

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

DANIELA MORO

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE REFUGIADOS SÍRIOS: PROPOSTA DE
MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE
ACOLHIMENTO**

**Bagé
2019**

DANIELA MORO

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE REFUGIADOS SÍRIOS: PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Clara Zeni Camargo Dornelles

**Bagé
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

M867p Moro, Daniela

O processo de alfabetização de refugiados sírios:
proposta de material didático para o ensino de português
como língua de acolhimento / Daniela Moro.

180 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) --
Universidade Federal do Pampa, LETRAS - LÍNGUAS
ADICIONAIS INGLÊS, ESPANHOL E RESPECTIVAS LITERATURAS,
2019.

"Orientação: Clara Zeni Camargo Dornelles".

1. Alfabetização. 2. Língua de acolhimento. 3.
Refugiados sírios. I. Título.

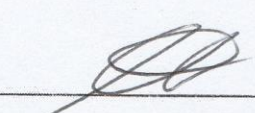
DANIELA MORO

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE REFUGIADOS SÍRIOS:
PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 25 de junho de 2019.

Banca examinadora:



Profª. Drª. Clara Zeni Camargo Dornelles

Orientadora

(UNIPAMPA)



Profª. Drª. Juliana Roquele Schoffen

(UFRGS)



Profª. Drª. Katia Vieira Moraes

(UNIPAMPA)

RESUMO

O surgimento de novas ondas migratórias nos últimos anos tem influenciado o aumento do número de imigrantes e refugiados no Brasil. Para essas pessoas, o fator linguístico interfere diretamente em suas vidas: primeiro, pelo pouco ou nenhum conhecimento que elas possuem da língua falada no país; segundo, por todas as questões (inter)culturais que essa língua desconhecida abrange. Esses públicos trazem novas demandas para o ensino da língua portuguesa para estrangeiros, como o contexto emergente de alfabetização. Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo elaborar uma proposta de material de alfabetização para refugiados sírios aprendizes de português como língua de acolhimento e analisar sua implementação. Para isso, observamos em que medida os conceitos de interculturalidade e de gêneros do discurso foram mobilizados na produção do material didático e examinamos algumas tarefas produzidas com o intuito de contrastá-las com as atividades realizadas pelos estudantes. A partir da análise dos dados, foi possível identificar que para o ensino de português como língua de acolhimento é fundamental que os conceitos de interculturalidade e de gêneros do discurso sejam contemplados nos momentos de produção e implementação dos materiais. Além disso, na implementação do material didático, as atividades realizadas pelos alunos nem sempre atenderam às tarefas propostas e, algumas vezes, o propósito comunicativo foi trazido pelos próprios estudantes, como oportunidade de reelaboração das tarefas *in loco*.

Palavras-chave: Alfabetização. Língua de acolhimento. Refugiados sírios.

ABSTRACT

The emergence of new waves of migration in recent years has influenced the increase in the number of immigrants and refugees in Brazil. It seems that the linguistic factor directly interferes in their lives: first, by the lack of knowledge they have of the language spoken in the country; second, for all the (inter)cultural questions that this unknown language unsettles. The immigrants bring new demands for the teaching of the Portuguese language to foreigners, such as the emerging context of alphabetization. In this context, we aim to elaborate a proposal of alphabetization material for Syrian refugees learning Portuguese and to analyze its implementation. In order to do that, we observe the extent to which the concepts of interculturality and genre of discourse were mobilized in the production of the didactic material and analyze some tasks produced to contrast them with the activities carried out by the students. From the analysis of the data, it was possible to identify that for the teaching of Portuguese as host language it is fundamental that the concepts of interculturality and genre of discourse be contemplated in the moments of production and implementation of the materials. In addition to the implementation of the didactic material, the activities carried out by the students were not always what the task proposed, but, sometimes, the communicative purpose was brought by the students themselves, as an opportunity to rework the tasks in loco.

Keywords: Alphabetization. Host language. Syrian refugees.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Card game</i>	36
Figura 2 – Caderno de Mohammed – primeiras escritas.....	36
Figura 3 – Língua árabe como estratégia de aprendizagem de Mohammed	37
Figura 4 – Escrita do nome “Daniela” em árabe.....	39
Figura 5 – Comparações entre árabe e português.....	39
Figura 6 – Refletindo sobre o uso do dicionário	41
Figura 7 – Primeiros campos lexicais feitos a partir da leitura de propagandas.....	44
Figura 8 – Primeiros campos lexicais feitos a partir da leitura de propagandas.....	44
Figura 9 – Primeira versão da propaganda de Habib.....	46
Figura 10 – Versão final da propaganda de Mohammed	46
Figura 11 – Refletindo sobre supermercado	48
Figura 12 – Lista produzida por Habib	48
Figura 13 – Exemplo da distinção entre tarefa e atividade.....	49
Figura 14 – Exemplo da distinção entre tarefa e atividade.....	49
Figura 15 – Receita de tabule escrita por Habib	50
Figura 16 – Diário de Habib.....	51
Figura 17 – Diário de Habib.....	51
Figura 18 – Diário de Mohammed	52
Figura 19 – Diário de Mohammed	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quarta aula em síntese	35
Quadro 2 – Sétima aula em síntese	38
Quadro 3 – Quarta aula em síntese	43
Quadro 4 – Primeira aula em síntese	47

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1	Ensino de língua adicional e língua como prática social.....	13
2.2	Metapesquisa sobre o ensino de português para refugiados.....	15
2.3	Interculturalidade no ensino de PLAc.....	20
2.4	Ensino por tarefas e gêneros discursivos.....	23
2.5	A alfabetização de adultos refugiados.....	24
3	METODOLOGIA.....	29
3.1	Contextualização: programa IsF e refugiados.....	29
3.2	Procedimentos para geração de dados e análise.....	32
4	ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO E DE SUA IMPLEMENTAÇÃO...	34
4.1	Primeiro módulo: conhecendo o alfabeto e as sílabas.....	34
4.2	Segundo módulo: palavras, contextos e significados.....	40
4.3	Terceiro módulo: primeiros textos.....	46
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
	REFERÊNCIAS.....	56
	APÊNDICES.....	62
	APÊNDICE A – material didático do primeiro módulo.....	62
	APÊNDICE B – material didático do segundo módulo.....	110
	APÊNDICE C – material didático do terceiro módulo.....	143
	ANEXO.....	180

1 INTRODUÇÃO

O mundo tem passado por uma série de ondas migratórias nos últimos anos. Além das crises econômicas severas que, muitas vezes, assolam e esvaziam países, há ainda cenários devastadores causados por fenômenos da natureza, como os terremotos no Haiti, e de guerra, como os conflitos no Paquistão, Líbano e Síria. De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR)¹, cerca de 22,5 milhões de refugiados ao redor do mundo foram obrigados a saírem de suas casas em 2017. Conforme dados divulgados pelo Comitê Nacional para Refugiados (CONARE)², 33.866 pessoas solicitaram o reconhecimento da condição de refugiado no Brasil, sendo a maior parte delas feitas por venezuelanos (17.865). Os haitianos (2.362) e sírios (823) também fazem parte da contagem. Esses últimos alcançaram o maior número de refugiados que foram reconhecidos pela CONARE, sendo eles 310, somente.

Ao chegarem em um novo lugar, muitas vezes deixando de lado a família, o trabalho e as boas condições de vida para recomeçarem do zero, os refugiados se deparam com desafios que vão muito além de suas perspectivas microsociais, porque envolvem também as questões políticas, econômicas e socioculturais daquele lugar e que são intrínsecas à sua chegada. Além disso, o fator linguístico interfere diretamente na vida desses refugiados: primeiro, pelo pouco ou nenhum conhecimento que eles possuem da língua falada no país; segundo, por todas as questões (inter)culturais que essa língua desconhecida abrange.

Para os professores de línguas, os aspectos relacionados à cultura se tornaram mais agudos. Afinal, como Kramersch (2011) já havia questionado, que cultura ensinar em um mundo multilíngue de diásporas, migrações forçadas e tecnologias globais de comunicação? Quando as culturas e línguas parecem distantes, essa pergunta acaba sendo o *status quo* dos estudos em Linguística Aplicada e, no caso do Brasil e seu crescente número de refugiados, nos faz pensar em como atender essas novas demandas de ensino que recaem também sobre situações humanísticas que vão além da sala de aula.

“Não vou deixar de vir para as aulas, mas estamos aqui para aprender a ler e escrever. Deixa isso (o conteúdo) mais pra frente”. O pedido foi feito por um aluno

¹ Dados retirados do site oficial da ACNUR. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 18 maio 2019.

² Dados retirados do relatório “Refúgio em Números” da CONARE, de 2018.

sírio, refugiado, em seu primeiro dia de aula ofertada pelo Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)³, no segundo semestre de 2018. A partir da aula diagnóstica, percebeu-se a necessidade de criar uma metodologia de ensino alternativa que atendesse àquelas demandas de ensino específicas e que, além de levar em conta os aspectos linguísticos, pudesse também dar aos estudantes o aporte necessário para exercer as tarefas cotidianas na nova comunidade em que estavam inseridos. Embora não faça parte da formação docente do curso de Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé, os estudos sobre o processo de alfabetização se tornaram necessários para as integrantes do projeto de ensino de português como língua adicional.

Nesse sentido, para o contexto de alfabetização que acabara de surgir, o grupo começou a desenvolver materiais didáticos buscando responder a seguinte questão: como o ensino de português como Língua de Acolhimento pode ser implementado no processo de alfabetização de refugiados sírios? Assim, iniciaram-se os procedimentos de elaboração de uma unidade didática com vistas à alfabetização dos alunos e norteada pelos conceitos de interculturalidade e de gêneros discursivos.

Diante do que foi exposto, este trabalho busca contribuir com o processo de elaboração de materiais didáticos voltados para esse contexto de ensino específico. O objetivo geral foi elaborar uma proposta de material de alfabetização para refugiados sírios aprendizes de português como língua de acolhimento e analisar sua implementação. A partir disso, a pesquisa teve como seguintes objetivos específicos:

³ O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) surgiu em 2014 a partir do Programa Inglês sem Fronteiras, criado em 2012, que, por sua vez, veio de um desdobramento do Programa Ciências sem Fronteiras (CsF). Tem como objetivo promover o estudo de línguas estrangeiras (inglês, espanhol, italiano, alemão, francês, japonês e português para estrangeiros) em prol da internacionalização das universidades brasileiras. Atualmente, podem participar como alunos do IsF estudantes, docentes, servidores públicos, Institutos Federais, FATECs credenciadas e professores de idiomas da rede pública de ensino em acordo com a secretaria de educação. Dados retirados do site do IsF. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 jun. 2019. No caso da UNIPAMPA, o IsF teve demandas de estudantes estrangeiros da comunidade, o que ampliou o escopo de ação do programa, como está detalhado na metodologia deste artigo.

- i) examinar o material didático desenvolvido e observar em que medida ele mobiliza os conceitos teóricos de interculturalidade e de gêneros do discurso;
- ii) analisar a implementação do material didático e contrastar os objetivos das tarefas com os resultados obtidos a partir delas durante o processo de alfabetização dos alunos.

A pesquisa está dividida em três partes. A primeira delas busca apresentar o aporte teórico referente aos conceitos de língua adicional, língua de acolhimento e língua como prática social. Além disso, faz um levantamento dos estudos já realizados na área de ensino de português destinados a imigrantes e refugiados e traz reflexões sobre os conceitos de interculturalidade, ensino por tarefas e gêneros discursivos. Também busca refletir sobre a alfabetização para adultos e suas implicações no ensino de português para refugiados sírios. A segunda parte da pesquisa apresenta a metodologia utilizada, explicitando o contexto de ensino, os procedimentos de análise do material didático elaborado e de sua implementação. Por fim, a terceira parte analisa a implementação da unidade didática tecendo articulações com os aportes teóricos previamente mencionados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ensino de língua adicional e língua como prática social

As novas ondas migratórias têm implicado no surgimento cada vez mais comum de contextos de ensino de línguas variados. Nesse sentido, os métodos de ensino únicos e homogêneos vêm dando lugar a soluções que estão situadas dentro de um contexto específico (LEFFA; IRALA, 2014). Como ressaltam os autores,

Ensinar outra língua no Brasil é diferente de ensinar outra língua na Arábia Saudita, na Nigéria ou nos Estados Unidos. Mesmo dentro do Brasil, emergem diferenças: ensinar espanhol é diferente de ensinar inglês, ensinar espanhol em regiões de fronteira com países latino-americanos, é diferente de ensinar espanhol no centro do país, ensinar formalmente outra língua a quem já estudou uma segunda língua é diferente de quem está estudando pela primeira vez uma língua diferente de sua língua materna etc. A ideia da produção de um material único para todos pode ser interessante do ponto de vista de uma economia de escala, mas deixa a desejar do ponto de vista pedagógico. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 30)

Assim como as metodologias de ensino, os conceitos de língua também vêm mudando ao decorrer dos anos. Termos como língua estrangeira (LE), segunda língua (L2), língua internacional (LI) e língua do vizinho foram usados para associar o grau de proximidade e distanciamento que essas línguas-alvo possuem em relação ao aprendiz (LEFFA; IRALA, 2014). Há ainda o conceito de português como língua de acolhimento (PLAc), que diz respeito ao ensino de português para pessoas que saíram de seus países de origem por razões de extrema contingência e que buscam integrar-se em novas comunidades.

O termo língua adicional (LA) oferece um conceito maior e mais abrangente, à medida que assume a nova língua como um acréscimo, visto que todos já possuímos pelo menos uma língua e, no caso de alguns alunos, duas ou mais. Conforme Leffa e Irala, o uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de explicitar o contexto geográfico, as características individuais de cada aluno e tampouco precisam os alunos explicitarem os fins específicos para os quais estudam a língua.

Além disso, é importante reconhecer que a língua aprendida pelos estudantes é usada para uma comunicação intercultural que, especialmente para imigrantes e

refugiados, nem sempre ocorre através de experiências positivas. Por isso, a aula de língua adicional, conforme apontam Schlatter e Garcez (2009), deve fornecer condições para que o aluno consiga engajar-se em atividades nas quais o uso da língua-alvo proporcione reflexões sobre temas relevantes ao contexto do estudante e amplie sua atuação na comunidade através da compreensão do local em que vive e dos diferentes gêneros do discurso⁴.

Ademais, no ensino de português como língua adicional (PLA), o uso do termo língua adicional torna evidente a aquisição de mais de uma língua, que se soma à língua materna. A apropriação do português, nesse sentido, envolve o conhecimento do sistema linguístico, mas também considera o discurso. Conforme os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), o termo língua adicional enfatiza o convite para que os interlocutores usem as diferentes formas de expressão para participar na sua própria comunidade. Assim, “esse convite envolve também a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 128). Nesse sentido, não somente é importante considerar os indivíduos envolvidos no processo de interação, mas também quais são as situações de uso da língua, as distintas atividades e os diferentes contextos que permitem aos aprendizes agirem no mundo por meio da linguagem. Desta forma, a concepção de língua como prática social, tendo em vista a capacidade dos indivíduos em desempenhar ações sociais através do uso da língua, é subjacente ao conceito de língua adicional.

Conforme Clark (1996, p. 29), o uso da língua surge de ações conjuntas. Da mesma forma, segundo o autor, as ações conjuntas são impossíveis sem o uso da língua, já que, para que duas ou mais pessoas realizem atividades conjuntas, precisam se comunicar e, por consequência, necessitam usufruir da língua em uso em seu sentido mais amplo. Em outras palavras, não se pode compreender (ações conjuntas e língua em uso) uma sem a outra. Nesse sentido, é preciso observar a língua em uso com o que o autor chama de *abordagem de ação*. Em poucas palavras, o termo engloba a gama de atos comunicativos que envolvem as circunstâncias de enunciados, levando em conta o discurso não somente como uma estrutura linguística e dando o destaque necessário ao contexto de fala (CLARK, 1996).

⁴ Conceito a ser definido no item 2.4 do referencial teórico.

Desta forma, a interação social se desenvolve como uma construção coletiva que abrange esferas sociais além do ensino formal de língua(s). Nesse sentido, a concepção de linguagem como prática social implica que o aluno seja capaz de participar das distintas atividades em diferentes contextos por meio de ações pelo uso da linguagem (BULLA *et al.*, 2012). Assim, os alunos podem negociar o sentido de suas ações através do uso da língua no instante de cada interação. Em relação ao ensino, uma das implicações dessa concepção de linguagem é a de que “apenas no aqui e agora das interações de sala de aula podemos observar a construção dos contextos e a realização das atividades conjuntamente” (BULLA *et al.*, 2012, p. 107)⁵.

Para o processo de alfabetização, a visão de uso da linguagem para desempenhar ações no mundo se torna fundamental na medida em que os alunos trazem para a sala de aula a necessidade de realizar ações diárias básicas que são barradas pelo desconhecimento da língua. Assim, o desenvolvimento de materiais didáticos, na perspectiva da língua como prática social, deve comprometer-se diretamente com a interação dos indivíduos em seu meio de modo a proporcionarem sua participação nele, mas que para além disso, também desenvolvam nesses alunos, imigrantes e refugiados, sentimentos de pertencimento que ao longo do tempo podem resultar em implicações ao seu status de estrangeiro.

2.2 Metapesquisa sobre o ensino de português para refugiados

De acordo com o documento disponibilizado pelo Ministério da Justiça junto à ACNUR Brasil, o perfil de refugiados no Brasil em 2017 varia muito em relação ao país de origem e faixa etária. Portanto, os diferentes contextos de migração demandam das políticas públicas do Brasil um ensino de línguas que consiga atender aos diferentes contextos de ensino. Todavia, mesmo sendo um país que tem em sua formação populacional um número considerável de imigrantes e descendentes destas famílias, o Brasil ainda encontra dificuldades quanto ao desenvolvimento de políticas linguísticas satisfatórias voltadas à nova onda de refugiados e imigrantes. A falta de recursos e políticas governamentais fica mais

⁵ No item 2.4 do referencial teórico exploramos de modo mais aprofundado o conceito de atividade e sua relação com o conceito de tarefa.

clara quando comparamos o Brasil a outros países que já estão em processo de institucionalização dessas políticas públicas, como é o caso do programa *Portugal Acolhe Português para Todos* (AMADO, 2014).

Mesmo assim, se comparado a outros momentos da história, como a campanha de nacionalização ocorrida no Brasil (1937-1945) e a proibição de imigrantes e seus descendentes de usarem suas línguas maternas ou de herança dentro do território brasileiro⁶, o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) vem ganhando espaço dentro do âmbito educacional nas últimas décadas. Houve, por exemplo, a criação de cursos de PLE em escolas de idiomas e de cursos de extensão à comunidade acadêmica nas universidades. Ainda assim, conforme aponta Amado (2014), esses serviços voltam-se, majoritariamente, a um público de trabalhadores de grandes empresas e suas famílias, ou para pessoas que permanecem pouco tempo no Brasil, como alunos intercambistas⁷, professores visitantes, ou turistas.

As universidades brasileiras também têm desenvolvido pesquisas no ensino de português como língua adicional (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; ANDRIGHETTI, 2009; BULLA *et al.*, 2012; BARBOSA; FREIRE, 2017; PERNA; SUN, 2011; GUIZZO *et al.*, 2017; MENDES, 2018). Como mostra Marques (2018), entre 2010 e 2017, 24 universidades federais passaram a ofertar cursos de PLA. Conforme dados da pesquisa, mesmo sem a criação de uma política linguística oficial na esfera federal para tratar do ensino de português para imigrantes, a área está vivenciando grande expansão dentro das universidades federais. De acordo com a autora, quase 70% das instituições ofertam cursos de PLA ou PLAc; das 55 universidades participantes da pesquisa, 43 dizem ofertar cursos da área nas instituições.

Mesmo com o crescimento significativo de oferta de PLA e PLE⁸ nas universidades brasileiras, muitos estudos acabam se direcionando a alunos e professores intercambistas que permanecem pouco tempo no país, para análise de

⁶ Sobre a campanha de nacionalização brasileira, ver Seyferth (1997).

⁷ Tomamos como cuidado não generalizar a afirmação dita acima, tendo em vista que cada intercambista tem suas particularidades e pode sofrer com questões ligadas, por exemplo, ao racismo e à xenofobia, como pode ser observado no trabalho de Torquato (2014). Falaremos posteriormente sobre outros trabalhos que abordam esse contexto.

⁸ Manteremos os conceitos e abreviações (PLA, PLE, PLAc) conforme os trabalhos citados usam. Para esse trabalho, como discutido ao final deste item, utilizaremos o termo PLAc para nos referirmos ao processo de alfabetização dos refugiados sírios.

aspectos linguísticos específicos ou para os resultados e diretrizes do Exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) e outros processos de avaliação (AMADO, 2014). Ainda que esses estudos tenham grande relevância para o desenvolvimento da área, como o ensino de PLA surgiu em contexto acadêmico, seu maior desenvolvimento acaba voltando-se para a comunidade interna (MARQUES, 2018). Nesse sentido, a pesquisa sobre o ensino da língua portuguesa muitas vezes não alcança as pessoas que chegam ao Brasil com poucos recursos financeiros e precisam encontrar trabalho, moradia, se alimentar e, muitas vezes, não possuem conhecimento algum sobre a língua.

No entanto, alguns pesquisadores têm desenvolvido estudos tendo em vista o ensino de português para imigrantes e refugiados. Alguns autores (EUZEBIO *et al.*, 2014; MENDES, 2014; CUNHA; SANTOS, 2013; MOURA; COSTA-HUBES, 2017; FERREIRA *et al.*, 2019) têm destacado a importância de um ensino da língua que leve em consideração as questões migratórias e as formas heterogêneas das novas turmas. Em geral, os estudos destacam uma metodologia de ensino que abranja as relações entre língua e cultura e o uso de práticas interculturais em sala de aula, preocupando-se com a busca pela interação e integração desses estrangeiros à nova comunidade e pelo diálogo entre as diferenças.

Ruano e Cursino (2019), por exemplo, apresentam uma alternativa de abordagem no contexto de ensino-aprendizagem de imigrantes e refugiados tendo em vista propostas de multiletramentos e *second place*. Ou seja, um ensino de línguas que caminha em direção a novos letramentos a partir da cultura, dos gêneros e das mídias conhecidas por este público e que inclui também como espaço de sala de aula, a casa e a comunidade dos estudantes. O trabalho destaca a importância da produção de narrativas orais dos alunos como um caminho pelo qual eles têm a chance de entender e ganhar um grau de controle sobre as experiências que viveram. Assim, o *storytelling* pode ser visto pelos estudantes como “uma ferramenta importantíssima para a elaboração e ressignificação de suas próprias trajetórias” (RUANO; CURSINO, 2019, p. 61).

Os estudos sobre as práticas de ensino de línguas para imigrantes e refugiados também têm sido desenvolvidos em outros países. A Universidade de Santiago do Chile, por exemplo, mostra preocupação em formar especialistas em

educação espanhola através de um curso de graduação e colocar em prática um programa de ensino voltado para migrantes haitianos, numa perspectiva de diálogo intercultural e promoção de direitos. Essa ação decorre do grande número de haitianos que chegaram ao país e que sofrem, além dos problemas relacionados à barreira idiomática, o racismo velado por parte da população chilena, que os torna o público estrangeiro com maior grau de vulnerabilidade no país (RUBIO; RUBIO, 2019). De acordo com os autores, mesmo em fase inicial, a projeção da universidade é elevar o projeto e a formação de professores de língua espanhola para estrangeiros a um nível superior, através da instalação de um programa que combine extensão, pesquisa e formação em redes acadêmicas em níveis nacional e internacional.

Outros autores (HARTWIG; SILVA, 2017; RIZENTAL, 2017; PEREIRA, 2017; SÃO BERNARDO; BARBOSA, 2017; CESTARI; GRILLO, 2016; GROSSO, 2010; AMADO, 2014) apontam para a necessidade de conhecer os públicos migratórios que saem de seu país de origem, suas características psicossociais e histórico-culturais, principalmente no que tange aos fluxos migratórios de refugiados. Esses estudos direcionam-se ao conceito de ensino de Português como Língua de Acolhimento, tendo em vista que os enunciados das finalidades e dos objetivos do ensino e aprendizagem da língua são baseados nas necessidades dos estudantes e da sociedade, seja nas ações e processos que esses alunos necessitam saber para satisfazer essas necessidades.

