

Material didático de Português Língua Adicional para o curso preparatório PEC-G na UFMG

Henrique Rodrigues Leroy, André de
Sousa Figueiredo Freitas, Camila de
Sousa Santos, Milena Maria Ferreira de
Paula e Silvana Maria Mamani

Henrique Rodrigues Leroy

Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, MG, Brasil.
E-mail: henriqueleroy25@gmail.com. ORCID: 0000-0003-2902-1713

André de Souza Figueiredo Freitas

Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, MG, Brasil.
E-mail: andresfigueiredof@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7253-1976

Camila de Sousa Santos

Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, MG, Brasil.
E-mail: camila.pla14@gmail.com. ORCID: 0000-0002-2706-6304

Milena Maria Ferreira de Paula

Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, MG, Brasil.
E-mail: milena.ufmg@gmail.com. ORCID: 0000-0001-9405-2159

Silvana Maria Mamani

Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, MG, Brasil.
E-mail: silvanamariamamani@gmail.com.
ORCID: 0000-0003-1249-7889

Resumo: O presente estudo, de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, objetiva avaliar uma unidade didática para o ensino de Português Língua Adicional (PLA) em um curso preparatório para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) no contexto do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Busca-se investigar quais tarefas integram Metodologias Ativas e Letramento Crítico em relação aos critérios de avaliação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do exame Celpe-Bras. Os resultados da análise indicam que a proposta promove a integração das habilidades comunicativas e busca contribuir com a autonomia e com reflexões mais críticas dos aprendizes.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Português Língua Adicional; Perspectiva crítica; PEC-G.

Portuguese Additional Language (PLA) didactic material in a preparatory course for PEC-G at UFMG

Abstract: The present study, of qualitative, descriptive and exploratory nature, aims to evaluate a didactic unit for Portuguese as an Additional Language teaching in a Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners (Celpe-Bras Examination) preparatory course in the context of the Undergraduate Student Agreement Program (PEC-G) at the Federal University of Minas Gerais (UFMG). It is intended to investigate which tasks integrate Active Learning and Critical Literacy, regarding the evaluation criteria of the National Common Core Curriculum (BNCC) and the Celpe-Bras Examination. The results of the analysis indicate that the proposal promotes integration of communication skills and seeks to contribute to the autonomy and to more critical reflections of the apprentices.

Keywords: Active Learning; Portuguese Additional Language; Critical perspective; PEC-G.

Material didáctico de Português Lengua Adicional (PLA) para el curso preparatorio del PEC-G en la UFMG

Resumen: El presente estudio, de naturaleza cualitativa, descriptiva y exploradora, pretende evaluar una unidad didáctica para la enseñanza de Portugués Lengua Adicional (PLA) en un curso preparatorio para el Certificado de Proficiencia en Lengua Portuguesa para Extranjeros (Examen Celpe-Bras) en el contexto del Programa Estudiante-Convenio de Graduación (PEC-G) en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Se busca investigar qué tareas integran Metodologías Activas y Literacidad Crítica, en relación a los criterios de evaluación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y del Examen Celpe-Bras. El resultado del análisis indica que las propuestas promueven la integración de habilidades comunicativas y buscan contribuir con el desarrollo de la autonomía y con reflexiones más críticas por parte de los aprendices.

Palabras clave: Metodologías Activas; Portugués Lengua Adicional; Perspectiva Crítica; PEC-G.

Considerações iniciais

Este artigo tem como objetivo geral avaliar uma unidade didática cuja temática corresponde à violência e à criminalidade no Brasil. Para tanto, procuramos uma análise desse material alicerçada nos princípios do Letramento Crítico (Monte Mór, 2013) e das Metodologias Ativas (Filatro; Cavalcanti, 2018) no contexto de ensino-aprendizagem de Português Língua Adicional, doravante PLA, com foco em um curso de preparação para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)¹. Dentre os objetivos específicos, buscamos: a) identificar as habilidades comunicativas em PLA trabalhadas a partir das Metodologias Ativas; b) demonstrar diversos recursos que viabilizem esse trabalho; c) analisar o potencial que essas propostas podem ter em relação a uma preparação mais crítica para o exame Celpe-Bras.

Para tanto, guiamo-nos pela seguinte pergunta de pesquisa: como elaborar/selecionar material didático que trabalhe criticamente as diferentes habilidades comunicativas, de uma maneira integrada, em PLA, tendo como base as Metodologias Ativas no ensino-aprendizagem de alunos postulantes ao Programa Estudante-Convênio de Graduação² (PEC-G)?

Este estudo busca evidenciar as contribuições que as Metodologias Ativas e o Letramento Crítico podem oferecer à formação em português dos alunos no âmbito de políticas linguísticas que se sustentam via Convênio PEC-G, especificamente no processo de preparação para o Celpe-Bras. Acreditamos ser essencial visibilizar a aplicação das Metodologias Ativas para promover a aprendizagem significativa e crítica dos participantes que se interessam pela formação superior no Brasil, oferecendo a esses estudantes uma educação linguística por meio de propostas que vão além da gramática e que potenciem estratégias de autonomia na aprendizagem. Acreditamos que esse caminho, dentre outros, possa permitir a esses futuros alunos de graduação uma construção de maior sucesso em sua carreira acadêmica e profissional.

Assim sendo, esperamos que esta pesquisa contribua com reflexões sobre a importância do desenvolvimento da autonomia e da criticidade em processos que corporificam as políticas linguísticas voltadas para a internacionalização nas instituições de ensino superior no Brasil.

No presente artigo, além das considerações iniciais (I), discutimos a fundamentação teórica, com especial atenção para os conceitos de Letramento Crítico e Linguística Aplicada e Metodologias Ativas no Ensino do PLA (II). Seguidamente, descrevemos a metodologia por meio da definição da natureza metodológica do nosso trabalho e o detalhamento dos procedimentos de geração de registros (III). Logo após, expomos a nossa análise da unidade (IV) para, finalmente, retomar nossas breves considerações finais a respeito.

