Almeida Filho (1993) salienta que as sociedades, de modo geral, reconhecem o valor formativo educacional e o bem cultural na experiência de aprender uma língua estrangeira, o que ficou explicitado pelos pesquisados.

Ao serem questionados sobre a utilização da língua portuguesa fora do ambiente do curso PLA os resultados mostram que 53% responderam que fazem uso fora da sala de aula e 47% somente usam no curso.

Dos alunos que afirmaram praticar a língua portuguesa em outros locais, 36,4% citam o uso no trabalho, 36,4% na universidade e outros 27,3% utilizam a língua portuguesa na própria residência, conforme o Gráfico 3.

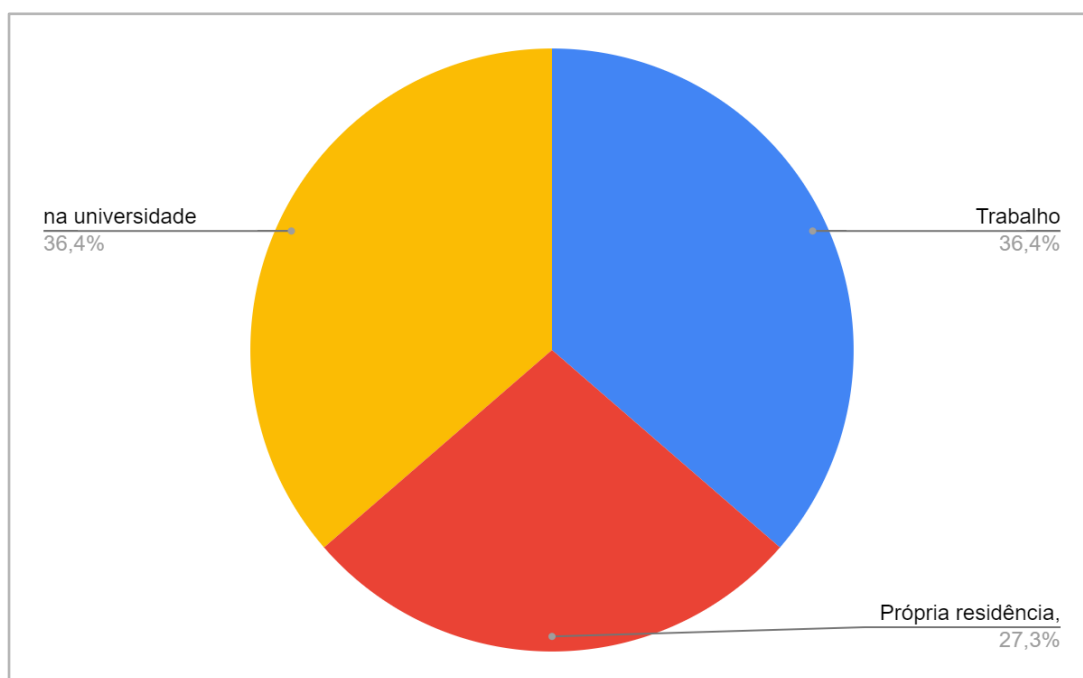


Gráfico 3 – Uso da língua portuguesa fora do curso PLA
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nota-se que uma minoria (27,3%) praticam a língua portuguesa na própria residência e os demais, na universidade ou no trabalho. Destaca-se que é relevante a prática de uma língua estrangeira, não importando o lugar dessa realização. Para Almeida Filho (1993), ao praticar a língua-alvo, os alunos passam a adquirir confiança e novas experiências linguísticas, a fim de se comunicarem e construir novos significados. Conforme esse autor,

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (Almeida Filho, 1998, p. 36).

Ainda de acordo com esse autor, é relevante o desenvolvimento de metodologias de ensino que sejam capazes de incluir uma carga informativa e os traços da oralidade da língua, criando condições favoráveis para um desempenho real do aluno e oportunizando-lhe experienciar a nova língua em um processo metodológico comunicativo (Almeida Filho, 1998).

As competências na língua portuguesa apontadas pelos discentes do curso PLA, em uma questão de múltipla escolha, como sendo as mais desafiadoras estão demonstradas no Gráfico 4. Para os participantes desta pesquisa, a gramática foi apontada como elemento mais desafiador (73%). Na sequência, aparecem a comunicação oral (60%), a escrita (40%), a pronúncia (33%) e o vocabulário (27%). A leitura foi indicada por 7% dos discentes, como também a escuta.

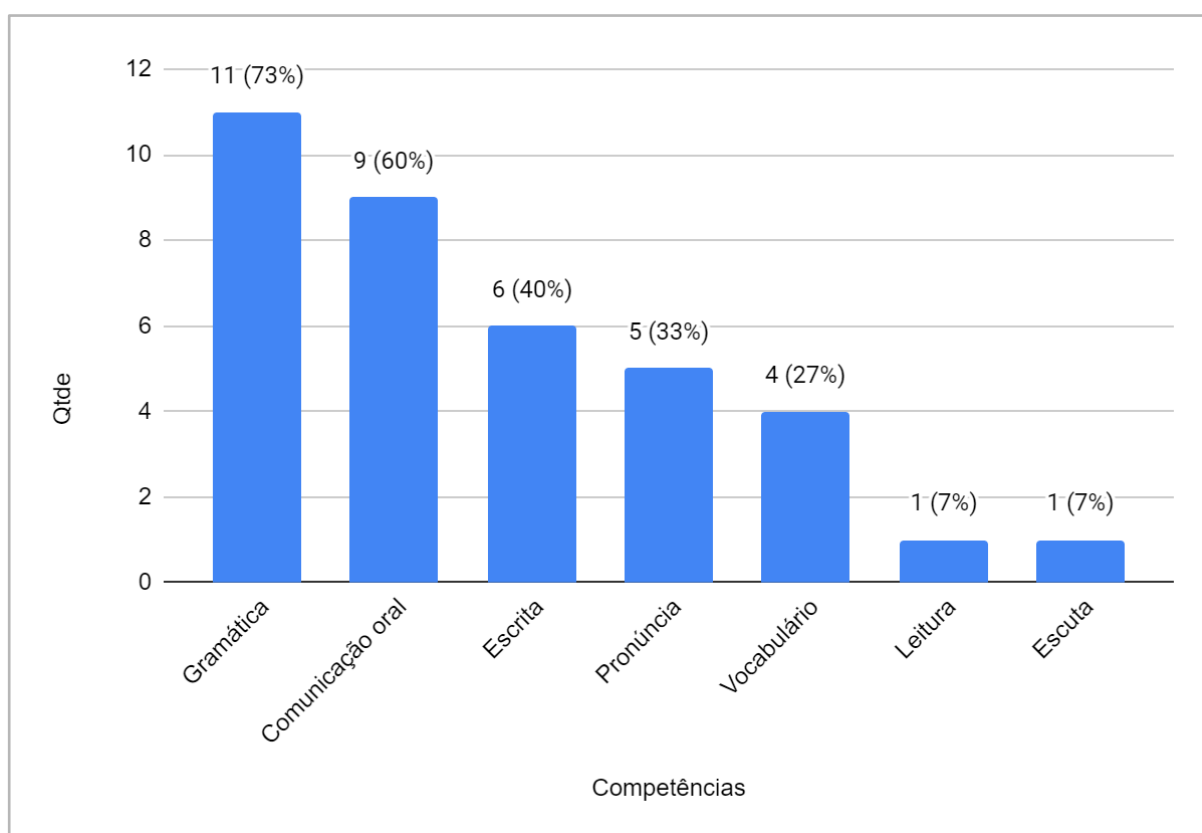


Gráfico 4 – Competências na língua portuguesa consideradas como desafio pelos alunos
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação às competências vistas pelos alunos como mais fáceis, em uma questão de múltipla escolha, a maioria (73%) dos aprendizes assinalaram a competência leitura, 27% apontaram o vocabulário e a escuta. As competências pronúncia e escrita foram assinaladas por 20% dos discentes pesquisados, comunicação oral por 13% e, gramática por um estudante (7%).

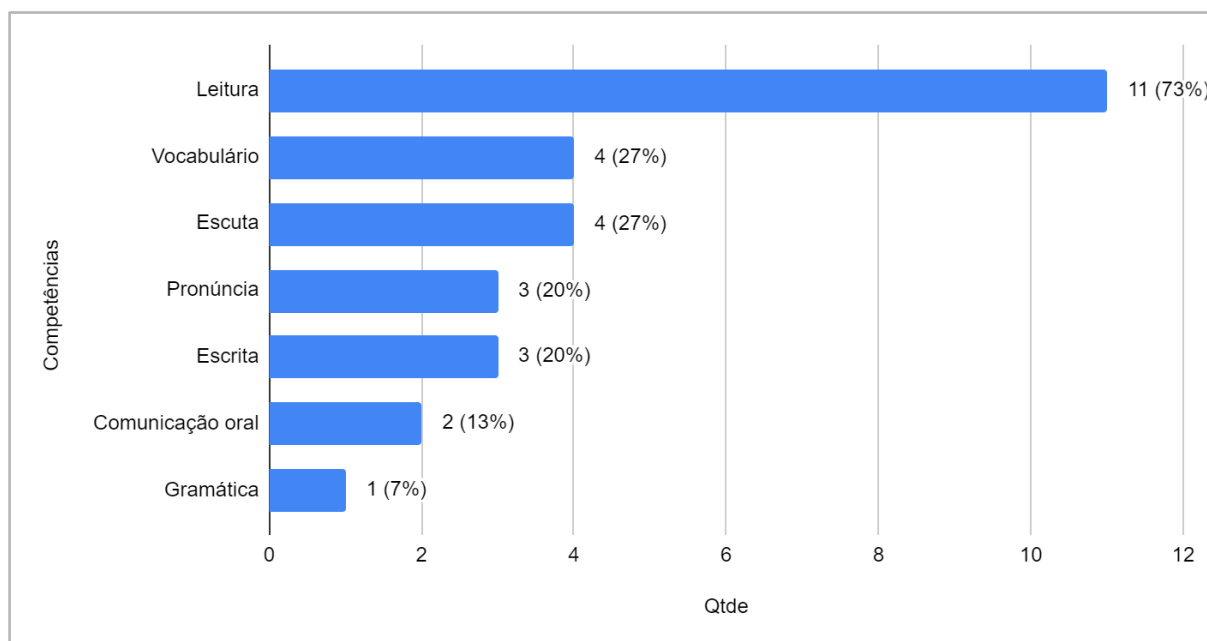


Gráfico 5 – Competências na língua portuguesa consideradas mais fáceis pelos alunos
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao comparar os Gráficos 4 e 5, nota-se que há uma confirmação de resultados, pois a maioria considerou a gramática um aspecto desafiador e a gramática foi selecionada como uma competência menos fácil em relação às demais. Entende-se que, ao indicarem a gramática da língua portuguesa como desafiadora, os alunos podem ter se guiado pelas suas representações sociais, no que se refere ao que compõe o aprendizado de uma língua estrangeira, o que pode também estar relacionado à concepção de língua para esses alunos.

As respostas apresentadas pelos participantes evidenciam o lugar de destaque que a gramática ainda possui no ensino de línguas e, sobre esse aspecto, pode-se inferir que há uma representação social desses alunos acerca do papel da gramática no aprendizado de uma nova língua, que pode ter relação com a visão de que falar bem uma língua está associado a dominar suas estruturas gramaticais.

As representações sociais buscam familiaridades com o novo e, conforme Moscovici (2015, p. 37) podem ser determinadas por meio de estruturas sociais pré-estabelecidas e “implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior”.

Para 100% dos participantes desta pesquisa, a língua está associada à cultura do país em que esse idioma é falado. As experiências passadas contribuem na formação das representações sociais. De acordo com Moscovici (2015, p. 37), essas representações passam a ser estruturadas e exercem controle da “realidade de hoje através da de ontem”. Assim, as representações sociais podem ser geradas, mantidas, reforçadas e perpetuadas.

A mídia mundial apresenta características da cultura do Brasil. Perguntado aos respondentes deste estudo, em uma questão de múltipla escolha, quais eram os artefatos culturais do Brasil que eles já conheciam, a maioria (73%) assinalou a festa tradicional nacional, o carnaval; 60% informou que já conhecia a culinária e comidas típicas brasileiras e essa mesma porcentagem (60%) indicaram as músicas populares; 53% as danças; 13% assinalaram o Frevo; e outros 7% dos participantes já conheciam a literatura. Para 7% que assinalaram outros aspectos, ao perguntar qual era, responderam ser a capoeira.

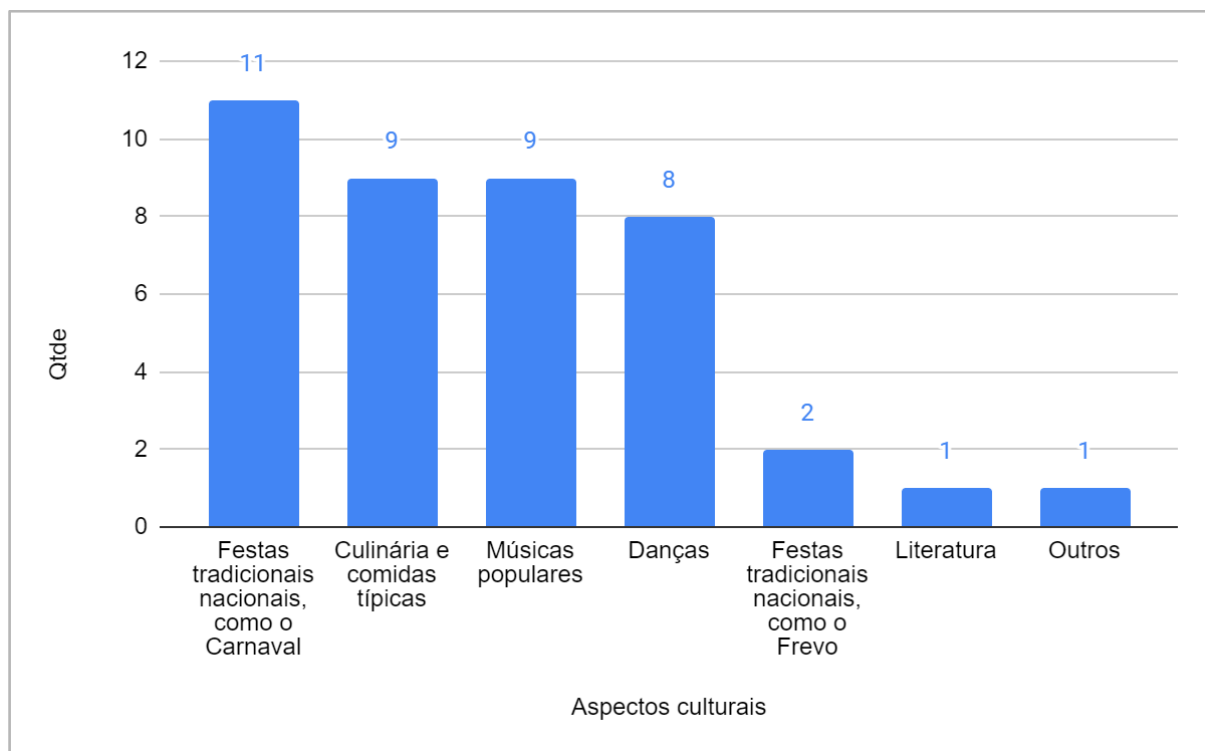


Gráfico 6 – Artefatos culturais do Brasil conhecidos pelos alunos por meio das mídias mundiais
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nota-se que o conhecimento dos pesquisados em relação à cultura do Brasil incidu em maior porcentagem sobre o carnaval, podendo-se presumir que consiste em uma festa popular, cujos artefatos culturais são mais conhecidos pelos alunos, talvez por ser um evento de maior circulação na mídia internacional. É possível observar, com esses dados, que as representações sociais acerca do Brasil, especificamente sobre o carnaval, estão imprimidas em imagens propagadas no exterior. Tais referências tornaram-se representações do Brasil.