Em relação ao ensino de PLAc, Grosso (2010) diz que a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de segunda língua, visto que, para as pessoas que acabaram de chegar em uma realidade linguístico-cultural ainda não vivenciada, o uso da língua está ligado a diferentes formas interculturais e tarefas linguístico-comunicativas. Nesse sentido, como aponta a autora, o campo de ensino de PLAc atravessa o domínio profissional desses novos públicos e abrange também o nível de integração e as necessidades comunicativas que diferem da sua cultura de origem, sendo desconhecidas quando correspondem a um novo tipo de trabalho ou a uma nova maneira de o realizar.

Conforme destaca Amado (2014), o termo PLAc busca considerar o contexto histórico e cultural dos aprendizes imigrantes e refugiados, levando em conta as

condições psicossociais sofridas no processo de mudança de país e todos os aspectos linguístico-culturais que o englobam que, no caso de experiências negativas, podem gerar barreiras para a aprendizagem da língua portuguesa. Além disso, Bergamasco (2018) considera, ademais dos processos psicossociais de um refugiado, os atos de xenofobia que podem ocorrer dentro do Brasil. Essas autoras (BERGAMASCO, 2018; AMADO, 2014; GROSSO, 2010), assim como outros pesquisadores já citados, diferenciam o conceito de PLAc de outras noções de língua tendo em vista as especificidades dos novos fluxos migratórios que urge um olhar sensível para o impacto que esses deslocamentos trazem, sobretudo na primeira etapa do ensino de português.

Como já visto anteriormente, os estudos desenvolvidos apresentam uma lacuna no que tange o ensino de PLA para contextos advindos dos fluxos migratórios atuais. Como aponta Andrighetti (2017, p. 195), “é preciso conhecer a realidade em que os alunos se encontram para, a partir das necessidades deles, priorizar quais novos fazeres em LA serão relevantes para esse público”. Exige dar conta das diversas demandas oriundas desse contexto emergencial, como a regularização da permanência no país, a busca por trabalho e moradia, a locomoção e interação com as demais pessoas dentro da nova comunidade. Todas essas necessidades passam pelo conhecimento da língua portuguesa. Dessa forma, o ensino de PLA precisa levar em conta o contexto de acolhimento para esses alunos já que é essa ação que “poderá ser o elo de ligação entre a sala de aula e a sociedade em que se movimentam diariamente” (ANDRIGHETTI *et al.*, 2017, p. 206). Portanto, o ensino de PLA precisa possibilitar, de alguma forma, um acesso ampliado desses alunos a situações cotidianas, de sobrevivência e de cidadania.

Além disso, para Andrighetti *et al.* (2017), o ensino da língua portuguesa é tido como um instrumento de política de acolhimento que leva em consideração a necessidade da produção de materiais didáticos que se voltem a esse contexto emergente de ensino de português como língua adicional (PLA). Conforme Bulla *et al.* (2017), o termo língua adicional abarca também o termo língua de acolhimento, assim como engloba ou contrapõe outros termos existentes, como Língua Estrangeira, Segunda Língua e Língua de Herança, mas, para além disso, torna indispensável que cada contexto de uso, ensino e aprendizagem de PLA seja especificado, levando em conta os indivíduos, objetivos, situações, entre outros.

Neste trabalho, seguimos a mesma visão de Ferreira *et al.* (2019) e assumimos que o termo PLAc configura-se como política linguística que busca evidenciar e visibilizar esse contexto de ensino, para que se possa fomentar o interesse por essa área, assim como pela sua institucionalização, ainda bastante incipiente no país. Desta forma, “ainda que a prática docente em PLAc possa se assemelhar, em alguns momentos, a outras realizadas na esfera do PLA, seus campos de atuação e pesquisa são distintos” (FERREIRA *et al.*, 2019, p. 21-22). Conforme apontam os autores, existe “a necessidade de ressaltá-la com uma denominação particular e, assim, sublinhá-la como uma especialidade, considerando o próprio ato político que usar tal designação representa” (FERREIRA *et al.*, 2019, p. 22). Portanto, o uso do termo PLAc o institucionaliza como um campo de pesquisa distinto dos demais e também se configura como política linguística.

2.3 Interculturalidade no ensino de PLAc

Na complexidade das relações humanas, a comunicação nem sempre serve como modo de aproximar os indivíduos oriundos de lugares diferentes. A cultura tem grande influência neste processo, tanto como meio de afastá-los como para aproximá-los. Em relação aos estrangeiros, é preciso levar em conta que os diálogos⁹ são também produzidos a partir de diferentes culturas. Além disso, as inferências e expectativas de cada indivíduo também vão influenciar diretamente a interpretação, aceitação, rejeição ou confronto do que está sendo dito (SCHLATTER, 2000).

Nesse sentido, o ensino de língua adicional também implica estabelecer espaço para a interculturalidade. Para compreender uma outra cultura é preciso relacioná-la com a sua própria (SCHLATTER, 2000) e buscar oferecer um diálogo entre os diferentes contextos por meio da escolha de determinadas palavras, do enunciado, das temáticas e dos aspectos linguísticos. De acordo com Torquato (2014), alunos e professores podem, através do diálogo, se reconhecer e avaliar,

⁹ Entendemos o diálogo, no sentido bakhtiniano, como discursivamente constituído, sempre em contextos sócio-históricos e institucionais específicos, e, da mesma forma, constituído por e constituinte das identidades dos sujeitos envolvidos. Esses indivíduos podem falar também de posições ideológicas conflitantes, de modo que a interação entre eles pode configurar um conflito intercultural (TORQUATO, 2014).

além de, através do outro, se posicionar, confrontar, rejeitar ou aceitar suas palavras e avaliações. A autora entende que “o encontro intercultural se caracteriza como a interação, o diálogo, entre sujeitos que falam de lugares sociais, históricos e culturais distintos” (TORQUATO, 2014, p. 9).

Em seu trabalho, Torquato apresenta e discute alguns aspectos dos encontros interculturais que foram estabelecidos entre alunos do Programa Estudante Convênio - Graduação (PEC-G) e desenvolvidos em um projeto de extensão de sua universidade. O objetivo do projeto era, além de desenvolver práticas de leitura e escrita de diferentes gêneros discursivos, refletir sobre questões ideológicas, de poder e identitárias pertencentes às práticas de letramento acadêmico, com vistas à superação das desigualdades e o respeito às diferenças. Através da escrita dos relatos feitos por estudantes africanos, a autora discute a construção da identidade desses alunos que, por meio de estranhamentos culturais, assinalam marcas de suas próprias culturas, diferenciando-as da cultura brasileira. Além do estranhamento, a autora também observa a existência de conflitos interculturais e a construção, a partir destes conflitos, “de posições-de-sujeitos estrangeiros não aculturados, resistentes, apegados às próprias culturas” (TORQUATO, 2014, p. 16).

Em outro trabalho, Nóbrega (2014) aborda os intercâmbios estudantis e analisa, tomando como base as teorias socioculturais, a diversidade cultural presente nas universidades contemporâneas como resultado da internacionalização das instituições de ensino superior. A autora examinou questionários, diários e notas obtidos nas aulas de português para estrangeiros durante dois semestres. A pesquisa teve a participação de 25 alunos de 9 países diferentes. Conforme aponta Nóbrega, as medidas estruturais e o preparo das universidades são baixos tendo em vista a heterogeneidade das turmas. Ademais, as escolas brasileiras ignoram a diversidade e só sabem lidar com o que é igual; desta forma, essa opção pela homogeneização “se materializa na disciplinarização e divisão de saberes, procedimentos que a escola precisa resolver para se sintonizar com as demandas do século XXI” (NÓBREGA, 2014, p. 70-71). Além disso, de acordo com a autora, “o encaminhamento das práticas pedagógicas vai além da competência comunicativa e incentiva uma competência plurilíngue e multicultural” (NÓBREGA, 2014, p. 76). Desta forma, o professor atua como um mediador entre diferentes culturas, o que só

é possível quando ele tem autoconhecimento de sua própria cultura e do modo como se relaciona com o que lhe é diferente.

Na pesquisa de Cunha e Santos (2013), os autores descreveram e analisaram através de questionário, observação de aulas e conversas informais, as representações linguístico-culturais de estudantes de português como LE de línguas distintas, visando identificar em que medida este contexto heterogêneo favoreceu ou não o ensino-aprendizagem da língua. Conforme apontam os autores, o domínio de uma segunda língua que é próxima da LE que está sendo aprendida pode facilitar a apropriação da língua-cultura-alvo. Além disso, a heterogeneidade linguístico-cultural pode tanto provocar a curiosidade pelo outro e por sua língua-cultura, como dificultar a interação e a integração dos alunos em sala de aula. Para os autores, se o professor não souber gerenciar essa heterogeneidade, terá tendência a recorrer a traduções, ou poderá valorizar línguas ou “culturas que conhece melhor e gerar um clima desfavorável para a apropriação da língua-cultura alvo” (CUNHA; SANTOS, 2013).

Desta forma, tratar as questões referentes à cultura em sala de aula torna-se fundamental. No trabalho de Niederauer (2010), a autora propõe algumas reflexões sobre as discussões que acontecem no ensino de PLE no Brasil, que têm como ferramenta de ataque e defesa aspectos e identidades da cultura brasileira. Niederauer foca sua pesquisa na abordagem dos docentes em relação aos questionamentos trazidos pelos alunos. Para a autora, é necessário que haja mais leitura e reflexão sobre a cultura do país e sobre nós mesmos, para que as posturas adotadas pelos professores sejam mais maduras pedagogicamente, “mostrando que sabemos o porquê pensamos ou fazemos o que fazemos, que o que fazemos não é exatamente correto ou incorreto, mas sim diferente, e que esta forma de viver tem histórias e motivos de ser” (NIEDERAUER, 2010, p. 122). Além disso, conforme a autora, é produtivo trabalhar conceitos básicos de cultura, identidade e diferenças para que as questões dos alunos sobre cultura sejam incitadas pela curiosidade sobre as diferenças e para que possamos encarar essas questões como estranhamento cultural natural. Portanto, “para suscitar nossa reflexão sobre nossas culturas, é preciso que estejamos abertos e desarmados para nos permitirmos questionar” (NIEDERAUER, 2010, p. 123).

De acordo com Schlatter (2000), a comparação entre as histórias dos diferentes povos pode e deve servir como fonte de autoquestionamento e

valorização da própria cultura. Para ela, a comunicação implica na compreensão mútua que parte do esforço dos indivíduos em se comunicar. Além disso, para a autora, o sucesso do diálogo intercultural também implica que uma mensagem produzida numa determinada cultura seja processada em outra e, para que isso ocorra, é necessário que haja o desejo sincero pela comunicação. Portanto, o estudo e ensino de uma língua só fazem sentido se forem feitos através do diálogo entre formas distintas de viver e de ver o mundo, em que as trocas culturais sejam vistas como fundamentais para o processo de comunicação entre os indivíduos e suas diferenças.

2.4 Ensino por tarefas e gêneros discursivos

Como visto anteriormente, o ensino de português como Língua de Acolhimento deve promover a participação dos alunos em práticas sociais que envolvam o uso da língua. Porém, quando pensamos em contextos de ensino diversificados e, muitas vezes, bastante específicos, a produção de materiais didáticos que contemplem a linguagem em uso e que atendam às necessidades dos alunos é quase inexistente. Um modo de atender as demandas que surgem a partir dos variados contextos de ensino é a criação de tarefas pedagógicas.

De acordo com Andrighetti (2009), a tarefa pedagógica é compreendida como “um convite para agir e se engajar em diferentes atividades que são tornadas relevantes pelos alunos ao longo da interação” (ANDRIGHETTI, 2009, p. 16-17). São, portanto, materiais específicos que visam a participação dos alunos em suas comunidades através de práticas de uso da linguagem. O foco da tarefa está no sentido da língua e depende, em grande parte, do engajamento dos alunos em relação ao cumprimento das ações propostas por meio dela. Neste trabalho, entendemos a tarefa pedagógica como um convite para que ações sejam feitas como uma sugestão para a realização de atividades e amparada por objetivos de ensino. Por sua vez, compreendemos atividade pedagógica como as atividades que tem como objetivo realizar o que foi sugerido na tarefa, ou algo distinto, oriundo das interações, e que podem servir para que os objetivos de ensino sejam redirecionados (BULLA *et al.*, 2012).

Levando em consideração a visão de linguagem focada em seu uso e sentido, o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos também se relaciona com o processo de elaboração do material didático. De acordo com Bakhtin (2003), o uso da língua se realiza em forma de enunciados, que podem ser orais e escritos, concretos e singulares e que pertencem aos participantes de uma ou outra esfera da práxis humana. Nesse sentido, conforme define o autor, “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Deste modo, a noção de gênero de discurso está diretamente relacionada às esferas sociais desempenhadas através da ação humana. Conforme Schoffen (2009), os gêneros discursivos “[...] são reflexos e refrações do processo de relações dialógicas estabelecidas dentro dessas esferas da atividade humana e necessitam ser entendidos como processos, não produtos.” (SCHOFFEN, 2009, p. 100). Além disso, gênero do discurso

Consiste em muito mais do que o formato do texto, que pode ser nomeado: carta, e-mail, aula expositiva, reportagem de jornal, panfleto, etc. A relação de gênero inclui em si própria toda a rede intrincada de relações que contribuem para compor o gênero: as esferas de atividades humanas, o autor, sua individualidade e seu lugar no mundo, e o interlocutor, sua posição no mundo e em relação ao autor, vão determinar como o texto será composto, quais informações irão aparecer e quais não irão, e como a disposição dessas informações e as relações entre elas deverão ser estabelecidas através de recursos linguísticos. (SCHOFFEN, 2009, p. 102)

Aprender uma língua implica aprender a lidar com as diferentes formas de enunciados para cumprir diferentes propósitos comunicativos. Assim, as tarefas pedagógicas devem trabalhar com situações comunicativas contextualizadas, tendo em vista os papéis desempenhados pelos interlocutores e os propósitos de uso da língua. As tarefas pedagógicas, portanto, devem incentivar os alunos a usarem a língua para suas ações no mundo tendo em vista o uso de gêneros discursivos.

2.5 A alfabetização de adultos refugiados

Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (Paulo Freire)

Quando chegam ao Brasil, grande parte dos refugiados não conhecem a língua e tampouco têm condições de conseguir acesso ao ensino formal dela. Ainda que a comunicação seja prioridade, muitos dos que tentam se adaptar à nova comunidade acabam conhecendo a língua vagarosamente, conforme buscam suprir suas necessidades básicas. Contudo, nem todos os refugiados conseguem adaptar-se naturalmente ao novo meio. Existem, por exemplo, as condições psicossociais do refúgio, que passam a fazer parte concreta da vida dessas pessoas. A tensão das mudanças migratórias de fuga pode gerar barreiras para o aprendiz da língua.

Nesse sentido, o diálogo e a busca pela compreensão do outro e do universo individual que carrega em si são imprescindíveis. Afinal, como expressar em outra língua a dor da fuga? Como traduzir para outra língua sentimentos que sequer foram compreendidos? Como pedir por empatia a outros que rejeitam acolher o que lhes causa estranhamento? Quando a realidade do aluno envolve o processo de alfabetização na nova língua, o diálogo com o outro parece ainda mais distante. Para o professor que se depara com esse contexto de ensino, surgem ainda outras questões: por onde começar a alfabetizar? Pelas letras do alfabeto, pelas palavras, através de histórias? Quando e como introduzir as sílabas?

A partir de seus trabalhos com a alfabetização, Paulo Freire (1989, 1996) criou um método próprio com vistas à aprendizagem na vida adulta. Em 1963, por meio deste método, ele alfabetizou 300 adultos em 45 dias. Em geral, as aulas funcionavam da seguinte maneira: o professor apresentava aos alunos uma palavra que era diretamente relacionada ao contexto deles. Em seguida, ele separava as sílabas da palavra e apresentava aos alunos, conforme cada uma das sílabas da

palavra, as demais estruturas silábicas possíveis. Ao final, ele apresentava as vogais. Quando o aluno era capaz de formar palavras combinando sílabas de diferentes fonemas e estruturas silábicas, ele estaria alfabetizado. Depois, através do desenvolvimento dos processos de leitura e escrita, a alfabetização se tornaria operativa, de modo a possibilitá-los exercer seus direitos e deveres na sociedade em que vivem.

De acordo com a ideia freireana, o professor precisa falar a língua de seus alunos. Ou seja, educandos e educador precisam dialogar para que possam partir de práticas concretas, identificando problemas e situações significativas à realidade imediata dos alunos. A partir do diálogo, é possível estabelecer o que Freire (1989) chamou de *temática significativa*, que se relaciona diretamente à realidade dos alunos e, por consequência, pensar em *temas geradores* e “*temas dobradiça*”: o primeiro envolve tópicos que foram pensados a partir da temática significativa identificada pelo grupo; o segundo, envolve tópicos não sugeridos e que são universais, como o próprio conceito de cultura. Assim, o educador pode identificar o universo vocabular dos alunos, respeitando as variedades linguísticas e partindo das concepções iniciais deles acerca da leitura e escrita.

Porém, tão importante quanto partir das condições de chegada do educando, é possibilitá-lo ampliar seu conhecimento crítico da realidade. Conforme Freire (1989), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 13). Nesse sentido, a leitura é vista como forma de escrever e reescrever o mundo. A alfabetização não pretende que o educando tenha uma compreensão profunda da realidade, mas que ele possa desenvolver uma posição curiosa, desafiada pelos objetos a serem conhecidos e que seja estimulada neles a capacidade crítica enquanto sujeitos do conhecimento. Desta forma, a alfabetização pode ser compreendida como

A aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global. (GADOTTI, 1996, p. 59)

A partir do diagnóstico acerca do conhecimento geral dos alunos e do seu nível de concepção sobre o sistema escrito, o educador pode partir do que ainda falta ser compreendido por eles para elaborar a próxima etapa, de modo a oferecer

desafios que os façam avançar. De acordo com Gadotti (1996), depois de descobrirem como se estrutura a escrita alfabética, os alunos precisam perceber a forma padronizada que há na escrita, observar que não escrevemos como falamos e que existem inúmeras variedades linguísticas. Nesse sentido, as tarefas criadas pelo professor devem promover a observação, a comparação e a análise de produções de modo que os alunos possam compreender as regras do sistema escrito.

Além disso, para Paulo Freire (1987), a educação deve ser vista como meio de promover a libertação. Ao comparar a dialética do senhor e do escravo, da filosofia política de Hegel, com a relação entre educador e educandos, Freire critica não somente as metodologias estabelecidas dentro do sistema educacional, como também o sistema político que as rege. Para ele, os educandos são muitas vezes tratados como “contas bancárias” em que o educador arquiva e deposita documentos (conhecimento). Contudo, ao contrário da dialética, os educandos veem sua razão de existência no educador, mas não chegam a se descobrirem educadores do educador. Para Freire, essa visão “bancária” de educação acaba servindo como meio de dominação de outros que detém poder.

Em relação aos refugiados sírios que residem em Bagé, a alfabetização é o primeiro passo para o ensino de PLAc. Para que possam exercer suas funções na nova comunidade eles precisam, inicialmente, conhecer a língua nova na qual circulam diariamente. No caso dos sírios, sua língua materna traz consigo um distanciamento muito grande em relação à língua portuguesa, a começar pelo alfabeto. Portanto, o processo de alfabetização inicia o ensino de PLAc, mas precisa torná-lo significativo. As aulas demandam o esforço inicial de estabelecer vínculos entre alunos e professores. Não há aprendizagem de português sem que esses alunos refugiados busquem o diálogo em sala de aula e corroborem para a aquisição da nova língua, ainda que aprendê-la não tenha sido uma escolha, mas uma necessidade. Do mesmo modo, para que as aulas de PLAc sejam significativas, os professores precisam abrir espaço para ouvir as histórias, conhecer as culturas e dialogar com seus alunos. Como aponta Niederauer (2010), ainda que não concordem com as visões de seus estudantes sobre algum tema ou que vivenciem algum estranhamento/conflito cultural em sala de aula, é importante que os docentes busquem relacionar-se com os eles enquanto sujeitos sócio históricos, abertos inclusive a repensar a visão sobre a própria cultura. A elaboração de materiais didáticos, nessa perspectiva, perpassa o vínculo construído durante o ensino formal

e tem como norte de suas produções a interculturalidade que se estabelece em sala de aula.

Alfabetizar, portanto, significa possibilitar ao aluno uma leitura nova de mundo, agora com palavras. Através do desenvolvimento da escrita e leitura, implica também o desenvolvimento da percepção crítica, da interpretação e da reescrita do que fora lido. Ao pensarmos em refugiados, a alfabetização também é um ato político, de reconhecimento e de confrontação com a nova realidade. Nesse sentido, não é possível alfabetizar sem aprender a dialogar com o mundo do outro e buscar entender quem esse outro é. São por essas e outras que a alfabetização não parte das crenças e conhecimentos que o educador carrega consigo, mas, pelo contrário, tem, no alfabetizando, o seu sujeito.

A seguir, considerando os conceitos levantados no referencial teórico, apresentamos a metodologia e examinamos o material didático elaborado. Concluimos a análise com considerações sobre a implementação dos materiais.

3 METODOLOGIA

Este trabalho está inserido na área da Linguística Aplicada de caráter qualitativo-interpretativista. Deste modo, a pesquisa volta-se às questões da língua em uso, em contexto naturalista, onde assume que pesquisados e pesquisadora constroem os significados dos usos da linguagem na interação, em práticas sociais, e que, portanto, eles se tornam, de certo modo, participantes da pesquisa. Além disso, ao adotar o paradigma qualitativo-interpretativista, este trabalho contempla a reflexão crítica sobre o próprio fazer investigativo, sobre as influências da própria pesquisadora no contexto, sobre os métodos utilizados e sobre como os materiais são analisados e apresentados, “já que na visão interpretativista, os múltiplos significados que constituem a realidade só são passíveis de interpretação. É o fator qualitativo, ie, o particular, que interessa” (MOITA LOPES, 1994, p. 332). Desta forma, os dados a serem divulgados refletem a interpretação da pesquisadora, de modo que sua totalidade esteja disponível para outros pesquisadores-interpretadores, como uma maneira de ofertar seu trabalho à crítica e dar continuidade aos estudos da área (MOITA LOPES, 1994).

Neste artigo, o procedimento técnico utilizado é o método da pesquisa-ação. Entendemos pesquisa-ação “*como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión*” (LATORRE, 2003, p. 24). Assim, pesquisa-ação é um método que tem como finalidade melhorar a prática através da reflexão sobre a pesquisa, a ação e a formação dos docentes envolvidos (LATORRE, 2003). Tendo em vista que o processo de alfabetização aqui estudado não faz parte da formação docente do curso de Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respektivas Literaturas, a pesquisa-ação corrobora para as indagações realizadas pelos professores em formação com vistas à melhoria de suas ações docentes e profissionais, por meio de revisão de sua prática e do olhar crítico de outras pessoas sobre ela.

3.1 Contextualização: Programa IsF e refugiados

Pelas experiências desenvolvidas na UNIPAMPA, o acesso dos refugiados e imigrantes às aulas de português como língua adicional da instituição ocorreu primeiramente no ano de 2016, a partir de um componente curricular obrigatório do curso de Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas¹⁰. Os estudantes do componente curricular eram os responsáveis por definir contextos específicos de ensino, contatar os possíveis alunos estrangeiros, planejar e implementar aulas de PLA. Assim, estudantes estrangeiros da própria UNIPAMPA, refugiados, fronteiriços e imigrantes que viviam em Bagé começaram a ter a oportunidade de cursar aulas ofertadas pela universidade.

Quando a partir de 2017, as aulas de PLA passaram a ser ofertadas pelo Programa IsF, as ações com a comunidade se fortaleceram, uma vez que o IsF, uma política linguística de âmbito nacional, institucionalizou o PLA como projeto de extensão na UNIPAMPA. A partir desta conjuntura, constituiu-se um grupo responsável pelo ensino de PLA no IsF tendo em vista os diferentes contextos de ensino emergentes. Essa ação do IsF junto aos grupos de estudantes não acadêmicos, por sua vez, resultou das demandas locais de aprendizagem de PLA e do incentivo da política linguística institucional, conforme a Resolução Nº 209/2018, que tem como uma de suas bases a “participação social, com o envolvimento da comunidade interna e externa à universidade nas ações voltadas à internacionalização” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018).