¹ O Celpe-Bras é o exame oficial brasileiro para certificar proficiência em português como língua adicional. É aplicado no Brasil e em outros países pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com apoio do Ministério da Educação em parceria com o Ministério das Relações Exteriores. Mais informações, conferir: <<https://bit.ly/2VdeUH7>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

² O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Mais informações, conferir: <<https://bit.ly/3bgiYvB>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

A seguir, contextualizaremos dois importantes instrumentos de política linguística e de promoção e difusão da língua portuguesa adicional: o exame Celpe-Bras e o PEC-G.

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e o Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G)

Gerido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e outorgado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), o Celpe-Bras foi aplicado pela primeira vez em 1998, embora sua proposta tenha sido discutida desde 1993. A aplicação do Celpe-Bras é realizada em postos credenciados pelo INEP tanto no Brasil quanto no exterior. O pressuposto teórico que fundamenta o exame considera a interação social e a realização de ações no mundo através da língua. Além disso, seus critérios consideram a avaliação de aspectos discursivos, juntamente com requisitos como contexto, propósito e interlocutores envolvidos na Interação. Por ser o único exame de proficiência em língua portuguesa reconhecido pelo Ministério da Educação do Brasil, o PEC-G exige, dentre outros requisitos, que os candidatos comprovem certificação por meio do exame Celpe-Bras.

O PEC-G foi criado oficialmente em 1965 pelos Ministérios das Relações Exteriores e da Educação e, atualmente, é regido pelo Decreto n. 7.948 de 2013, em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o país. O programa oferece aos estudantes de países em desenvolvimento, com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico, a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em IES brasileiras.

Atualmente, 60 países participam do PEC-G³, sendo 26 da África, 25 da América Latina e do Caribe e 9 da Ásia. A África é o continente de origem da maior parte dos estudantes, contando com 76% dos selecionados⁴. Os cursos com o maior número de vagas oferecidas são Letras, Administração, Ciências Biológicas e Pedagogia.

Dentre as IES que ofertam cursos preparatórios e para fins de preparação dos postulantes ao PEC-G, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) oferece um curso preparatório de português com duração aproximada de oito⁵ meses. Ao longo desse período, os encontros têm duração diária de 4 horas e o corpo docente é composto por 5 profissionais. Excepcionalmente na edição de 2019, o Pré-PEC-G contou com a divisão em duas turmas de nível básico no primeiro semestre do ano. No segundo semestre, quando os alunos alcançaram o nível intermediário foram integrados em uma única turma⁶. Essa divisão inicial se deu em função das especificidades linguísticas dos participantes, falantes de espanhol, de inglês e de francês.

³ Na página do Programa, afirma-se que são 59 países, porém realizamos uma contagem da lista por continente e, na África, constam 26 países participantes do convênio, o que altera o número de 59 para 60.

⁴ Disponível em: <<https://bit.ly/2KcabyU>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

⁵ Convém ressaltar que os candidatos da UFMG via Convênio PEC-G que optam por realizarem o curso na instituição são oriundos de países onde não há postos aplicadores do exame Celpe-Bras.

⁶ A integração dos alunos encontra-se entre os objetivos do curso desde o início das aulas. Na edição de 2019, ainda que no primeiro semestre os alunos fossem divididos em dois grupos, nas quartas um dos professores integrava ambas as turmas e as atividades propostas nesse dia eram sempre fora de sala de aula.

Na próxima seção, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos que alicerçaram este trabalho; os estudos sobre Letramentos Críticos e as discussões sobre Metodologias Ativas.

Fundamentação teórica

Nesta seção, discutiremos, de forma sucinta, aspectos relacionados ao Letramento Crítico⁷ e sua relevância na área da Linguística Aplicada, além da relação com as Metodologias Ativas e os critérios de avaliação da unidade didática retirados da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do exame Celpes-Bras.

Especificamente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de uma língua adicional⁸, nossa escolha pelo termo busca enfatizar o fator de acréscimo ao repertório do falante, e, por isso, adicional. De acordo com Schlatter e Garcez (2009), o conceito busca produzir um sentido não hierarquizante entre as línguas que compõem esse conjunto e existem de uma maneira orgânica, fluida e dinâmica no *continuum* linguístico. Corroborando com essa definição, Leroy (2018) expressa que uma língua adicional nos pertence e não é estrangeira para nós e, por isso, os estudantes escolhem adicioná-la aos seus repertórios linguísticos idiossincráticos com o objetivo de fazerem uso dela em suas práticas sociais. A visão desse termo, segundo Filatro e Cavalcanti (2018), valoriza a comunicação transnacional, isto é, aquela que transcende as fronteiras nacionais e que visam à inclusão cidadã para a justiça social, fazendo com que as dicotomias nativo/estrangeiro ou primeira/segunda língua percam seus significados.

Letramento Crítico e Linguística Aplicada

Inúmeros debates em torno da área da educação evidenciam a necessidade de os aprendizes desenvolverem uma série de habilidades para desempenhar diversos papéis na sociedade. Nesse sentido, Monte Mór (2013) aponta para fenômenos como a globalização e a tecnologia digital que têm se tornado grandes desafios para a sociedade contemporânea, em que o desenvolvimento crítico é considerado uma habilidade central. Nessa direção, “o letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes” (Monte Mór, 2013, p. 42). Para a autora, todo discurso é permeado por ideologias (dentro e fora do contexto escolar) e a linguagem constitui-se como uma forma de refratar e ressignificar o mundo.

Do ponto de vista da Linguística Aplicada, a vertente crítica dessa área tem pontos de convergência com os pressupostos do Letramento Crítico (Monte Mór, 2013). Por exemplo, Pennycook (2001), no primeiro capítulo do livro *Critical applied linguistics: a critical introduction*, apresenta uma introdução à noção de Linguística Aplicada Crítica a partir de interesses e domínios em oposição à vertente mais tradicional da Linguística Aplicada. O autor ressalta o fato de a área ter se preocupado

⁷ No presente artigo, referimo-nos ao Letramento Crítico (em maiúsculas) em uma perspectiva que relaciona linguagem à prática social (cf. Monte Mór, 2013), em contraposição ao conceito de letramento convencional (em minúscula) que se associa à aquisição e prática da leitura e escrita.