A mídia possui papel importante na produção e condução de ideias, definindo e promovendo a circulação de bens simbólicos. Moscovici (2015) afirma que as representações sociais podem manifestar-se no grupo social, sustentada pelos produtos da comunicação que circulam abertamente por meio das mídias. Nesse contexto, Roso *et al.* (2002) argumentam que as práticas que são veiculadas nos meios de comunicação em massa possuem a capacidade de transformar relações e gerar outras representações sociais.

As análises dos dados coletados, em uma questão de múltipla escolha, referente à contribuição das aulas de língua portuguesa no curso de Português como Língua Adicional para os alunos pesquisados, mostram que, para 87% contribuem

para o conhecimento do idioma português, 80% assinalaram a cultura do Brasil, 47% o Brasil e outros 33% o povo brasileiro.

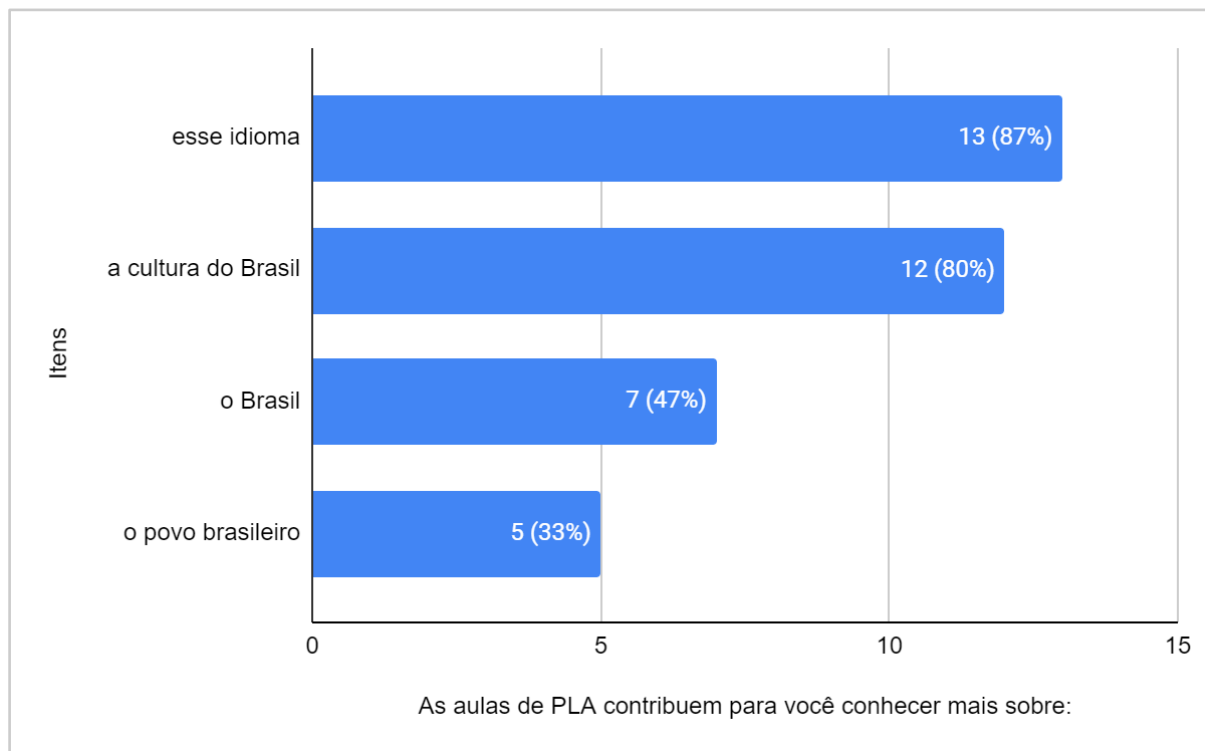


Gráfico 7 – Contribuição das aulas de língua portuguesa no curso PLA
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observa-se que conhecer mais sobre a língua portuguesa foi apontado como contribuição do curso PLA por 87% dos pesquisados. De acordo com Byram e Kramsch (2008), na medida em que o sujeito procura estabelecer relações entre imaginários diversos, buscando entender a lógica que o norteia, diferenças e semelhanças são trazidas à tona. Sob a perspectiva da interculturalidade, isso possibilitaria a construção de um diálogo questionador capaz de desenvolver uma compreensão mais respeitosa e acolhedora das distintas maneiras de pensar. Nesse contexto, professores de línguas estrangeiras são chamados a ensinar, tendo em vista o que essa língua expressa, representa e incorpora visões de mundo e mentalidades que podem ser diferentes, além disso, são desafiados a ensinar língua como cultura e não língua e cultura.

Para Orr e Almeida (2012), língua e cultura são indissociáveis, pois carregam valores, conceitos e expressões que definem um grupo social. Quando usada em contextos de comunicação, a língua estará carregada da cultura desse grupo. Pensar

o ensino de uma língua estrangeira requer o conhecimento sobre a cultura local em que essa língua é falada.

5.2 CONCEPÇÕES DOS DISCENTES PESQUISADOS

Nesta subseção, os dados produzidos a partir das questões abertas do questionário aplicado aos estudantes do curso PLA e entrevistas estão analisados com base no estudo teórico realizado. Essas análises foram feitas retomando o objetivo principal desta tese que é “investigar e analisar concepções dos alunos estrangeiros de um curso Português como Língua Adicional sobre metodologias de ensino, fundamentadas em representações sociais e aspectos da respectiva cultura desses alunos”. Além disso, observou-se aspectos colocados por Moscovici (2012), para quem realizar a análise de dados com base em categorias temáticas possibilita a divisão de conteúdos que se manifestam com mais frequência nos dados coletados, além de auxiliar a isolar e generalizar, combinando discursos individualizados.

Como procedimentos iniciais da análise, foi feita uma leitura minuciosa das respostas dos discentes e dos textos digitados a partir das entrevistas. Essa leitura possibilitou levantar as seguintes categorias temáticas: Artefatos Culturais, Sentidos de e para a Língua Portuguesa, Representações sobre/de/o Brasil e sobre/de/o brasileiro e Processos de Aprendizagem de uma Língua.

5.2.1 Artefatos Culturais

As pessoas percebem o mundo da forma como ele é e, essas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente em que estão inseridas. Conforme observa Moscovici (2015) ao abordar representações sociais, cada sujeito convive coletivamente ou individualmente por ideias, imagens e palavras capazes de penetrar a mente, os olhos e os ouvidos, alcançando-o de modo involuntário. Para Jodelet (2002), as representações sociais percorrem os discursos e são trazidas por

palavras e transmitidas em mensagens e em imagens difundidas pelas mídias, mantendo-se cristalizadas em organizações materiais, espaciais e em condutas.

Nesse contexto, há uma relação entre a língua e a cultura dos diferentes povos. Na visão de Orr e Almeida (2012), língua e cultura não se dividem, uma vez que carregam conceitos, valores e expressões definidoras de um grupo social. Ao utilizá-la em situações de comunicação, a língua estará repleta de cultura desse grupo. Por isso, pensar o ensino de uma língua exige o conhecimento sobre a cultura em que essa língua é falada. Nesse sentido, a categoria temática Artefatos Culturais evidencia que as respostas dos alunos pesquisados mostram que, em diferenciados momentos, recorreram ao recurso da comparação entre a cultura do seu país de origem e a cultura do Brasil, no âmbito do aprendizado da língua portuguesa, o que foi previsto ao criar as atividades do curso PLA, o questionário e as perguntas da entrevista semiestruturada.

O efeito da comparação é um dos aspectos fundamentais no processo de construção das representações sociais (Moscovici, 2015). A compreensão do contexto cultural dos outros em comparação com o seu, conforme mencionam Byram, Gribkova e Starkey (2002), desenvolve o respeito dos alunos pelos seus pares, em uma educação na perspectiva intercultural que possibilita aos estudantes o compartilhamento de opiniões e conhecimentos.

Com base nas respostas recorrentes dos participantes desta pesquisa, a relação entre língua e cultura, pensando na língua como um objeto construído culturalmente, se fez presente:

“Eu considero que a língua acompanha a cultura porque com ela se pode expressar os costumes do país.” (A4)

“Eu acho que uma língua transmite as características de uma cultura.” (A5)

“Porque a língua significa práticas típicas de um país.” (A8)

“A língua tem uma carga cultural que transmite identidade, costumes, religião, consciência coletiva e pertencimento.” (A9)

“No meu ponto de vista sim, cada país tem seus costumes, peculiaridades e uma língua. Faz parte de toda a cultura de cada país.” (A11)

Partindo da compreensão de que língua, para além de um código, implica práticas sociais de criação e de interpretação de sentidos, entender a relação entre

língua e cultura é essencial para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, de acordo com Kramersch (1993). Alunos e professores são observadores e participantes de diálogos entre culturas e é fundamental explorar esses diálogos, visto que podem prover uma base para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira considerando a cultura. Os alunos podem aprender a identificar as implicações sociais e políticas das escolhas linguísticas e a forma como a realidade cultural é elaborada por intermédio da língua. Já o professor pode estimular os alunos “a testar as fronteiras dos significados metafóricos e referenciais de que a cultura é feita” (Kramersch, 1993, p. 30).

Para Moutinho e Almeida Filho (2015), o professor de língua estrangeira é como um diplomata cultural e deveria empenhar-se para conseguir estabelecer um vínculo diplomático na sala de aula. Nesse sentido, para o aluno A2: *“aprender uma língua é abrir-se aos costumes e tradições de uma cultura”*.

Ainda para os autores, ao propiciar o envolvimento com a língua e cultura, o professor pode gerar noções do outro nos alunos, evitando e eliminando generalizações e estereótipos em relação aos falantes da língua-alvo. Em consonância, pode-se citar a resposta da aluna A14: *“a língua está ligada à cultura desse país, pois às vezes o vocabulário pode variar até mesmo em diferentes regiões ou lugares do mesmo país”*.

Sob o prisma da interculturalidade, Byram (2020) explica que o ensino de línguas considera o desenvolvimento da competência comunicativa essencial à comunicação, no entanto, objetiva a formação de mediadores ou interlocutores interculturais. Complementando, Schaefer e Heemann (2022) mencionam que alguns enfoques da construção da interculturalidade são um olhar longe das representações estereotipadas, respeito às culturas, conhecimento e comportamento dos valores de outros sujeitos, receptividade a opiniões distintas e adaptação a contextos e culturas diversas.

De acordo com Moscovici (2015), ao desenvolver seus pensamentos por intermédio de uma linguagem baseada nas representações, os sujeitos se fundamentam na cultura do grupo social que pertencem. Para esse autor, ninguém está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores impostos pela cultura, linguagem ou representações. As pessoas pensam por meio de uma linguagem e organizam os pensamentos conforme um sistema que está condicionado pelas suas próprias

representações e cultura. Acordadas a essa teoria, as respostas de alguns participantes associaram a aprendizagem de uma língua à uma mudança na forma como veem o mundo:

“A linguagem associada à cultura causa uma abordagem diferente na forma como vemos o mundo e as tradições.” (A3)

“se a língua faz parte da cultura, o respeito deve ser demonstrado e valorizado.” (A10)

“Conhecer a língua de um país e, portanto, sua cultura é obrigação de todos, pois nos permite conhecer a história e nos enriquecer como seres humanos.” (A15)

Quando o sujeito partilha uma ideia ou uma linguagem, ele passa a afirmar uma identidade e um vínculo social (Jodelet, 2002). Assim, conforme Moscovici (2015), cada experiência dos sujeitos está associada à uma realidade com convenções que se estabeleceram previamente, às quais são capazes de definir as decodificações das mensagens, oportunizando-lhes compreender uma ligação entre a parte e o todo, o que viabiliza um posicionamento de cada indivíduo.

Nas respostas dos alunos do curso PLA, observa-se que efetuaram comparações entre artefatos culturais de seu país de origem e artefatos culturais do Brasil:

“Existem semelhanças culturais entre Argentina e Brasil, como em algumas comidas típicas ou na música.” (A1)

“A comida típica é um pouco parecida com a do Brasil.” (A6)

“No Peru e no Brasil, a maioria das pessoas é católica.” (A10)

“Religiosidade, carnaval, fanatismo esportivo.” (A11)

Pode-se reconhecer características da ancoragem e da objetivação, pois baseados em representações já estruturadas historicamente e culturalmente de seus países de origem, os participantes buscaram algo familiar nos artefatos culturais do Brasil. No entendimento de Moscovici (2015), na ancoragem, o indivíduo tenta fundamentar as ideias estranhas, transportando-as para contextos familiares, de modo a reduzi-las a imagens e categorias comuns. Na objetivação, o intuito é objetivar o que é desconhecido, transformando o que é abstrato em concreto e transferindo o que está na mente para algo que já existe no mundo físico. Para o aluno A2, artefatos

culturais observados entre Brasil e Argentina são: *"Futebol, comida, mate, carnaval, amizade"*, o que também foi notado pelo aluno A4: *"Eu consigo relacionar a paixão pelo futebol e também a forma de expressar alegria através da música"*.

Conforme Moscovici (2015), representações sociais convenciam pessoas, acontecimentos ou objetos e a eles concedem uma nova forma, a fim de forçar o que é considerado novo a se moldar em uma categoria. Na percepção da aluna A14, ao comparar a cultura do Peru e do Brasil, pode-se *"relacionar ambas culturas em certos aspectos, como talvez as regras de convivência"*. Para o aluno A5, da Bolívia, essa comparação com a cultura do Brasil mostra como semelhantes: *"as diferenças socioeconômicas, o sentimento de família, de solidariedade, de adaptação na adversidade"*.