A sequência de materiais a serem analisados foi produzida no segundo semestre do ano de 2018, quando as aulas para os alunos sírios adultos iniciaram¹¹. Na época, havia cinco bolsistas e duas professoras orientadoras que compunham o grupo. Os contextos de ensino eram diversificados e os materiais elaborados pelo grupo precisavam atender às diferentes demandas de cada contexto. Desde 2016, como já demonstrado em outra pesquisa realizada por uma integrante do IsF-PLA (BERGAMASCO, 2018), a autora trabalhou em um contexto de ensino

¹⁰ O componente curricular mencionado chama-se Ensino de Português como Língua Adicional, à época ministrado pela Prof^a. Dr^a. Clara Dornelles. As aulas do componente tiveram início no ano de 2015, quando os estudantes produziam materiais didáticos para este contexto e, a partir destas produções, sentiu-se a necessidade de criar oportunidades de implementação dos materiais em experiências de ensino de PLA. Estas informações foram dadas pela própria professora em comunicação durante a II Semana Acadêmica de Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, em 2018.

¹¹ Esses alunos já haviam tido experiências de aprendizagem de PLA em 2016, no componente obrigatório de Ensino de PLA.

especialmente relacionado a uma família de refugiados sírios que residem na cidade de Bagé, na busca pela adaptação de seus membros ao meio em que viviam e à adaptação do próprio grupo às necessidades primárias dos novos alunos. A partir das primeiras aulas, o número de imigrantes e refugiados em busca de aulas de PLA na UNIPAMPA desenhou-se em um crescente significativo¹².

Em 2018, o pai da família síria e um de seus amigos formaram um dos contextos de ensino, tendo como critério o conhecimento básico que possuíam da língua portuguesa. O pai estava no Brasil há 4 anos com sua esposa e três filhas, era cabeleireiro e tinha 43 anos. Seu amigo também estava no país há 4 anos, tinha 38 anos, morava sozinho e trabalhava como pedreiro. Contudo, até o momento da primeira aula de um curso ofertado especificamente para esses dois alunos, o grupo de ensino de PLA não sabia que eles teriam como demanda a necessidade de alfabetização. Assim, a partir do primeiro encontro, foi possível perceber que eles não estavam lá somente para dar continuidade ao processo de aquisição da língua: *“Não vou deixar de vir para as aulas, mas estamos aqui para aprender a ler e escrever”*.

Nesse encontro, foi aplicada a primeira aula de um módulo criado para os estudantes sírios a partir das conversas entre professoras e orientadoras acerca dos possíveis conteúdos a serem trabalhados e dos níveis de conhecimento linguístico de cada um. A aula buscava discutir o que é ser estrangeiro no Brasil e tinha como objetivo principal a reflexão sobre vocabulários lidos a partir de um texto que abordava a temática. Pudemos perceber, logo no início da aula, que os sírios haviam ido para o encontro com a expectativa de que fossem alfabetizados, tanto porque explicitaram essa vontade, quanto porque demonstraram grande dificuldade em se comunicar na língua portuguesa e em ler e compreender o que estava sendo proposto. Ao final, após fazermos a leitura e discussão de cada palavra do texto e conversamos sobre os anseios e demandas dos alunos, encerramos o encontro tendo uma ideia ampliada sobre o contexto em que estávamos construindo o ensino de PLA.

¹² Em 2017 havia 5 alunos sírios refugiados. Em 2018, principalmente após a chegada de refugiados venezuelanos, o número de alunos em contexto de refúgio totalizou 15.

3.2 Procedimentos para a geração de dados e análise

A próxima seção deste artigo está dedicada à exposição e discussão da Unidade Didática elaborada para alfabetizar os dois alunos sírios adultos, bem como à análise da sua implementação em sala de aula. Assim, os dados foram gerados a partir da própria Unidade Didática, das gravações em áudio e fotos das aulas, dos diários de campo gravados em áudio e das produções dos alunos (diários escritos em casa e tarefas propostas em aula). A fim de proteger a identidade dos participantes, utilizamos o pseudônimo “Habib” para nos referir ao pai da família, de 43 anos; já para o outro aluno, com 38 anos, o pseudônimo utilizado é “Mohammed”. Ambos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para o uso de dados gerados em aula.

As aulas foram realizadas no período de agosto a novembro de 2018, e o primeiro módulo da Unidade Didática foi produzido logo após a aula diagnóstica. A Unidade se desenvolveu em três módulos, com os seguintes títulos: *Conhecendo o alfabeto e as sílabas; Palavras, contextos e significados; Primeiros textos*. Os três módulos foram desenvolvidos buscando mobilizar os conceitos de interculturalidade e de gêneros discursivos. Na análise dos dados, nosso objetivo foi verificar em que medida os conceitos citados anteriormente são mobilizados ao longo dos encontros. Depois, ao contrastar os objetivos das aulas analisadas, configuradas em tarefas, e as produções realizadas pelos estudantes, isto é, as tarefas concretizadas em atividades, examinamos como o processo de alfabetização desenvolveu-se a partir delas.

Além disso, selecionamos excertos dos diários de campo, gravações e fotos das aulas para ilustrar o processo de produção do material didático e de alfabetização dos alunos. Para a seleção desses dados, o primeiro procedimento foi ouvir os diários de campo e mapear os momentos em cada módulo em que era evidente a mobilização dos conceitos em foco e em que se observava avanços no processo de alfabetização. Os dados das aulas (transcrições¹³ e fotos) das produções dos alunos (fotos) e dos próprios diários (transcrições) foram selecionados após a identificação desses momentos, e organizados de modo que

¹³ As transcrições deste trabalho não foram feitas de modo minucioso, tendo em vista que o objetivo principal era compreender o conteúdo dito pelos sujeitos da análise

fosse possível construir uma narrativa sobre a construção da aula de português junto aos alunos sírios.

4 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO E DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

4.1 Primeiro módulo: conhecendo o alfabeto e as sílabas

Como observado anteriormente, até o início das aulas, o nível de conhecimento linguístico dos alunos não estava estabelecido. Mesmo que os dois aprendizes já tivessem realizado algumas aulas de PLA com o grupo da UNIPAMPA, a dimensão das necessidades de aprendizagem, sobretudo da escrita, não havia sido percebida. Nesse sentido, o desafio era maior do que conhecer as demandas daqueles alunos e pensar em uma metodologia que atendesse a elas; era preciso escutá-los. Em consonância com Bergamasco (2018), além de um ambiente que propiciasse o diálogo e a colaboração de todos, era preciso enxergar os aspectos que eram invisíveis devido ao estranhamento.

Assim, a interculturalidade tornou-se fundamental para a elaboração dos materiais didáticos. Muitas vezes era difícil compreender as dúvidas e dificuldades que surgiam entre os estudantes, já que era necessário o movimento de colocar-se no lugar do outro e buscar perceber quais barreiras influenciavam a aprendizagem da língua naquele momento. Tampouco era fácil a comunicação inicial entre professora e alunos, visto que Mohammed tinha um domínio extremamente básico da língua e acabava ganhando apoio de Habib, que servia muitas vezes como tradutor do conteúdo. Nesses primeiros contatos, percebemos como a língua portuguesa estava sendo um obstáculo para os estudantes. Palavras como “mão”, “olhos”, “céu” e “chão” eram desconhecidas por Mohammed, mesmo vivendo há mais de quatro anos no país. No segundo encontro, em que ele esteve em aula sozinho, tivemos pela primeira vez a oportunidade de conversar sem o apoio da língua árabe, que era comumente utilizada nas conversas entre eles em aula. Como professora, durante esse encontro, tive inúmeros questionamentos:

“[...] Ele me perguntou: ‘tá escuro?’. Eu falei: ‘sim, agora tá escuro, é de noite. Ele falou: “noite... escuro... tem outro jeito de falar escuro?”. Eu falei que são as duas formas que a gente mais fala. Aí eu fiquei pensando, de onde vem essa pergunta? [...] É tudo tão básico e faz 4 anos que ele tá aqui. Como ele não desenvolveu isso e como ele lidou com isso até agora? [...] Havia muitos momentos da aula que ele me perguntava alguma coisa, ou eu tentava explicar alguma coisa e eu sabia que ele não tava entendendo, aí eu explicava, explicava, explicava... e aí chegava um

momento que ele dizia: “ah, sim, entendi”. Eu sabia que ele não tinha entendido [...] eu imagino no dia a dia dele, como é esse processo pra ele, com as pessoas que não tão lá pra explicar, pra repetir, pra fazer com que ele entenda”.

A partir do quarto encontro do módulo, os alunos começaram a demonstrar a compreensão de como se estrutura a escrita da língua portuguesa, visto que iniciaram a prática apontando palavras no caderno conforme as ouviam. Para que eles compreendessem as regras do sistema escrito, era necessário o processo posterior de observação, comparação e análise das diferenças e semelhanças no som e na grafia das palavras. No quadro abaixo, há os objetivos de aprendizagem, os materiais utilizados e o tema da quarta aula:

Quadro 1: Quarta aula em síntese

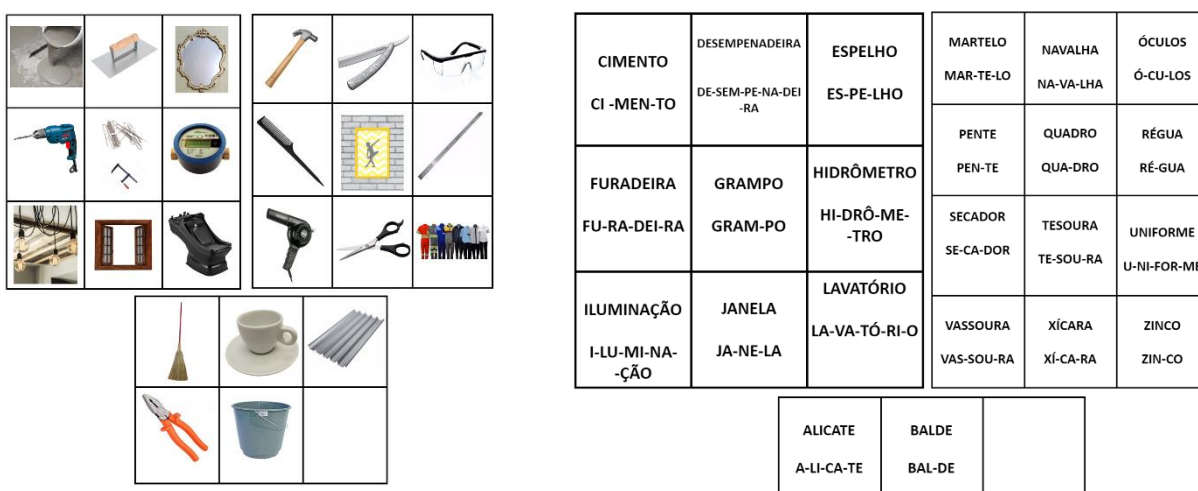
TEMA(S) DA AULA:	Contextualizando o tema Trabalho
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer vocabulário relacionado ao trabalho; - Relacionar letras e palavras com imagens; - Soletrar palavras.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade com novos vocabulários e com soletração.
MATERIAIS:	Quadro, revistas, jornais, <i>Card Game</i> , projetor.

Fonte: Autora (2019)

Os objetivos de aprendizagem buscavam aproximar o ensino da língua portuguesa com a realidade vivida pelos sírios através de seus respectivos trabalhos e, a partir das palavras e objetos que já conheciam, dar continuidade ao processo de alfabetização. Para isso, puderam manusear revistas, jornais, fazer recortes e colagens para a construção de palavras, refletindo sobre cada sílaba e letra que as compõem. Também praticaram a separação silábica, a leitura e a escrita através de um *Card Game* (**Figura 1**) com as palavras que haviam estudado na aula anterior. Como mostra a atividade feita por eles na **Figura 2**, o avanço em relação à compreensão da escrita veio a partir de suas produções, ao passo que escreviam

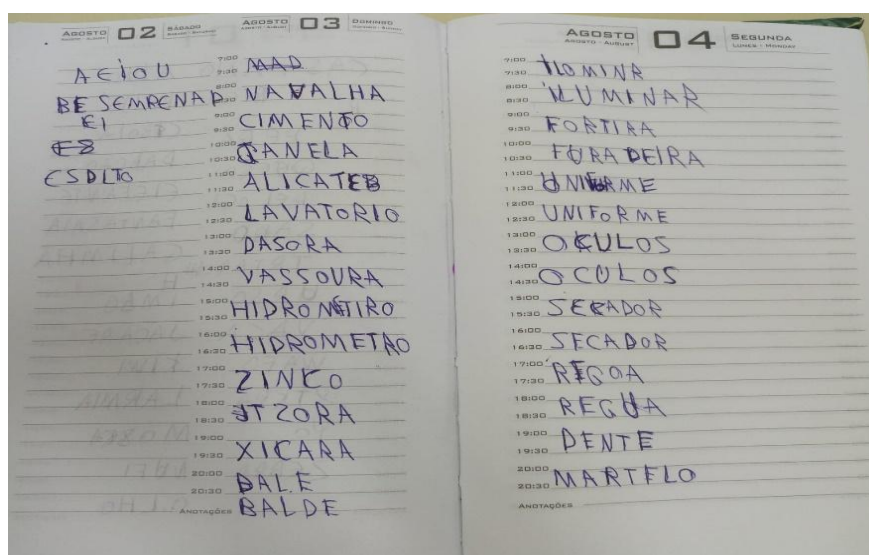
em seus cadernos as palavras conforme as ouviam, para depois apontá-las de acordo com as regras do sistema escrito.

Figura 1: Card game



Fonte: Autora (2019)

Figura 2: Caderno de Mohammed - primeiras escritas

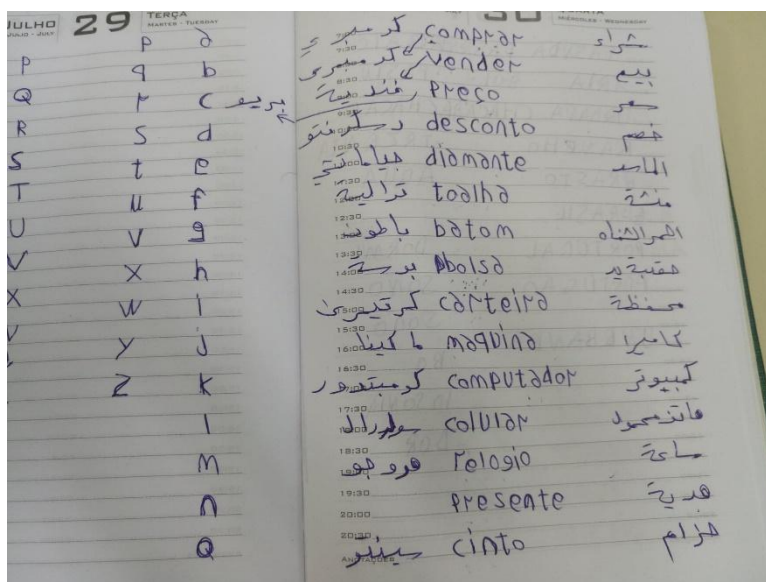


Fonte: Autora (2019)

Conforme aponta Gadotti (1996), “a alfabetização não é somente um processo lógico, intelectual, é também profundamente afetivo e social” (GADOTTI,

1996, p. 56). Nesse sentido, é preciso resgatar as marcas sócio-culturais e afetivas e, da mesma forma, as construções lógicas e intelectuais dos alunos. Assim, durante o processo inicial de alfabetização, foi comum que os sírios utilizassem como estratégia de aprendizagem o uso da língua árabe para recordarem os sons de cada letra e sua pronúncia (**Figura 3**). O uso de sua língua materna também possibilitou que os estudantes estabelecessem relações mais próximas entre ambas as línguas por meio da escrita e leitura de palavras e das trocas de conhecimento linguístico entre a professora e eles.

Figura 3: Língua árabe como estratégia de aprendizagem de Mohammed



Fonte: Autora (2019)

A sétima aula deste módulo se destacou pelo viés intercultural. Nesse encontro, os alunos já estavam acostumados com a dinâmica da sala de aula e sentiam-se à vontade para conversar e contar curiosidades sobre suas culturas e histórias. Além disso, a esposa de Habib esteve presente e colaborou para as trocas culturais que aconteceram nela; trouxe chá feito com canela e cardamomo para bebermos, contou algumas histórias de quando era criança e explicou, junto aos demais alunos, o que era o Ramadã, contrastando sua visão sobre as religiões cristã e muçulmana. Ainda que o encontro tivesse como objetivo principal ajudar os alunos a trabalhar os aspectos linguísticos mais difíceis (**Quadro 2**), foi através do diálogo intercultural que o ensino de PLA passou a fazer sentido para os sírios, na medida em que eles puderam relacionar a aprendizagem em sala de aula com sua

realidade e ter espaço para mostrar os aspectos linguístico-culturais que também carregavam consigo.

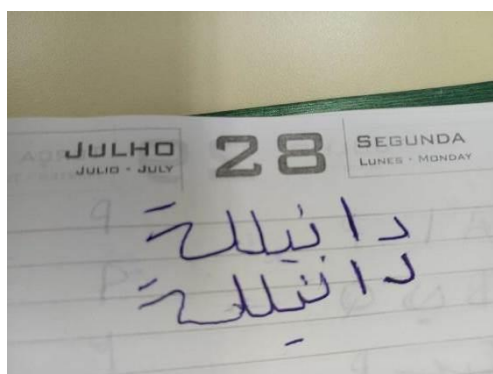
Quadro 2: Sétima aula em síntese

TEMA(S) DA AULA:	Exercitando separação silábica e sílaba tônica
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar separação silábica; - Praticar a percepção da sílaba tônica; - Trabalhar com as vogais; - Iniciar reflexão sobre encontro vocálicos; - Refletir sobre relação entre sílabas e vogais e seus sons.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade na percepção da sílaba tônica.
MATERIAIS:	Quadro, Revistas, Jornais, Jogo do Bingo, projetor.

Fonte: Autora (2019)

De acordo com Gadotti, é necessário colocarmos em prática uma relação democrática de ensino aliada à seriedade, em uma “didática capaz de resgatar a condição do *educando como sujeito do conhecimento*” (GADOTTI, 1996, p. 58). A partir da discussão das diferentes formas de escrita e de sons da língua portuguesa, os sírios tiveram interesse em ensinar a escrever algumas palavras em árabe e explicar como também há na sua escrita regras de grafia parecidas com o português **(Figuras 4 e 5)**. Além disso, através da constituição discursiva das palavras e do enunciado, puderam se reconhecer e se avaliar em relação à professora (TORQUATO, 2014) e criar maior autonomia enquanto aprendizes da língua.

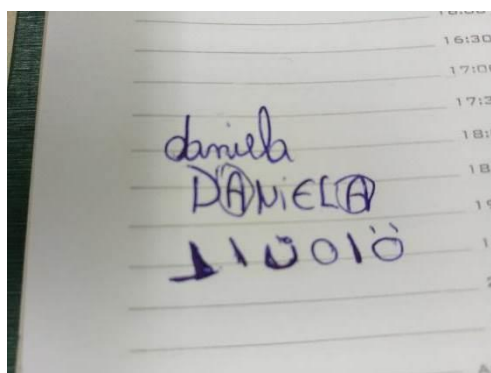
Figura 4: Escrita do nome “Daniela” em árabe



Fonte: Autora (2019)

Figura 5: Comparações entre árabe e português

Fonte: Autora (2019)



Como aponta Schlatter (2000), ao observar a nossa própria língua e a língua do outro, podemos estudar e tentar compreender o que é dito, como é dito, como o outro se interrelaciona através da língua e como se interrelacionaria em outra cultura. Deste modo, os estudantes puderam expandir suas reflexões não somente através de comparações com sua língua materna, mas também por meio da aprendizagem de novos vocabulários. Até o final do primeiro módulo, estavam começando o processo de formação de palavras pela combinação de sílabas de diferentes fonemas e estruturas silábicas. Para continuar o processo de alfabetização, portanto, precisavam visualizar esses elementos no nível da palavra. Ou seja, para o próximo módulo era indispensável a reflexão sobre o conjunto das letras e sílabas na formação de palavras, seus diferentes contextos e significados.

4.2 Segundo Módulo: palavras, contextos e significados

Após a familiarização dos alunos com o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, os encontros mudaram seu foco para a língua em uso. Para isso, os estudantes precisavam ser capazes de ler e compreender diferentes palavras tendo em vista a expansão do campo lexical. Os encontros passaram a acontecer no salão de beleza de um dos alunos, já que a universidade era longe do centro da cidade e os horários disponíveis por eles dificultavam esse deslocamento. Assim, o salão passou a possuir, além dos produtos químicos, lavatórios, espelhos e demais objetos, um quadro branco, algumas canetas e cadernos que ajudaram a transformá-lo em sala de aula; essa mudança era marcada sempre que clientes e proprietários davam lugar aos alunos e à professora. Neste módulo, os processos de alfabetização e pós-alfabetização foram trabalhados na medida em que os alunos mostravam um anseio cada vez maior em conseguir ler e escrever de modo efetivo: *“Ele (um dos alunos) tá muito ansioso na verdade, em aprender a ler e escrever, tanto que ele me perguntou quanto tempo, se em 2, 3, 4 meses já iria estar conseguindo ler e escrever, o que na verdade ele já faz, né [...] Eu conversei com ele a respeito. O que falta nesse momento, que é mais necessário, é vocabulário. Tanto que a gente estava lendo e ele falava: ‘Olha, eu consigo ler a palavra, só não sei o que significa’”*.

Assim, as primeiras aulas tiveram como foco de aprendizagem a compreensão do uso de dicionários físico e *online* e a expansão de vocabulários. A dificuldade maior deles era encontrar espaço para estudar a língua além da sala de aula, já que o tempo para aprendizagem formal era de 4 horas por semana, quando possível, o que os distanciava ainda mais do alcance da leitura e escrita operativa que desejavam.

Ao aprender o funcionamento dos dicionários (**Figura 6**), os estudantes não só estavam entendendo como manuseá-los, mas estavam também percebendo as convenções da ordem alfabética que estão presentes no dia a dia, como nos supermercados e livrarias, e introduzindo o português em suas pesquisas na internet através dos dicionários *online*. Como Bulla *et al.* (2012) explicam, saber uma língua não se trata apenas de se entender aspectos linguísticos, mas de ser capaz de

participar da comunidade por meio de ações pelo uso da linguagem. Além disso, durante a discussão, os alunos cooperaram um com o outro e estabeleceram relações com a cultura síria, especificamente com a língua árabe, e começaram a estudar os significados de diferentes palavras a partir da discussão de textos.

Figura 6: Refletindo sobre o uso do dicionário



Fonte: Autora (2019)

Na segunda aula deste módulo, ao discutirmos um infográfico sobre entrevistas feitas com mulheres acerca do tratamento que recebem da sociedade brasileira, houve um momento de conflito cultural (TORQUATO, 2014):

“HABIB: Pra nós (sírios), a mulher mais que homem [...] Nós, lá, mulher não trabalha. Mulher no Brasil trabalha mais do homem, sim? Lá, homem trabalha mais da mulher. Nós lá, mulher não trabalha pra guardar dinheiro, homem trabalha e paga. Tudo coisa homem paga. Aqui no Brasil, mesmo eu sírio, nós quer sair num restaurante, eu paga tudo. Aqui no Brasil, só eu acha isso, quando dois (um casal) entra no restaurante, cada um paga sozinho (a conta). Por que isso? Nós não tem essa coisa.

PROFESSORA: O que você acha disso? Você acha isso (dividir a conta) bom?

HABIB: No. Nós faz uma família, porque eu pago sozinho ou mulher paga sozinha? Eu pago sozinho, eu pago.

PROFESSORA: E porque não a mulher (sobre pagar a conta)?

HABIB: Tanto faz, só ela não paga sozinha ou eu pago sozinho. [...] Nós família. Dinheiro eu, dinheiro ela, junto.

PROFESSORA: sim, entendi, o dinheiro é dos dois, os dois trabalham. Mas na Síria não é o homem quem trabalha?

HABIB: Homem trabalha, mulher em casa. Ela quer sair e comprar uma coisa o homem dá o dinheiro e compra.

PROFESSORA: E se a mulher quiser trabalhar?

HABIB: Ela trabalha, não tem problema. Mas eu tenho trabalho lá, ela não precisa quer trabalhar. Não precisa.

PROFESSORA: Mas existe o oposto? Por exemplo, a mulher trabalha e ganha muito dinheiro e o homem não precisa trabalhar?