⁸ Ao longo deste artigo, utilizaremos o termo “língua adicional”, e não “língua estrangeira”, a não ser em citações diretas de determinados autores ou em documentos que utilizem este último.

pouco com a diversidade de aspectos sociais e suas transformações⁹, que muitas vezes, são silenciadas ou não discutidas por envolverem questões de poder. Aponta a crítica como inquérito social no sentido de fazer pesquisa sob pontos de vista que evidenciem as relações sociais como complexas, problemáticas, desiguais e dinâmicas. Questões centrais e fundamentais para (re)pensar a Teoria Crítica, questionar categorias e problematizar os pressupostos, que significa, entre outros aspectos, fazer uma “Linguística Aplicada mais politicamente responsável” (Pennycook, 2001, p. 7). Essas discussões vão ao encontro da afirmação de Street (2014) sobre a importância de se desenvolverem pesquisas dentro de um modelo ideológico de Letramento – situado numa ideologia linguística mais ampla – desde uma perspectiva “mais culturalmente sensível e politicamente consciente” (Street, 2014, p. 143), que não esteja limitado somente ao contexto escolar e leve em consideração as práticas sociais da comunidade em questão.

Sem apontar um momento histórico exato em que se iniciaram as discussões em torno do que seria ser ou se tornar crítico, Monte Mór (2013) constata que o Letramento Crítico tem se construído em contraposição ao letramento (convencional) que ocorre na área de línguas e é associado ao conceito de alfabetização, por meio do qual o sujeito aprenderia muito além das habilidades de leitura e de escrita. Nesse sentido, Street (2014), já na década de 1990, destacava a importância de valorizar outros tipos de conhecimentos e práticas sociais que não se limitassem somente a trabalhos em contextos de educação formal, pois as “pessoas não são ‘tábuas rasas’ à espera da marca inaugural do letramento” (Street, 2014, p. 31).

Quanto ao contexto brasileiro, Monte Mór (2013) coloca as pesquisas de Magda Soares como uma das pioneiras em discutir alfabetização e letramento na década de 2000. Soares (2004) demonstra que o conceito de letramento acompanha o conceito de alfabetização. Nas palavras dessa autora,

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004, p. 14).

De forma similar, Freire (1987; 2001) se refere à leitura de mundo como capaz de expandir o significado dos textos para outros contextos e/ou realidades, por meio de uma interação de consciência crítica desses sujeitos. Nessa direção, Monte Mór (2013) adere às concepções desses autores e afirma que o leitor crítico é capaz de ampliar referências para outras linguagens e discursos e entende o potencial de expansão da percepção crítica a partir da visão de Ricoeur (1977, apud Monte Mór, 2013) quando

⁹ Dessa forma, Pennycook (2001) opta pela substituição do termo “crítica” para “transgressiva” pela ideia de movimento, acréscimo da noção de espaço e abertura para novas possibilidades de pluralidade.

afirma que o termo “crítica” tem ancoragem no vocábulo crise, e, dessa forma, a relação crise-crítica teria relação direta com um processo de ruptura do raciocínio tradicional. Monte Mór (2013) complementa essa noção como a possibilidade de abrir novos espaços para a construção da crítica nas teorias que englobam os Letramentos Críticos, os Novos Letramentos e os Multiletramentos. Assim, essa possibilidade de percepção crítica pode vir a se concretizar junto com o processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional, junto com ações que buscam “revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola-sociedade, as relações entre professor-aluno, a linguagem em suas modalidades e práticas” (Monte Mór, 2013, p. 47-48).

Para alcançar os objetivos de pesquisa apresentados, e, de acordo com os pressupostos dos autores até aqui mencionados, entendemos que – por meio da língua adicional – é possível propor tarefas que possam vir a contribuir com o desenvolvimento e expansão da percepção crítica dos aprendizes. Nesse sentido, consideramos relevante levar em conta o potencial do leitor crítico na sua leitura de mundo como estratégia para potencializar o desenvolvimento de sentidos além do texto, isto é, para outros contextos e realidades mais complexas de referência (Faraco; Tezza, 2001). A seguir, considerações serão feitas a respeito das discussões sobre as Metodologias Ativas no ensino-aprendizagem de PLA em contexto acadêmico.

Metodologias Ativas no ensino de PLA

As discussões atuais acerca das metodologias envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem evidenciam a necessidade de que os alunos sejam cada vez mais os protagonistas desse processo, cabendo ao professor uma postura de mediação. Nesse contexto, ganham destaque as Metodologias Ativas, tomadas aqui como sinônimos de métodos ativos, as quais “baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (Berbel, 2011, p. 29).

Segundo Wagner (2010 apud Filatro; Cavalcanti, 2018), o mundo contemporâneo, com destaque à esfera profissional, exige do indivíduo uma série de habilidades, dentre as quais: a colaboração, a solução de problemas, o pensamento crítico, a curiosidade e a imaginação, a liderança por influência, a agilidade e a adaptabilidade e a eficácia na comunicação oral e escrita. Para esse autor, as Metodologias Ativas são meios para que o indivíduo desenvolva e/ou aprimore tais habilidades e tenha maiores chances de êxito em suas diversas atuações na sociedade.

Por esta razão, por meio das Metodologias Ativas, existe a possibilidade de que os alunos abandonem suas posturas de passivos receptores de informações e, incentivados pelos professores, ajam mais autonomamente como protagonistas de seu aprendizado. Além disso, os alunos podem desenvolver, de forma mais efetiva, outras habilidades tais como: capacidade de negociação de sentidos e capacidade de expressar seu letramento digital nas dimensões técnica e crítica, essenciais para uma participação mais engajada em uma sociedade em constante transformação (Filatro; Cavalcanti, 2018).

Em relação à vasta gama de possibilidades de aplicação dessas Metodologias Ativas, destacam-se abordagens como a aprendizagem: 1) baseada em problemas; 2) baseada em projetos e 3) a instrução por pares. Segundo as definições de Filatro e Cavalcanti (2018), a primeira toma como ponto de partida determinadas situações problemáticas para a construção de conhecimento por meio da exposição de desafios cotidianos para que os aprendizes elaborem soluções. O desenvolvimento dessa estratégia acontece gradativamente nesse percurso de elaboração de soluções. A segunda é uma metodologia organizada em etapas com objetivos claros e elaboração de um produto final. Dessa maneira, o conhecimento é construído ao longo do processo com avaliação contínua. Como produto, pode-se pensar na elaboração de protótipos, relatórios, planos de gestão etc. Por fim, a instrução por pares contempla a forma de apropriação de determinados conceitos pelo aluno, por meio da qual acontece o compartilhamento de saberes durante a aprendizagem em que esses pares buscam chegar aos resultados esperados. Nesse caso, o professor age como mediador do processo entre o aluno, seus colegas de sala ou pares e o conhecimento, de forma que possam chegar a conclusões relevantes sobre os conteúdos abordados.