Observa-se que, olhando pela lente da teoria das representações sociais, a convivência dos participantes e o contato com os artefatos culturais do Brasil, no período do curso, possibilitou uma perspectiva mais próxima sobre como funciona a sociedade no Brasil. Nas palavras de Moscovici (2012, p. 48) *"quando [o sujeito] exprime sua opinião sobre um objeto somos levados a supor que ele já se representou algo deste objeto"*. Assim, as visões dos grupos e indivíduos são encaradas pelo seu caráter de comunicação e de expressão, e as opiniões e imagens são pensadas, apresentadas e estudadas, visando à posição de valores de uma coletividade ou de um indivíduo.

Trazendo para um cenário de compreensão e aceitação do outro, mediante uma comunicação com tolerância e respeito, é que se reconhece a dimensão do desenvolvimento da competência intercultural no processo de ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira. Não obstante, é necessário que o trabalho esteja incorporado em políticas linguísticas que visem à aprendizagem intercultural, respeitando a diversidade cultural e linguística, por meio de uma comunicação solidária. Sintonizando com Byram (2020), no ensino e aprendizagem de línguas, a prioridade é desenvolver competências capazes de transcender o domínio comunicativo e linguístico, apresentando valores como cidadania, respeito e tolerância à diversidade cultural, e que objetive a educação do estudante, a fim de contribuir com sua formação para a cidadania intercultural. Em consonância está a resposta da aluna A5, da Bolívia, que refere à semelhança de artefatos culturais de seu país aos do Brasil como *"a diversidade cultural e linguística"*.

Sob a ótica da diversidade linguística e cultural, a interação entre os sujeitos em contato com outras culturas pode resultar em uma transformação do olhar em relação à própria cultura e à cultura do outro. Essa realidade é referida nos estudos de Byram (2020) que argumenta que o intercultural requer uma posição de abertura, curiosidade e interesse sobre os membros de outras culturas, o que inclui a manifestação de empatia e de uma visão irrestrita para com a alteridade. Isto implica uma consciência maior de si mesmo, com o intuito de avaliar os próprios sentimentos e pensamentos, o que pode ampliar a compreensão de si mesmo, permitindo ao sujeito, em contato com culturas diversas, interpretar e explicar visões de mundo diferentes dos seus.

Nesse contexto, por ter a experiência da alteridade no cerne de suas preocupações, segundo Byram (2020), o ensino de línguas estrangeiras pode contribuir na preparação dos alunos para o encontro com o outro, requerendo que esses aprendizes se envolvam em experiências familiares e não familiares. No exercício de comparação entre os artefatos culturais do país de origem em relação aos encontrados no Brasil, nota-se que nas respostas dos participantes que também observaram que há diferenças:

“Na Argentina a gente não costuma comer feijão nem usar roupa branca no Ano Novo.” (A4)

“Acho que fui especialmente capaz de identificar diferenças na gastronomia. No Brasil, eles têm a feijoada como prato típico, enquanto no Peru, há o ceviche, um prato à base de peixe.” (A14)

“As festividades são diferentes, o preparo da comida.” (A6)

A teoria das representações sociais aborda a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, de maneira a possibilitar compreensão de como se dá a construção do mundo que é o deles pelos os indivíduos e grupos sociais fundamentada nessa diversidade (Moscovici, 2015). As respostas dos participantes desta pesquisa mostram aspectos de suas representações sociais construídas ao compararem a respectiva cultura com a cultura do Brasil. Para a aluna A7, da Colômbia, *“o Brasil difere em sua música, suas crenças e alguns pratos de comida”*. Já o aluno A13, do Paraguai, referiu que *“tem feriado nos dias de carnaval”* e a aluna A14, do Peru, *“que os brasileiros são muito bons no futebol”*.

Como aspecto cultural diferenciado, a aluna A15, do Peru, apontou a “educação”. Na perspectiva intercultural, a educação possibilita que os estudantes compartilhem opiniões e conhecimentos, desenvolvendo o respeito pelos seus pares e a compreensão do contexto cultural dos outros em comparação com o seu, conforme mencionam Byram, Gribkova e Starkey (2002). Nesse sentido, Camacho (2021) defende que o professor proponha situações que possibilitem aos estudantes o diálogo intercultural com questionamentos referentes a valores, crenças e práticas culturais. Ao vivenciarem atividades complementares do curso PLA, os alunos participantes deste estudo evidenciaram em suas respostas essa experiência:

“Eu pude comparar o modo de vida no Peru com o modo de vida no Brasil e outros aspectos como economia, música, esportes, dança, gastronomia, etc.” (A14)

“Comparar me ajuda e motiva conhecer a cultura do Brasil.” (A4)

“É muito importante investigar um pouco da cultura do meu país e então comparar com a cultura do Brasil.” (A8)

“Sempre estudamos a cultura brasileira nas escolas.” (A11)

“Culturalmente, sei que é um país muito, muito rico, há uma diversidade muito grande e com características próprias. Há uma variedade incrível de norte a sul, assim como nós também temos aqui.” (A5)

“No futebol você conhece um pouco mais sobre a cultura.” (A10)

Assim, estabelecer um ambiente de interculturalidade nas aulas, criar momentos de confrontos entre culturas e reflexão contínua tanto sobre a cultura nativa quanto sobre a cultura alvo é primordial no aprendizado de uma língua estrangeira. Para Kramsch (1993), ao compreender uma cultura estrangeira, o sujeito passa a contrapô-la à sua própria cultura.

Múltiplos olhares acerca do mesmo tema, podem enriquecer a discussão e proporcionar crescimento mútuo. Kramsch (1993) argumenta em prol de um diálogo para além de uma troca de emoções e ideias por meio da língua e que seja uma experiência capaz de construir um tempo e espaço específicos nas fronteiras entre duas perspectivas de mundo, abarcando um entendimento rápido da distinção e compreensão imediata da conexão entre si e o outro.

Conforme Byram, Gribkova e Starkey (2002), ao explorar as diferenças culturais, os aprendizes de línguas podem agir baseados em novas perspectivas. Para Moscovici (2015), comparar é um modo de representar o objeto e preencher algo naturalmente vazio com uma ideia, imagem e percepção. Sobre isso, foi observado em alguns trechos que os participantes estabeleceram comparações entre alguns artefatos culturais do seu país de origem e do Brasil.

“Acho que comparações entre diferentes culturas nos ajudam a praticar línguas.” (A8)

“É mais fácil estudar cultura e língua portuguesa quando você compara com sua própria cultura e língua.” (A9)

“A diferença entre os idiomas representa as diferenças culturais.” (A1)

“É apenas uma percepção, mas eu acho que no meu país as diferenças culturais e linguísticas são mais regionalizadas e talvez mais radicais.” (A5)

Observa-se nessas respostas dos participantes uma percepção de que as interações entre culturas são relacionais e necessitam ser construídas, uma postura que indica suas reflexões no que tange a artefatos culturais. Para Kramsch (1993), compreender uma cultura estrangeira exige colocar aquela cultura em comparação à sua própria.

As atitudes entre os indivíduos divergem de cultura para cultura e, para uma adaptação à comunidade, Corbett (2003) argumenta ser necessário que esses sujeitos tenham conhecimentos específicos, a fim de entendê-la e de se comportar diante dessa comunidade. Por isso, destaca-se a importância de dar aos alunos a possibilidade para que desenvolvam habilidades de interpretação e avaliação crítica, baseadas em concepções de critérios explícitos, presentes na cultura local e em outras culturas (Byram, 2020).

As respostas analisadas dos participantes nesta seção remetem à importância de se construir uma atmosfera propícia à aprendizagem de uma língua estrangeira. Ensinar uma língua, por meio da perspectiva intercultural, conforme Kramsch (1993), é ensinar como moldar o contexto da aula como um encontro social e como evento de aprendizado individual. A forma como o contexto é moldado determina as variedades de significados que os aprendizes poderão explorar, trocar e descobrir. Quanto mais significados esses alunos forem estimulados a descobrir, mais ricos serão os cenários

de aprendizado, essencialmente se tratando da língua portuguesa e seus sentidos, o que será abordado na próxima subseção.

5.2.2 Sentido de e para a Língua Portuguesa

De acordo com Moscovici (2015), cada fato e cada lugar comum podem esconder dentro de sua própria frivolidade um mundo de conhecimentos, uma porção de cultura e mistério que o exercem de forma simultânea, fascinante e compulsiva. Nesse contexto são construídas as representações sociais. Para Jodelet (2002), a composição das representações subordina-se à interação entre os sujeitos. Essa interação se dá de diferenciadas formas, incluindo uma língua para a comunicação.

No curso PLA, os participantes aprendem a língua portuguesa e levantam diversos aspectos que lhes causam dúvidas, o que ficou evidente nas respostas recorrentes dos participantes. A categoria temática Sentido de e para a Língua Portuguesa representa a percepção desses alunos em relação a esses sentidos da língua portuguesa. Em algumas respostas, nota-se que os participantes descreveram a língua portuguesa, estabelecendo relação entre a língua e sua sonoridade:

“Eu acho que a língua portuguesa é muito bonita.” (A14)

“Eu fiquei muito apaixonado pela língua portuguesa.” (A9)

“O português é uma língua que nós (bolivianos) gostamos muito, particularmente me soa muito bem, muito melódica.” (A5)

“Soa gracioso. É divertido escutar. Obviamente, a vocês creio que não pareça divertido, mas aqui (Argentina) sim, porque há uma musicalidade, o modo como terminam as palavras” (A2)

Observa-se nessas respostas que os alunos expressaram afetividade com a língua mostrando a percepção que têm sobre ela. Pode-se compreender que são representações desses alunos pois evidenciam um conjunto organizado de opiniões, informações, crenças e atitudes em relação a um objeto como modos de conhecimento que retratam o real. Para Jodelet (2002), as representações sociais envolvem dimensões que integram o humano, como a dimensão social, mental e

afetiva. Por isso, as representações sociais necessitam ser estudadas levando-se em conta essas dimensões.

Em relação à dimensão afetiva na constituição de representações, Campos e Rouquette (2003) afirmam que a afetividade pode influenciar e organizar cognições e comportamentos avaliativos. Para esses autores,

[...] uma representação é um conhecimento estruturado que tem um papel determinante no modo como os indivíduos vêm e reagem face à realidade, fica evidente que este conhecimento é dotado de cargas afetivas, é atravessado (ou poderia se dizer, “ativado”) por um componente afetivo (Campos; Rouquette, 2003, p. 436).

Esses autores ainda argumentam que, quando o sujeito produz uma avaliação do objeto de representação, uma dimensão afetiva é acionada e o raciocínio que decorre dessa afetividade estaria mais associado a ideias, tais como se agrada ou não agrada o indivíduo. Ademais, a atribuição da afetividade no funcionamento das representações sociais não é somente avaliativa, mas também estruturante e organizadora dos significados veiculados socialmente (Campos; Rouquette, 2003). O apreço dos alunos pela língua portuguesa se evidenciou em várias de suas respostas. A título de exemplo, as afirmativas dos alunos A5 e A9:

“Eu gosto muito de português. Uhh...durante muito tempo eu busquei aulas de português, quando eu vi a publicidade dessas aulas eu pensei: minha oportunidade, essa foi a primeira razão.” (A5)

“Eu acho que eu decidi aprender português porque eu gosto de viajar. Atualmente eu falo espanhol, eu falo inglês... porque eu fui ao Brasil há 2 anos e fiquei muito apaixonado pela língua.” (A9)

São respostas que podem ser consideradas em consonância ao que coloca Almeida Filho (1993, p. 13), ao argumentar:

[...] em qualquer situação será necessário ainda buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e de cada professor.

Ainda para esse autor, a abordagem ou cultura de aprender uma língua estrangeira são caracterizadas pela maneira de estudar e de preparação para o real uso da língua-alvo pelo estudante. Nesse sentido, são diferenciadas as percepções apresentadas pelos alunos, em suas respostas, em relação à aprendizagem da língua portuguesa:

“Eu comecei a estudar português porque meus filhos estão na escola onde eles ensinam Inglês e português e eu comecei a ler os seus livros, mas agora eu tenho um melhor conhecimento de como é a construção gramatical, o que é muito importante para aprender a língua.” (A9)

“Acho que falar espanhol é o ponto forte de conseguir entender o português mais rápido.” (A11)

“Na linguagem, há palavras semelhantes entre o espanhol e o português.” (A10)

Observa-se que cada um desses alunos tem uma forma específica de aprender a língua portuguesa. No processo de aprendizagem, Almeida Filho (1993) comenta que os alunos empregam formas típicas de sua etnia, classe social, região e de seu grupo familiar. No entanto, a cultura de aprender uma língua estrangeira passa por evolução ao longo do tempo em suas tradições que, usualmente, orienta de modo natural, implícito e subconsciente as formas que uma nova língua será aprendida.

Nas respostas dos alunos do curso PLA, observa-se também que expressaram algumas motivações que os levaram a estudar a língua portuguesa:

“Eu falo espanhol e inglês e estava buscando um terceiro idioma e, então, apareceu essa oportunidade de aprender o português.” (A2)

“Eu acho que eu preciso aprender português porque o Brasil é nosso vizinho.” (A9)

“O curso me ajuda a entender e aplicar melhor a linguagem.” (A2)

Nota-se que esses estudantes percebem a necessidade da aprendizagem da língua portuguesa para a sua aplicação. Fatores profissionais tendem a mover os aprendentes de línguas estrangeiras visto que, em um mundo intercultural, o conhecimento de uma língua pode ser importante para arrumar um emprego, progredir na carreira ou trabalhar em outro país. A resposta da participante A14 demonstra essa preocupação:

“Eu escolhi aprender a língua portuguesa porque, em primeiro lugar, eu estou estudando uma carreira de línguas... eu estou estudando tradução e interpretação. Eu achei essa língua muito interessante e também há muitas pessoas que falam português. Mesmo que seja similar ao espanhol, é um pouco difícil para mim, eu acho. Eu não sei porque, mas eu quero aprender o português.” (A14)

Essa valorização da língua portuguesa pela aluna A14 vai ao encontro do que é colocado por Almeida Filho (1995), quando afirma que todas as sociedades, sejam elas pobres ou ricas, letramentadas ou oralizadas, reconhecem o valor educacional, prático e cultural de aprender uma língua estrangeira.

A língua possibilita a comunicação e a interação entre diferentes culturas. Para Byram (2020), aos indivíduos e sociedades não há alternativa a não ser por meio da interação, da proximidade e do relacionamento como forma de existência.

As sociedades se beneficiam com coexistências mais harmônicas, e os indivíduos adquirem compreensão do outro e deles mesmos, o que os torna mais conscientes de sua humanidade e mais aptos para refletirem e questionarem as condições sociais em que vivem (Byram, 2020, p. 2, tradução nossa).