HABIB: Às vezes mulher trabalha e o homem senta em casa, só não tem muito, bem pouquinho, porque ele tem uma coisa, não sei o que. Entendeu? A mulher trabalha pra ajudar. [...] Mesmo dois namorados, homem não deixa mulher pagar, não pode”.

Como já conhecíamos uns aos outros, foi possível compreender o posicionamento do aluno em relação à formação de famílias e à visão de que os indivíduos que passam a constituir-las são vistos como um todo, como uma instituição. Conforme Schlatter (2000), o conhecimento sobre nós mesmos e sobre o outro nos permite fazer os reparos necessários para a continuidade da interação. Entretanto, por discordarmos sobre as formas de tratamento que homens e mulheres recebem em relação ao trabalho e ao manuseamento do dinheiro, o processo dialógico instaurou-se, mesmo que temporariamente, como conflito intercultural (TORQUATO, 2014).

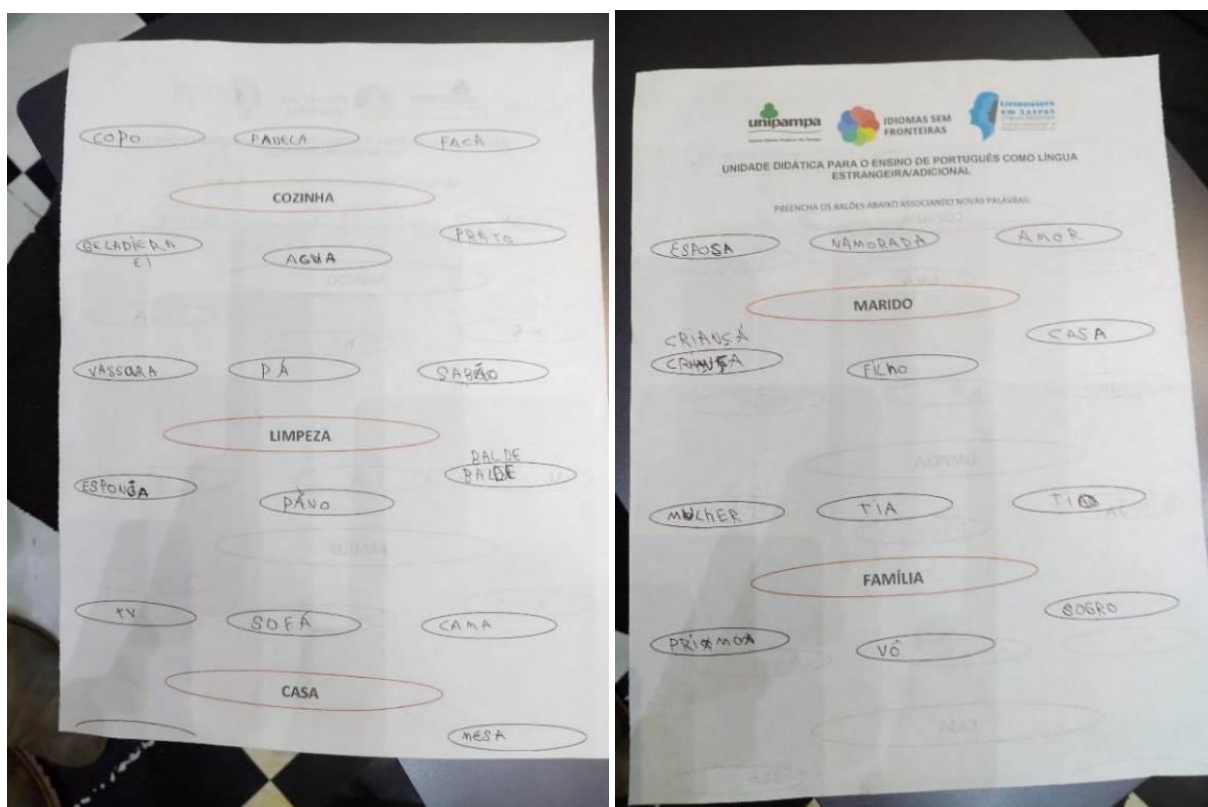
Após esta aula, os estudantes começaram a construção de campos lexicais com o intuito de expandir e aprofundar o conhecimento de novas palavras, conciliando o uso de dicionários *online* em seus celulares para fazer pesquisas em português. Na revisão feita na quarta aula sobre o conteúdo que haviam trabalhado até então (**Quadro 3**), pode-se observar a relação que os alunos fizeram entre o uso da ferramenta, o desenvolvimento de campos lexicais e a leitura de textos. A partir desta aula o foco principal do módulo passou a ser a discussão de anúncios e propagandas, tendo em vista que a proposta de produção final pedia que os estudantes elaborassem uma propaganda de seus respectivos trabalhos. Em uma das tarefas da quarta aula, os alunos iniciaram a reflexão sobre diferentes palavras advindas dos textos lidos e discutidos em grupo (**Figuras 7 e 8**).

Quadro 3: Quarta aula em síntese

TEMA(S) DA AULA:	Revisando a construção de significados
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Manusear dicionário; - Trabalhar com campo lexical; - Trabalhar com sinônimos e antônimos; - Expandir vocabulário.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade no uso do dicionário e na compreensão das palavras.
MATERIAIS:	Dicionários PT, celulares, folhas para produção de campo lexical, quadro.

Fonte: Autora (2019)

Figuras 7 e 8: Primeiros campos lexicais feitos a partir da leitura de propagandas



Fonte: Autora (2019)

Ao decorrer do módulo, os estudantes continuaram o processo de alfabetização e iniciaram a leitura e análise do gênero discursivo trazido para a sala de aula. O ensino passou a relacionar-se objetivamente com a língua em uso quando os estudantes puderam efetivar o conhecimento linguístico que obtiveram ao produzir propagandas de seus respectivos trabalhos. Através da leitura do gênero discursivo, puderam iniciar discussões sobre as diferentes composições dos textos, a importância das cores, das imagens e da disposição das letras nas propagandas. Refletiram sobre o propósito do texto; quem o faz, para quem faz e em que contexto. Conforme apontam Bulla *et al.* (2012), o uso da linguagem, neste sentido, pode ser compreendido “como modo de ação social pelo uso situado e local de recursos sociais, linguísticos, históricos, estéticos, éticos, culturais (compartilhados e sempre atualizados, criados e recriados intersubjetivamente) para fins de participação em diferentes esferas de atividade humana” (BULLA *et al.*, 2012, p. 108). Em relação às palavras, os estudantes buscaram fazer a mesma reflexão, sempre levando em consideração os diferentes contextos e significados que o novo vocábulo pode ter.

Além disso, os sírios mostravam estar refletindo a respeito do seu próprio processo de aprendizagem da língua: “[...] *A gente até falou de analfabetismo no Brasil, porque eles me falaram que tinham dificuldade de entender a imagem porque eles não conseguiam entender a palavra que tinha [...] Expliquei pra eles que muitas pessoas no Brasil lêem a palavra, mas também não compreendem e, na verdade, o que eles fizeram foi justamente o que muitos brasileiros não fazem, que é interpretar [...] A Amal (esposa de Habib que estava presente nesta aula) inclusive perguntou: “mas quando você fala de brasileiros você tá falando de imigrantes que vieram pra cá?” Eu falei que não, brasileiros que não necessariamente são imigrantes*”.

Para a produção das propagandas, os alunos precisaram passar por um processo de letramento digital. Deste modo, alguns momentos das aulas tiveram como objetivo auxiliá-los a utilizar as ferramentas computacionais necessárias para produzir e formatar as propagandas de acordo as ideias e desejos de cada um deles. Assim, o aprendizado da língua portuguesa também se desenvolveu através da leitura dos programas que melhor se adequaram aos alunos e permitiu aproximá-los dos aparatos tecnológicos comumente usados nas aulas de línguas.

Ao encerrar o segundo módulo, os estudantes apresentaram grande avanço em relação ao processo de leitura e escrita. Já podiam ler palavras e buscar compreendê-las conforme as contextualizavam no texto. Algumas letras e sílabas ainda eram dificultosas, mas não eram mais uma barreira para os sírios. Já eram capazes de combinar sílabas de diferentes fonemas e estruturas silábicas na leitura e escrita de palavras. Estavam, portanto, alfabetizados. O que necessitavam, agora, era o desenvolvimento da leitura e escrita, no processo de pós-alfabetização, como já haviam iniciado através da leitura e produção de propagandas (**Figuras 9 e 10**)¹⁴. O Módulo seguinte precisava dar continuidade a estes estudos através da leitura e escrita de diferentes gêneros discursivos, tendo em vista a língua em uso e a realidade vivenciada pelos estudantes.

Figura 9: Primeira versão da propaganda de Habib

¹⁴Neste trabalho apresentamos diferentes versões das propagandas, tendo em vista que Habib não apresentou sua produção final. Além disso, o objetivo das imagens é mostrar o desenvolvimento da escrita dos alunos até o momento, sem foco no processo de produção das propagandas.



Fonte: Autora (2019)

Figura 10: Versão final da propaganda de Mohammed

Fonte: Autora (2019)

4.3 Terceiro Módulo: primeiros textos

Depois da produção e exposição das propagandas em sala de aula, os alunos continuaram a estudar diferentes gêneros discursivos. A partir dos textos trazidos, eles puderam expandir seu vocabulário e refletir sobre seu processo de leitura e escrita. Além disso, os textos trabalhados eram relacionados ao seu dia a dia, o que propiciava a eles a reflexão sobre o uso da língua em práticas sociais para a realização de ações cotidianas.

Na primeira aula deste módulo trabalhamos com gênero rótulo. Como observado no **Quadro 4**, durante sua elaboração, este encontro tinha dentre os objetivos de aprendizagem refletir sobre o uso de produtos do dia a dia. Assim, os estudantes puderam praticar a leitura e extrair informações específicas dos rótulos.

Apesar das dificuldades iniciais em ler os textos e encontrar as informações pedidas, os alunos conseguiram realizar a tarefa em sala de aula e se mostraram engajados com o novo desafio estabelecido no módulo.

Quadro 4: Primeira aula em síntese

TEMA(S) DA AULA:	Rótulos
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer novos vocabulários; - Discutir sobre as funções dos rótulos nos produtos; - Desenvolver consciência relacionada aos diferentes significados das palavras de acordo com o contexto; - Refletir sobre o uso dos produtos no dia a dia.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade para ler os rótulos e para compreender diferentes significados das palavras.
MATERIAIS:	Produtos do dia a dia com rótulos, folhas, quadro.

Fonte: Autora (2019)

Na terceira aula, após refletirmos sobre as diferenças entre produtos, marcas e slogans, os alunos trabalharam com listas de supermercado. Novamente, eles tiveram a oportunidade de relacionar os textos com seu cotidiano e trabalhar a leitura tendo em vista suas práticas sociais. Por terem o hábito de ir ao supermercado quase todos os dias, essa aula foi especialmente significativa para os estudantes, visto que puderam refletir sobre o gênero e logo depois utilizá-lo em seu cotidiano através de uma das tarefas propostas.

Iniciamos o encontro discutindo as divisões dos setores do supermercado, seus respectivos produtos e os padrões que eles têm ao redor do mundo, de acordo com o conhecimento dos alunos. Depois, eles tiveram que separar alguns produtos conforme os setores dos supermercados (**Figura 11**). Além disso, os estudantes produziram sua própria lista após discutirmos as funções do gênero (**Figura 12**) e, na tarefa final, tiveram a oportunidade de ir até supermercados da cidade e escolher alguns produtos para analisar e extrair informações, como já haviam feito nas aulas anteriores. Os sírios não mostraram grandes dificuldades em realizar a atividade e

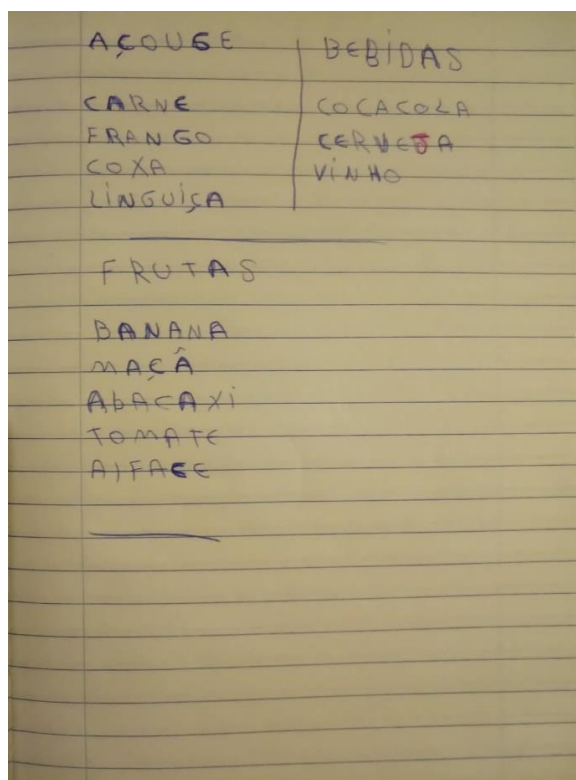
conseguiram apresentar, na aula seguinte, a lista com nome dos produtos, das marcas e as informações retiradas de seus respectivos rótulos.

Figura 11: Refletindo sobre supermercado



Fonte: Autora (2019)

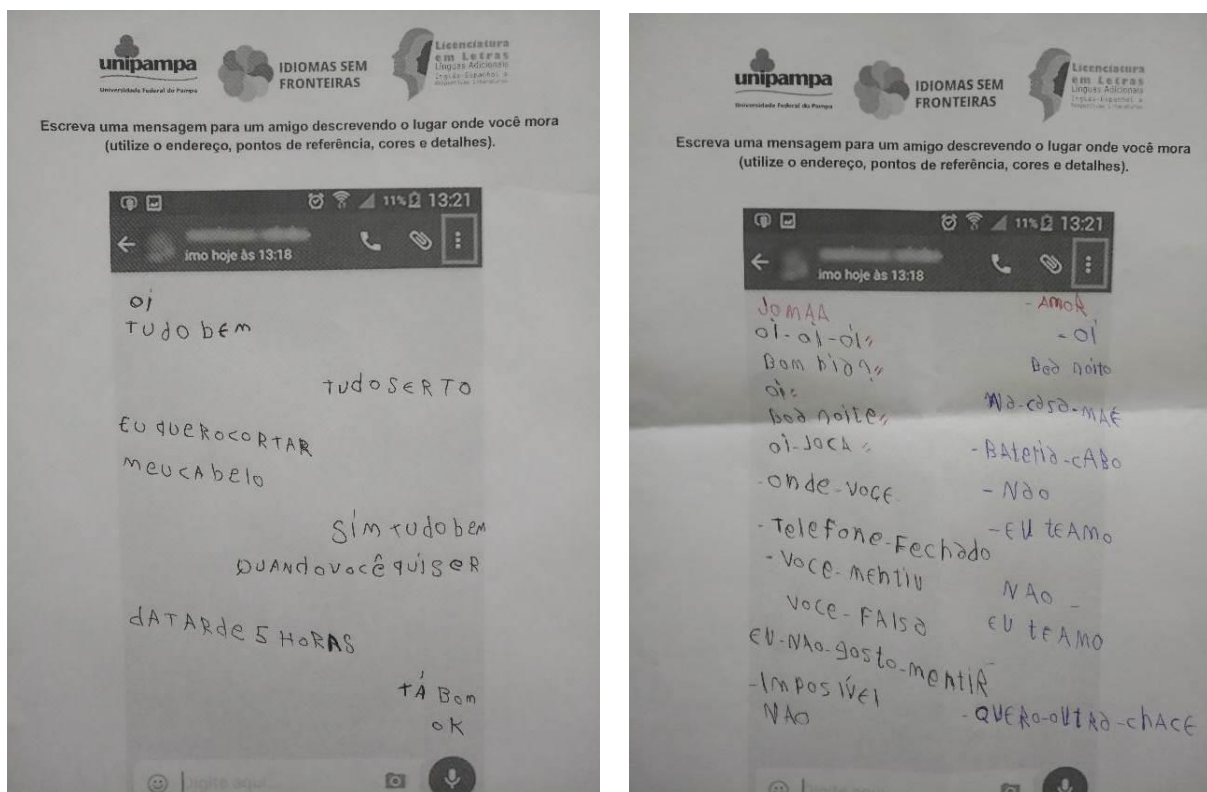
Figura 12: Lista produzida por Habib



Fonte: Autora (2019)

O quinto encontro trouxe um exemplo da diferença entre as tarefas que propomos e as atividades que são de fato realizadas pelos alunos (BULLA *et al.*, 2012). Na atividade final, os estudantes precisavam escrever uma mensagem de texto para um amigo, como se as tivesse feito pelo aplicativo *WhatsApp*, utilizando o conteúdo trabalhado na aula: localização e endereço. Assim, após discutirmos e analisarmos o endereço e a localização das casas de cada aluno, eles precisavam utilizar as informações pensando no interlocutor do texto. Porém, acabaram interpretando a tarefa de outro modo e realizaram uma atividade distinta do que era o esperado (Figuras 13 e 14).

Figuras 13 e 14: Exemplo da distinção entre tarefa e atividade.



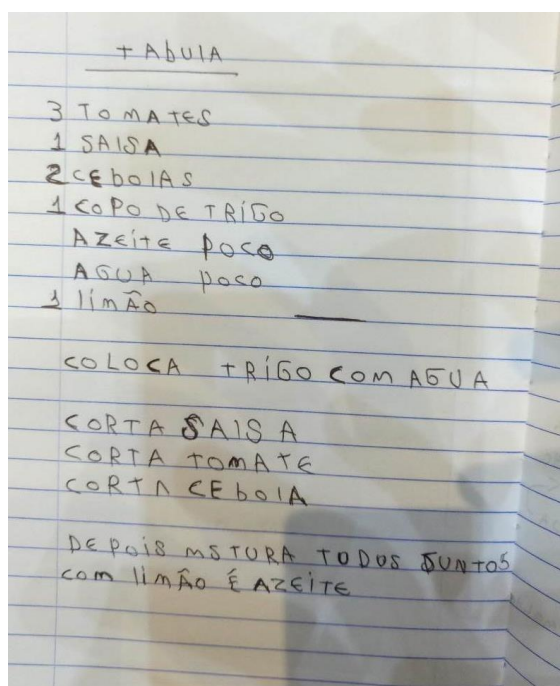
Fonte: Autora (2019)

Provavelmente, por entenderem o aplicativo como uma forma de comunicação pessoal e informal, os sírios acabaram usando a tarefa para a escrita de conversas que não exigiram o uso das informações estudadas e buscaram encontrar um propósito comunicativo conveniente a eles. Através de suas

produções, criou-se a possibilidade de reformular a tarefa pensando nas esferas de uso da língua que os alunos trouxeram e criar um propósito social a partir delas.

Na sétima aula, depois de trabalharmos outros textos como anúncios, mensagens de texto e endereços, iniciamos a discussão sobre o gênero receita. Nessa etapa, os alunos não só necessitavam refletir sobre o gênero, como também, no momento de produção, precisavam levar em consideração quem iria ler a receita e em que contexto, além de refletir sobre o porquê de suas escolhas. Antes de escrever, os estudantes leram, analisaram, discutiram alguns textos e refletiram sobre os aspectos culturais que envolvem o gênero. Como tarefa final, precisavam escrever um prato que gostavam (**Figura 15**) pensando no público previamente escolhido e na sua posição enquanto escritores do texto. Eles se mostraram bastante engajados e, após o término das aulas do módulo, pudemos compartilhar as receitas de cada um em uma confraternização feita na casa de um dos alunos. Foi um momento de trocas culturais que encerrou nossos encontros de um modo muito especial. Durante os três meses de convivência, pudemos estabelecer vínculos mais próximos e aprender uns com os outros através do ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

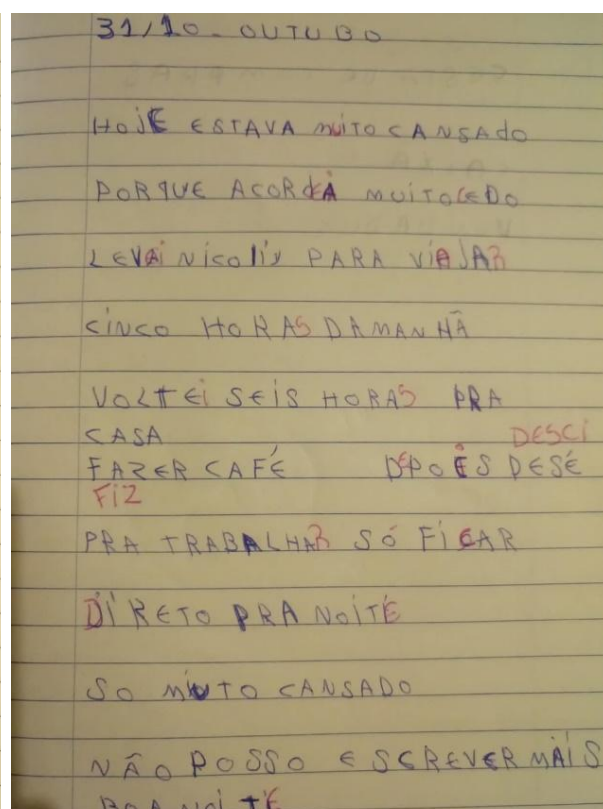
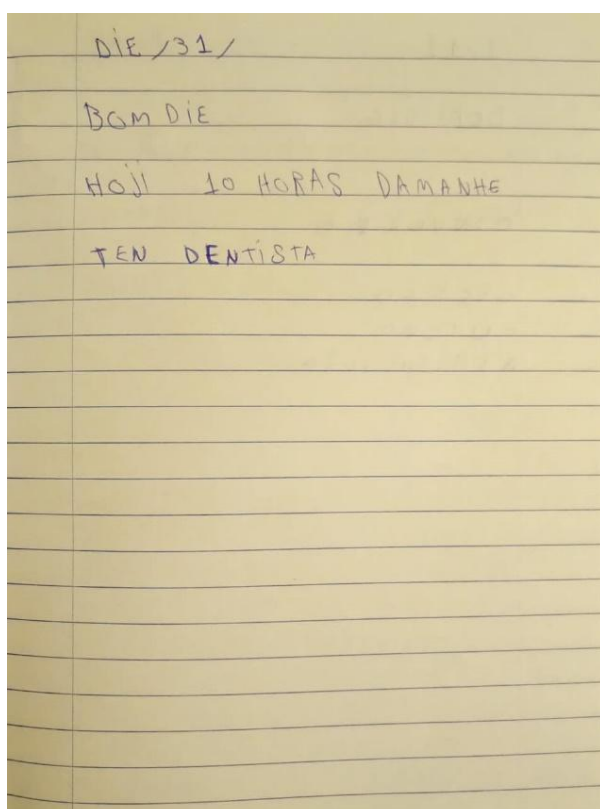
Figura 15: Receita de tabule escrita por Habib



Fonte: Autora (2019)

Neste último módulo, tendo em vista que os alunos quase não estudavam português fora dos encontros formais de ensino, propusemos que eles escrevessem pelo menos uma palavra na língua durante a semana. Para isso, cada estudante recebeu um diário em que deveria escrever algum acontecimento, mesmo que fosse resumido em uma única palavra, mas precisaria fazê-lo em português. Os sírios engajaram-se na proposta e escreveram mais do que uma palavra. Tentaram descrever seu dia, falaram sobre aspectos culturais e exercitaram a escrita na língua de modo promissor (**Figuras 16, 17, 18 e 19**).

Figuras 16 e 17: Diário de Habib



Fonte: Autora (2019)

Figuras 18 e 19: Diário de Mohammed

CAMO Mês de
 SEXTA-FEIRA - 2018 - 26 / 10
 Bom dia
 BEBA - CAFÉ - DE - MANHÃ
 - QUEIJO - PÃO
 FUMACA - MARBORO
 AS 12 HORAS
 Ésto com fome
 Hoje - chuva - FRIO
 ARROZ - SO - TABO
 Almoço -
 Vá - PARA o meu - AMIGO
 Boa noite
 É hora - de dormir
 PARA - ATENDER CANSADO

Sexta-feira - 2018 / 02 / 11
 Bom dia
 - CAFÉ - DE - MANHÃ
 HOJE - Feriado
 FESTA - do - mortos
 CEMITÉRIO
 - ROSE - PESOES
 - AS - PESSOAS - VÃO -
 - PARA - AS - SEPULTURAS
 CAMPO
 Boa noite

Fonte: Autora (2019)

Desta forma, encerramos as atividades do ano de 2018 com os alunos alfabetizados e tendo um contato cada vez maior com a língua portuguesa. Encontramos algumas dificuldades em relação às atividades a serem realizadas fora da sala de aula e ao cumprimento de horários. As tarefas propostas nem sempre resultaram nas atividades esperadas, mas essas divergências não interferiram no processo de alfabetização dos alunos. Além disso, houve alguns momentos de conflitos culturais que foram reparados na medida que o diálogo entre os sujeitos em sala de aula permitiu a continuidade da interação.