Conforme apresentado anteriormente, consideramos o contexto de ensino/aprendizagem de PLA no curso preparatório do PEC-G, no qual percebemos que a adoção de tais metodologias pode contribuir significativamente para que haja maior incentivo ao protagonismo dos alunos em seu processo de aprendizagem. Para tanto, buscamos estabelecer critérios de análise da unidade com vistas à verificação do potencial desenvolvimento do Letramento Crítico por meio das Metodologias Ativas, em que nos valem, em parte, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos eixos de multimodalidade, leitura e escrita (Brasil, 2018). Realizamos essa escolha por levarmos em conta que a BNCC se relaciona com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, por sua vez, comunicam-se com avaliações da educação no contexto internacional, como o PISA (*Programme for International Student Assessment*)¹⁰. Além disso, consideramos também os critérios de avaliação do exame Celpe-Bras que estão explícitos para os participantes em documentos oficiais, como por exemplo, o Guia do Participante (Brasil, 2013).

A seguir, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos para a geração de registros para esta pesquisa.

Metodologia

Nesta seção, traçamos a natureza metodológica do nosso estudo e descrevemos nossos procedimentos de geração de registro para a análise da unidade didática proposta na seção.

¹⁰ Para estabelecer essa relação entre a BNCC e o ensino do PLA, consideramos a seção sobre ensino de línguas estrangeiras do referido documento. Contudo, destacamos a importância de se discutir o Português como Língua Adicional na BNCC, considerando, por exemplo, os estudantes refugiados e imigrantes que se matriculam no ensino básico brasileiro e que podem estabelecer uma relação de aprendizagem diferente com o português.

Definição da natureza metodológica

Este trabalho tem abordagem qualitativa, uma vez que não se preocupa em mensurar dados para análise, como acontece em pesquisas cujo caráter tende a quantitativo e positivista no fazer científico. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), a pesquisa de natureza qualitativa “preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Além disso, nossa pesquisa é de caráter descritivo e exploratório, por buscar aproximar o leitor de uma realidade determinada (Gil, 2019), que neste contexto se concentra em um curso de PLA preparatório para o Celpe-Bras, nas instâncias do PEC-G.

Procedimentos de geração de registro

Este estudo tem como objeto de pesquisa uma unidade didática intitulada “Violência e criminalidade no Brasil”¹¹, aplicada ao ensino de PLA no curso preparatório para o PEC-G, para alunos de nível intermediário. O material foi elaborado pela equipe de professores do programa, em sua edição de 2019.

Na descrição da unidade, nos apropriamos do termo tarefa em detrimento do termo atividades por considerarmos o valor discursivo e sócio-interativo que as tarefas apresentam em relação às atividades. A unidade analisada não se vale de atividades tradicionais como, por exemplo, completar informações pontualmente de forma mecânica, mas da realização de tarefas que levam em conta o papel do aprendiz, a interação que ele realiza com o conteúdo ao responder às questões e a reflexão que se visa mobilizar com a exposição das tarefas (Xavier, 2007). Essa perspectiva adotada na produção do material didático do curso também se justifica pela concepção teórica do exame Celpe-Bras, uma vez que considera que a proficiência no idioma é avaliada pelo desempenho em tarefas que contemplam “práticas de uso da língua portuguesa que possam ocorrer no cotidiano de um estrangeiro que pretende interagir em português, no Brasil” (Brasil, 2015, p. 9).

A unidade didática sobre violência urbana está organizada em três seções com tarefas que trabalham as quatro habilidades comunicativas: compreensão e produção escrita e compreensão e produção oral. O quadro a seguir traz uma breve descrição da unidade:

¹¹ A unidade didática completa e o quadro com os critérios da BNCC encontram-se disponíveis em: <<https://bit.ly/2VePngM>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

Quadro 1: Descrição da unidade Violência e Criminalidade no Brasil

Seção A	<p>Texto I – Charge sobre uma criança usando um colete à prova de balas e uma questão de compreensão leitora/oral.</p> <p>Texto II – Infográfico sobre índices de violência urbana no Brasil e questões de compreensão leitora, inferência e interculturalidade.</p> <p>Texto III – Entrevista no programa Papo de Segunda com o rapper Emicida sobre o caso dos 80 tiros contra um carro de uma família no Rio de Janeiro e questões de compreensão oral e localização de conteúdo.</p>
Seção B	<p>Perguntas de pré-leitura para introduzir o gênero notícia (Texto IV).</p> <p>Texto IV – Notícia intitulada “80 tiros e o risco da impunidade no Rio de Janeiro” e perguntas de compreensão, localização de informações, inferência, pesquisa de sinônimos e reflexão gramatical.</p> <p>Texto V – Gênero reportagem, intitulada: “Menores infratores: da vulnerabilidade ao crime”, seguida de perguntas de compreensão leitora, localização de informações, inferência e análise lexical.</p> <p>Pré-leitura do Texto VI – Dois textos curtos com informações sobre o Emicida e o gênero musical Rap.</p> <p>Texto VI – Letra da música “Oorra” do Emicida e perguntas sobre o tema e reflexões propostas a partir da música.</p>
Seção C (produção escrita)	<p>Tarefa I – Produção de um e-mail direcionado à produção editorial que publicou a notícia ou a reportagem, abordando o tema criticamente.</p> <p>Tarefa II – Texto para um blog em que há uma avaliação crítica da letra da música “Oorra”.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Na seção seguinte, analisaremos os registros gerados para esta pesquisa.

Análise da unidade

Para iniciar esta seção, retomaremos brevemente nossos objetivos, isto é, avaliar uma unidade didática que propõe o ensino crítico em Português Língua Adicional na preparação para o Celpe-Bras, identificar as habilidades comunicativas trabalhadas a partir das Metodologias Ativas e demonstrar os diferentes recursos que viabilizam uma preparação mais crítica para o exame Celpe-Bras.