Para tanto, Byram (2020) assinala que a vida contemporânea é capaz de propiciar ao indivíduo o contato com pessoas de diversas culturas e línguas e, em consequência, o ensino de uma língua estrangeira necessita estar em evolução para ser capaz dos efeitos cognitivos e afetivos do engajamento em relação à alteridade, do encontro com indivíduos de distintos valores e identidades culturais e comportamentos sociais. Ou seja, os aprendizes de uma língua estrangeira necessitam também adquirir a competência intercultural.

“Acho que um aspecto positivo é que podemos ver semelhanças e diferenças no uso de uma mesma língua geral pelas pessoas de diferentes países.” (A5)

“Quando você fala uma língua você chega a ser parte de um povo.” (A9)

O interesse pelo diferente é essencial nas aulas de língua estrangeira, uma vez que exprime um desejo de lidar com acontecimentos inéditos e experimentar novas situações, mediando culturas. A resposta do aluno A9 traz uma representação nesse sentido: *“é interessante porque, quando você começa a estudar uma língua, entra em contato com sua história, exemplos, com coisas que sucederam o tempo e você vai conhecendo a realidade das pessoas e por que eles fazem o que fazem.”*

Esse tipo de posicionamento do aluno está alinhado com a preocupação de Byram (2020) em relação ao ensino de uma língua estrangeira, visto que, para o autor, o ensino de línguas, por contemplar a experiência da alteridade em seu cerne, tem uma contribuição particular em preparar os estudantes para o encontro com o outro, requerendo que esses aprendizes tenham envolvimento em e não familiares.

Outro aspecto observado nas respostas dos estudantes é a comparação que fazem de elementos da língua portuguesa com a língua espanhola para a aprendizagem.

"Ajudam a compreender a língua portuguesa." (A4)

"Facilitam o aprendizado do português com sua variedade de dialetos, principalmente a oralidade." (A5)

"Acho que somos países similares, a língua é muito semelhante." (A8)

"Acontece que aprender português como latino facilita a compreensão". (A10)

"A minha ideia é que o espanhol é muito similar ao português." (A14)

Esse entendimento comparativo dos alunos em relação às línguas portuguesa e espanhola pode auxiliá-los na aprendizagem da língua portuguesa. Almeida Filho (1993) explica que, no ensino de uma língua estrangeira, uma aula comunicativa pode proporcionar ao aluno, de forma simultânea, a sistematização de um novo código linguístico, ajudando-lhe a compreender elementos de seu próprio código, bem como propiciar-lhe transportar o que foi aprendido para dentro de outros contextos, pessoas e lugares. Na percepção do autor, esses clarões culturais são capazes de marcar para sempre a compreensão e a memória do estudante de modo indelével.

Essas similaridades que a língua espanhola e a língua portuguesa possuem se justificam por terem o latim como origem, se desenvolvendo na Península Ibérica, na região em que hoje estão Espanha e Portugal. Observa-se também, que a participante A5 estabeleceu comparação entre a língua portuguesa e outra língua latina, a língua francesa. De acordo com suas palavras: *"como eu sou professora de francês, eu acho similaridades com francês... Eu achava, mas quando trato de falar... penso mais em francês que português."* Sobre essas comparações, Moscovici (2015, p. 72) acredita que "comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância". Para o autor, um grande estoque de palavras está em circulação na sociedade e as pessoas estão sob contínua pressão, a fim de provê-los com sentidos concretos e equivalentes. Ao supor que as palavras não falam sobre nada, o indivíduo é obrigado a conectá-las a algo, encontrando sentido para essas palavras.

Ainda com relação à comparação entre as duas línguas, espanhol e português, constatou-se que alguns participantes referem à existência de vários sotaques em ambas as línguas:

“Porque cada região tem suas formas de falar.” (A13)

“Assim como existe o espanhol com sotaques diferentes, e o português com sotaques diferentes.” (A11)

“Quando falamos sobre os acentos (sotaques), realmente se vê que nós temos muitas variedades e o mesmo ocorre no Brasil.” (A5)

Recorrer a esses recursos de linguagem para a aprendizagem da língua portuguesa pode ser interpretado com base nas representações sociais, as quais evidenciam um modo de saber, tornando o objeto compreensível e interpretável, por intermédio de um suporte linguístico. Moscovici (2015) compara a linguagem a um espelho, que é capaz de separar aparência da realidade, desvincilhando o que é visto do que de fato existe e do que representa sem mediação, no modo de uma aparência visível de uma pessoa ou objeto. Isso possibilita avaliar essa pessoa ou objeto, como se esses objetos não fossem diferentes da realidade, mas reais.

No que concerne às habilidades na aprendizagem da língua portuguesa, alguns participantes desta pesquisa apontaram suas percepções sobre o que consideram mais fácil:

“É fácil falar português, mas escrever é mais difícil.” (A11)

“A escrita é muito mais fácil para compreender do que a língua oral, sobretudo quando falam rápido. Então sim, eu tinha ideia dos sons nasais, da estrutura da língua.” (A5)

Os aspectos apontados pelos participantes deste estudo no que se refere ao desenvolvimento de determinadas habilidades da língua portuguesa, em vez de outras, indica a presença de representações e podem estar ancoradas nas aulas do curso PLA. Essas representações podem ter sido construídas por esses alunos por meio de experiências anteriores, ao aprenderem outras línguas estrangeiras.

Moscovici (2015) afirma que a memória e a experiência têm um lugar importante na construção das representações. É dessa soma de memória e experiência que se extrai as linguagens, gestos e imagens necessários para a

superação do não familiar. Conforme Jodelet (2002), a memória está relacionada à organização do pensamento que constitui a representação.

A ancoragem e a objetivação estão diretamente relacionadas à memória. De acordo com Moscovici (2015), ao categorizar alguma coisa ou alguém, o indivíduo escolhe um dos paradigmas estocados na sua memória e estabelece relações com esse paradigma. A ancoragem procura na memória o conhecimento anteriormente estruturado e socialmente aceito. Já a objetivação orienta esses conhecimentos para fora, tirando daí imagens e conceitos a fim de juntá-los e reproduzi-los. Nesse sentido, observa-se nas respostas apresentadas pelos participantes desta pesquisa uma relação de afetividade com a língua portuguesa. Essa relação e a representação estabelecida na comparação entre essa língua e o espanhol aparenta tê-la tornado atrativa e interessante aos estudantes.

Moscovici (2015) argumenta que as representações sociais são conhecimentos que se expressam como estruturas cognitivas, como conceitos, imagens, crenças e percepções, possibilitando interpretar a realidade social de modo imediato. A dimensão afetiva se manifesta nas representações dos participantes como motivação para estudarem a língua portuguesa e se revela na percepção que têm quanto a sonoridade e musicalidade da língua.

Na próxima subseção serão analisadas as representações sociais dos pesquisados sobre/de/o Brasil e sobre/de/o Brasileiro.

5.2.3 Representações sobre/de/o Brasil e sobre/de/o Brasileiro

As representações sociais são consideradas por Moscovici (2015) e Jodelet (2002) como conhecimentos mutáveis posto que, conforme novos conhecimentos vão surgindo, novas representações são criadas. Ao serem criadas, “adquirem vida própria, circulam, se atraem, se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (Moscovici, 2015, p. 41). Sob esse prisma, as representações são construções flexíveis, dinâmicas e permeáveis que se criam e se modificam por meio da comunicação e interação, levando-se em conta a ligação intrínseca entre ação e linguagem. Nesse aspecto,

alguns dos participantes deste estudo referiram a elementos inerentes à linguagem falada nos respectivos países que são diferenciados, até mesmo dentro do próprio país, como por exemplo, o que a aluna A5 explica em sua resposta:

“Sempre pensei que, por exemplo, se vamos à Santa Cruz, lado oriente boliviano, os bolivianos falam forte, nós do sul falamos menos forte. Os brasileiros falam forte, como os cruzeños, como as pessoas de Santa Cruz. Eu tenho defendido sempre essa posição frente a outra que poderia dizer que ‘ah que gritam o todo tempo’ e não que gritem, mas é que o tom de voz é sua forma de falar eh...bom... é diferente da nossa. É o mesmo que acontece com gente de outras regiões da Bolívia. Penso também que os brasileiros têm, às vezes, um pouco de chauvinismo, ou seja, quando tem uma imagem demasiada grande, por exemplo, do lugar que vive... acha que é o melhor lugar que há no mundo. Porém, são momentos, creio, como em todas as nacionalidades e é parte do orgulho de ser deste país.”

Todavia, há representações sociais que no decorrer do tempo se mantêm e, a essas representações, Moscovici (1988) nomeou por representações hegemônicas. Esse modo de representação social está instituído na comunidade em que é partilhada homogeneamente pelos seus integrantes. As representações hegemônicas não são elaboradas pelo grupo, no entanto, circulam e se reproduzem nele, sendo capazes de permanecer estáveis de modo estrutural e temporal. Desta forma, Spink (1993, p. 305) afirma que, as representações sociais podem ser consideradas a “expressão de permanências culturais” descortinando a presença de “conteúdos mais estáveis”, que circulam em uma sociedade, nas mais variadas formas: literatura, iconografia, canções, mitos, provérbios etc.

A categoria Representações sobre/de/o Brasil e sobre/de/o Brasileiro foi levantada a partir de diferenciadas percepções observadas nas respostas dos participantes. Em se tratando de sociabilidade e receptividade, em suas respostas observa-se que atribuem uma caracterização ao povo brasileiro a partir de suas visões de mundo:

“Eu acho que as pessoas são alegres.” (A14)

As pessoas do Brasil parecem muito mais alegres e afetuosas. (A2)

“O brasileiro é mais alegre. Eles têm uma forte identidade e compartilham a visão do futuro mais otimista. Mas eu também acho que as pessoas são lindas, muito abertas, muito carinhosas, fofas... fofinhas.” (A9)

Os brasileiros são muito vaidosos, os paraguaios não. (A11)

É possível observar uma representação geral e hegemônica nas respostas dos participantes sobre os brasileiros, demonstrando uma visão associada à receptividade e alegria, dentre outras características, ao fazerem comparações com a própria cultura. Considerando Spink (1993), o estudo empírico das representações indica a coexistência de conteúdos dinâmicos e mais estáveis, porém sujeitos a mudanças. Por isso, as representações sociais podem ser a expressão de permanências culturais, bem como o *locus* da diversidade, da multiplicidade e da contradição.

Os alunos participantes deste estudo também evidenciaram suas percepções sobre o Brasil e os brasileiros antes de iniciar o curso PLA. Observa-se, em suas respostas, certas características que remetem à uma representação dos brasileiros em relação à forma como ocorrem as relações interpessoais, quando lhes foram atribuídos adjetivos, como: alegres, amistosos e cordiais, por exemplo.

“Eu sempre tive uma boa imagem sobre os brasileiros pelo motivo da minha família viver aí e sempre fizeram bons comentários sobre a vida aí, sobre a cordialidade como recebem os estrangeiros.” (A5)

“Quando eu pensava no Brasil eu pensava nas praias, que as pessoas são muito calorosas e muito alegres.” (A14)

“Acho que a música é bem diferente, no Equador a música é mais triste, no Brasil muito alegre.” (A8)

Esses recortes estão em acordo com o que Moscovici (2015) argumenta sobre determinados traços característicos do objeto da representação social, os quais tendem a se sobressair no processo de ancoragem e, na objetivação, traços esses que acabam sendo atribuídos ao grupo todo. Nota-se ainda nessas respostas, alguns traços de generalização e de relativização.

Em contraponto, na resposta do aluno A9 estão presentes indícios de consciência de que as representações sociais, referentes aos brasileiros, são limitadas a uma parcela do grupo e não ao grupo todo:

“Antes de viajar para o Brasil em 2019, eu tinha preconceitos sobre os brasileiros, eu achava que eram muito alegres, gostavam muito de festas, de sexo, as mulheres todas muito abertas, as pessoas vivem muito dia a dia não se preocupam em planejar, toda a sua vida é sempre muito alegre... não sei. Eles não têm problema, porque isso é o que a televisão, as notícias projetam sobre seu país... carnaval no Rio, praias. Essa era minha ideia antes de viajar para o Brasil.” (A9)

Verifica-se que o Brasil e os brasileiros ainda são representados por imagens e ideias que os generalizam e os reduzem a panoramas difundidos pelas mídias. A resposta do aluno A2, por exemplo, remete aos elementos comumente conhecidos como representativos do Brasil: *“Em poucas palavras: carnaval, as favelas, gente muito amistosa, festas e alegria”*. Ao estabelecer essas características como representativas do Brasil, o aluno pesquisado demonstra uma representação social estruturada. Conforme Moscovici (2015), por meio da reprodução e da transmissão, uma representação pode tornar-se estável.

Nesse sentido, destaca-se o papel da mídia na produção e condução de ideias, uma vez que se constitui no canal que define e proporciona a veiculação dos bens simbólicos de uma população com sua cultura específica. Para Moscovici (2015), representações sociais podem manifestar-se nos grupos sociais, nutridas pelos produtos da comunicação em massa que circulam abertamente por meio da mídia.

Outro ponto observado é que os participantes, a partir das atividades do curso PLA, expressaram em suas respostas uma imagem construída sobre o Brasil que envolve o compartilhar das diferentes culturas a que pertencem. Na compreensão de Jovchelovitch (2013), a teoria das representações sociais se relaciona com a vida em coletividade de uma sociedade e seus processos simbólicos. Os indivíduos sociais se esforçam para dar sentido ao mundo, compreendê-lo e descobrir o seu lugar nele, o que fica explícito em algumas das respostas dos pesquisados:

“Eu pude conhecer sobre as comidas, por exemplo, os brigadeiros e pão de queijo.” (A15)

“Logo, a respeito das músicas típicas, das danças, da comida, isso ajuda muito.” (A5)

“Eu me recordo que falamos sobre o que usamos quando vamos à praia e a vestimenta não é muito diferente. Outro exemplo foi quando eu tive que ver um vídeo e o vídeo falava sobre as pessoas maiores (pessoas mais velhas) no ônibus e como as pessoas mais jovens devem ceder o assento para essas pessoas.” (A14)

Como um fenômeno psicossocial, as representações sociais estão arraigadas em espaços públicos e processos pelos quais os sujeitos desenvolvem uma identidade e elaboram símbolos, despertando-se para a diversidade de outros. Ao analisar esses trechos, nota-se um conhecimento elaborado pelos participantes. Recorrendo a Trindade, Santos e Almeida (2019), as representações sociais

constituem-se em um conhecimento elaborado por um sujeito ativo, em profunda interação com o objeto culturalmente produzido, com capacidade de revelar as marcas do sujeito e do objeto, ambos inscritos social e historicamente. Para o aluno A2, da Argentina, a cultura do Brasil não era conhecida antes do curso PLA. Segundo suas palavras: *“não sabia que no Brasil se tomava mate, como na Argentina, Paraguai e Uruguai”*.