Conseguimos, ao decorrer dos três meses, desenvolver aulas conjuntamente, professora e alunos, conforme uns conheciam os outros, suas necessidades e histórias. Percebemos que em alguns momentos os conteúdos linguísticos se sobrepuseram ao propósito comunicativo, como no exemplo da atividade do aplicativo *WhatsApp*. Os conceitos de interculturalidade e de gêneros do discurso

foram fundamentais para a elaboração do material didático e imprescindíveis para que o processo de alfabetização dos alunos se concretizasse.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi analisar uma proposta de material de alfabetização para refugiados sírios aprendizes de português como Língua de Acolhimento e analisar sua implementação. Percebemos que o ensino da língua portuguesa neste contexto pode ser implementado na medida que, através do diálogo, os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem criem oportunidades de refletir sobre a sua cultura e a cultura do outro, e, da mesma forma, compreender e aceitar formas diferentes de lidar com as necessidades básicas uns dos outros e considerá-las válidas. E, na medida que, a partir destes conflitos e trocas culturais, professores não se vejam como detentores únicos dos saberes, mas percebam seus alunos como sujeitos do conhecimento que participam ativamente de seu próprio processo de aprendizagem.

No que se refere aos conceitos que nortearam a produção do material didático, parece-nos fundamental que, para o ensino de PLAc e, mais especificamente, para o processo de alfabetização, os conceitos de interculturalidade e de gêneros do discurso sejam contemplados nos momentos de produção e implementação dos materiais. A partir das trocas culturais proporcionadas pelo diálogo e da compreensão do uso da língua como modo de realizar ações no mundo, levando em conta os sujeitos e esferas de interação, o ensino de PLAc permitiu que os sírios se identificassem como sujeitos com histórias e bagagens socioculturais que os constroem enquanto aprendizes da língua. Além disso, na implementação do material didático, as atividades realizadas pelos alunos nem sempre atenderam às tarefas propostas e, algumas vezes, o propósito comunicativo foi trazido pelos próprios alunos, como oportunidade de reelaboração das tarefas *in loco*.

Acreditamos que esse trabalho possa ter uma significativa contribuição no que tange a área de ensino de PLA, tendo em vista que as novas ondas migratórias possuem demandas de ensino cujos materiais disponíveis são poucos ou inexistentes. No caso da alfabetização de refugiados a realidade não é diferente. Desta forma, esse trabalho oferece uma proposta de unidade didática que pode ser utilizada em sala de aula ou servir como suporte para a elaboração de outros materiais, de acordo com os diferentes públicos e contextos de ensino. Também

pode servir como subsídio para que outros professores continuem os trabalhos e reflexões sobre o ensino de PLAc e, mais especificamente, sobre o processo de alfabetização. Por ser uma área emergente, há muito o que se explorar.

No que tange à formação de professores, a experiência de ensino de PLAc junto aos refugiados sírios proporcionou uma visão mais ampla e sensível em relação ao fazer docente. Através das trocas interculturais e do diálogo aprendemos a se reconhecer e avaliar, além de, por meio do outro, se posicionar, confrontar, rejeitar ou aceitar suas palavras e avaliações (TORQUATO, 2014). Nesse sentido, o processo de alfabetização permitiu o reconhecimento da língua portuguesa como pertencente aos sírios e os orientou a atuar amplamente na sociedade em que vivem conforme conseguem compreendê-la através do uso da língua.

REFERÊNCIAS

- AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Sociedade internacional de português língua estrangeira – SIPLE**. v. 7, artigo eletrônico, 2014. Disponível em:
http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113. Acesso em: 31 mar. 2019.
- ANDRIGHETTI, G. H. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. 2009. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em:
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23027/000740383.pdf?sequence=1>. Acesso em: 31 mar. 2019.
- ANDRIGHETTI, G. H.; PERNA, C. B. L.; PORTO, M. M. Português como língua de acolhimento na Lomba do Pinheiro: relatos de práticas pedagógicas. **BELT – Brazilian english language teaching journal**, v. 8, n. 2, 2017. Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/29876/16477>. Acesso em: 31 maio 2019.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBOSA, J. B.; FREIRE, D. J. Formação de professores e ensino de português como língua adicional. **Estudos linguísticos**, v. 46, n. 2, São Paulo, p. 593-602, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1721/1252>. Acesso em: 23 mar. 2019.
- BERGAMASCO, G. **O ensino de português como língua de acolhimento para uma família síria refugiada em Bagé-RS**. 2018. 30p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2018. (Em publicação)
- BULLA, G. S; LEMOS, F. C; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. **Revista horizontes de linguística aplicada**, v. 11, p. 103-135, 2012. Disponível em:
<http://periodicos.unb.br/ojs248/index.php/horizontesla/article/view/6127/6154>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BULLA, G. S.; SILVA, R. L.; LUCENA, J. C.; SILVA, L. P. Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. **ORGANON – Revista do Instituto de Letras da UFRGS**. v. 32, n. 62, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/72346>. Acesso em: 30 mar. 2019.

CESTARI, M. J.; GRILLO, A. T. O Ensino de língua portuguesa para imigrantes e refugiados como política pública. **Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira – SIPLE**, 2016. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=371:o-ensino-de-lingua-portuguesa-para-imigrantes-e-refugiados-como-politica-publica&catid=79:educacao-9&Itemid=117. Acesso em: 06 abr. 2019.

CUNHA, J. C. C.; SANTOS, E. M. A heterogeneidade linguístico-cultural em turmas de português língua estrangeira. **Raído – Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD**, Dourados, MS, v. 7, n. 13, p. 111 - 124 jan./jun. 2013. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/1670/1427>. Acesso em: 04 abr. 2019.

EUZEBIO, U.; REBOUÇAS, E. M.; HONORATO, N. M. H. Prática intercultural para o ensino de português a imigrantes haitianos no Brasil. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA, INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN, 2014, Buenos Aires. **Anais** [...] Buenos Aires: Organización de Estado Iberoamericano, 2014. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1042.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

FERREIRA, L.C. *et al.* (org.). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**.

São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.

ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos**: a experiência do MOVA-SP.

São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de linguística aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771>. Acesso em: 04 jun. 2019.

GUIZZO, A. R.; FIORAVANTI, F. G. A.; OYARZO, P. M. M. Português como língua adicional para hispano-falantes: uma proposta a partir do ensino de línguas baseado em tarefas. **Revista educação e linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 11, jul./dez.

2017. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1522/1050>. Acesso em: 04 jun. 2019.

HARTWIG, F. B.; SILVA, P. S. A importância do português como língua de acolhimento na integração de alunos imigrantes e refugiados no instituto federal de Brasília – IFB. **Revista da UIIPS – Unidade de investigação do instituto politécnico de Santarém**, v. 5, n. 3, p. 215-226, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1578/1/TESE%20PRONTA%20FATIMA.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2019.

KRAMSCH, C. Language and culture. *In: The routledge handbook of applied linguistics*. Taylor & Francis Group. First edition. London and New York, 2011, p. 305-317.

LATORRE, A. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: GRAÓ, 2003.

LEFFA, V; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In: Leffa, Vilson; Irala, Valesca. (Org.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. 1 ed. Pelotas: EDUCAT, 2014, p. 21-48. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiadinha.pdf. Acesso em: 30 maio. 2019.

MARQUES, A. A. M. **Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil**: uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Pós-graduação em letras, Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189500>. Acesso em: 30 maio. 2019.

MENDES, M. P. A. **Entre o egresso ideal e o egresso real da formação inicial de portugueses como língua Adicional:** experiências, crenças e identidades. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada). Ensino e aprendizagem de línguas, Brasília: UnB, 2014. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16442/1/2014_MarciaPereiradeAlmeidaMendes.pdf. Acesso em: 06 abr. 2019.

BRASIL. Ministério de Justiça. Refúgio em Números. Governo Federal, 2018. Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados-apenas-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf/view. Acesso em: 23 mar. 2019.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA – Documentação e estudos em linguística teórica e aplicada**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: https://kupdf.net/download/moita-lobes-pesquisa-interpretativista-em-la-1994_5904feb9dc0d604c65959e9c_pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.

MOURA, M. L; COSTA-HUBES, T. C. Processo de Ensino da Língua Portuguesa para Imigrantes Haitianos. **RELACult – Revista latino-americana de estudos em cultura e sociedade**. v. 03, ed. especial, dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/591/266>. Acesso em: 06 abr. 2019.

NIEDERAUER, M. E. F. Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros. *In*: SANTOS, P; ALVAREZ, M. L. O. (orgs.) **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes editores, 2010, p. 101-121. Disponível em: https://www.academia.edu/38661728/Niederauer_Estranhamentos_culturais_PLE. Acesso em: 30 jun. 2019.

NÓBREGA, M. H. Intercâmbios educacionais e diversidade cultural: implicações para o ensino de português para falantes de outras línguas. **Revista brasileira de linguística aplicada**. 2014, v. 14, n. 1, p.61-81. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000100004. Acesso em: 30 jun. 2019.

PEREIRA, G. F. O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. **CPGL – Cadernos de pós-graduação em letras**. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/10248/6507>. Acesso em: 30 jun. 2019.

PERNA, C. L.; SUN, Y. Aquisição de português como língua adicional (PLA): o uso de hedges em português por falantes nativos de mandarim. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 59-70, jul./set. 2011. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/10893/2/Aquisicao_de_Portugues_como_Lingua_Adicional_PLA_o_uso_de_hedges_em_portugues_por_falantes_nativos_de_mandarim.pdf. Acesso em: 06 abr. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Estado da Educação. - Porto Alegre: SE/DP, v. 1, 2009.

RIZENTAL, S. S. Uma sala para muitas línguas: transpondo fronteiras e unindo as diferenças para um aprendizado mais humanizador. **Revista intercâmbio**, São Paulo, v. XXXIII: 108-124, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/30172/20911>. Acesso em: 30 jun. 2019.

RUANO, B. P; CURSINO, C. Multiletramentos e o *second space* no ensino-aprendizagem de PLAc: da teoria à prática. *In*: FERREIRA, L. (org.). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, p. 41-62, 2019.

RUBIO, M. RUBIO, R. Español en contexto de migración: sistematización de una experiencia. *In*: FERREIRA, L. (org.). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, p. 251-263, 2019.

SÃO BERNARDO, M. A.; BARBOSA, L. M. A. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. **Fólio – revista de letras**. v. 10, n. 1, p. 475-493, 2018. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4045>. Acesso em: 30 jun, 2019.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). *In*: **Rio Grande do Sul, Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Estado da Educação, Porto Alegre, 2009. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em: 06 abr. 2019.

SCHLATTER, M. Inimiga ou aliada? O papel da cultura no ensino de língua estrangeira. *In*: Indursky, F.; Campos, M. C. (org.). **Discurso, memória e identidade**. Coleção Ensaios. Porto Alegre: Sagra. p. 517-527, 2000.

_____. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851>. Acesso em: 06 abr. 2019.

SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Pós-graduação em letras, Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/16900>. Acesso em: 06 abr. 2019.

SEYFERTH, G. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. **Mana** vol. 3, n. 1, Rio de Janeiro, abr. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000100004. Acesso em: 20 abr. 2019.

SITE ACNUR BRASIL. Dados sobre refúgio no Brasil. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/>. Acesso em: 23 mar. 2019.

TORQUATO, C. P. Ser estrangeiro num contexto acadêmico brasileiro nas vozes de estudantes PEC-G. *In*: FERREIRA, A. J.; JOVINO, I. S.; SALEH, P. B. O. (Org.). **Um olhar interdisciplinar acerca de identidades sociais de raça, gênero e sexualidade**. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 201-233.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Conselho Universitário. Resolução Nº 209, de 30 de agosto de 2018. Dispõe sobre sua estrutura de gerenciamento e competências no âmbito da universidade. Bagé: Conselho Universitário, 2018. Disponível em: http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2018/09/res--209_2018-politic-as-linguisticas-.pdf. Acesso em: 04 jun. 2019.

APÊNDICE A – Material didático do primeiro módulo



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 1 - aula diagnóstica

TEMA(S) DA AULA:	Ser estrangeiro no Brasil
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar as competências oral, escrita, auditiva e de leitura; - Conhecer o grupo; - Refletir sobre aspectos culturais expostos em sala de aula.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade na compreensão e na produção das atividades propostas.
MATERIAIS:	Quadro, material impresso, vídeo.

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
---------------	--	----------------------------------	------------------------

Warm up:	Perguntar aos alunos como eles costumam responder as perguntas relacionadas à sua origem e à sua adaptação no país. (e.g. “De onde você é?” ou “Como está sendo viver aqui?”). Além disso, perguntar que outras perguntas eles costumam ouvir de brasileiros.	<ul style="list-style-type: none"> - Instigar prática oral; - Refletir sobre questões cotidianas relacionadas à identidade. 	5-10 min
Prática de leitura e oralidade:	<p>Os alunos lerão um pequeno trecho de um texto referente ao tema “ser estrangeiro”. Após a leitura, poderão discutir sobre suas opiniões acerca de ser estrangeiro (e.g. todos os estrangeiros são tratados de maneira igual? Existem sentimentos ou comportamentos que podem ser igualmente compartilhados por estrangeiros de diferentes origens e destinos? Você concorda com a autora do texto quando diz que “o mais importante é sentir-se bem-vindo?”).</p> <p>Os alunos podem destacar palavras ou expressões difíceis para discuti-las, se necessário.</p> <p>Link do texto: https://observador.pt/opinia-o/como-se-sente-um-estrangeiro/</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar competência de leitura; - Refletir sobre ser estrangeiro no Brasil. 	20 min

<p>Prática de escuta e oralidade:</p>	<p>Os alunos irão assistir a um vídeo sobre estrangeiros no país (diferenças entre turistas e imigrantes, deixar tudo para a última hora etc). Depois, deverão contar o que compreenderam do vídeo. Link: https://www.youtube.com/watch?v=cByRu9EEauQ</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar a competência auditiva; - Refletir sobre aspectos culturais (e linguísticos) presentes no vídeo. 	<p>10 min</p>
<p>Prática de oralidade:</p>	<p>O título do vídeo assistido anteriormente é “Estrangeiros estão descobrindo um Brasil que não é apenas futebol, samba e praia”. Os alunos deverão refletir e contar sobre a visão que tinham do país antes de conhecê-lo, se era semelhante ou diferente aos do título. Depois, irão refletir sobre os estereótipos brasileiros e os possíveis estereótipos encontrados e/ou atribuídos a eles pelos brasileiros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre questões culturais relacionadas ao vídeo; - Refletir sobre o uso e significado da palavra estereótipo. 	<p>10 min</p>

Tarefa final:	Após assistirem o vídeo, os alunos farão a descrição de um segundo vídeo criado por eles, semelhante ao que eles assistiram, que apresente os estereótipos que já foram ou que geralmente são atribuídos a eles aqui no Brasil. Depois, devem apresentar a descrição do vídeo para os demais.	<ul style="list-style-type: none">- Mobilizar a competência escrita e/ou oral;- Refletir sobre o uso de estereótipos.	20 min
Autoavaliação:	Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.		10 minutos



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

TEMA: Leitura e Produção de Textos/aula diagnóstica

1- O texto abaixo é formado por trechos de uma crônica da autora Ruth Manus, brasileira residente em Portugal, que relata alguns desafios de ser estrangeiro sob sua perspectiva. Você concorda com a autora? Por quê?

Dica:

destaque as palavras difíceis para tirar suas dúvidas depois.

Como se sente um estrangeiro?

[...]

Todos vivemos uma certa fragilidade de raízes. Para nossos conterrâneos somos os que foram embora e para os que nos recebem seremos sempre os de fora. É como se não pertencêssemos verdadeiramente a nenhum dos dois lugares: somos estrangeiros onde vivemos e, num dado momento, também somos estrangeiros no país onde nascemos. E o sentimento que isso traz não é algo simples de se lidar.

Contudo, há dias em que o país que nos acolhe é puro abraço e nossas certezas dão o ar da graça. Há dias em que querem saber da nossa história, elogiam nosso sotaque e nossa coragem, fazem com que a gente sinta-se bem vindo. E talvez seja isso que mais importa: sentir-se bem vindo. Com o resto a gente vai lidando.

Ser estrangeiro é viver na corda bamba dos sentimentos, na saga eterna dos documentos, na incerteza dos olhares e nas graças dos braços abertos que compensam todo o resto.

[...]

Adaptado de: <https://observador.pt/opiniao/como-se-sente-um-estrangeiro/>

Agora é a sua vez!

Use sua criatividade e descreva brevemente um vídeo que apresente os estereótipos que já foram ou que geralmente são atribuídos aos estrangeiros que conhece, incluindo você. Vamos lá!



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 2 - Conhecendo o alfabeto

TEMA(S) DA AULA:	Conhecendo o alfabeto
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o alfabeto; - Refletir sobre propaganda; - Soletrar palavras e reproduzir sons das letras.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade na compreensão da propaganda e na aprendizagem das letras do alfabeto e distinção de sons.
MATERIAIS:	Quadro, <i>data show</i> .

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
--------	-----------------------------------	---------------------------	-----------------

Warm up:	Perguntar aos alunos se conhecem alguma letra do alfabeto brasileiro. Pedir para que eles escrevam no quadro as letras que já conhecem e que reproduzam, caso conheçam, seus respectivos sons.	- Mobilizar conhecimento prévio.	5 min
Prática de leitura e escrita:	Apresentar as letras do alfabeto brasileiro. Após apresentá-las, pedir para que os alunos as reproduzam/copiem em seus cadernos, em caixa alta. A professora também as reproduzirá no quadro.	- Conhecer o alfabeto; - Escrever as letras do alfabeto.	40 min
Prática de oralidade:	Os alunos irão reproduzir os sons das letras do alfabeto em ordem, após a professora. Depois, a professora irá sortear algumas letras para que eles as reproduzam oralmente. Se souberem, eles também podem dizer palavras que tenham aquela letra e escrevê-la no quadro. Caso não conheçam, a professora irá escrever palavras no quadro e pedir para que os alunos soletrem.	- Mobilizar a competência oral; - Refletir sobre as letras e seus respectivos sons.	20 min

Tarefa final:	Os alunos verão a imagem de uma propaganda. A partir dela, irão dizer quais letras estão lá e soletrar suas palavras. Depois, deverão discutir sobre seu significado. <i>Link</i> da imagem: https://www.tudointeressante.com.br/2014/02/21-propagandas-completamente-geniais-pelo-mundo.html	<ul style="list-style-type: none">- Mobilizar a competência oral;- Refletir sobre relação entre imagem e escrita nas propagandas.	15 min
Autoavaliação:	Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.		5 minutos

Texto 1

Conheça as letras e seus sons em português:

A a A a Á	B b B b BÊ	C c C c CÊ	D d D d DÊ	E e E e Ê / É
F f F f ÉFE	G g G g GÊ	H h H h AGÁ	I i I i Í	J j J j JOTA
K k K k CÁ	L l L l ÉLE	M m M m EME	N n N n ENE	O o O o Ô / Ó
P p P p PÊ	Q q Q q QUÊ	R r R r ÉRRE	S s S s ÉSSE	T t T t TÊ
U u U u U	V v V v VÊ	X x X x XIS	W w W w DÁBLIO	Y y Y y ÍPSILON
Z z Z z < ZÊ				

Fonte:

http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar.pdf?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar

Texto II



Fonte: <https://www.tudointeressante.com.br/2014/02/21-propagandas-completamente-geniais-pelo-mundo.html>



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 3 - Trabalhando com o alfabeto

TEMA(S) DA AULA:	Trabalhando com o alfabeto
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Construir as letras do alfabeto; - Construir sílabas/palavras pensando nas letras e sons; - Refletir sobre imagem do dia do trabalho.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade com a construção das palavras e interpretação da imagem.
MATERIAIS:	Quadro, EVA, tesoura, canetas, <i>data show</i> .

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
--------	-----------------------------------	---------------------------	-----------------

Warm up:	Pedir aos alunos que escrevam no quadro as letras do alfabeto vistas na última aula, com a ajuda da professora. Pedir para que circulem as cinco vogais para separá-las das consoantes.	- Mobilizar conhecimento prévio.	10 min
Prática de escrita:	Os alunos receberão folhas de EVA para que desenhem as letras do alfabeto (maiúsculas e minúsculas). Depois, devem recortá-las e posicioná-las em ordem, em cima da mesa.	- Escrever e visualizar as letras do alfabeto.	40 min
Prática de escrita e oralidade:	Os alunos irão separar as vogais das consoantes. Depois, a professora explicará como as sílabas são formadas, a partir das vogais e de uma única emissão de voz, por meio de exemplos. Depois, com a ajuda da professora, cada aluno irá formar sílabas com as consoantes e vogais. Eles também podem criar palavras a partir das sílabas.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a formação das sílabas; - Refletir sobre as sílabas na formação de palavras. 	30 min

Tarefa final:	<p>Os alunos verão uma imagem relacionada ao dia do trabalho. Depois de lê-la, deverão refletir sobre o porquê da escolha dos objetos da imagem na representação de cada letra e que trabalhos conseguem relacionar com eles.</p> <p>Para a próxima aula, deverão trazer folhas de revistas e jornais para recortar.</p> <p><i>Link</i> da imagem: http://sirtec.com.br/1o-de-maio-dia-trabalho/</p>	<ul style="list-style-type: none">- Mobilizar a competência oral;- Refletir sobre as mensagens do texto.	15 min
Autoavaliação:	Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.		5 minutos



Texto



Fonte: <http://sirtec.com.br/1o-de-maio-dia-trabalho/>



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 4 - Contextualizando o tema Trabalho

TEMA(S) DA AULA:	Contextualizando o tema Trabalho
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer vocabulário relacionado ao trabalho; - Relacionar letras e palavras com imagens; - Soletrar palavras.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade com novo vocabulário e com soletração.
MATERIAIS:	Quadro, revistas, jornais, <i>Card Game</i> , <i>data show</i> .

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
--------	-----------------------------------	---------------------------	-----------------

Warm up:	Conferir a atividade da última aula. Pedir para que os alunos contêm qual é sua profissão e como funciona sua rotina de trabalho.	- Mobilizar competência oral.	5 min
Prática de escrita e oralidade:	A professora apresentará algumas imagens para os alunos. Cada imagem corresponde a uma letra do alfabeto e se relaciona com suas profissões (cabeleireiro e pedreiro. E.g. Argila, Barbeador, Cimento, Divisória, Espelho etc.). Os alunos tentarão adivinhar o nome de cada objeto antes da professora mostrá-lo.	- Aprender vocabulário relacionado ao trabalho deles.	20 min
Tarefa final:	Os alunos jogarão um <i>Card Game</i> . Nele, eles receberão <i>cards</i> com imagens de 23 objetos que acabaram de ver. Cada um deve pescar um <i>card</i> e dizer o nome do objeto da imagem. Se souberem o nome, ganham 1 ponto. Além do nome, o aluno também deve soletrar a palavra. Se conseguir, ganha + dois pontos. Quem fizer mais pontos ganha o jogo.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar a competência oral interativa; - Relembrar as letras do alfabeto; - Utilizar vocabulário sobre trabalho. 	30 min

Autoavaliação:	Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.	5 minutos
-----------------------	--	-----------



Card Game

Alicate - Balde - Cimento - Desempenadeira - Espelho - Furadeira - Grampo - Hidrômetro - Iluminação
- Janela - Lavatório - Martelo - Navalha - Óculos - Pente - Quadro - Régua - Secador - Tesoura -
Uniforme - Vassoura - Xícara - Zinco





<p>CIMENTO</p> <p>CI -MEN-TO</p>	<p>DESEMPENADEIRA</p> <p>DE-SEM-PE-NA-DEI-RA</p>	<p>ESPELHO</p> <p>ES-PE-LHO</p>
<p>FURADEIRA</p> <p>FU-RA-DEI-RA</p>	<p>GRAMPO</p> <p>GRAM-PO</p>	<p>HIDRÔMETRO</p> <p>HI-DRÔ-ME- -TRO</p>
<p>ILUMINAÇÃO</p> <p>I-LU-MI-NA- -ÇÃO</p>	<p>JANELA</p> <p>JA-NE-LA</p>	<p>LAVATÓRIO</p> <p>LA-VA-TÓ-RI-O</p>
<p>MARTELO</p> <p>MAR-TE-LO</p>	<p>NAVALHA</p> <p>NA-VA-LHA</p>	<p>ÓCULOS</p> <p>Ó-CU-LOS</p>

<p>PENTE</p> <p>PEN-TE</p>	<p>QUADRO</p> <p>QUA-DRO</p>	<p>RÉGUA</p> <p>RÉ-GUA</p>
<p>SECADOR</p> <p>SE-CA-DOR</p>	<p>TESOURA</p> <p>TE-SOU-RA</p>	<p>UNIFORME</p> <p>U-NI-FOR-ME</p>
<p>VASSOURA</p> <p>VAS-SOU-RA</p>	<p>XÍCARA</p> <p>XÍ-CA-RA</p>	<p>ZINCO</p> <p>ZIN-CO</p>
<p>ALICATE</p> <p>A-LI-CA-TE</p>	<p>BALDE</p> <p>BAL-DE</p>	



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 5 - O Trabalho e as Sílabas

TEMA(S) DA AULA:	O Trabalho e as Sílabas
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas etc.; - Refletir sobre sílaba tônica e cadência da palavra; - Observar uso dos acentos agudo e circunflexo.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade com a percepção da sílaba tônica e utilização dos acentos.
MATERIAIS:	Quadro, folhas.