Em nossa interpretação, a proposta do exame dialoga com a abordagem de uma aprendizagem baseada em problemas. Entretanto, levando-se em conta que a sala de aula é múltipla, partindo do princípio de que existem outras situações possíveis de aprendizagem e construção do conhecimento, a unidade analisada não possui tarefas baseadas apenas nessa estratégia, uma vez que, interagindo entre si, os aprendizes podem também se beneficiar da dinâmica por meio da instrução por pares.

Podemos entender a Seção A como uma pré-leitura da Seção B, pois o intuito dela é contextualizar o tema da violência urbana e policial, levando-se em conta as particularidades brasileiras sobre o assunto. Inicia-se, assim, a unidade com uma charge. Ela contém duas mulheres, mãe e filha, em casa, momentos antes da filha sair para a escola. A situação rotineira sofre uma quebra da expectativa do leitor pelo fato de a filha estar portando, junto a um caderno, uma bolsa branca com uma cruz vermelha, o que parece

indicar ser um kit de primeiros socorros, além de estar vestida com um colete à prova de balas. Apenas com esses objetos a mãe afirma que ela está pronta para ir à escola.

Na charge, que tem a função de trazer uma provocação inicial, há uma questão de produção em que o estudante tem que discutir com seus colegas a compreensão do tema e escrever tópicos a partir dessa interação. Integram-se, de forma mais abrangente, as habilidades de produção oral e escrita, mobilizando o conhecimento prévio dos alunos para compartilharem leituras do texto, evidenciando-se a instrução por pares. Por um lado, consideramos essa metodologia muito interessante para auxiliar os colegas que tiveram, por exemplo, a compreensão afetada total ou parcialmente e como norte para o professor avaliar eventuais dificuldades com essas habilidades. Por outro, a análise da charge permite, ainda, o desenvolvimento de compreensão de textos multimodais, que está expressa na habilidade EM13LGG103¹² da BNCC (Brasil, 2018) uma vez que a mensagem nessa charge é construída a partir da combinação entre o linguístico e o não-linguístico.

O segundo texto corresponde a um infográfico sobre vítimas de violência urbana no Brasil. Ele se divide em quatro partes e, em todas elas, são marcadas as diferenças nos índices de violência por meio de cores: quanto mais intensa a cor vermelha, mais alto é o número de mortes. A primeira parte do infográfico marca a diferença entre os estados brasileiros (em que os maiores números pertencem às regiões Norte e Nordeste); a segunda e a terceira evidenciam as diferenças quanto à cor (a cada 10 assassinatos, 7 são pessoas negras e, entre 2005 e 2015, houve aumento no índice de homicídios de pessoas negras); e, por último, a quarta parte marca as diferenças quanto à idade (a média de idade dos homicídios, em 2005, era de 25 anos e esse número cai para 21 em 2015).

O infográfico é introduzido por um comando que pede leitura e discussão dos textos. As questões que guiam a discussão também são de instrução por pares por requisitarem dos alunos participação integrada na composição de leituras possíveis sobre o texto e o mundo. O eixo de leitura da BNCC, na competência específica EM13LGG204 (Brasil, 2018, p. 492), cujo descritor destaca a ação de “Dialogar e produzir entendimento mútuo [...] com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade¹³ assentados na democracia e nos Direitos Humanos” é resgatado ao solicitar o entendimento de informações importantes sobre o tema. Além disso, há um convite para refletir sobre a população mais afetada pela violência urbana e inferir possíveis causas que expliquem os resultados a respeito desse público-alvo.

No momento em que se pede aos alunos para compartilharem as diferentes vivências e realidades de cada país de origem a respeito da problemática em pauta, são trabalhadas duas habilidades: a do eixo de leitura, habilidade específica EM13LGG202, que se refere à capacidade de analisar perspectivas de

¹² Os códigos na BNCC estão padronizados da seguinte forma: EM – nível de ensino, nesse contexto Ensino Médio; os números 1 e 3 indicam as séries desse nível, isto é, do primeiro ao terceiro ano. A sigla LGG faz referência à área Linguagens e, por fim, o número 103 indica as habilidades específicas dessa área do ensino-aprendizagem.

¹³ Entendemos que a palavra equidade traz um significado político de cidadania em sua construção, uma vez que parte da busca pelos mesmos direitos para quem tem oportunidades diferentes. Falar em equidade é valorizar que nem todos partem dos mesmos lugares para lutar pelos seus direitos. Uma crítica que assinalamos à BNCC neste ponto é que, apesar de o documento fazer referência ao vocábulo equidade, o mesmo não explicita o seu real significado, fazendo com que confundamos equidade com igualdade.

mundo nos discursos, das diversas práticas de linguagem, compreendendo criticamente as práticas de linguagem e o modo como circulam; e a habilidade específica EM13LGG102 do eixo de multimodalidade, que contempla a análise de visões de mundo e ideologias presentes nos discursos¹⁴ (Brasil, 2018).

Por fim, temos o terceiro texto da seção que alude de forma mais clara ao tema sugerido. O enunciado, novamente, pede aos alunos que assistam ao bate-papo e, em seguida, discutam sobre o que foi compreendido. O material corresponde a um trecho de “Papo de Segunda”, programa transmitido pelo Canal GNT, com a presença de quatro participantes do sexo masculino que debatem sobre questões da atualidade. O título é irônico, pois além de fazer referência ao dia da semana, uma segunda-feira, em que é transmitido o debate, também brinca com a questão dos gêneros masculino e feminino, sendo assim, um papo de segunda categoria, como se não tivesse importância pelo fato de somente contar com a presença masculina. Essa brincadeira poderia ser em referência ao programa “Saia Justa”, também veiculado na GNT, composto apenas por entrevistadoras mulheres¹⁵. O trecho selecionado para a unidade corresponde à discussão sobre o caso conhecido como “80 tiros” que teve enorme repercussão no país em abril de 2019.