Sob um olhar intercultural, Camacho (2021), afirma que ao desenvolver a consciência crítica cultural, o sujeito passa a ser tolerante à diversidade, refletindo criticamente, verificando e pedindo confirmação por meio de percepções de outros. De acordo com a resposta dada pelo aluno A2, da Argentina: *“vendo os vídeos eu percebi que o Brasil não é só favelas e que há muitas cidades muito parecidas com aqui em Buenos Aires”*.

É possível verificar que esse aluno transpareceu em sua resposta uma noção de consciência após a realização do curso PLA, o que possibilitou-lhe compreender que no Brasil não há “só” favelas”, uma nova representação construída. Para Byram (2020), essa tomada de consciência propicia que as pessoas evitem generalizações, discutam temas, indiquem alternativas, modifiquem atitudes e posturas relacionadas a estereótipos, contrastando com a própria cultura e indicando ações que convergem ou divergem por meio de argumentos reais e abrangentes. Isso também foi notado na resposta do aluno A9, do Equador: *“Agora eu sei que o Brasil é um país como o meu ou outro latino-americano, com problemas, coisas boas, coisas ruins”*.

A noção de consciência crítica cultural descrita permite ao sujeito mediar trocas interculturais e interagir a partir de critérios explicitados e, quando necessário, esse indivíduo consegue negociar um certo grau de aceitação baseado em seus conhecimentos, atitudes e habilidades (Byram, 2020). Na percepção dos alunos pesquisados, de acordo com algumas respostas, nota-se que eles já tinham uma consciência cultural do Brasil anterior ao curso PLA, conforme as respostas das alunas A5 e A7, da Bolívia e da Colômbia, respectivamente:

“Na realidade, não fiz mais do que confirmar o meu pensamento do que eu pensava antes. Bom, confirmando o que me representava antes, vendo nas aulas do curso essa riqueza cultural, esta variedade de pessoas, de formas de vida e de comida [...] quando penso no Brasil, penso em Roberto Carlos, que encanta suas canções e as mensagens que ele passa pelas canções.” (A5)

"A cultura da Colômbia e do Brasil são semelhantes porque as pessoas são muito calorosas, gostam de festejar e comer comidas gostosas." (A7)

Apoiando-se na cultura do próprio país, essas alunas mostram uma familiarização com aspectos da cultura brasileira. O princípio da familiarização é o início para a construção de representações sociais cuja finalidade é "tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade" (Moscovici, 2015, p. 54). De acordo com o autor, não é simples essa transformação, pois para dar aspecto familiar às coisas, é necessário colocar em funcionamento mecanismos de um processo de pensamento com base na memória e em conclusões passadas.

Byram (2020) afirma que independentemente da competência linguística de um aluno, em uma língua estrangeira, quando interage com alguém de outro país, sente-se levado para outro contexto. Assim, aqueles conhecimentos que construiu, acerca do mundo, compõem um conhecimento significativo do país em análise e, em menor nível, um conhecimento relacionado ao clima político ou posição geográfica. Alguns alunos citaram o fato de serem latino-americanos e de compartilharem um passado histórico, como características que colaboram para que eles compreendam o Brasil e os brasileiros:

"Eu acredito que a história, o passado comum da conquista europeia e como os europeus vieram e impuseram as suas normas, sua língua, sua religião, problemas do racismo, classes sociais, é muito similar ao que ocorre a outros países. Por isso, é fácil entender, conhecer, interpretar como a sociedade funciona neste país, por que é muito similar [...] existem muitos fatores similares no Equador, na Colômbia ou Peru. Não é a mesma história, mas tem aspectos comuns ao longo do tempo, como: independência, revoluções, política, problemas sociais, pobreza, discriminação..., mas a gente sempre está tentando ir para frente e lutando e brigando o tempo todo. Então, você e eu somos pessoas grandes (adultos), podemos entender o melhor jeito, como funciona atualmente o mundo." (A9)

"A um estadunidense se lhe mostrasse as coisas, a cultura brasileira, não entenderia tanto, mas eu sinto que em todos os países latino-americanos sim. Nós nos entendemos em muitas coisas. Enquanto a língua, o espanhol, o português, o italiano, o francês, são todas línguas romanas e obviamente o português e o espanhol têm muita proximidade." (A2)

Guirin (2007) define a América Latina⁵ como um composto pluridimensional de fatores e tipos culturais, étnicos, de formações e civilização distintas. Para esse autor, ser latino-americano significa ser um conceito em construção, em razão da pluridimensionalidade cultural, linguística e identitária da América Latina. Significa ainda compartilhar uma língua de raízes latinas, de uma cultura compreendida como um modo de afirmação e partilhamento dos elementos internos da identidade de um povo.

Nessa direção, os alunos do curso PLA, como latino-americanos que são, apontaram alguns elementos que, na visão deles, são similares e os unem e unem o Brasil ao seu respectivo país/cultura:

“A sociedade é diferente porque na Europa e nos Estados Unidos eles têm mais dinheiro, eles podem comprar, gastar mais em coisas úteis. Na Latinoamérica, nós temos que ser muito criativos para otimizar os poucos recursos que nós podemos criar, ou seja, com trabalho, com iniciativa. Não sei. Somos mais abertos, em espanhol dizemos amigueros, mais parceiros, somos mais quentes, mais cálidos, mais românticos. Na Europa e nos Estados Unidos são mais frios nas relações, são mais sérios.” (A9)

“Uma característica é a forma de vida das pessoas, de status diferentes, de riqueza... falando de dinheiro, por exemplo. Que tem essa tendência de buscar formas de passar bem, apesar da pobreza, de ser solidário com os demais. Creio que esse seja um aspecto que nos une, que nos assemelha. Apesar de ter restrições, a alegria de estarem vivos de estarem no meio, que se transmite por exemplo uma música. Creio que a música é algo muito universal e que permite, tanto na cultura brasileira quanto na boliviana, expressar o que se sente livremente, então creio que nisso nós nos parecemos.” (A5)

Como percepção de semelhanças e diferenças entre o Brasil e seus países de origem, abordaram explicitando alguns elementos que representam a forma de acolher e considerar uma pessoa de outro país. Nas palavras do aluno A2 isto fica perceptível: *“Isso que vocês (brasileiros) têm de proximidade e que somos carinhosos ou muito companheiros, muito amigos entre todos.”*

Outro ponto a ser abordado é sobre artefatos culturais observados pelos participantes tanto do Brasil quanto de seu país de origem. O aluno A2, por exemplo, ainda reportou aspectos da cultura latino-americana relacionados às festas e tradições que unem os sujeitos interculturais:

⁵ América Latina é uma região que engloba 20 países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

“Eu me recordo das primeiras aulas (do curso PLA) em que vimos o tema da celebração do ano novo e da natal. Claro que em muitos países o natal está associado à neve e ao frio, mas conosco, como somos Latinoamérica, ano novo e natal é calor e tem mais festas” (A2)

O conhecimento do país pelos próprios indivíduos diz respeito à identidade social transportada para o contexto, e isso é importante para o interlocutor. Byram (2020) considera que a interação entre dois sujeitos só pode ser integralmente entendida quando é incluída a relação do anfitrião com o visitante. A percepção recíproca das identidades sociais dos interlocutores é um elemento determinante na interação social. Nesse cenário, eles podem compartilhar conhecimentos do país um do outro e também podem compartilhar suas identidades sociais, por exemplo.

A construção do conhecimento e das identidades sociais pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. De acordo com Camacho (2021), na competência intercultural, o aluno aprende a resistir à tentação de julgar apressadamente e a gerir incompreensões e conflitos. Byram, Gribkova e Starkey (2002) asseveram que a comunicação intercultural é baseada no respeito pelos sujeitos e igualdade de direitos humanos com fundamento democrático no intuito de uma interação social.

As representações sociais são dinâmicas, podem sofrer modificações e dar lugar a novas representações, todavia, nas palavras de Moscovici (2015, p. 179), uma representação pode também “tornar-se estável através da reprodução e transmissão de uma geração a outra”. Além disso, as representações circulam, cruzam-se e se cristalizam, constantemente, por meio de uma fala, um encontro, um gesto, no universo cotidiano. Dessa forma, por poderem ser modificadas, é importante identificar as representações sociais que compõem os imaginários dos alunos do curso PLA. Essas representações podem ser levadas em conta nas atividades docentes cotidianas, podendo ser discutidas segundo um olhar reflexivo, ademais, serem ressignificadas. Assim, os docentes podem conhecer e utilizar metodologias de aprendizagem da língua estrangeira, o que está analisado na próxima subseção.

5.2.4 Processos de aprendizagem de uma língua

De acordo com Moscovici (2015), as representações sociais que um sujeito possui não se referem diretamente ao modo dele pensar, contudo, como ele pensa e o que é pensado está sujeito a tais representações. Em outras palavras, o que é pensado refere-se às representações já produzidas por esse sujeito. As representações sociais são o produto de construções e mudanças que decorrem ao longo da vida dos sujeitos e que resultam de consecutivas gerações.

Uma formação dos alunos que considera artefatos culturais pode ser realizada por meio de diferenciadas metodologias de ensino e aprendizagem. Essencialmente no ensino de línguas, as metodologias que envolvem a participação ativa dos alunos possibilitam-lhe conhecer diferenciados artefatos culturais em relação aos seus pares. A categoria temática Processos de Aprendizagem de uma Língua caracteriza a percepção desses alunos sobre as metodologias de ensino que lhes proporcionaram a construção do conhecimento no âmbito da aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira.

Ensinar e aprender caminham juntos. De acordo com Almeida Filho (1993), aprender uma língua estrangeira abrange configurações singulares de afetividade com relação à essa língua-alvo que se deseja aprender. Os interesses, inclusive eventuais fantasias pessoais, vão ser frustrados ou atendidos ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, das configurações de afetividade, podem emergir resistências e motivações em diversos matizes. Uma abordagem contemporânea de ensinar línguas toma a significação ou o sentido como requisito fundamental e os compreende como função de uma relação, em outras palavras, “algo terá sentido se for tomado em conjunto e em relação a alguma outra coisa” (Almeida Filho, 1993, p. 15).

Nesse sentido, nas respostas dos alunos ficaram evidentes as diferenciadas formas de aprendizado da língua portuguesa.

“sim, no meu país eles dão muitas convenções e workshops para aprender outra língua como o português.” (A6)

“Meu país se concentra em nos ensinar inglês e muito pouco português.” (A7)

“A nível pessoal, eu tenho uma tia e alguns parentes que vivem no Brasil e eu sabia que essa língua tem essas nuances.” (A5)

“Eu tô morando na fronteira e desde pequena assisto desenhos em português.” (A11)

Aprender uma língua estrangeira envolve a negociação de significados e a construção de interpretações dentro de ambientes socioculturais concretos, além do contato com conteúdos e valores culturais dos indivíduos que utilizam essa língua. Conforme Almeida Filho (1993), aprender uma língua é aprender a significar nessa nova língua e isso exige entrar em relações com outros em uma procura de experiências válidas, profundas e relevantes. Assim, aprender uma língua estrangeira implica crescer em uma base de relações comunicativas na língua-alvo que paulatinamente se desestrangeiriza a quem aprende.

A visualização ou audição de um vídeo possibilita ao aprendiz a familiarização com as particularidades da língua-alvo, seja na comunicação ou na socialização. Alguns alunos também apontaram recursos audiovisuais como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

“Meus professores gostam de nos mostrar vídeos e artigos em português, tive uma colega do Brasil e ela nos ensinou a dizer os animais e as frutas que encontramos lá.” (A7)

“Eu achava que era muito similar ao espanhol E eu ouvia notícias sobre o futebol, sobre os jogadores do Brasil.” (A9)

“Eu ouvia músicas em português. Eu podia entender por exemplo as canções, mas quando eu comecei a estudar a língua portuguesa, descobri que há muitas palavras que não são iguais, que não são as mesmas.” (A14)

Todos os indivíduos passam por experiências educacionais no decorrer da vida que podem moldar a sua visão de mundo. Almeida Filho (2014) afirma que essas experiências contribuem para a internalização das culturas de aprendizagem, dando origem a competências naturais ou subjacentes de ensinar e de aprender. Conforme o autor, a competência espontânea ou implícita que provém desses contextos vivenciados é um elemento categórico da abordagem que orienta os indivíduos quando não existe teoria relevante à disposição, destinada diretamente ao professor e menos ainda aos alunos.

Algumas respostas dos estudantes mostram que as diferenciadas atividades desenvolvidas, abordando a cultura do seu respectivo país, auxiliaram no aprendizado da língua portuguesa:

“As atividades complementares envolvendo a cultura do meu país como base para meu aprendizado da língua portuguesa estão sendo muito úteis, já que eu posso compreender mais a língua portuguesa.” (A7)

“Atividades que abordam a cultura do meu país me ajudam a aprender vocabulário na língua portuguesa.” (A1)

“Atividades sobre a cultura do país de origem ajudam muito com as aulas, auxiliam-me a praticar a escrita e a gramática.” (A13)

“pode estabelecer similaridades e diferenças e assim compreender melhor o que está estudando.” (A9)

As atividades referidas pelos estudantes, conforme já reportado, foram elaboradas tomando por base as metodologias ativas, as representações sociais e a competência comunicativa intercultural no aprendizado da língua portuguesa. Essas atividades consideraram a cultura dos alunos em cada tema desenvolvido nas aulas do curso PLA, em vez de abordar apenas aspectos da cultura do Brasil.

Considerando que os alunos necessitam participar ativamente nas atividades realizadas, as metodologias ativas, de acordo com Moran (2017), são estratégias de ensino com foco na participação efetiva dos aprendizes na construção do conhecimento, de modo flexível e interligado, o que pode proporcionar a aprendizagem.

Trazendo para as representações sociais, Moscovici (2015) argumenta que todos os sistemas de classificação, imagens e descrições que circulam em uma sociedade, incluindo as descrições científicas, resultam um elo de prévias imagens e sistemas, uma estratificação na memória da coletividade e uma reprodução da linguagem que, repetidamente, reflete um conhecimento pregresso.

A linguagem e a comunicação são consideradas um meio capaz de proporcionar o desenvolvimento da representação. Nesse sentido, a aluna A15 afirma que as atividades complementares *“...deram outra perspectiva sobre a cultura e o modo de vida dos brasileiros”*. Para o aluno A9, essas atividades *“ajudam a ter um ponto de referência. Dá sentido à expressão ou oração. Permite uma melhor memorização do conteúdo e coisas como essas”*. Para Arruda (2019), a elaboração

das representações origina-se na teia do social, que percorre e será percorrido por ela.