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
--------	-----------------------------------	---------------------------	-----------------

Warm up:	Pedir para que os alunos escrevam no quadro pelo menos três palavras que conheçam. A professora também escreverá três palavras (1 oxítone, 1 paroxítone, 1 proparoxítone). Depois, eles deverão dizer quantas sílabas tem cada palavra.	<ul style="list-style-type: none"> - Ativar conhecimento prévio; - Mobilizar competência escrita. 	10 min
Prática de escrita:	Os alunos deverão separar as 23 palavras trabalhadas na última aula e as novas, escritas no quadro, pela quantidade de sílabas. Para isso, farão em seus cadernos uma tabela. Deverão criar colunas para cada quantidade de sílabas e escrever as palavras correspondentes embaixo de cada coluna, em suas respectivas linhas.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar competência de escrita; - Praticar divisão silábica e contagem de sílabas. 	40 min
Prática de leitura e oralidade:	A professora mostrará aos alunos três tabelas com palavras (oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas) que já foram trabalhadas com eles. Em cada tabela, a sílaba tônica estará destacada. Os alunos deverão ler as tabelas, observar as semelhanças das palavras e tentar compreender, primeiramente sozinhos, que essas semelhanças estão relacionadas com as sílabas tônicas (as sílabas mais fortes, ou que tem	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre sílaba tônica; - Refletir sobre sílaba tônica de acordo com a posição da sílaba na palavra. 	25 min

	<p>maior ênfase) das palavras. Depois de discutir a tonicidade das sílabas, eles irão refletir sobre a sílaba tônica de acordo com sua posição na palavra. Assim, poderão começar a perceber por que algumas palavras recebem acento (todas as proparoxítonas, por exemplo).</p>		
Tarefa final:	<p>Os alunos receberão algumas imagens que se diferenciam pela sílaba tônica (e.g. pais, país, camelo, camelô etc.). Eles deverão escrever o nome das imagens, caso conheçam. Se não conhecem, deverão prestar atenção na pronúncia da palavra e tentar perceber as diferenças entre elas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar a competência escrita; - Refletir sobre a importância da sílaba tônica para diferenciação de palavras. 	25 min
Autoavaliação:	<p>Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.</p>		5 minutos



Observe:

I-LU-MI-NA	ÇÃO	PÉ	MÃO
------------	-----	----	-----

BAL	NE	PE	FOR
DE	JA LA	ES LHO	U-NI ME

DRÔ	Ó	XÍ
HI ME-TRO	CU-LOS	CA-RA

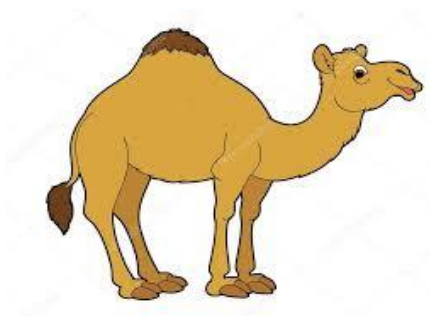
Responda:

Que semelhanças e diferenças existem nas palavras dos quadros acima?

Agora, observe as imagens e denomine-as (escreva seu nome). Depois, separe suas sílabas e escreva em qual sílaba (primeira, segunda, terceira, quarta etc.) está a sílaba tônica.























UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

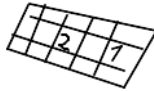
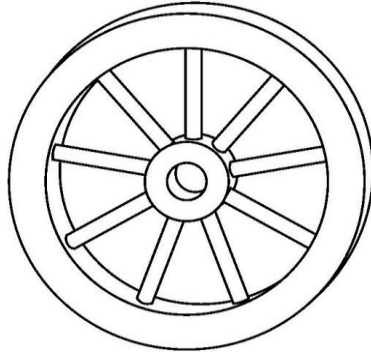
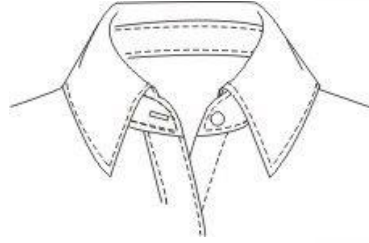
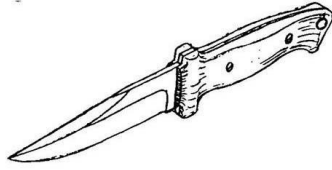
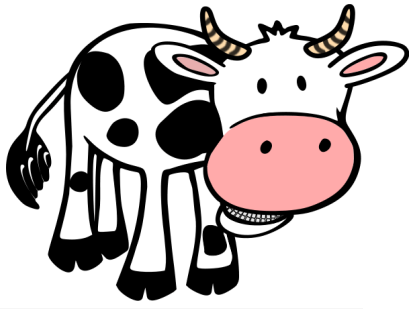
Aula 6 - Diferenciando sons

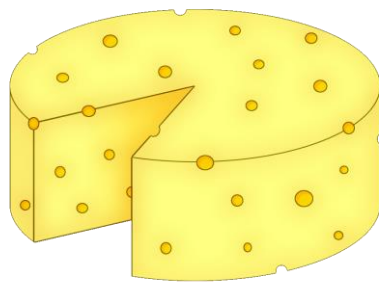
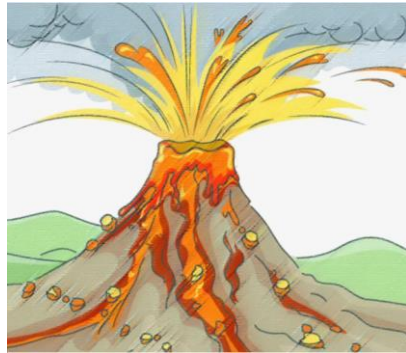
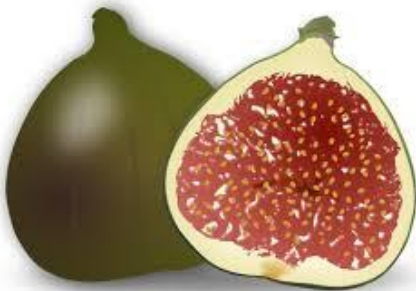
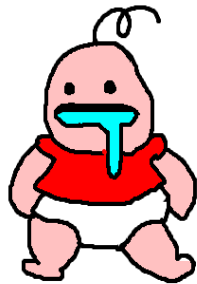
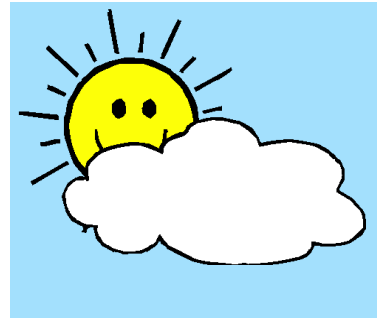
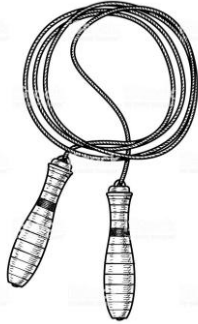
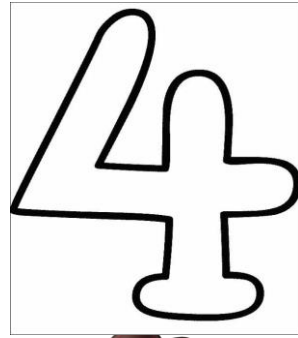
TEMA(S) DA AULA:	Diferenciando sons
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir sons das consoantes; - Distinguir sons das vogais; - Trabalhar com pares mínimos; - Refletir sobre importância dos sons para diferenciar palavras e significados; - Aprender novos vocabulários.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade para perceber a diferença dos sons.
MATERIAIS:	Quadro, <i>Cards</i> , <i>data show</i> .

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
--------	-----------------------------------	---------------------------	-----------------

<p>Warm up:</p>	<p>A professora escreverá uma palavra no quadro (e.g. gato) e pedirá para que os alunos digam palavras que rimam/são parecidas com ela (e.g. gata, rato, gato, chato etc.). A partir do que for produzido, a professora chamará a atenção dos alunos para a diferença dos sons e significados das palavras escritas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar competência oral; - Introduzir tema da aula. 	<p>15 min</p>
<p>Prática de oralidade:</p>	<p>Os alunos receberão as letras do alfabeto e separarão as vogais das consoantes. Juntos, eles irão produzir os sons de cada letra. Devem prestar atenção no movimento da boca, dentes, língua e na distinção de cada som. Também devem perceber a função da vogal na sílaba e na cadência das palavras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar competência oral e auditiva; - Praticar sons das letras do alfabeto; - Trabalhar os órgãos do aparelho fonador para reproduzir sons; - Refletir sobre as diferenças de cada som de acordo com o movimento da boca e da garganta. 	<p>30 min</p>

Tarefa final:	Os alunos receberão <i>Cards</i> com palavras e figuras. Juntos, eles precisam encontrar a figura correspondente a cada imagem. Depois, devem juntar as palavras que consideram semelhantes sonoramente e observar como seus significados são diferentes.	<ul style="list-style-type: none">- Mobilizar a competência de leitura;- Refletir sobre o conceito de par mínimo;- Praticar distinção de sons.	40 min
Autoavaliação:	Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.		5 minutos





imagenfurbo.com



CALO	GALO	CARETA	CARRETA
TELA	TELHA	GOLA	COLA
VACA	FACA	QUEIXO	QUEIJO
BOMBA	POMBA	PAPA	BABA
CORDA	CORTA	FIGO	FOGO
LAVA	LUVA	VILA	VELA
TIA	DIA	QUATRO	QUADRO
GOLEIRA	COLEIRA	RODA	ROTA
CASAR	CAÇAR	BINGO	PINGO
SACO	SECO	PONTE	PONTA



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 7 - Exercitando separação silábica e sílaba tônica

TEMA(S) DA AULA:	Exercitando separação silábica e sílaba tônica
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar separação silábica; - Praticar a percepção da sílaba tônica; - Trabalhar com as vogais; - Iniciar reflexão sobre encontro vocálicos (gue, gua, gui, que, qua etc.); - Refletir sobre relação entre sílabas, vogais e sons.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade na percepção da sílaba tônica.
MATERIAIS:	Quadro, Revistas, Jornais, Jogo do Bingo, <i>data show</i> .

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
--------	-----------------------------------	---------------------------	-----------------

Warm up:	A professora pedirá para que os alunos retomem o que compreendem por sílaba tônica e divisão silábica.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar competência oral; - Mobilizar conhecimento prévio. 	5 min
Prática de leitura e escrita:	Os alunos receberão revistas e jornais para recortar. Eles precisam escolher dez palavras que estejam na revista, recortar, colar elas no caderno e separar sua(s) sílaba(s). Também devem circular a sílaba que consideram tônica.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar competência de leitura e escrita; - Praticar separação silábica; - Perceber qual é a sílaba tônica. 	35 min
Prática de oralidade:	Após encontrarem a sílaba tônica de cada palavra, os alunos deverão contar quantas palavras possuem tonicidade na última, penúltima, ou antepenúltima sílaba. Depois, devem compartilhar com os demais. Eles devem perceber onde é mais comum encontrar a tonicidade, onde é menos comum e onde sempre há acentuação.	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar posição silábica com tonicidade; - Refletir sobre a acentuação. 	20 min

Tarefa final:	Os alunos escreverão as vogais no quadro. Depois, receberão uma folha com palavras e imagens (e.g. aquarela, quando, queijo, guerra, régua etc.) e deverão classificá-las de acordo com as sílabas indicadas para identificar padrões (e.g. palavras com gue, gua, que, qua etc.). Depois, devem conversar com os colegas para discutir o que pensaram.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar a competência de leitura e escrita; - Identificar a grafia e fonética das sílabas destacadas nas palavras; - Relacionar os sons dessas sílabas à sua ortografia. 	35 min
Autoavaliação:	Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.		5 minutos

UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Vamos completar o quadro?

Quadro		Jegue		Fogueira		Linguixa	
Quati		Guisado		Queijo		Guarda	
Caqui		Aquarela		Quibe		Cheque	
Pequeno		Máquina		Guitarra		Língua	
Hambúrguer		Foguete		Esqueleto		Quadra	
Guaraná		Régua		Quilo		Preguiça	

Que palavras possuem as sílabas indicadas abaixo?

QUA _____ _____ _____ _____	QUE _____ _____ _____ _____	QUI _____ _____ _____ _____
GUA _____ _____ _____ _____	GUE _____ _____ _____ _____	GUI _____ _____ _____ _____



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 8 - Refletindo sobre vogais e par mínimo

TEMA(S) DA AULA:	Refletindo sobre vogais e par mínimo
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre importância das vogais na formação de sílabas e palavras; - Refletir sobre par mínimo; - Refletir sobre sílaba tônica; - Trabalhar com formação silábica de maior complexidade; - Trabalhar novos vocabulários.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade para distinguir sons.
MATERIAIS:	Quadro, Jogo do Bingo, <i>data show</i> .

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
--------	-----------------------------------	---------------------------	-----------------



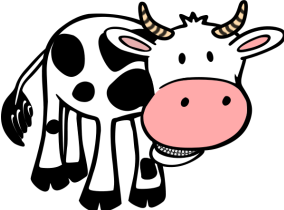


Warm up:	A professora pedirá para que os alunos escrevam juntos no quadro as cinco vogais e uma palavra para cada vogal. Os alunos podem dar <i>feedback</i> um ao outro com relação à grafia e ao uso da vogal adequada.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar competência escrita; - Mobilizar conhecimento prévio. 	10 min
Prática de escuta e oralidade:	Os alunos praticarão juntos a pronúncia das letras do alfabeto (f-v, p-b, t-d, g/j-x, c/s-z etc). Também praticarão os sons das vogais (incluindo é e ó). Nessa atividade, precisam ter autonomia na produção de cada som. Também devem diferenciar o som das letras “c” e “g” antes das vogais “e, i” e “a, o, u”.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar competência de leitura e escrita; - Praticar sons das letras de forma autônoma. 	15 min
Prática de leitura e oralidade:	A professora escreverá 6 palavras no quadro: duas palavras que contenham um hiato, duas que contenham um ditongo e duas com tritongo (e.g. piada, ciúme, pai, água, Uruguai, iguais). Os alunos deverão ir até o quadro e separar as sílabas de cada uma. A partir da reflexão e dúvidas deles, a professora falará sobre encontros vocálicos e separação silábica nesses casos.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar competência escrita; - Refletir sobre encontros vocálicos; - Praticar separação silábica. 	20 min

Tarefa final:	Os alunos jogarão o Jogo do Bingo. Eles receberão cartelas com imagens e palavras que já foram trabalhadas em aula. A professora pronunciará a palavra e os alunos deverão marcá-la, caso tenham. Também há palavras divididas silabicamente com hiatos, ditongos e tritongos. Nessas, a professora dirá qual é o encontro vocálico, quantos sílabas tem a palavra, além de defini-la. Eles devem tomar cuidado para não confundir os sons (e.g. pomba, bomba, cola, gola, papa, baba etc.). Se marcarem errado e disserem “bingo!”, devem começar tudo de novo. Quem marcar a tabela corretamente primeiro, vence.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar auditiva e de leitura; - Refletir sobre par mínimo. 	45 min
Autoavaliação:	Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.		5 minutos

JOGO DO BINGO!

VACA		CARRETA
ROTA	TE-LE-VI-SÃO	
SA-GUÃO		BABA
PEI-XE	PONTE	

JOGO DO BINGO!

	ROUPA	
	PONTA	
TELHA		TE-LE-VI-SÃO
PAPA		CA-FE-Í-NA

JOGO DO BINGO!

TELA		CARETA
U-RU-GUAI	POMBA	
PAPA		CARRETA
PEI-XE	JU-ÍZ	 <small>imagensforba.com</small>

JOGO DO BINGO!

	<p>QUEIJO</p>	<p>GALO</p>
<p>POMBA</p>	<p>QUATRO</p>	
<p>CA-FE-Í-NA</p>		<p>CASAR</p>
	<p>ROU-PA</p>	<p>TE-LE-VI-SÃO</p>

PALAVRAS: VELA, BOMBA, CASAR, POMBA, QUATRO, QUADRO, QUEIXO, QUEIJO, PAPA, BABA, GALO, CALO, GALO, CASAR, TELHA,

TELA, CORDA, CORTA, FACA, VACA, PONTA, PONTE, JUÍZ: PESSOA COM PODER DE JULGAR PERANTE O ESTADO, HIATO, DUAS SÍLABAS, PEIXE: ANIMAL AQUÁTICO DE ÁGUA DOCE OU SALGADA, DITONGO, DUAS SÍLABAS. ROUPA, DITONGO, DUAS SÍLABAS. TELEVISÃO: APARELHO RECEPTOR DE IMAGENS TELEVISIONADAS, DITONGO, TRÊS SÍLABAS. URUGUAI: PAÍS LATINO AMERICANO QUE FAZ FRONTEIRA COM BRASIL, TRITONGO, TRÊS SÍLABAS. CAFEÍNA, GERALMENTE USADO COMO ESTIMULANTE E ENCONTRADO EM PRODUTOS COMO CAFÉ E CHIMARRÃO, HIATO, QUATRO SÍLABAS. SAGUÃO, SALA DE ENTRADA NOS GRANDES EDIFÍCIOS, E ONDE COMEÇA A ESCADARIA OU FICAM OS ELEVADORES QUE LEVAM AOS ANDARES SUPERIORES, TRITONGO, DUAS SÍLABAS.

APÊNDICE B – Material didático do segundo módulo



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 1 - As Palavras e a rima

TEMA(S) DA AULA:	As palavras e a rima
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer novos vocabulários; - Escrever novos vocabulários; - Desenvolver consciência relacionada à fonética e à fonologia; - Desenvolver a relação entre fonemas e grafemas em sílabas simples e complexas; - Relacionar fonemas e grafemas em diferentes níveis silábicos; - Conhecer poema brasileiro.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade para discriminar os sons e para relacionar fonema com grafia.
MATERIAIS:	Imagens, caixas de papel, figuras, palavras.

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
---------------	--	----------------------------------	------------------------

Warm up:	Perguntar para os alunos características/sentimentos que consideram bons e não tão bons em uma pessoa.	- Mobilizar competência oral.	5 min
Prática de escuta e oralidade:	A professora apresentará imagens que correspondem a diferentes sentimentos/emoções. Os alunos deverão dizer os nomes deles, caso saibam. Se não souberem, a professora irá pronunciá-los e ajudar a compreender seu significado.	- Conhecer novas palavras; - Mobilizar <i>listening</i> e oralidade.	15 min
Prática de leitura e oralidade:	A professora entregará para os alunos caixas com uma imagem que represente algum sentimento/emoção mencionado(a) anteriormente. Dentro da caixa há as letras correspondentes à palavra e uma letra (e.g. outra vogal ou consoante com som similar) que não pertence aquela palavra. Eles devem montar a palavra e separar a letra "intrusa".	- Relacionar som e grafema; - Distinguir sons parecidos; - Praticar montagem de novas palavras.	30 min
Prática de escrita:	Os alunos receberão uma folha com algumas das imagens das caixas e devem escrever seu nome ao lado.	- Praticar escrita; - Ampliar a consciência fonológica e fonêmica; - Discriminar os sons das palavras.	20 min

<p>Prática de escuta e de leitura:</p>	<p>Os alunos receberão uma folha com alguns quadros. Cada quadro terá uma palavra. Primeiramente, eles devem trocar a primeira letra e formar da palavra outras diferentes. Depois, devem mudar a posição das consoantes e formar novas palavras. Ao final, receberão outras palavras das quais devem mudar as sílabas e formar novas palavras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre par mínimo, separação silábica e relação som/grafema; - Iniciar reflexão sobre palavras com estrutura/sons parecidos e sobre rima. 	<p>20 min</p>
<p>Tarefa final:</p>	<p>A professora perguntará se os alunos gostam de poemas e se conhecem algum para contar aos demais. Depois, eles receberão um poema (A Lua no Cinema - Paulo Leminski) e deverão buscar as palavras que possuem sons semelhantes somente as analisando individualmente. Depois, a professora lerá o poema e eles deverão circular as palavras que tiveram sons parecidos. Ao final, os alunos devem discutir as palavras circuladas, o significado de rima e sua relação com poema. Também podem discutir sobre o que compreenderam do poema e quais sentimentos são mencionados nele.</p> <p><i>Link do poema:</i> https://www.escritas.org/pt/t/1528/a-lua-no-cinema</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar competência auditiva e de leitura; - Refletir sobre relação entre som e rima; - Refletir sobre poema. 	<p>20 min</p>

Autoavaliação:	Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.		10 minutos
-----------------------	--	--	------------

UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Escreva os sentimentos/emoções de cada um dos *emojis* abaixo:



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Escreva os sentimentos/emoções de cada um dos *emojis* abaixo:





UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

I: Mude a primeira letra e forme novas palavras!

M	A	T	O
	A	T	O
	A	T	O
	A	T	O

II: Mude as letras de lugar e crie palavras:

R	A	T	O
R		T	
L	A	G	O
	A		O
S	A	P	O
S		P	

Mude as sílabas e crie palavras:

CAMA:

MALA:

LOBO:

BOCA:

Que tal lermos um poema?

A LUA NO CINEMA

Paulo Leminski

**A lua foi ao cinema,
passava um filme engraçado,
a história de uma estrela
que não tinha namorado.**

**Não tinha porque era apenas
uma estrela bem pequena,
dessas que, quando apagam,
ninguém vai dizer, que pena!**

**Era uma estrela sozinha,
ninguém olhava pra ela,
e toda a luz que ela tinha
cabia numa janela.**

**A lua ficou tão triste
com aquela história de amor,
que até hoje a lua insiste:
— Amanheça, por favor!**

Poema integrante da série *Distraídos Venceremos*.

In: LEMINSKI, Paulo. *Distraídos venceremos*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 2 - Palavras e significados

TEMA(S) DA AULA:	Palavras e significados
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o uso do dicionário; - Refletir sobre ordem alfabética; - Praticar leitura; - Refletir sobre infográfico; - Expandir vocabulário.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade no uso do dicionário e na leitura de palavras.
MATERIAIS:	Dicionários PT, folhas, quadro.