As questões propostas para a discussão entre os alunos seguem o mesmo padrão do texto anterior: utilizam a metodologia da instrução por pares para construção do conhecimento e entendimento do vídeo. Enquanto o texto anterior e suas perguntas contemplam compreensão escrita e produção oral, este faz uso de habilidades orais, unicamente. O diálogo para produzir entendimento mútuo, com objetivo de promoção dos princípios de equidade (habilidade específica EM13LGG204, eixo de leitura) é contemplada nas questões que envolvem interpretação da notícia que motivou a discussão, das pessoas envolvidas no caso, do papel da polícia no Rio (e nas capitais de modo geral) e da falta de manifestação das autoridades sobre o ocorrido. Apenas uma questão foge a essa habilidade, pois não se trata de compreensão e exposição do que foi entendido; contudo, explora essa habilidade por inferência de uma palavra que se encaixa no contexto, o termo genocídio. Sobressai-se, aqui, o desenvolvimento da habilidade específica EM13LGG202 do eixo de leitura, por desenvolver a análise de um léxico que pode (re)produzir significações e ideologias a depender dos interesses e relações de poder empregadas em seu uso discursivo.

Na Seção B, evidencia-se o trabalho de pré-leitura, em que as questões introdutórias mostram-se como um incentivo ao protagonismo do aluno, uma vez que é levado a mobilizar conhecimentos já adquiridos antes de avançar para o novo conteúdo. Destaca-se que essas questões, ao serem realizadas oralmente, mobilizam as habilidades para produção oral, um dos focos de trabalho na preparação para o exame Celpe-Bras. Verifica-se também o encorajamento ao trabalho com os colegas, dialogando com a instrução por pares (Filatro; Cavalcanti, 2018), de forma a propiciar um compartilhamento de saberes e construção de conhecimentos em conjunto. As questões buscam ampliar as percepções para além do

¹⁴ A interculturalidade não é o foco das análises do presente trabalho. Contudo, os conteúdos da unidade didática poderiam promover discussões nesse sentido, caso fosse esse o foco dos objetivos deste trabalho.

¹⁵ As tarefas da unidade não estão direcionadas para chegar nessa reflexão, porém, consideramos como possibilidade potencializar esse tipo de discussão.

texto, ou seja, o aluno é incentivado a estabelecer um diálogo entre o tema trabalhado e sua realidade, conforme defende Freire (1987, 2001). Tal característica pode ser percebida, por exemplo, no trecho da primeira questão, quando é solicitado que o estudante pense nas medidas que o poder público adota em relação à segurança no país dele/a, ou seja, é convidado a transportar o tema proposto para seu contexto de experiências.

O texto a ser trabalhado corresponde a um fragmento da notícia intitulada “80 tiros e o risco da impunidade no Rio de Janeiro”. A temática se refere ao incidente, noticiado ao longo do texto como engano policial, e a tarefa objetiva despertar nos alunos um olhar crítico para a forma como se apresentam as informações, com destaque às escolhas linguísticas e o significado que elas veiculam. Essa postura se evidencia na habilidade EM13LGG202 do eixo de leitura da BNCC quando se busca “Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias” (Brasil, 2018, p. 492). As questões relativas ao texto buscam promover uma compreensão global do que foi lido antes das análises linguísticas mais específicas. Nesse sentido, depois de uma breve explicação sobre o lide da notícia, propõe-se que os alunos reflitam sobre a ação dos agentes de segurança pública no Brasil, isto é, as questões não se limitam ao texto e estabelecem, a todo o momento, um diálogo com outros contextos e realidades, como Faraco e Tezza (2001) destacam serem características do que compõe um leitor crítico. As demais perguntas exploram os recursos linguísticos do texto, de forma a refletir sobre o uso e significado desses recursos, ou seja, não se objetiva um trabalho puramente metalinguístico, em que predominam aspectos de memorização, priorizando-se o uso contextualizado desses elementos. Tal característica relaciona-se à habilidade da multimodalidade EM13LGG103, a qual aborda a análise do “funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses” (Brasil, 2018, p. 491).

Na sequência, ainda na Seção B, há uma proposta de leitura de um texto (número V na unidade didática) intitulado “Menores infratores: da vulnerabilidade ao crime”, de autoria da jornalista Glenda Uchôa (2019). A matéria foi publicada no caderno de fim de semana do jornal “O Dia”, em 13 de abril de 2019, cujo portal disponibiliza notícias diversas do Piauí, do Brasil e do exterior, porém com ênfase em assuntos locais de grande repercussão e sobre política. Na manchete, informa-se o assunto, isto é, histórias que relatam antecedentes de jovens confinados no sistema socioeducativo. Destacamos, assim, o fato de este texto estar tratando das margens, ou seja, de um Estado brasileiro que não se encontra no centro dos debates político-econômicos do eixo Sudeste-Sul. O próprio nome Piauí é de origem indígena, que na língua tupi significa “rio das piabas” ou “terra dos piagas”, que são povos indígenas. Além disso, a problemática da violência também faz parte dessas comunidades distantes do Sudeste, que, muitas vezes, são marginalizadas em vários sentidos: midiático, político-econômico, etc. Já no primeiro parágrafo, a vida de um dos rapazes é apresentada: o nome é fictício, provavelmente por se tratar de um adolescente menor de idade, filho de uma mulher solteira, sem figura paterna, e, junto com a mãe, responsável financeiro pela sobrevivência de mais 5 irmãos. Encontra-se preso no Centro Educacional

de Internação Provisória (CEIP) de Teresina há mais de um ano à espera de julgamento após ter sido preso por ter praticado um roubo pela segunda vez. As características do histórico são semelhantes aos antecedentes de outros meninos: vulnerabilidade socioeconômica, abandono familiar, escolaridade incompleta e uso de drogas e delitos por falta de oportunidades – e não por opção. Nesse sentido, a escolha do texto, do veículo e do tema vem ao encontro do que Monte Mór (2013) identifica como natureza política da língua, na medida em que por meio dela se expõem as relações de poder em diferentes contextos sociais. Ao mesmo tempo, verificamos a possibilidade de se trabalhar com a competência EM13LGG201 do eixo leitura da BNCC, ou seja, para o aluno se apropriar da linguagem dessa fonte como fenômeno contextualizado social, cultural e historicamente.