Considerando ainda as metodologias utilizadas para o aprendizado da língua portuguesa, os participantes desta pesquisa apontaram alguns aspectos positivos:

“São interessantes.” (A1)

“Achei muito interessante encontrar um pequeno texto em cada formulário das atividades complementares. Isto me permitiu ser apresentado ao tema da seguinte aula e o fato de perguntarem sobre o tema em relação ao meu país ajudou muito mais, porque desta forma, como eu disse, pude comparar os dois países.” (A14)

Essa resposta da aluna A14 mostra implicitamente que sua participação se deu de forma ativa por meio da metodologia sala de aula invertida em que o conteúdo didático é passado anteriormente às aulas, estudado pelos alunos, os quais se preparam para a aula com base nesse material estudado. Nesse sentido, é oportunizada a eles a resolução de problemas e projetos de forma ativa, com envolvimento nas atividades, de maneira a ampliar a compreensão do conceito estudado (Valente, 2018). O aluno A4 menciona aspectos que considera positivos nesse tipo de metodologia.

“Os aspectos positivos das atividades que considero são a socialização que ajuda compartilhar ideias, a capacidade de organização do tempo livre e a diversão e estimulação desses pontos.” (A4)

Nota-se que, por meio dessa metodologia ativa, esse aluno relatou que as situações de aprendizagem proporcionadas nas atividades realizadas possibilitaram pensar no que haviam realizado, construindo novos conhecimentos sobre os conteúdos estudados. De acordo com Valente (2018), as metodologias ativas permitem a reflexão referente às práticas executadas, desenvolver a criticidade, dar e receber *feedback*, relacionar-se com colegas e professor e explorar atitudes e valores.

O trabalho colaborativo, associado às tecnologias digitais, pode promover momentos de aprendizado e troca para além das barreiras da sala de aula. A aluna A15 afirmou que essas metodologias de ensino permitiram *“praticar fora da sala de aula.”* O aluno A2 mencionou *“vejo a linguagem aplicada em situações cotidianas”*. De acordo com Moran (2017), as metodologias ativas viabilizam aos estudantes o

aprendizado por intermédio de atividades práticas e a aprendizagem em grupos, incentivando o percurso individual de cada aluno.

Por meio de um ensino intercultural, os alunos podem obter a competência linguística que é essencial à comunicação oral e escrita, a fim de lhes proporcionar que elaborem o que querem dizer de modo correto (Almeida Filho, 1993). Em relação à competência comunicativa na língua portuguesa, os alunos explicitaram:

“Nas aulas ministradas pelo curso de português, aprendeu-se mais.” (A10)

“Eu entendo praticamente tudo o que você fala, mas eu não posso me comunicar muito bem, mas eu entendo tudo.” (A2)

“Eu acho que eu melhorei muito, muito, muito. Inclusive eu acho que eu poderia agora mesmo ir para Portugal e falar bastante, fluído... eu não sei... eu poderia entender e fazer me entender para as pessoas.” (A9)

Observa-se que na abordagem comunicativa do ensino de línguas, a preocupação está no ato da comunicação. O objetivo do professor é que o aluno se torne competente comunicativamente, utilizando-se da língua em situações reais de convívio. Diversamente do que pode ser visto na abordagem da pedagogia na qual o docente desempenha o papel de transmissor do conhecimento e o ensino aplica-se na construção do conhecimento tão somente gramatical. Conforme Almeida Filho (1993), a abordagem comunicativa tem o foco no significado, no sentido e na interação entre os indivíduos que estão aprendendo uma língua estrangeira.

Envolver-se no processo de aprendizagem, participando ativamente das ações realizadas em seus estudos, faz com que os alunos se sintam mais motivados na continuidade daquele aprendizado. Os estudantes demonstraram em suas respostas uma intenção de continuar a aprendizagem da língua portuguesa.

“Ainda não tive oportunidade de conversar com outras pessoas fora do curso. Após terminar o curso, quero seguir estudando português.” (A2)

“Eu ainda não tive oportunidade [de conversar com outras pessoas na língua portuguesa]. Eu estou tentando buscar gente do Brasil aqui no Equador, mas é muito difícil.” (A9)

Nota-se, nas respostas dos participantes, que o percurso de aprendizagem de uma língua estrangeira não depende só dos outros, mas sim de um ato de escolhas pessoais e individuais. De acordo com Byram (2020), o falante intercultural é um indivíduo que vai se tornando paulatinamente independente do professor. O dever do

professor será o de proporcionar o diálogo intercultural, levando o estudante a questionar os seus próprios valores, crenças e práticas.

O aspecto intercultural no estudo da língua portuguesa foi referido pela aluna A14 ao comentar que: *“há certas diferenças, mas há certas coisas da cultura do meu país que me ajudaram definitivamente... eu acho. Eu pude comparar entre a cultura do meu país e a cultura brasileira.”* No entendimento de Kramsch (1993), ao criar momentos de comparações entre culturas, uma esfera de interculturalidade é estabelecida durante as aulas, uma vez que entender uma cultura estrangeira é confrontar a sua própria cultura.

Nesse sentido, é possível observar que conteúdos de natureza interculturais incorporados às aulas, podem auxiliar o professor e os alunos a interagirem na pluralidade linguística e cultural, vivenciada nessas interações e em contextos reais. Almeida Filho (1993) argumenta que, após a aula, alunos e professor se despedem e ambos têm suas tarefas a cumprir: o professor planejará mais aulas e o aluno buscará ocasiões de uso da língua aprendida. É nesse contexto que os procedimentos estabelecidos em sala de aula são essenciais para a construção de significados e ações nessa língua e não podem passar sem serem notados ou serem considerados uma arte aprendível com facilidade.

No contexto de aprendizagem do curso PLA, os alunos puderam experimentar a diversidade cultural e a alteridade durante as aulas, o que possibilitou-lhes conhecer maneiras de sentir e de pensar diversas das suas, em contextos de interações comunicativas. De acordo com Almeida Filho (2002, p. 213), “a cultura governa a maior parte das atitudes, dos comportamentos, das representações e dos costumes dos falantes de uma língua.” Para o autor, é a cultura que orienta as perspectivas e ações desses falantes, constantemente, sem que eles tenham consciência disso. Ao ensinar uma língua estrangeira, compreendendo também sua dimensão cultural, será necessário inserir as representações que já foram explicitadas em estudos e no comportamento de falantes competentes, para uso nos planejamentos, em aulas, nos materiais e nas avaliações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo central desta pesquisa foi investigar e analisar concepções dos alunos estrangeiros de um curso Português como Língua Adicional sobre metodologias de ensino, fundamentadas em representações sociais e aspectos da respectiva cultura desses alunos.

Para tanto, nos orientamos pela seguinte questão de pesquisa: as metodologias de ensino, fundamentadas em representações sociais e aspectos da respectiva cultura dos alunos estrangeiros de um curso português como língua adicional, podem contribuir para a construção da competência comunicativa intercultural desses alunos?

Para respondermos essa pergunta norteadora, realizamos um percurso teórico com base na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2012, 2015), na Competência Comunicativa Intercultural (Byram, 2020) e na Competência Comunicativa (Almeida Filho, 1993). Ademais, somamos estudos referentes às metodologias ativas de ensino e ao ensino de português como língua estrangeira no Brasil. Tal arcabouço teórico subsidiou a produção e a análise dos dados obtidos a partir do caderno de notas de campo, das respostas dos participantes ao questionário e entrevistas.

As representações sociais conforme proposto por Moscovici (2015) revelam a influência significativa da interação social dos sujeitos na construção de significados compartilhados dentro de grupos específicos. Assim, desempenham um papel na formação da identidade social e moldam a maneira como os indivíduos percebem e interpretam o mundo ao seu redor. Ao compreender essas representações, percebemos que desempenham um papel fundamental na formação de atitudes, crenças e comportamentos das pessoas. Essa teoria destaca a dinâmica intrincada entre os indivíduos e a sociedade, evidenciando a importância da comunicação e interação para a construção compartilhada de outras representações sociais.

No contexto da competência comunicativa intercultural, conforme delineada por Byram (2020), observamos um enfoque holístico que vai além da simples aquisição de habilidades linguísticas. A competência comunicativa intercultural envolve a capacidade do indivíduo de interpretar e interagir de maneira eficaz em ambientes

culturalmente diversos. Já os aportes teóricos colocados por Almeida Filho (1993), destacam a importância da sensibilidade cultural, consciência crítica e habilidades interpessoais na comunicação intercultural. A competência comunicativa intercultural não se limita à fluência linguística, mas também abrange a compreensão profunda das diferenças culturais e a habilidade de se adaptar a diversos contextos sociais.

Essa fundamentação teórica possibilitou o planejamento e realização do curso Português como Língua Adicional utilizando-se de metodologias de ensino que proporcionassem aos alunos pesquisados uma participação ativa em todas as aulas, visto que foram pensadas de maneira que esses alunos pudessem, por meio das atividades complementares realizadas no decorrer da semana, levantar e refletir sobre diferenciados aspectos de suas respectivas culturas. Ao chegarem na aula, no momento de apresentação dessas atividades, foi-lhes possibilitado um compartilhamento de elementos culturais, o que auxiliou em reflexões, discussões e conhecimento de aspectos de outras culturas. Entende-se também que, a esses alunos foram oportunizadas situações reais do uso da língua portuguesa, conforme falada no Brasil, objetivo central do curso que era o desempenho da competência comunicativa intercultural.

Ao analisar as notas de campo, conjuntamente a descrição das aulas do curso PLA, alguns elementos chamaram a atenção. Os momentos de apresentação dos alunos sobre o que foi produzido por eles nas atividades complementares se revelaram como propícios para a interação, colaboração, comunicação e desenvolvimento da autonomia ao falar em língua portuguesa. Além disso, puderam refletir sobre aspectos da cultura do outro, desenvolver a tolerância e o respeito, e resistir à tentação de julgar rapidamente, conforme situa Camacho (2021). Ainda pode-se dizer que lhe foi oportunizado o compartilhamento de ideias, crenças, valores, histórias familiares e de seus países, que são artefatos culturais.

A aplicação do questionário e realização das entrevistas possibilitaram a produção de um conjunto de dados que propiciou a elaboração do perfil dos participantes desta investigação e conhecer suas percepções sobre a temática em estudo. Pode-se conhecer que os 15 participantes deste estudo, que realizaram o curso PLA, eram provenientes dos seguintes países latino-americanos: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, México, Paraguai e Peru. Em sua maioria do gênero feminino, de variadas idades entre 18 e 36 anos ou mais, sendo que a maioria

(60%) já possui carreira profissional e os outros são estudantes universitários. Além disso, pode-se dizer que foi uma turma de alunos participativos, interessados nas aulas e responsáveis com as atividades que lhes foram propostas.

Já a análise dos dados qualitativos, obtidos em questões abertas do questionário e nas entrevistas, possibilitou um conhecimento mais ampliado sobre as percepções desses alunos pesquisados em relação aos elementos constitutivos desta investigação. As categorias temáticas, levantadas a partir desses dados, a saber: artefatos culturais, sentidos de e para a língua portuguesa, representações sobre/de/o Brasil e sobre/de/o brasileiro e processos de aprendizagem de uma língua, possibilitaram uma ampliação das análises empreendidas nesta pesquisa.

A análise da categoria temática “artefatos culturais” mostrou que os alunos pesquisados se utilizaram do recurso da comparação entre a cultura do seu país de origem e a cultura do Brasil, em diversos momentos de suas respostas ao questionário ou entrevista. Além disso, ficou evidente a relação que estabeleceram entre língua e cultura, mostrando reconhecer a influência cultural na expressão linguística. Nota-se ainda que, a abordagem intercultural foi fundamental para que desenvolvessem a competência comunicativa e compreendessem aspectos de outras culturas dos colegas de curso e do Brasil. Essas características observadas estão em consonância com o que foi preconizado por Byram (2020), ao afirmar que o ensino de línguas estrangeiras deve ir além do domínio linguístico, integrando aspectos culturais para formar cidadãos interculturais.

Em relação às análises da categoria temática “sentidos de e para a língua portuguesa”, pode-se dizer que, os participantes do curso PLA expressaram uma relação significativa com essa língua, revelando dimensões afetivas, cognitivas e sociais. Eles destacaram a sonoridade e a musicalidade do português, demonstrando apreço e fascínio por essa língua. Essa conexão emocional é percebida na valorização expressa por alguns participantes, indicando uma abordagem mais afetiva na construção de representações linguísticas. Além disso, apresentaram motivações diversas para aprender português, incluindo interesses profissionais, viagens ao Brasil e a percepção da importância dessa língua para uma comunicação intercultural. Observou-se que realizaram diferenciadas comparações entre o português e o espanhol, o que mostra terem utilizado uma estratégia cognitiva para facilitar a aprendizagem da língua portuguesa, o que foi feito pelos estudantes pesquisados por

meio do destaque de semelhanças vocabulares e estruturais entre essas duas línguas. Entende-se que suas concepções estão em consonância com o estudo de Byram (2020), para quem a interação e a interculturalidade emergem como elementos essenciais na abordagem do ensino de línguas estrangeiras, contribuindo para uma compreensão mais profunda da alteridade e enriquecendo a experiência de aprendizagem.

No tocante às análises da categoria temática “representações sobre/de/o Brasil e sobre/de/o brasileiro, revelaram a natureza mutável das representações sociais dos alunos pesquisados à medida que novos conhecimentos foram emergindo. Mostram também que as representações sobre o Brasil e os brasileiros, apresentadas por esses participantes, foram influenciadas por elementos linguísticos e observações interculturais. Emergiram uma representação geral hegemônica, marcada por traços atribuídos aos brasileiros, como por exemplo, alegria e receptividade, o que pode revelar uma interconexão entre as representações sociais e a competência comunicativa. As análises dessa categoria temática evidenciam também a influência da mídia na construção de estereótipos sobre o Brasil e os brasileiros e a importância de atividades como as atividades complementares que realizaram no curso PLA, às quais possibilitaram reflexões e discussões que auxiliaram na desconstrução dessas representações equivocadas. Por isso, a necessidade de os professores considerarem as representações sociais dos alunos no ensino de línguas estrangeiras, utilizando metodologias que possibilitem a participação dos alunos para que possam refletir e ressignificar as representações sociais que construíram ao longo da vida.