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
WARM up:	A professora contará o significado de seu nome para os alunos. Depois, pedirá	- Mobilizar competência oral;	10 min

	para que eles contem o significado/origem do nome deles, caso saibam. Se não souberem, poderão pesquisar na internet.	- Introduzir tema da aula.	
Prática de escrita e oralidade:	A professora pedirá para que os alunos relembrem as letras do alfabeto. Depois, devem escrever os nomes deles, incluindo o da professora, em ordem alfabética. Ao lado, a professora irá escrever o significado deles de acordo com a discussão anterior. Assim, a professora fará analogia entre os nomes e significados e a estrutura do dicionário. Também dirá aos alunos que muitas coisas do nosso cotidiano, como lista de presença, listas telefônicas e acervos de biblioteca, estão em ordem alfabética e que isso é uma forma de organização convencional das pessoas.	- Compreender estrutura do dicionário. - Compreender a função da ordem alfabética no cotidiano.	15 min
Prática de leitura e escrita:	Os alunos observarão os objetos do ambiente em que a aula está acontecendo (salão). Depois, devem dizer o nome de alguns deles para que a professora escreva no quadro. Também devem tentar explicar sua função/significado. Depois, eles receberão uma folha para que os escrevam em ordem alfabética.	- Praticar a escrita pensando na ordem alfabética; - Refletir sobre significado de palavras.	20 min

<p>Prática de escuta e leitura:</p>	<p>Os alunos receberão um infográfico sobre a questão da beleza no Brasil. A professora lerá o texto para que discutam os dados apresentados nele e reflitam sobre como percebem essa temática no seu dia a dia. A partir do infográfico, a professora selecionará algumas palavras e as escreverá no quadro. Depois, os alunos receberão um dicionário de língua portuguesa para que possam encontrá-las e entender seu significado (e.g. mulher, padrão, aparência, pressão, impossível, diversidade, mídia, satisfação). Aqui, os alunos devem compreender como se manuseia o dicionário. Eles também podem procurar as palavras online e refletir sobre as diferenças entre ambos os meios de pesquisa.</p> <p><i>Link</i> infográfico: http://planofeminino.com.br/infografico-mostra-a-pressao-da-mulher-brasileira-com-a-beleza/</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre dados do infográfico; - Aprender a manusear dicionário; - Ampliar vocabulário; - Buscar a leitura e compreensão da palavra. 	40 min
<p>Tarefa final:</p>	<p>Os alunos receberão um caça-palavras com as palavras que buscaram no dicionário anteriormente. Eles precisam encontrar e circular elas no jogo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver percepção visual; - Trabalhar a ortografia das palavras. 	25 min

Autoavaliação:	Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.		10 minutos
-----------------------	--	--	------------



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Palavras e significados

CAÇA-PALAVRAS

X	A	P	A	B	I	V	E	M	O	Q	S
Z	R	Y	U	Z	S	S	R	U	N	P	A
Ã	U	X	G	M	L	H	P	L	Z	A	T
W	A	Í	Q	Y	Í	Z	A	H	B	D	I
Q	P	F	T	A	O	D	R	E	N	R	S
A	A	W	Y	É	K	R	I	R	X	Ã	F
N	R	X	Z	B	T	N	I	A	K	O	A
A	Ê	O	P	R	E	S	S	Ã	O	E	Ç
C	N	Ç	W	E	R	T	C	I	W	Ç	Ã
A	C	Ã	P	T	A	S	E	A	P	T	O
D	I	V	E	R	S	I	D	A	D	E	A
B	A	I	M	P	O	S	S	Í	V	E	L

PALAVRAS: APARÊNCIA, DIVERSIDADE, MÍDIA, PADRÃO, IMPOSSÍVEL, MULHER, PRESSÃO, SATISFAÇÃO.



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 3 - Expandido vocabulário

TEMA(S) DA AULA:	Expandindo vocabulário
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Manusear dicionário; - Trabalhar com campo lexical; - Refletir sobre propagandas; - Trabalhar com sinônimos e homônimos; - Expandir vocabulário.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade no uso do dicionário e na compreensão das palavras.
MATERIAIS:	Dicionários PT, folhas, quadro.

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
Warm up:	A professora falará uma palavra e os alunos devem escrever nos cadernos o máximo de palavras que conseguirem, relacionadas	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar competência escrita; - Mobilizar conhecimento 	5 min

	aquela dita pela professora, dentro do tempo estimado.	prévio; - Trabalhar com campo lexical.	
Prática de leitura e oralidade:	<p>Após a brincadeira, a professora apresentará para os alunos algumas propagandas brasileiras reproduzidas ao longo das últimas décadas. Em cada uma delas, os alunos deverão identificar quais palavras/imagens se destacam, ou estão presentes na imagem. Ao final, devem refletir sobre as mudanças sociais e os reflexos destas mudanças na produção de propagandas. Também devem perceber a relação entre essas associações de palavras e a eficácia comunicativa. A partir das discussões, a professora vai explicitar o que é/ para que serve o campo semântico/lexical, partindo dos que estão presentes nas propagandas e da produção oral dos alunos do início da aula.</p> <p>Link do texto base e das imagens: https://is.muni.cz/el/1421/jaro2017/POIIA108/um/campos_semanticos_e_publicidade.pdf</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre propagandas; - Refletir sobre os papéis da mulher na sociedade brasileira; - Associar palavras a eficácia comunicativa; - Compreender o uso de campo lexical. 	35 min

Prática de leitura e escrita:	Os alunos receberão uma folha com espaço para que construam campos lexicais usando palavras relacionadas às propagandas anteriores (e.g. marido, cozinha, limpeza, família, casa etc.).	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar prática escrita; - Refletir sobre uso do campo lexical. 	30 min
Prática de leitura e oralidade:	A professora pedirá para os alunos se eles sabem o que significam as palavras sinônimo e antônimo. Se eles não sabem, devem pesquisar no dicionário ou na internet seu significado e explicar para os demais o que compreenderam por meio de exemplos.	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar busca usando dicionário/internet em português. 	15 min
Tarefa final:	Os alunos devem escolher pelo menos 5 palavras utilizadas nos campos semânticos da atividade anterior e escrever os possíveis sinônimos e antônimos para elas. Eles podem utilizar dicionário físico ou online como apoio para essa atividade.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar a prática escrita; - Compreender sinônimos e antônimos. 	25 min
Autoavaliação:	Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.		10 minutos



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 4 - Revisando a construção de significados

TEMA(S) DA AULA:	Revisando a construção de significados
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Manusear dicionário; - Trabalhar com campo lexical; - Trabalhar com sinônimos e homônimos; - Expandir vocabulário.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade no uso do dicionário e na compreensão das palavras.
MATERIAIS:	Dicionários PT, folhas, quadro.

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
<i>Warm up:</i>	Um dos alunos contará para os demais como foi sua viagem para SP. O outro poderá fazer algumas perguntas para ajudar esse	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar competência oral. 	5 min

	aluno a contar sobre seus últimos dias.		
Prática de escrita e oralidade:	<p>Brincadeira: a professora falará uma palavra e os alunos devem escrever nos cadernos o máximo de palavras que conseguirem, relacionadas aquela dita pela professora, dentro do tempo estimado.</p> <p>Depois, a professora falará uma palavra diferente para cada aluno, (e.g. beleza e viagem), para que escrevam palavras relacionadas a ela também. Depois, os alunos devem compartilhar o que escreveram na primeira e segunda vez.</p> <p>A partir disso, o aluno que esteve presente na última aula explicará para o que viajou o que é campo lexical. A professora o ajudará. Ela também explicará as diferenças entre palavras que se relacionam e palavras que possuem significados semelhantes, a partir das palavras usadas pelos alunos na brincadeira anterior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ativar conhecimento prévio; - Mobilizar prática escrita; - Revisar/compreender o uso de campo lexical. 	30 min
Prática de leitura e escrita:	Os alunos relembrarão as letras do alfabeto. O estudante que não estava deverá dizer nomes de coisas que ele viu/conheceu em sua viagem (e.g. praças, cidades, ruas etc.). A partir das palavras ditas por ele, o outro explicará a ele como colocar elas em ordem alfabética.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar prática escrita; - Relembrar alfabeto; - Compreender ordem alfabética. 	30 min

	Caso necessário, a professora ajudará. Também devem mostrar as convenções sociais feitas em ordem alfabética por meio de exemplos.		
Prática de leitura e oralidade:	Após a atividade anterior, o estudante explicará como funciona o dicionário de PT. Juntos, eles deverão escolher duas palavras usadas anteriormente e procurar seu significado no dicionário e na internet. Depois, devem comparar diferenças.	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar busca usando dicionário/internet em português. 	20 min
Tarefa final:	O aluno explicará o que são palavras sinônimas e antônimas. A professora o ajudará, dando um exemplo de palavra com sinônimos, antônimos e campo semântico. Depois, eles deverão dar 5 palavras para o outro colega. Com as 5 palavras recebidas, deverão procurar por sinônimos e antônimos para elas. Também poderão usar campo semântico, resignificando a palavra ou explicando-a.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar a prática escrita; - Compreender sinônimos e antônimos. 	25 min
Autoavaliação:	Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.		10 minutos



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 5 - Sinônimos, antônimos e os homônimos e parônimos

TEMA(S) DA AULA:	Sinônimos, antônimos e os homônimos e parônimos
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar com sinônimos e homônimos; - Expandir vocabulário; - Conhecer palavras homônimas e parônimas; - Trabalhar com palavras cruzadas e caça-palavras.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade em diferenciar e compreender as palavras.
MATERIAIS:	Dicionários PT, folhas, quadro.

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
Warm up:	Os alunos lembrarão o que viram nas últimas aulas (sentimentos, campos lexicais, semânticos, uso de dicionário, sinônimos,	<ul style="list-style-type: none"> - Ativar conhecimento prévio; - Mobilizar competência 	10 min

	antônimos, textos etc.)	oral.	
Prática de escrita e oralidade:	Os alunos escreverão no quadro os sentimentos e emoções que viram algumas aulas atrás. Podem utilizar seus cadernos como apoio. Depois, eles dividirão as palavras entre eles para procurarem sinônimos e antônimos para cada uma delas. Podem escrever o que já sabem e utilizar dicionários e a internet como suporte. Ao final, apresentarão o que encontraram e discutirão seus significados.	<ul style="list-style-type: none"> - Ativar conhecimento prévio; - Mobilizar prática escrita; - Mobilizar prática de pesquisa na internet em português; - Revisar/compreender sinônimos e antônimos. 	40 min
Prática de leitura e oralidade:	A partir da discussão anterior, a professora introduzirá os homônimos e parônimos aos alunos. Ela escreverá quatro palavras no quadro (e.g. concerto, concerto - soar, suar) e pedirá para que os alunos as pesquisem no dicionário ou internet. A partir das respostas e de novos exemplos (e.g. acento, assento, aço, asso, caçar, cassar, espirar, expirar - informar, enformar, calda, cauda, comprimento, cumprimento, emergir, imergir, tráfego, tráfico,), eles discutirão palavras homônimas e parônimas.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar prática de leitura; - Mobilizar pesquisa em português; - Conhecer palavras homônimas e parônimas. 	30 min

Tarefa final:	<p>Os alunos receberão duas folhas: em uma haverá um caça-palavras com homônimos e parônimos. Em outra, haverá palavras-cruzadas com sinônimos e antônimos. Eles devem preenchê-las para e contar quais foram as dúvidas, facilidades e dificuldades com o jogo.</p> <p>Obs.: Podem terminar a atividade em casa, caso necessário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar a prática de leitura; - Trabalhar com as palavras vistas em aula e seus significados; - Trabalhar com caça-palavras; - Conhecer palavras-cruzadas. 	30 min
Autoavaliação:	Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.		10 minutos



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

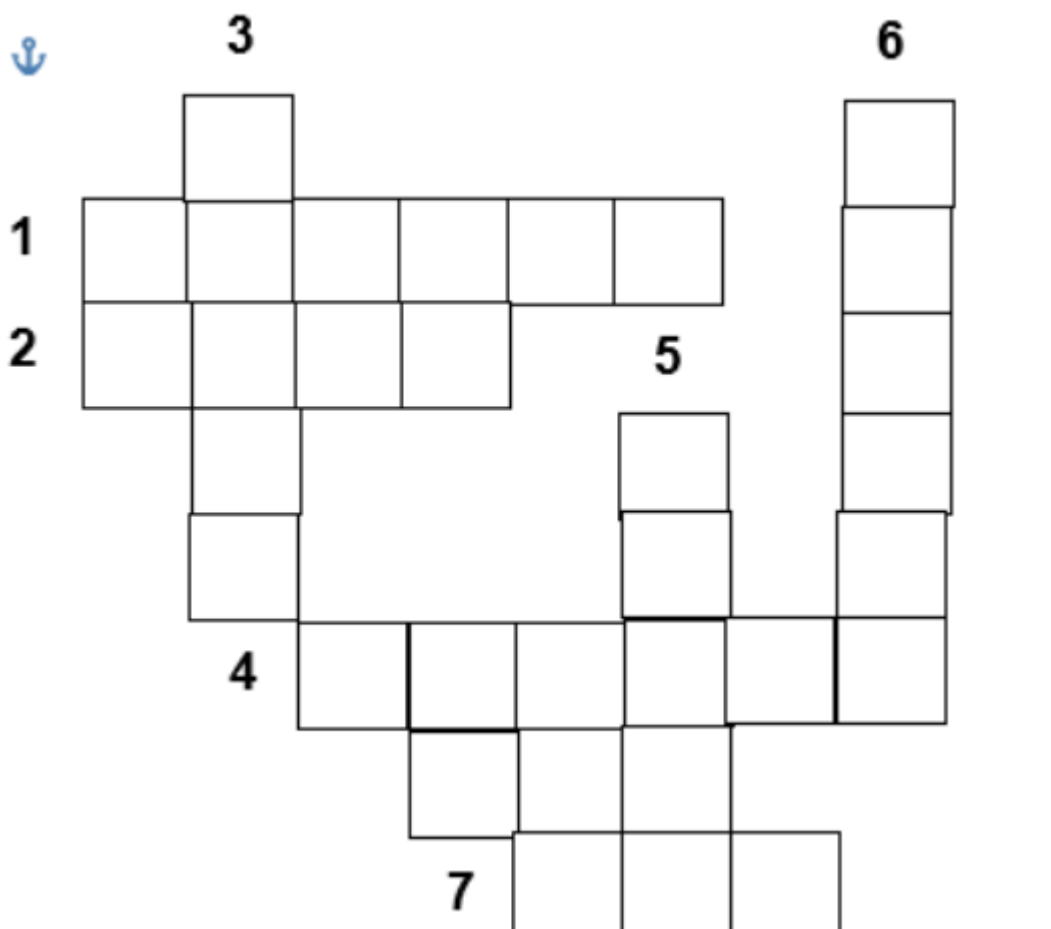
CAÇA-PALAVRAS

P	Z	C	A	V	S	E	S	S	Ã	O	A	O	U	Ã
R	X	A	C	A	Ç	A	R	U	P	E	P	C	V	S
E	Z	S	P	I	Z	I	S	I	R	N	R	U	Ã	E
C	Ã	S	R	G	N	L	N	P	E	Z	E	T	P	Ç
E	W	A	O	F	Y	F	Z	A	C	B	E	A	R	Ã
D	Q	R	F	T	L	O	R	R	N	O	N	C	O	O
E	N	C	E	I	É	K	R	I	D	X	D	E	C	F
N	Z	R	G	Z	B	T	N	I	G	K	E	N	E	A
T	T	I	N	P	R	E	S	S	T	I	R	D	D	Ç
E	R	N	P	W	E	R	T	C	I	W	R	E	E	U
S	E	C	E	P	T	A	S	E	A	P	T	R	N	O
A	S	C	E	N	D	E	R	D	A	D	E	Ã	T	A
X	B	A	I	A	P	R	E	N	D	E	R	C	E	L

PALAVRAS HOMÔNIMAS: SEXTA - CESTA - SEÇÃO - SESSÃO - CAÇAR - CASSAR - ACENDER
- ASCENDER

PALAVRAS PARÔNIMAS: INFLIGIR - INFRIGIR - PRECEDENTE - PROCEDENTE - APRENDER -
APREENDER.

PALAVRAS-CRUZADAS



- 1 - Contrário de fechado 2 - Contrário de baixo 3 – Sinônimo de alegre
 4 – Contrário de frio 5 – Sinônimo de bonitos 6 – Sinônimo de enorme
 7 – Contrário de mau



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 6 - Palavras e contexto: propagandas

TEMA(S) DA AULA:	Palavras e contexto: propagandas
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar propagandas; - Expandir vocabulário; - Discutir palavras em diferentes contextos; - Relacionar texto escrito e imagens.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade em diferenciar e compreender as palavras.
MATERIAIS:	Dicionários PT, folhas, quadro.

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
Warm up:	Os alunos irão contar o que entendem por propagandas. Também podem falar sobre as propagandas que já foram vistas em aula e dar	<ul style="list-style-type: none"> - Ativar conhecimento prévio; - Mobilizar competência 	10 min

	exemplos de propagandas que eles lembram e/ou gostaram.	oral.	
Prática de oralidade:	A professora conversará com os alunos sobre a função das propagandas, para quem são feitas, qual é o objetivo, qual é a necessidade do produto, como ele é vendido, como as pessoas veem o produto pela propaganda etc. Eles discutirão a função das propagandas e como elas são recebidas pelas pessoas.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar prática oral; - Discutir sobre propagandas. 	10 min
Prática de leitura e oralidade:	A partir da discussão anterior, a professora apresentará aos alunos algumas propagandas (de salão de beleza, construção civil, cigarro, trânsito etc.). A partir delas, eles deverão analisar a mensagem e o produto vendido. Devem discutir o papel das imagens, cores e figuras no texto, como as palavras são colocadas nele e qual é a relação entre texto escrito e imagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar prática de leitura; - Mobilizar prática oral; - Refletir sobre propagandas; - Analisar função das palavras no texto; - Refletir sobre relação entre imagens e textos escritos. 	30 min
Prática de leitura e oralidade:	Os alunos vão escolher, usando a internet, uma propaganda brasileira que chamar a sua atenção. Depois, devem justificar a escolha e dizer qual é o público alvo, que imagens e palavras ela tem, qual é a relação entre ambas etc. Devem discuti-las em grupo e ajudar um ao outro na análise e discussão dos textos.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar competência de leitura; - Mobilizar competência oral; - Analisar propagandas brasileiras; - Analisar a função das palavras no texto; 	20 min

		- Mobilizar interação colaborativa.	
Tarefa final:	Os alunos farão sua própria propaganda. Nesse primeiro momento, devem escolher o que desejam vender (se será o salão de beleza, a construção urbana, paisagismo, se será algum outro produto), o público alvo e exemplos de propagandas que tenham interesses semelhantes aos deles. Ao final, devem apresentar o que produziram.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar a prática de leitura; - Mobilizar prática escrita; - Trabalhar com propagandas; - Produzir propaganda 	25 min
Autoavaliação:	Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.		10 minutos



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 7 - Propagandas e culturas

TEMA(S) DA AULA:	Propagandas e culturas
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar propagandas; - Expandir vocabulário; - Discutir a relação entre propagandas e diferentes culturas; - Relacionar texto escrito e imagens; - Começar a produção da propaganda.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade em diferenciar e compreender as palavras.
MATERIAIS:	Dicionários PT, folhas, imagens, vídeos, quadro.

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
<i>Warm up:</i>	A professora escreverá no quadro os novos vocabulários vistos na última aula para que os alunos relembrem e	<ul style="list-style-type: none"> - Ativar conhecimento prévio; - Mobilizar competência 	10 min

	discutam seus significados.	oral.	
Prática de leitura e oralidade:	A professora apresentará para os alunos algumas propagandas para que discutam a relação entre elas e as culturas que aparecem nelas. Também analisarão os padrões que algumas propagandas seguem de acordo com o público alvo.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar prática oral; - Mobilizar prática de leitura; - Discutir sobre propagandas; - Refletir sobre relação entre imagens e textos escritos. 	30 min
Prática de leitura e oralidade:	Os alunos lerão alguns anúncios. A partir deles, discutirão as diferenças e semelhanças entre os textos.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar prática de leitura; - Mobilizar prática oral; - Refletir sobre diferentes textos; - Expandir vocabulário. 	20 min
Tarefa final:	Os alunos começarão a elaborar as suas propagandas. Eles receberão uma folha para que preencham com os seguintes dados: A partir do público alvo e do produto que escolheram vender, devem pensar no veículo midiático que irão trabalhar e o porquê da escolha. Depois, devem pensar em que imagens e palavras querem utilizar na sua propaganda pensando no público alvo, no contexto em que ela irá circular e, por fim, onde e como irão elaborá-la.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar a prática de leitura; - Mobilizar prática escrita; - Produzir propaganda. 	30 min

Discussão:	Caso tenham tempo, os alunos irão compartilhar suas ideias e dar sugestões um para o outro. Também escreverão no quadro as palavras que aprenderam nessa aula e discutirão seus significados.	<ul style="list-style-type: none">- Mobilizar prática oral;- Mobilizar prática escrita;- Refletir sobre propaganda.	20 min
Autoavaliação:	Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.		10 minutos



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

ESCREVENDO MINHA PROPAGANDA

PRODUTO:

PÚBLICO ALVO:

MÍDIA:

DESCREVA AS IMAGENS a serem UTILIZADAS:

PALAVRAS-CHAVE:

**FERRAMENTA (DESENHO À MÃO, PAINT, POWER POINT, WORD,
CARTOLINA, FOLHA A4 etc.):**

COMO (MAUNALMENTE, COMPUTADOR etc.):



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 8 - Produção final da propaganda

TEMA(S) DA AULA:	Produção final da propaganda
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar a escrita; - Expandir vocabulário; - Discutir palavras em diferentes contextos; - Relacionar texto escrito e imagens.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade em diferenciar, escrever e compreender as palavras.
MATERIAIS:	Dicionários PT, folhas, quadro.

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
Warm up:	Os alunos irão contar qual é o produto que pretendem entregar. Podem discutir e dar sugestões um ao outro.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar competência oral. 	10 min

Tarefa final:	Os alunos continuarão a produzir sua propaganda em aula. Devem finalizar ela e apresentar aos demais. Eles podem dar sugestões, pesquisar e tirar dúvidas. A professora os ajudará e apresentará outras ideias e palavras que também podem ser utilizadas por eles. Ao final, também podem, caso queiram, divulgar o que fizeram para os demais colegas e professores de outras turmas de PLA.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar a prática de leitura; - Mobilizar prática escrita; - Produzir e finalizar propaganda. 	1h40min
Autoavaliação:	Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.		10 minutos

APÊNDICE C – Material didático do terceiro módulo



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 1 - Rótulos

TEMA(S) DA AULA:	Rótulos
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer novos vocabulários; - Discutir sobre as funções dos rótulos nos produtos; - Desenvolver consciência relacionada aos diferentes significados das palavras acordo com o contexto; - Refletir sobre o uso dos produtos no dia a dia.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade para ler os rótulos e para compreender diferentes Significados das palavras.
MATERIAIS:	Produtos do dia a dia com rótulos, folhas, quadro.

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
Trabalho da última aula:	Os alunos apresentarão as propagandas que fizeram em casa após a construção e discussão conjunta da última	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar prática oral; - Refletir sobre 	15 min

	<p>aula. Devem falar quais foram as dificuldades e facilidades em produzir a propaganda e como/se a atividade os ajudou em relação a aquisição da língua.</p>	<p>propaganda;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre processo de aprendizagem. 	
Warm up:	<p>A professora colocará sobre a mesa uma série de produtos do dia a dia (café, achocolatado, sabonete, detergente etc.) com seus rótulos. Os alunos irão dizer se conhecem aqueles produtos, se sabem o que é rótulo e se costumam lê-lo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimento prévio; - Mobilizar competência oral. 	5 min
Prática de leitura e escrita:	<p>A professora promoverá a leitura dos rótulos trazidos. Ela orientará a observação dos alunos para que descubram e discutam informações contidas neles (e.g. data de fabricação/validade, código de barras, marca etc.). Cada aluno receberá alguns produtos para que escrevam suas respectivas informações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer novas palavras; - Mobilizar leitura e escrita; - Analisar rótulos de produtos. 	15 min
Prática de leitura e oralidade:	<p>A partir dos produtos, os alunos também deverão procurar propagandas de pelo menos um deles. Depois, devem anotar que tipos de informações apareceram na propaganda que não aparecem nos rótulos e o que mais os chamou atenção nela. Além disso, devem comparar ambos e discutir sobre as diferenças entre cada tipo textual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar propagandas e rótulos; - Mobilizar leitura e oralidade. 	15 min

Prática de escrita e oralidade:	Cada aluno receberá alguns itens encontrados em rótulos (código de barras, marca, instruções de uso, data de validade/fabricação, informação nutricional, selo de inspeção etc.) para que escrevam sua definição. Podem pesquisar na internet ou tentar escrever com suas próprias palavras. Depois, devem compartilhar com os demais.	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar escrita e leitura; - Ampliar vocabulário; - Refletir sobre rótulo. 	15 min
Tarefa final:	<p>Os alunos criarão seu próprio rótulo. Eles devem escolher e recortar as informações dos rótulos discutidos em aula, como código de barras, ou a marca. Também podem inventar um novo produto ou informações diferentes, se preferirem. Ao final, devem apresentar o produto oralmente para os colegas, explicando cada uma das informações do rótulo.</p> <p>Caso não haja tempo, podem terminar em casa e apresentar na próxima aula.</p> <p>**Para a próxima aula, os alunos também devem trazer produtos com rótulos que têm em casa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar competência oral; - Refletir sobre rótulo. 	5 min
Autoavaliação:	Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.		10 minutos



**UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA/ADICIONAL**

Rótulos

PRODUTO:	
MARCA	
INFORMAÇÕES ENCONTRADAS:	



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 2 - Rótulos, Logotipos e Slogans

TEMA(S) DA AULA:	Rótulos, Logotipos e Slogans
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer novos vocabulários; - Discutir sobre as funções dos rótulos nos produtos; - Discutir sobre as funções dos logotipos nos produtos; - Desenvolver consciência relacionada aos diferentes significados das palavras acordo com o contexto; - Relacionar logotipos e propagandas.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade para ler os rótulos e logotipos e para compreender Significados das palavras.
MATERIAIS:	Produtos do dia a dia com rótulos, logotipos, internet, folhas, quadro.