Após a leitura, o comando solicita responder três perguntas em relação ao texto. A primeira envolve uma compreensão mais geral do tema, isto é, como é a vida do adolescente protagonista da reportagem. Uma possibilidade é que o aluno consiga descrever as características, o histórico de vida e o entorno socioeconômico do jovem pelas referências contidas na fonte. Contudo, a pergunta número dois tem o objetivo de auxiliar nessa busca, pois não se espera que os alunos consigam abranger todas as informações já na primeira resposta. Portanto, utiliza-se como estratégia a localização pontual de palavras quando se pede destacar as palavras que caracterizam a personagem do texto. Essa ação pode ajudar na complementação de informações e na compreensão holística do assunto, fundamental para o aprendiz de língua adicional exposto a vocabulário novo. Ademais, de acordo com as habilidades EM13LGG301 e EM13LGG302 do eixo escrita da BNCC (Brasil, 2018), o aluno estaria, por meio das respostas, participando de processos de produção na e pela língua, levando em conta sua forma e funcionamento para produzir sentidos de forma crítica e contextualizada.

Essas duas questões exigem um trabalho individual de compreensão e seleção de informações que serão úteis na resolução da terceira pergunta que envolve a instrução por pares (Filatro; Cavalcanti, 2018) para interação oral, isto é, discutir com os colegas o título da reportagem, sua relação com o texto e com a situação de criminalidade entre menores. Essa proposta vai ao encontro da reflexão de Monte Mór (2013) quando afirma que o desenvolvimento crítico é considerado uma habilidade central no mundo globalizado. Em outras palavras, o aluno teria diversas opções para identificar essa situação, tanto no contexto urbano piauiense quanto de outras capitais brasileiras, inclusive de outras cidades do mundo – o que também contribuiria para valorizar o conhecimento de mundo desses aprendizes. Para que haja uma progressão cognitiva e crítica, essa última questão se encontra desdobrada em subitens que buscam: (a) Refletir sobre vulnerabilidade; (b) Pensar sobre o caso do adolescente; e (c) Apontar para outros fatores que levem um jovem ao crime. Por se tratar de um título complexo, a escolha de trabalhar ele por último – e não no início da compreensão – foi estratégica para fornecer subsídios tanto linguísticos quanto de conhecimento sobre o tema de forma que as respostas não ficassem apenas numa resolução por inferência. Nesse sentido, nota-se que o item (a) permite uma reflexão mais geral do vocábulo “vulnerabilidade” associado a outras palavras chave no título da matéria, e, caso haja dificuldades para relacioná-lo ao assunto, o item (b) sugere pensar como esse termo se aplicaria à vida do protagonista da

história. Por fim, no item (c), o conhecimento de mundo mais o adquirido ao longo da unidade poderiam vir a subsidiar análises mais aprofundadas e críticas, uma vez que explora a possibilidade de discutir sobre outros aspectos que contribuem com essa situação de vulnerabilidade social e com os delitos urbanos no contexto brasileiro (e internacional, considerando o aporte dos estudantes de diversas nacionalidades). Nesse sentido, e, de acordo com Monte Mór (2013), a linguagem se constitui como possibilidade de refratar e ressignificar o mundo, tanto dentro quanto fora do sistema escolar.

Além disso, a escolha de uma fonte cujo texto aparece em forma de narrativa em terceira pessoa poderia gerar certa empatia no leitor – pois a maioria dos alunos tem entre 18 e 25 anos de idade ao momento de se candidatar ao PEC-G. A faixa etária e a realidade desse adolescente talvez motivariam reflexões em torno da desigualdade social e econômica que afeta os jovens nesse contexto. A proposta de analisar discursos veiculados nas diversas mídias poderia ampliar as possibilidades de explicação, interpretação e produção de sentidos de forma crítica dessa realidade, o que é expresso nas habilidades multimodais EM13LGG102 e EM13LGG104 da BNCC (Brasil, 2018). Essa preocupação também vai ao encontro com as especificidades da área da Linguística Aplicada ao ensino de língua adicional, uma vez que considera o trabalho com a diversidade de aspectos sociais e suas transformações, que, segundo Pennycook (2001), com frequência são silenciadas ou não discutidas no contexto de ensino-aprendizagem por envolverem questões de poder.

A Seção C da unidade traz duas propostas de produção escrita. A primeira solicita a produção de um e-mail com a apreciação da reportagem ou da notícia sobre violência urbana. A segunda sugere a redação de um texto de blog em que criticamente o aluno avalia a letra da música “Oorra” do cantor e compositor Emicida.

A primeira proposta expressa a habilidade específica de escrita da BNCC EM13LGG303 que tem como descritor o debate de questões polêmicas de relevância social e a reflexão crítica acerca de tais temas (Brasil, 2018). Ao debater políticas públicas de segurança, o aprendiz tem a possibilidade de voltar às informações da reportagem ou da notícia e combinar em sua análise de conteúdo as informações adquiridas ao longo de toda unidade. Em relação ao Celpe-Bras, essa proposta se comunica com o primeiro eixo de avaliação da produção escrita do exame (Brasil, 2013)¹⁶: leva em conta o propósito, o conteúdo informacional e seus interlocutores. Para isso, o aluno deveria assumir a posição ativa de um leitor crítico de um jornal que se dirige à equipe editorial com o propósito de avaliar o valor de uma informação veiculada nesse meio de comunicação referente à segurança pública e, ao mesmo tempo, oferecer um *feedback* sobre o trabalho do jornal. Além disso, o aluno poderia acrescentar informações referentes à sua experiência de vida, assumindo a postura filosófica do Letramento Crítico (Monte Mór, 2013) que, em relação à escrita, não a preconiza como produção mecânica, porém em favor de uma aprendizagem ativa e contextualizada.

¹⁶ A referência em questão é o manual do participante do Celpe-Bras, edição de 2013: o documento mais atual encontrado pelos autores que descreve com maiores detalhes os critérios de avaliação da produção escrita no exame. A cartilha do participante do Celpe-Bras, em sua edição de 2019, não retrata com detalhes ao participante os eixos de avaliação de seu texto conforme o faz o manual do examinando de 2013.