Em relação às análises da categoria temática “processos de aprendizagem de uma língua”, caracterizaram a percepção desses alunos sobre as metodologias de ensino que lhes proporcionaram a construção do conhecimento no âmbito da aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira, baseadas em suas culturas e representações sociais. Os resultados mostraram que a aprendizagem de línguas estrangeiras envolve a negociação de significados e a construção de interpretações dentro de ambientes socioculturais concretos. As atividades complementares, baseadas em metodologias de ensino e nas representações sociais, foram elaboradas considerando a cultura dos alunos, proporcionando-lhes uma visão mais abrangente e participativa dos conteúdos estudados. Os estudantes destacaram

a relevância das atividades complementares que possibilitaram diferenciadas metodologias de ensino que consideraram em primeiro momento aspectos de suas respectivas culturas. Além disso, salientaram que os recursos audiovisuais, como vídeos, por exemplo, no processo de aprendizagem, possibilitaram-lhes a exposição à língua-alvo em diferentes contextos.

As análises empreendidas nesta tese possibilitam discutir a questão de pesquisa e os objetivos colocados. No que tange à questão de pesquisa, pode-se afirmar que foi respondida nesta tese, uma vez que metodologias de ensino que levam em consideração as representações sociais e artefatos culturais dos estudantes mostraram um potencial de contribuição significativa na construção da competência comunicativa intercultural, ao proporcionar uma abordagem integrada que transcende a mera aquisição linguística. Aplicar metodologias que consideram as representações sociais e a respectiva cultura dos alunos, tornou possível criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente, permitindo-lhes que suas percepções individuais influenciassem o próprio processo de aprendizagem.

Ampliando o entendimento, em relação ao objetivo geral, foi atingido nesta tese, uma vez que o encaminhamento da pesquisa de campo permitiu que houvesse uma participação ativa dos alunos do curso PLA na construção do conhecimento em língua portuguesa, o que possibilitou que suas percepções fossem explicitadas nos instrumentos de coleta de dados e as análises empreendidas trouxeram à tona a influência de representações sociais e aspectos de suas respectivas culturas no processo de aprendizagem. Entende-se ainda que, ao fundamentar as metodologias de ensino em artefatos culturais e representações sociais, foi possível promover um curso de língua portuguesa como língua adicional, diferenciado do que era esse curso anteriormente e diferenciado dos demais cursos aos quais essa pesquisadora teve acesso aos materiais, os quais fundamentavam somente na cultura do Brasil. Planejar e realizar as aulas do curso PLA, com base em suas respectivas culturas, possibilitou reflexões, discussões, interação, compartilhamento, colocar-se no lugar do outro, superar preconceitos, desenvolver a tolerância e o respeito, além de enriquecer a compreensão sobre a cultura do Brasil.

As análises revelaram também que os objetivos específicos desta tese foram alcançados, haja vista que foi possível conhecer representações sociais dos alunos do curso PLA em relação à língua portuguesa e à cultura do Brasil, tanto por meio das

notas de campo, quanto em suas respostas ao questionário e percepções colocadas na entrevista. Além disso, a abordagem intercultural que subsidiou as metodologias de ensino utilizadas nas aulas do curso PLA possibilitou a participação ativa dos alunos nas aulas e conhecer a cultura do outro, no sentido de conhecer o seu papel no desenvolvimento da consciência crítica cultural. Sendo assim, pode-se afirmar que a interseção entre metodologias de ensino, representações sociais e cultura, pode fornecer uma base sólida para a construção da competência comunicativa intercultural em um curso de língua estrangeira.

Revisando as concepções de Moscovici (2015) sobre o papel das representações sociais na construção social da realidade, essas representações organizam e direcionam as ações tanto do indivíduo quanto do grupo, estabelecendo a relação deles com o objeto da representação. Portanto, é crucial que o ensino de línguas estrangeiras seja direcionado para abordar questões culturais, permitindo que o aprendiz compreenda a cultura em sua plena diversidade. Nesse contexto, pode-se proporcionar aos aprendizes uma visão mais fidedigna da realidade que depende, entre outros elementos, da abordagem adotada no processo de ensino, da forma como os materiais didáticos privilegiam a temática cultural, da percepção dos aprendizes em relação à língua e dos estereótipos presentes na memória social dos estrangeiros acerca do país e de seu povo.

No entanto, neste momento, considerou-se oportuno apresentar algumas limitações para o desenvolvimento desta pesquisa. A primeira a ser considerada é que a amostra deste estudo pode não representar de forma abrangente a diversidade de contextos culturais, visto que todos os participantes deste estudo falam a língua espanhola e são da América Latina. Limitações na representatividade podem impactar a generalização dos resultados para outros grupos e instituições. A segunda foi conseguir que os alunos, no início do curso PLA, entendessem a importância da metodologia de ensino utilizada, e, portanto, realizassem em tempo hábil as atividades complementares, as quais eram utilizadas no planejamento da próxima aula. Porém, a partir da terceira aula passaram a entregar pontualmente, ao vivenciarem os momentos de apresentação e discussão de aspectos das diferentes culturas relacionado à temática da aula em questão. A terceira limitação considerada é que foram encontrados poucos estudos correlatos a esta temática.

Para aprofundar a compreensão das concepções dos alunos estrangeiros em cursos de Português como Língua Adicional, bem como para enriquecer a investigação sobre metodologias de ensino fundamentadas em representações sociais e cultura, algumas sugestões de estudos futuros podem ser consideradas. Pode-se investigar a perspectiva dos professores do curso PLA em relação às metodologias de ensino utilizadas e como percebem a influência das representações sociais e da cultura dos alunos no processo educacional, o que pode resultar em uma compreensão mais abrangente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. *In*: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (org.). **Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2013.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 1. ed. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. *In*: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (org.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: EdUNB, 2002. p. 209-215.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Português e espanhol nas relações de interface no Mercosul. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n. 68, p. 45-48, 1995. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2366/2105>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Sobre competências de ensinar e aprender línguas. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Competência de aprendizes e professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; ARAÚJO, J. L. **Ensino de línguas estrangeiras a distância: teoria e prática**. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S. A Teoria das Representações Sociais. *In*: TORRES, C. V.; NEIVA, E. R. (org.). **Psicologia Social: principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ARAGÃO, R. C. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 83-112, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/GkDbHXFHhjJd4fYyjszRZkP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- ARAÚJO, A. D. Computadores e ensino de línguas estrangeiras: uma análise de sites instrucionais. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 9, n. 3, p. 441-461, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/sLLDzrynZm7jWKx5zwPPhsxd/?format=pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.
- ARRUDA, A. Representações sociais: dinâmicas e redes. *In*: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. 2. ed. revisada. Brasília: Technopolitik, 2019. p. 335-369.
- BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, p. 45-47, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BANDEIRA, G. M.; SANT'ANA, J. S. O Paradigma Treinador e o Paradigma Reflexivo: indicadores para a formação de professores profissionais de línguas. **Hon No Mushi: Estudos Multidisciplinares Japoneses**, v. 3, n. 4, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/HonNoMushi/article/view/4472> . Acesso em: 17 nov. 2021.

BARBOSA, R. C.; PLACCO, V. M. N. S. O processo de tutoria em ambientes virtuais de aprendizagem: dimensões da formação do tutor. *In: LIBERALI, F. C. (org.) et al. Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

BARRETO, J. J.

Representações sociais sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês e m ambiente escolar. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1311530_2017_completo.pdf. Acesso em: 08 ago. 2023.

BODGAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLACIO FILHO, E. S.; EVANGELISTA, M. C. R. G.; ROMÃO, T. L. C. Mediação, tradução e interpretação no ensino de alemão como língua estrangeira/segunda língua: introdução ao dossiê temático. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 25, n. 46, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pg/a/wDQf3kxJr4MZkw698wnGp6g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2023.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp.1996.

BOURDIEU, P. **A Distinção: Crítica Social do Julgamento**. São Paulo: Editora Zouk. 2007.

BRASIL. **Guia do estudante**. Pelotas: IFSul, 2015. Disponível em: http://idiomas.ifsul.edu.br/conteudo/portugues/modulo_01/pdf/guias_estudante_e_forrador/POR_guia_estudante.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Trata de pesquisas em seres humanos. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.html. Acesso em: 16 jun. 2023.

BYRAM, K.; KRAMSCH, C. Why is it so difficult to teach language as culture? **The German Quarterly**, v. 81, n. 1, 2008. Disponível em: <https://faculty.weber.edu/cbergeson/516/byram.2008.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence: revisited**. 2. ed. Frankfurt: Multilingual Matters, 2020.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers**. Strasbourg: Council of Europe, 2002. Disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc1c3>. Acesso em: 17 nov. 2021.

BYRAM, M.; WAGNER, M., Making a difference: language teaching for intercultural and international dialogue. **Foreign Language Annals**, v. 51, n. 1, p. 140-151, 2018. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/flan.12319>. Acesso em: 17 nov. 2021.

CAMACHO, I. Múltiplos olhares em torno de uma experiência de ensino-aprendizagem de português língua não materna: a perspectiva da (inter) culturalidade e a competência comunicativa intercultural dentro e fora da sala de aula.

Pensardiverso: Revista de Estudos Lusófonos, v. 8, p. 83-104, 2021. Disponível em:

<https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/4031/1/M%c3%baltiplos%20olhares%20e%20torno%20de%20uma%20experi%c3%aaancia.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

CAMPOS, P. H. F.; ROUQUETTE, M. L. Abordagem estrutural e componente afetivo das representações sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 435-445, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/prc/a/M6cKJvz7mCLjDP5mtQ6ZrNn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2021.

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. **Représentations sociales des langues et enseignements**. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives em Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg: Conseil de Référence, 2002.

CASTRO, T.; FUCKS, H. Inspeção Semiótica do ColabWeb: proposta de adaptações para o contexto da aprendizagem de programação. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 17, n. 1, p. 71-81, 2009.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em:

https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acesso em: 17 nov. 2021.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 17 nov. 2021.

CORBETT, J. **An intercultural approach to english language teaching**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/XGgFPxFQ55xZQ3fXxctqSTN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2022.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

Ellsworth, E. **Transformative Learning in Practice**: Insights from Community, Workplace, and Higher Education. 2016.

ESPÍNDULA, N. L.; NOBRE, I. A. M.; NUNES, V. B. Percepções de professores e alunos sobre o uso de fóruns em um curso a distância. **Nuevas Ideas em**

Informática Educativa, p. 36-45, 2014. Disponível em: <http://www.tise.cl/volumen10/III.html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FARIA, J. S.; PINTO, J. O.; RAYMUNDO, R. S. **Atividades avaliativas na educação a distância**: possibilidades e limites dos recursos no moodle. 2018. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/4685.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

FERNANDES, E. M. S.; ARAUJO, S. D. S. Competência comunicativa e ensino de português como segunda língua: análise de subcompetências no discurso de um anglófono de nível avançado. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 892-909, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/39972/22372>. Acesso em: 29 set. 2022.

FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 169-186, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Lng4HFC8fGVLmWxzDrTWCCs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FRANCO, M. M. S.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v. 10, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360/8278>. Acesso em: 25 ago. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODIN, B. Innovation: a conceptual history of an anonymous concept. **Project on the Intellectual History of Innovation**, Montréal, Working Paper, n. 21, 2015. Disponível em: <http://www.csiic.ca/PDF/WorkingPaper21.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

GUARESCHI, P. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Texto em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

GUIMARÃES, H. M. Concepções, crenças e conhecimento: afinidades e distinções essenciais. **Quadrante**, v. 19, n. 2, p. 81-102, 2010. Disponível em: <https://quadrante.apm.pt/article/view/22852/16918>. Acesso em: 26 jan. 2023.

GUIRIN, Y. **En torno a la identidad cultural de América Latina**. Madrid: Instituto Cervantes, 2007.

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

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 68-75, 1996.

HATTGE, A. A. G.; RIBAS, C. C. C.; PAULO, A. B. D. A importância do *feedback* do tutor on-line no ensino a distância. **Ensaios pedagógicos**: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, 2014. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n8/artigo-2.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

- HENNING, J.; CITTOLIN, S. F. A abordagem comunicativa: teoria e ação. **Línguas & Letras**, v. 8, n. 15, p. 243-257, 2007. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/1157/946>. Acesso em: 7 out. 2022.
- HYMES, D. On communicative competence. *In*: DURANTI, A. **Linguistic anthropology: a reader**. New York: Wiley-Blackwell, 1971. p. 53-73.
- HYMES, D. Sobre a competência comunicativa. **Revista Desempenho**, v. 10, n.1, p. 74-104, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9364/8281>. Acesso em: 14 set. 2023.
- JODELET, D. As representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.
- JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. *In*: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Texto em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 53-72.
- JÚDICE, N. Identidade brasileira em material para ensino de português a falantes do alemão. *In*: MEYER, R. M. B.; ALBUQUERQUE, A. **Português para estrangeiros: questões interculturais**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2013.
- KENSKI, V. M. Educação e internet no Brasil. **Cadernos Adenauer**, São Paulo, n. 3, p. 133-150, 2015. Disponível em: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=cfbf2881-e6e9-5724-4da9-d61e8dcd7a7c&groupId=265553. Acesso em: 12 set. 2023.
- KENSKI, V. M. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, 2008. (Cadernos de Pedagogia Universitária). Disponível em: https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_7_PAE.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papyrus, 2003.
- KESSLER, G. Technology and the future of language teaching. **Foreign Language Annals**, v. 51, n. 2, p. 205-218, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323330702_Technology_and_the_future_of_language_teaching. Acesso em: 12 set. 2022.
- KRAMSCH, C. **Context and culture in language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/8B3QB3FB5Nv7KFZRmrXrS5H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2023.
- KUPER, A. **Cultura, a visão dos antropólogos**. Bauru: EDUSC, 2002.
- LAHLOU, S. Difusão das representações sociais e inteligência coletiva distribuída. *In*: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (org.). **Teoria das**

representações sociais: 50 anos. 2 ed. revisada. Brasília: Technopolitik, 2019. p. 59-97.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEFFA, V. J. **Língua Estrangeira:** ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface:** Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/736VVYw4p3MvtCHNvbnvHrL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2021.

LOUREIRO, V. J. S. A aquisição da língua espanhola pela plataforma Moodle. *In:* ANAIS DO ENCONTRO VIRTUAL DE DOCUMENTAÇÃO EM SOFTWARE LIVRE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA ONLINE, 2015, Belo Horizonte. **Anais [...].** Belo Horizonte: 2015. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/8486/7467. Acesso em: 17 out. 2020.

MARCHAND, M. **Português para estrangeiros:** primeiro livro. Porto Alegre: AGE, 1954.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Revista Educação e Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111/94>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MATOS, S. R.; MAZZAFERA, B. L. Reflexões sobre as metodologias ativas e tecnologias digitais como recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem de competências. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32259/27440>. Acesso em: 17 nov. 2021.