A segunda tarefa propõe que o aluno produza um texto para o seu blog em que avalie a letra da música “Oorra” do compositor Emicida. Ao realizar a apreciação da letra, o aprendiz expressa a habilidade específica EM13LGG302 do eixo de escrita que em seu descritor destaca o “posicionamento crítico do aluno diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação” (Brasil, 2018, p. 493). Nessa proposta, o estudante tem a possibilidade de criar um texto que promove a reflexão sobre a arte como uma narrativa que ouve as pessoas que sofrem discriminação por conta da violência urbana, por conta do espaço onde vivem e pelo simples fato de ser quem são, negros e pobres, moradores da favela e vítimas da desestrutura familiar e social. Assim, o aluno poderia assumir uma postura crítica e analisar a intertextualidade, uma vez que a música expressa artisticamente as estatísticas que o aprendiz pôde acompanhar no infográfico e aproximar-se do conteúdo das notícias e reportagens com que cotidianamente se depara. Além disso, também poderia explorar na sua argumentação as condições de produção da música, levando em consideração itens que são avaliados no Celpe-Bras: o produtor, o interlocutor e o meio de circulação do gênero.

Finalmente, é possível afirmar que além de critérios específicos do eixo de escrita da BNCC e de adequação ao gênero no Celpe-Bras, essas tarefas, conforme explicita o manual do participante em sua edição de 2013, também preparam o aluno para atender a outros critérios de avaliação, como coesão e coerência textual, léxico e gramática. Ao redigir seu texto, o participante precisa focar nos enunciados para cumprir com a coerência textual e com a produção de sentido (coesão), além da aplicação de seu repertório gramatical e lexical de maneira adequada para a situação comunicativa de cada tarefa.

Dessa forma, a unidade busca integrar as diferentes Metodologias Ativas (Filatro; Cavalcanti, 2018), em especial a instrução por pares no desenvolvimento da compreensão oral e escrita e a aprendizagem baseada em problemas como forma de desenvolver a produção escrita. Em relação ao recorte temático da unidade, evidencia-se o trabalho com o Letramento Crítico (Monte Mor, 2013) a partir da abordagem de expressões e léxico do campo da criminalidade no Brasil, fornecendo ferramentas para que os alunos possam discutir sobre esse tema em contextos de uso do português que vão além da sala de aula.

Na próxima seção, finalizaremos, por ora, este trabalho, que poderá abrir outras possibilidades de estudos e pesquisas em contextos diversos.

Breves considerações finais

Neste artigo, investigamos em que medida a unidade didática “Violência e criminalidade no Brasil” promove o ensino crítico de Português Língua Adicional por meio da aplicação de Metodologias Ativas em um curso preparatório para o exame Celpe-Bras, no contexto do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Para alcançar nossos objetivos de pesquisa, identificamos as competências por integração de habilidades comunicativas a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) propostas

na unidade didática em questão. Além das competências específicas dos eixos leitura, escrita e multimodalidade (Brasil, 2018), destacamos a importância de levar em conta a leitura de mundo como estratégia para potencializar no aprendiz o desenvolvimento de sentidos além do texto (Faraco; Tezza, 2001), a expansão desses significados para outros contextos por meio de uma consciência crítica (Freire, 1987, 2001), bem como a ampliação dessas referências para outras linguagens e discursos, em que a percepção crítica acontecesse de forma simultânea com o processo de ensino-aprendizagem da língua adicional (Monte Mór, 2013).

Ademais, demonstramos como nas propostas de tarefas da unidade são utilizados diversos recursos das Metodologias Ativas (Berbel, 2011; Filatro; Cavalcanti, 2018), para aprendizagem do português. Por meio das Metodologias Ativas, constatamos que as tarefas analisadas propuseram enunciados que poderiam contribuir para que os alunos agissem de forma mais autônoma e como protagonistas de sua aprendizagem (Freire, 1996). Além disso, demonstramos os possíveis usos dessas metodologias por meio de enunciados que envolveram a aprendizagem baseada em problemas e a instrução por pares (Filatro; Cavalcanti, 2018).

Finalmente, assumimos o conceito de Letramento Crítico (Monte Mór, 2013), das Metodologias Ativas (Filatro; Cavalcanti, 2018) e, de acordo com os pressupostos teóricos do Celpe-Bras (Brasil, 2013; 2015), entendemos que por meio da língua adicional é possível propor tarefas que possam vir a contribuir com o desenvolvimento e expansão da percepção crítica dos aprendizes. Em outras palavras, a aprendizagem do PLA, considerando esses aspectos como andaimes, poderia acontecer de forma que o aluno pudesse se tornar mais autônomo e conseguisse desenvolver outras habilidades comunicativas como as propostas pela BNCC (Brasil, 2018), que possam ir além das habilidades em língua adicional. Reforçamos, ademais, a importância do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) no sentido de ouvir as vozes silenciadas dos estrangeiros e, por meio do Letramento Crítico e das Metodologias Ativas, destacar esses falantes por um viés inclusivo e transformador, visando à solidariedade dos existentes. Por fim, temos o PEC-G, junto ao exame Celpe-Bras, como instrumentos de política linguística e como meios de promoção, difusão e internacionalização da língua portuguesa.

Referências

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. *Semina*, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros*: manual do examinando. Brasília: INEP; MEC, 2015.

BRASIL. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros*: guia do participante. Brasília: INEP; MEC, 2013.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. *Prática de texto para estudantes universitários*. São Paulo: Vozes, 2001.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. *Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FREIRE, Paulo. *Conscientização, teoria e prática da libertação*. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2019.

LEROY, Henrique Rodrigues. *Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA*. 285f. Doutorado em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2018.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013, p. 31-50.

PENNYCOOK, Alastair. Introducing critical applied linguistics. In: PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001, p.1-23.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (Org.). *Lições do Rio Grandel: linguagem, códigos e suas tecnologias; língua portuguesa e literatura; língua estrangeira moderna*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação; Departamento Pedagógico, 2009, p. 125-172.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

STREET, Brian Vicent. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

UCHÔA, Glenda. Menores infratores: da vulnerabilidade ao crime. *O Dia*. 13 abr. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3essGx7>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

XAVIER, Rosely Perez. Revisitando o conceito de tarefas comunicativas. *Revista Cadernos de Letras*, n. 13, p. 33-45, 2007.