MILL, D. **Docência virtual:** uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2015.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. *In:* MILL, D.; RIBEIRO, L. R.; OLIVEIRA, M. R. (org.). **Polidocência na Educação a Distância:** múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J. M. Desafios da Educação a Distância no Brasil. *In:* VALENTE, J. A.; MORAN, J. M.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação a Distância:** pontos e contrapontos. 1. ed. São Paulo: Summus, 2011. p. 45-86.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 2, p. 27-35, 1995.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In:* YAEGASHI, S. *et al.* **Novas tecnologias digitais:** reflexões sobre mediação, aprendizagem e

desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 17 nov. 2021.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. Notes towards a description of Social Representations. **European Journal of Social Psychology**, v. 18, n. 3, p. 211-250, 1988. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ejsp.2420180303>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

MOUTINHO, R.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. The role of language teachers as cultural diplomats. **Multicultural Education Review**, v. 7, n. 1-2, p. 85-98, 2015. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/301899424_The_role_of_language_teachers_as_cultural_diplomats. Acesso em: 16 ago. 2023.

NARIKAWA, T. A.; RODRIGUES, O. S. Colcha de retalhos: humanidades digitais e interculturalidade no aprendizado de línguas. **Revista Mediação**, n. 13, p. 63-76, 2022. Disponível em

<https://revista.uemg.br/index.php/mediacao/article/view/6233/4182>. Acesso em: 31 out. 2022.

ORR, L. S.; ALMEIDA, R. L. O Ensino da língua inglesa numa perspectiva intercultural. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, v. 2, n. 2, p. 25-44, 2012. Disponível em:

<https://revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/962/680>. Acesso em: 05 jun. 2023.

PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES JÚNIOR, A. S. Fóruns online: intertextualidade e footing na construção do conhecimento. *In*: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (org.). **Gêneros**: reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

PEREIRA, Z. T. G.; SILVA, D. Q. Metodologia ativa: sala de aula invertida e suas práticas na educação básica. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 16, n. 4, p. 63-78, 2018. Disponível em:

<https://revistas.uam.es/reice/article/view/9957/10064>. Acesso em: 27 jul. 2023.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

REDAÇÃO. Argentina aprova lei que torna todos os adultos em doadores de órgãos. **O Direito**, 2018. Disponível em:

<https://odireito.com/2018/07/8740/argentina-aprova-lei-que-torna-todos-os-adultos-em-doadores-de-orgaos/> Acesso em: 10 jul. 2023.

RIBEIRO, L. V. R.; SANTOS JÚNIOR, E. S. Aprender português como língua estrangeira (PLE) em curso livre a distância: reflexões e análise de caso. *In*: **Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento**, 2016, Sevilla.

Sevilla: Egregius, 2016. p. 1444-1459. Disponível em:

<https://core.ac.uk/download/pdf/132456651.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

ROSO, A. *et al.* Cultura e ideologia: A mídia revelando estereótipos raciais de gênero. **Psicologia e Sociedade**, v. 14, n. 2, p. 74-94, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/ScgBPSCs36N664M84wRY7hw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2023.

ROSSI, E. R. Inovações educacionais no tempo presente e rupturas no paradigma moderno: uma análise das pesquisas educacionais da Universidade de Genebra. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JMhxJv6zpsFyH8gQSLwgWgF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

ROTTA, A. M. **Do intercultural ao desenvolvimento da competência intercultural na formação de professores de português Língua Estrangeira**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-08032017-152720/publico/2016_AlessandraMonteraRotta_VCorr.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

SALGADO, L. S.; BOSCHI, H. Língua, cultura e imaginários: singular e plural em conflito nos materiais didáticos de português para estrangeiros. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 58, n. 1, p. 93-111, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8646156/13244>. Acesso em: 17 nov. 2022.

SANT'ANA, J. S. Introdução ao Modelo Almeidiano. **Revista Linguagem**, São Carlos, v. 33, n. 1, p. 64-80, 2020. Disponível em: <https://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/view/718/413>. Acesso em: 17 nov. 2021.

SANTOS, A. L. P. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica**: por uma pedagogia decolonial e intercultural. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/10901/1/Tese_RepresentacoesSociaisProfessores.pdf. Acesso em: 14 set. 2023.

SANTOS, E. M. O. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/302710>. Acesso em: 16 dez. 2023.

SARAIVA, K. **Educação a Distância**: outros tempos, outros espaços. Ponta Grossa: UEPG, 2010.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SCHAEFFER, R.; HEEMANN, C. Um olhar para além de representações culturais estáveis em atividades telecolaborativas. **Alfa**, São Paulo, v. 66, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/X8kXtRmDCKPSMD6NXKzwqKL/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 17 nov. 2021.

SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; COSTA, E. V. Português como Língua Adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter. **ReVEL**, v. 18, n. 35, p. 489-508, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/224013/001128628.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2023.

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

SEQUEIRA, R. Da consciência crítica intercultural à educação para a cidadania global. **Boletín Virtual**, v. 7, p. 129-136, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332705566_Da_consciencia_critica_intercultural_a_educacao_para_a_cidadania_global. Acesso em: 17 nov. 2021.

SILVA, C. V. **Representações sociais de aprendizes de português em contexto sul-africano sobre a língua e a cultura do Brasil**: subsídios para políticas de difusão e reflexões sobre o ensino de português no exterior. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8789/TeseCVS.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

SILVA, V. M. **Ensino de português como língua estrangeira e a perspectiva intercultural**: um estudo etnográfico nos Estados Unidos. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://adelfa-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/204ac682-3bf9-4018-9174-161726268c88/content>. Acesso em: 29 jul. 2023.

SOUZA, J. W. A.; MELO, G. E. O. Abordagem comunicativa: elo entre o livro “bem-vindo!” e o exame celpe-bras. **Muiraquitã**: Revista de Letras e Humanidades, v. 7, n. 2, p. 220-242, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2780/2039>. Acesso em: 3 out. 2022.

SPINK, M. J. P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/3V55mtPK8KXtksmhbkctkj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2023.

TOMLINSON, B. Materials development. *In*: NUNAN, D.; CARTER, R. **Teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: CUP, 2001.

TRINDADE, Z. A.; SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, A. M. O. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. *In*: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (org.). **Teoria das representações sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2019. p. 101-121.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

VAN DIJCK, J. **The culture of connectivity**: a critical history of social media. Oxford University Press, 2013.

WEBBER GONZALEZ, N.; SCHLATTER, M. Aprendizagem de Português como Língua Adicional em um projeto colaborativo online. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 15, n. 2, p. 115-142, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1466/1296>. Acesso em: 10 jul. 2023.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: “Representações Sociais e Competência Intercultural: re(construções) de alunos estrangeiros de um curso de português como língua adicional” que tem como objetivo “compreender as representações sociais de alunos estrangeiros de um curso de português como língua estrangeira em relação à língua portuguesa e à cultura do Brasil, visando conhecer as competências comunicativas interculturais desse grupo de alunos”.

Este estudo está sendo realizado por Ana Paula Villela, aluna do Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), juntamente com a pesquisadora responsável professora orientadora Prof.^a Dr.^a Rosimeire Aparecida Soares Borges. Sua participação nesta pesquisa se dará respondendo a um questionário: “Perfil e Concepções Discentes”.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo, respeitando assim sua privacidade. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos ou revistas científicas. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o(a) senhor(a) pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento, o que garante sua autonomia.

A pesquisa trará benefícios para a área de ensino aprendizagem de português como língua estrangeira, tanto no Brasil como no mundo, o que irá impactar na formação de profissionais mais qualificados, bem como melhorias na qualidade de ensino de futuros alunos do curso em questão.

O preenchimento do questionário on-line poderá expor os participantes a riscos mínimos como cansaço, desconforto pelo tempo gasto em seu preenchimento, e ao possível constrangimento ao respondê-lo. Como o questionário será enviado em formulário Google Forms, os pesquisados poderão respondê-lo em tempo e espaço escolhido por eles, podendo inclusive interromper o preenchimento do instrumento e retomá-lo posteriormente, se assim o desejarem.

É possível que durante a entrevista aconteça desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo. Se isto ocorrer, o aluno poderá interromper a entrevista e retomá-la posteriormente com a pesquisadora em momento que o assim o desejarem previamente agendado.

Para minimizar desconfortos, a entrevista será realizada de forma individual com os participantes, via plataforma Google Meet, em horário pré-agendado, garantindo a privacidade e liberdade para responder às questões feitas pela pesquisadora conforme roteiro da entrevista. Será assegurado o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Sendo assim, a pesquisadora tomará os cuidados necessários para que sejam minimizados esses riscos.

Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização e o direito de restituição de quaisquer valores gastos comprovadamente, decorrentes da sua participação na pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa e ficarão arquivados com o(a) pesquisador(a) responsável. Você tem a garantia de acesso aos resultados desta pesquisa e do recebimento de uma via do TCLE. Além disso, asseguramos a proteção de seus dados, conforme a lei geral de proteção de dados Lei nº 13.853, de 8 de julho de 2019.

Ressalta-se que a sua valiosa colaboração é muito importante e, a seguir, será apresentada uma Declaração e, se o senhor (a) estiver de acordo com o conteúdo da mesma, deverá assinalar: () Eu aceito.

DECLARAÇÃO

Declaro estar ciente do inteiro conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

() Eu aceito

NOME COMPLETO DO (A) PARTICIPANTE:

ASSINATURA DO (A) PARTICIPANTE:

ASSINATURA DO (A) PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:

Pouso Alegre, _____ de _____ de _____.

Para possíveis informações ou esclarecimentos a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com os seguintes contatos:

Secretária do CEP da Univás

Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470 - Fátima, Pouso Alegre - MG, 37550-000
Telefone: (35) 3449-9232 (das 08h às 12h e das 13h às 16h de segunda a sexta-feira)
Pouso Alegre – MG

Pesquisadora: Ana Paula Villela

Professor Orientador: Prof. Dr. Atílio Catosso Salles

APÊNDICE B

Questionário – “Perfil e Concepções Discentes”

Prezado(a) aluno(a)

O questionário a seguir tem por objetivo conhecer seu perfil e suas concepções/percepções sobre a língua portuguesa e a cultura do Brasil.

Conto com a sua colaboração e agradeço a sua participação neste estudo.

Vale salientar que não há questões de preenchimento obrigatório. Caso você não se sinta à vontade para responder alguma(s) das questões, poderá passar para a questão seguinte.

Este formulário on-line será preenchido somente se você tiver assinado o TCLE.

Atenciosamente,

Ana Paula Villela

Questionário

PARTE 1 - PERFIL DOS PARTICIPANTES E PERCEPÇÕES INICIAIS

1. Assinale a sua faixa etária:

- 18 a 21 anos
- 22 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 35 anos
- 36 anos ou mais

2. Assinale o seu gênero:

- Masculino
- Feminino
- Não declarado

3. Qual é a sua profissão:

4. Assinale a sua nacionalidade:

- Argentina
- Bolívia

- Colômbia
- México
- Peru
- Uruguai

5. Seu objetivo de aprender português é:

- aprender uma língua adicional
 - preparar-se profissionalmente
 - viver em um país cuja língua oficial é o português
 - conhecer mais sobre a cultura brasileira
- outras razões:

6. Você utiliza a língua portuguesa fora deste curso?

- SIM
- NÃO

6.1 Se sua resposta for SIM, você pratica em:

- Própria residência
- no trabalho
- em eventos
- na universidade

Outros lugares:

7. Assinale quais competências referentes à língua portuguesa são um desafio para você:

- Gramática
- vocabulário
- Pronúncia
- Escrita
- Comunicação oral
- Leitura
- Escuta

8 Assinale quais as competências que você considera mais fáceis de adquirir:

- Gramática
- vocabulário
- Pronúncia
- Escrita
- Comunicação oral
- Leitura
- Escuta

9. Você já esteve no Brasil?

- SIM
- NÃO

9.1 Se sua resposta for SIM, em quais lugares, cidades ou regiões você já esteve?

9.2 Se sua resposta for NÃO, qual lugar, cidade ou região do Brasil gostaria de conhecer?

PARTE 2 - PERCEPÇÕES DISCENTES

10. Você considera que a língua está associada à cultura do país em que esse idioma é falado?

- SIM
- NÃO

Comente sua opinião:

11. Além da seu(ua) professor(a) de português, você tem oportunidade de conversar nesse idioma com alguém nativo da língua portuguesa de algum dos seguintes países abaixo:

- Brasil
- Moçambique.
- Angola.
- Guiné-Bissau.
- Guiné Equatorial.
- Cabo Verde.
- São Tomé e Príncipe.
- Portugal.
- Timor Leste.

12. A mídia mundial apresenta características da cultura do Brasil. Assinale artefatos culturais do Brasil que você conhece:

- festas tradicionais nacionais, como o Carnaval
- festas tradicionais nacionais, como o Frevo
- culinária e comidas típicas
- músicas populares
- Literatura
- danças
- outros

Quais:

13. Apresente artefatos culturais de seu país de origem que você consegue relacionar com artefatos culturais do Brasil:

14. As aulas de língua portuguesa neste curso de Português como Língua Adicional têm contribuído para você conhecer mais sobre:

- esse idioma
- o Brasil
- a cultura do Brasil
- o povo brasileiro

15. Apresente diferenças que você percebe entre sua cultura e a cultura do Brasil:

16 - As atividades complementares que abordam a cultura do seu país como base para o aprendizado da língua portuguesa estão auxiliando a compreensão da língua portuguesa? Justifique a sua resposta

17 - Descreva os aspectos positivos das atividades complementares que consideram a cultura de seu país como ponto de partida para conhecer a cultura do Brasil e compreender a língua portuguesa.

APÊNDICE C

Roteiro da Entrevista (duração 40 minutos)

1. Dados do depoente

Nome Completo:

Local de Nascimento:

Documento de identificação:

e-mail:

Telefone:

0. Procedimentos da entrevista

2.1 Momento de apresentação do pesquisador e pesquisado.

I - Questões Gerais

a) Comente as razões de sua escolha em aprender a língua portuguesa.

b) Você tinha alguma ideia sobre a **língua portuguesa** antes de iniciar este curso? Comente a sua resposta.

c) Você poderia me falar sobre a imagem que você tinha do **Brasil, dos brasileiros e da cultura** do país antes de iniciar este curso.

II - Questões específicas

d) Após iniciarem as aulas deste curso de português no IFSULDEMINAS, quais as representações você tem da cultura do Brasil?

e) Aspectos da cultura do seu país auxiliaram você na compreensão da cultura do Brasil e sobre elementos da língua portuguesa?

f) Mencione características que você viu, ouviu ou experimentou da cultura do Brasil que você considera semelhantes à cultura de seu país.

g) Como você avalia a sua competência comunicativa em língua portuguesa após a realização deste curso?

h) Você tem conseguido se comunicar em língua portuguesa com brasileiros ou com falantes de português de outros países?

2.2 Momento de agradecimento ao entrevistado pela participação na pesquisa