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
Trabalho da última aula:	Os alunos apresentarão os rótulos que criaram para os demais, explicando cada um dos itens. Também falarão das dificuldades e facilidades que tiveram para produzi-lo.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar prática oral; - Refletir sobre a produção do rótulo; 	15 min

		- Refletir sobre processo de aprendizagem.	
Warm up:	A professora e os alunos colocarão sobre a mesa uma série de produtos que encontraram em suas casas ou no ambiente de trabalho. Cada um deverá escolher três rótulos e explicar porque escolheram aqueles produtos.	- Mobilizar competência oral.	5 min
Prática de leitura e oralidade:	A partir da justificativa dos alunos, a professora e eles discutirão o papel dos logotipos na comercialização dos produtos (e.g. pra que serve, como influência, como é escrito, de que modo é pensado pelos criadores, como é recebido pelo público etc.). Pode fazer uma analogia entre produtos que conhecemos e chamamos somente pela marca e produtos que sequer conhecemos o nome original, ainda que consumimos.	- Refletir sobre logotipos.	15 min
Prática de leitura e oralidade:	A partir dos logotipos citados anteriormente, a professora falará que muitos produtos também possuem slogans. Juntos, os alunos devem pesquisar na internet e explicar o que são slogans. Depois, cada um deve dar exemplos de slogans que encontrarem na internet e acharem criativos.	- Relacionar produtos, marcas e slogans; - Ampliar vocabulário; - Aprimorar busca na internet em português.	15 min

<p>Tarefa final:</p>	<p>Brincadeira: Os alunos escolherão três marcas de produtos sem falar para os demais. Depois, um de cada vez, desenhará no quadro o produto ou a marca que escolheu. Os demais devem tentar adivinhar qual é o produto ou marca desenhado. A dupla em que o desenho for adivinhado ganha um prêmio.</p> <p>** Os alunos ganharão um diário para que possam praticar a escrita em português todos os dias. A ideia é que eles escrevam alguma coisa que leram, assistiram ou que chamou a sua atenção nesse diário, a cada dia. Na aula, eles devem contar o que escreveram e a professora dará feedback das produções.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar competência escrita e oral; - Refletir sobre produtos e logotipos. 	<p>10 min</p>
<p>Autoavaliação:</p>	<p>Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.</p>		<p>10 minutos</p>



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 3 - Listas de supermercado

TEMA(S) DA AULA:	Listas de Supermercado
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer novos vocabulários; - Conhecer e compreender gênero lista; - Compreender estrutura e função das listas; - Praticar a escrita.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade para escrever a lista e compreender palavras.
MATERIAIS:	folhas, quadro.

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
Diário:	Momento em que os alunos falarão sobre a escrita do diário, dificuldades e facilidades. A professora dará feedback de suas produções, caso necessário.	- Refletir sobre processo de aprendizagem.	10 min

Warm up:	Os alunos falarão sobre supermercado, se costumam frequentá-lo, como ele é organizado no Brasil, se há diferenças em relação ao país de origem deles, se eles costumam escrever lista de compras etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimento prévio; - Mobilizar competência oral. - Refletir sobre aspectos culturais. 	5 min
Prática de leitura:	Após a discussão, os alunos receberão papéis com nomes de produtos de supermercado (e.g. sabonete, detergente, esponja, refrigerante, macarrão, farinha, cenoura, maçã etc.). Eles devem agrupar os produtos de acordo com a organização dos supermercados: açougue, higiene e limpeza, grãos e cereais, verduras, legumes e frutas etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer novos vocabulários; - Mobilizar prática de leitura; - Refletir sobre a organização do supermercado 	15 min
Prática de leitura:	Cada aluno receberá uma folha com duas colunas, uma com figuras de produtos e outra com os nomes dos produtos. Eles precisam relacioná-las. No final, devem compartilhar com os demais suas conclusões.	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar leitura; - Ampliar vocabulário; - Refletir sobre organização das listas de supermercado 	15 min
Prática de escrita e oralidade:	Após a divisão e relação dos produtos, os alunos escreverão juntos no quadro uma lista de compras que contenha eles, inspirada na divisão para que facilite as compras. Para isso, a professora fará algumas perguntas para que discutam como são feitas listas de supermercado (e.g. se fossem fazer uma lista, como a escreveriam? Os itens são escritos ao lado ou abaixo um	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever lista de supermercado coletivamente; - Refletir sobre o gênero lista; - Refletir sobre função das listas; - Mobilizar prática escrita e oralidade; 	30 min

	do outro? Qual seria sua extensão? Que fatores influenciam seu tamanho? etc.).	- Expandir vocabulário.	
Tarefa final:	Os alunos escolherão um dos setores/divisões do supermercado para criar uma lista de compras em aula. Para tarefa de casa, devem pesquisar em supermercados pelo menos três marcas dos produtos que escreveram na lista, analisar e descrever o logotipo e verificar algumas informações dos rótulos (e.g. validade, fabricação etc.).	- Mobilizar competência escrita; - Refletir sobre listas, rótulos, produtos, logotipos e marcas.	15 min
Autoavaliação:	Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.		10 minutos

UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA/ADICIONAL

 <p>1</p>	<p>() FRUTAS</p>
 <p>2</p>	<p>() AÇOUGUE</p>
 <p>3</p>	<p>() PEIXARIA</p>

 <p>4</p>	<p>() BEBIDAS</p>
 <p>5</p>	<p>() HIGIENE</p>
 <p>6</p>	<p>() LIMPEZA</p>
 <p>7</p>	<p>() VERDURAS</p>



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 4 - A Casa

TEMA(S) DA AULA:	A Casa
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar vocabulário relacionado à casa; - Praticar a leitura e escrita; - Conhecer a estrutura “essa é/ aqui é” - pronome dem. + verbo ser; - Trabalhar com música; - Refletir sobre diferentes tipos de moradia; - Registrar sua moradia.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade para escrever e compreender palavras.
MATERIAIS:	folhas, quadro.

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
Diário:	Momento em que os alunos falarão sobre a escrita do diário, dificuldades e facilidades. A professora dará <i>feedback</i> de suas produções,	- Refletir sobre processo de aprendizagem.	10 min

	<p>caso necessário.</p> <p>Também apresentarão o trabalho que fizeram em casa referente à última aula.</p>		
Warm up:	<p>Os alunos contarão onde costumam guardar as compras de supermercado. Também falarão os nomes dos cômodos da casa que conhecem e qual é seu preferido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimento prévio; - Mobilizar competência oral. 	5 min
Prática de escuta:	<p>Após a discussão, os alunos ouvirão a música “A Casa”, de Vinícius de Moraes. Devem discutir o que compreenderam da música por meio da escuta. Também receberão a letra da música posteriormente para que discutam seu significado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer novos vocabulários; - Mobilizar prática de escuta; - Refletir sobre sua moradia. 	10 min
Prática de leitura:	<p>Após ouvirem a música, os alunos desenharão sua própria casa, com os cômodos e as pessoas que vivem nela. Também devem escrever os nomes dos cômodos. Depois, devem compartilhar com os demais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar escrita; - Ampliar vocabulário; - Refletir sobre organização da casa. 	20 min
Prática de escrita:	<p>Após a apresentação, a professora explicará para os alunos a função da frase “essa é/aqui é” para apresentar os cômodos da casa. Depois, os alunos receberão uma folha onde devem escrever a frase vista para estruturar a sentença junto ao nome do cômodo da figura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar a escrita; - Refletir sobre organização das moradias; - Expandir vocabulário. 	15 min

Prática de escuta e escrita:	<p>A professora apresentará para os alunos os nomes de diferentes moradias para que conheçam ou contêm caso já conhecem. Também podem discutir a relação entre as moradias e classes sociais, lugar, clima etc. Além disso, podem falar das diferenças e semelhanças entre as moradias do Brasil e de outros países que conheçam. Após a discussão, os alunos irão pesquisar na internet as moradias ditas pela professora para que as conheçam e relacionem seus nomes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar a escuta e escrita; - Refletir sobre aspectos culturais; - Expandir vocabulário; - Aprimorar busca na internet em português. 	20 min
Tarefa final:	<p>Os deverão escrever uma frase sobre moradias no Brasil com o tema “Um Brasil com moradia para todos”. Podem produzir a frase em casa e trazer para a próxima aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar competência escrita; - Refletir sobre moradias; - Refletir sobre aspectos culturais. 	5 min
Autoavaliação:	<p>Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.</p>		10 minutos



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

A Casa

Vinicius de Moraes

Era uma casa muito engraçada

Não tinha teto, não tinha nada

Ninguém podia entrar nela, não

Porque na casa não tinha chão

Ninguém podia dormir na rede

Porque na casa não tinha parede

Ninguém podia fazer pipi

Porque penico não tinha ali

Mas era feita com muito esmero

na rua dos bobos número zero

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/vinicius-de-moraes/a-casa.html>



IDIOMAS SEM FRONTEIRAS



Licenciatura em Letras
Línguas Adicionais
Inglês-Espanhol e
Respectivas Literaturas



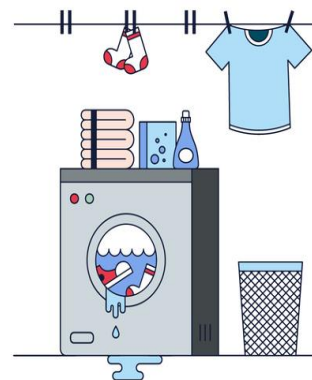














UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 5 - Localização, endereço e mensagem de WhatsApp

TEMA(S) DA AULA:	Localização
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever características do local onde mora; - Reconhecer o endereço de sua casa; - Localizar objetos; - Refletir sobre saneamento básico; - Escrever mensagem - WhatsApp; - Expandir vocabulário.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade para escrever e compreender palavras.
MATERIAIS:	folhas, quadro.











ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
Diário:	Momento em que os alunos falarão sobre a escrita do diário, dificuldades e facilidades. A professora dará feedback de suas produções, caso necessário.	- Refletir sobre processo de aprendizagem.	10 min

	Também apresentarão o trabalho que fizeram em casa referente à última aula.		
Warm up:	Os alunos falarão o que conhecem sobre a rua onde moram. Também podem mencionar outros lugares que já viveram e descrever como eram os lugares.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimento prévio; - Mobilizar competência oral. 	5 min
Prática de escrita:	Após a conversa, a professora apresentará um quadro com dados a serem preenchidos pelos alunos, de acordo com seu endereço. Eles discutirão a importância de conhecerem e saberem informar seus endereços.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer novos vocabulários; - Mobilizar prática de escrita. 	15 min
Prática de oralidade:	Depois, a professora perguntará para os alunos se eles sabem o que é saneamento básico. Após a apresentação do tópico, a professora perguntará qual é a importância do saneamento básico para os alunos, para a escolha da moradia, se já tiveram experiências negativas ou positivas com relação a isso.	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar oralidade; - Ampliar vocabulário; - Refletir sobre saneamento básico. 	10 min
Prática de escrita:	Após a conversa, os alunos irão analisar os tipos de serviços realizados no lugar onde vivem. Para isso, preencherão uma ficha entregue pela professora dizendo se há ou não determinado serviço (e.g. água tratada, segurança etc.).	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar a leitura e escrita; - Refletir sobre saneamento básico; - Refletir sobre aspectos culturais. 	15 min

Prática de escuta e escrita:	A professora apresentará para os alunos vocabulários relacionados à localização (e.g. em cima, embaixo, ao lado, à direita, à esquerda etc.). Todos poderão ir para fora da sala de aula, observar o lugar onde mora e utilizar o vocabulário para o indicar depois, os alunos receberão um jogo que consiste em compreender as direções e posicionar o objeto no lugar indicado.	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar a leitura; - Trabalhar com orientações; - Expandir vocabulário. 	20 min
Tarefa final:	Os alunos devem descrever a localização de sua casa para alguém que nunca foi para lá, através do <i>WhatsApp</i> , utilizando pontos de referência e descrevendo detalhadamente o lugar. Podem terminar em casa e apresentar na próxima aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar competência escrita; - Refletir sobre localização; - Expandir vocabulário. 	5 min
Autoavaliação:	Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.		10 minutos

Fonte: ISLCOLLECTIVE.COM



	
A bola está dentro da caixa.	A bola está fora da caixa.
	
A bola está ao lado da caixa. A bola está junto da caixa.	A bola está entre as caixas. A bola está no meio das caixas
	
A bola está à frente da caixa.	A bola está atrás da caixa.
	
A bola está debaixo da caixa. A bola está sob a caixa.	A bola está em cima da caixa. A bola está sobre a caixa.
	
A bola está à direita da caixa.	A bola está à esquerda da caixa.



**IDIOMAS SEM
FRONTEIRAS**



JOGO: SIGA AS INFORMAÇÕES ABAIXO E DESENHE UM SAPO NO QUADRADO DA TABELA!

A - UM QUADRADO PARA FRENTE;

D - DOIS QUADRADOS PARA FRENTE;

J - UM QUADRADO PARA TRÁS;

N - VIRE PARA À ESQUERDA;

U - VIRE PARA À DIREITA.

A - A - N - D - J

D - A - U - D - A

Desenhe o sapo de acordo com as pistas:

		COMECE AQUI		



Escreva uma mensagem para um amigo descrevendo o lugar onde você mora (utilize o endereço, pontos de referência, cores e detalhes).





UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 6 - Anúncios

TEMA(S) DA AULA:	Anúncios: aspectos culturais
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre gênero anúncio; - Expandir vocabulário; - Praticar a escrita e a leitura; - Compreender textos orais; - Refletir sobre aspectos culturais.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade para escrever e compreender palavras.
MATERIAIS:	folhas, quadro, notebook.

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
Diário:	Momento em que os alunos falarão sobre a escrita do diário, dificuldades e facilidades. A professora dará feedback de suas produções, caso necessário.	- Refletir sobre processo de aprendizagem.	10 min

	Também apresentarão o trabalho que fizeram em casa referente à última aula.		
Warm up:	A professora conversará com os alunos sobre as bebidas mais comuns em seus países. Também poderão falar quais são suas favoritas e como prepará-las.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimento prévio; - Mobilizar competência oral. 	5 min
Prática de escuta e oralidade:	Após a conversa, os alunos assistirão um vídeo sobre a caipirinha (<i>link</i> do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=MLoUUxCLsKg). Após assistirem, a professora perguntará se os alunos conhecem a bebida e se gostam ou não. Também devem dizer quais são os ingredientes utilizados em seu preparo. Além disso, eles irão comentar os detalhes do preparado falados no vídeo. Para isso, a professora apresentará o vídeo mais uma vez para posterior discussão.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar prática de escuta; - Mobilizar prática oral. 	10 min
Prática de oralidade:	Depois, a professora falará sobre a cachaça, de onde vem, como é seu preparo. Também pode escrever novos vocabulários no quadro e explicá-los (e.g. canavial, destilação, armazenar etc.). Depois, os alunos devem fazer o mesmo: escolher uma bebida que gostem e falar um pouco sobre o produto principal e o processo de produção dela. Caso não saibam, podem pesquisar na internet.	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar oralidade; - Ampliar vocabulário; - Aprimorar busca na internet em português. 	15 min

Prática de escuta e oralidade:	Depois, a professora falará sobre outro aspecto cultural muito conhecido no Brasil: o carnaval. Ela perguntará para os alunos de eles sabem o que são marchinhas de carnaval. Após a conversa, os alunos ouvirão a música “Cachaça Não é Água”, acompanhando a sua letra. Primeiramente, eles discutirão o título da música. Depois, tentarão compreender o que significa a palavra “danada” dentro do contexto da música.	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar a escuta; - Expandir vocabulário. 	10 min
Prática de leitura e oralidade:	Após a atividade, a professora apresentará alguns anúncios de cachaças para lerem juntos. Eles discutirão os produtos, os diferentes textos utilizados e dizer qual parece ser o mais atrativo e por quê.	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar leitura; - Expandir vocabulário; - Refletir sobre anúncio. 	15 min
Prática de escrita e oralidade:	Posteriormente, os alunos devem imaginar que são produtores de cachaça. Para isso, devem imaginar um nome para seu produto e um logo. Eles devem desenhá-los em uma folha A4 e apresentar para os demais.	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar a escrita; - Refletir sobre anúncio. 	10 min

Tarefa final:	Ao final, os alunos precisam escrever um anúncio para vender a sua cachaça. Devem pensar qual é o público alvo do anúncio, onde e como vender o produto a eles etc. Se quiserem, também pode desenhar, colorir ou criar outras formas de texto além do escrito. Depois, devem apresentar aos demais. Se não tiverem tempo, podem apresentar na próxima aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar competência escrita; - Produzir anúncio; - Expandir vocabulário; - Refletir sobre aspectos culturais. 	15 min
Autoavaliação:	Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.		10 minutos



Cachaça Não é Água

Marchinhas de Carnaval

Você pensa que cachaça é água?

Cachaça não é água não

Cachaça vem do alambique

E água vem do ribeirão

Você pensa que cachaça é água?

Cachaça não é água não

Cachaça vem do alambique

E água vem do ribeirão

Pode me faltar tudo na vida

Arroz, feijão e pão

Pode me faltar manteiga

E tudo mais não faz falta não

Pode me faltar o amor

(Disto eu até acho graça)

Só não quero que me falte

A **danada** da cachaça

Você pensa que cachaça é água?

Cachaça não é água não

Cachaça vem do alambique

E água vem do ribeirão



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 7 - Receitas

TEMA(S) DA AULA:	Receitas: aspectos culturais
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre gênero receita; - Expandir vocabulário; - Praticar a escrita e a leitura; - Refletir sobre aspectos culturais.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade para escrever e compreender palavras.
MATERIAIS:	folhas, quadro, potes, <i>notebook</i> .

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
Diário:	Momento em que os alunos falarão sobre a escrita do diário, dificuldades e facilidades. A professora dará feedback de suas produções, caso necessário.	- Refletir sobre processo de aprendizagem.	10 min

	Também apresentarão o trabalho que fizeram em casa referente à última aula.		
Warm up:	Os alunos contarão qual é seu prato favorito. Podem dizer o que mais gostam do prato, se sabem sua origem e história. Também devem contar qual é a receita. A professora fará o mesmo. A professora e os alunos também relembarão a receita da caipirinha vista na última aula e a escreverão no quadro.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimento prévio; - Mobilizar competência oral. 	10 min
Prática de leitura e oralidade:	Após a conversa, os alunos receberão uma tirinha da Turma da Mônica. Eles devem ler e discutir seu significado. Também devem explicar como chegaram a suas interpretações do texto. Após a discussão, a professora falará um pouco sobre a Turma da Mônica e sobre os personagens que estão na tirinha. Após essas informações, os alunos devem ler novamente o texto e comentar se a interpretação deles mudou ou não. Assim, podem discutir sobre a importância de pesquisar os textos, autores, fontes e conteúdos antes de ler.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar prática de leitura; - Mobilizar prática oral; - Expandir vocabulário; - Refletir sobre tirinha. 	15 min
Prática de escrita:	Depois, os alunos devem escrever como costumam preparar/comer a pipoca. Devem escrever sua receita ou uma que gostem.	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar escrita; - Ampliar vocabulário; - Refletir sobre gênero receita. 	15 min

Prática de escuta e oralidade:	<p>Os alunos assistirão a uma receita (link: https://www.youtube.com/watch?v=QWGLZ_Q9AWI) entre eles. Eles precisam identificar os ingredientes e o modo de preparo. Ao final, devem conversar sobre o passo a passo e explicar a receita para a professora. A partir da explicação, eles discutirão as características do gênero receita (e.g. como os ingredientes são apresentados, as quantidades, o modo de preparo, os utensílios etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar a escuta; - Expandir vocabulário; - Refletir sobre receita. 	15 min
Prática de leitura e escrita:	<p>Após a atividade, a professora entregará para os alunos diferentes potes. Neles, haverá diferentes ingredientes. Eles devem pegar um papel de cada pote e, de acordo com os ingredientes que selecionaram, inventar uma receita. Para isso, precisam dizer as quantidades, o modo de preparo, os utensílios e o rendimento. Caso precisem, podem utilizar a internet para buscar exemplos ou vocabulários.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar leitura; - Praticar escrita - Expandir vocabulário; - Produzir receita. 	20 min

Tarefa final:	<p>Para casa, os alunos devem preparar uma receita para a próxima aula. Pode ser um prato brasileiro ou de outro país. Devem escrever os ingredientes e modo de preparo para entregar a professora.</p> <p>Na próxima aula, cada um trará o prato e compartilhará com os demais.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Mobilizar competência escrita;- Produzir receita;- Expandir vocabulário;- Refletir sobre aspectos culturais.	5 min
Autoavaliação:	<p>Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.</p>		10 minutos

Receitas: Aspectos culturais



ght ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6845



UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Leitura e Produção de Textos

Aula 8 - Confraternização

TEMA(S) DA AULA:	Confraternização
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Conversar sobre conteúdo do módulo; - Refletir sobre gêneros textuais; - Refletir sobre aspectos culturais.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade para escrever e compreender palavras.
MATERIAIS:	comidas, quadro.

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
Diário:	Momento em que os alunos falarão sobre a escrita do diário, dificuldades e facilidades. A professora dará feedback de suas produções, caso necessário.	- Refletir sobre processo de aprendizagem.	10 min

	Também apresentarão o trabalho que fizeram em casa referente à última aula.		
Warm up:	Os alunos dirão o que eles lembram de terem aprendido nas últimas aulas, quais textos leram, o que tiveram que produzir etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimento prévio; - Mobilizar competência oral. 	10 min
Prática de oralidade:	Após a conversa, a professora fará um brainstorming de todos os conteúdos visto no ano, brevemente. Os alunos contarão o que lembram de cada um deles. A partir disso, todos falarão como foi participar do processo de alfabetização, seja como aluno ou professora, desde o início do semestre até a última aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar prática oral; - Refletir sobre processo de aprendizagem. 	20 min
Tarefa final:	Os alunos entregarão as receitas para a professora. Depois, explicarão o que é e como foi feito o prato que escolheram. Também devem justificar sua escolha. Ao final, todos podem saborear as comidas e curtir (ou não) as férias!	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar receita; - Mobilizar prática oral - Refletir sobre aspectos culturais. 	50 min

ANEXO A – Termo de consentimento**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Através deste documento, solicitamos seu consentimento para anotar, registrar em imagem (fotografias e produções dos alunos) e áudio (gravações) as aulas de língua portuguesa para estrangeiros realizadas pelo Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). O termo também consente que sejam realizadas e gravadas ou filmadas entrevistas com os alunos.

Este documento garante que: (1) as identidades dos alunos serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos; (2) os dados (filmagens, fotografias e gravações em áudio) serão estudados somente pelo grupo responsável pelo ensino de português como língua adicional no IsF/UNIPAMPA; (3) os dados (filmagens, fotografias e gravações) serão divulgados apenas em publicações científicas e/ou de divulgação científica (jornais e revistas), apresentações públicas acadêmicas, para fins de produção de conhecimento sobre contextos de aprendizagem de línguas.

Solicitamos, portanto, o seu consentimento para uso dos dados gerados em aulas de português como língua adicional e em entrevistas em que você é participante, para que possamos dar desenvolvimento ao estudo sobre o ensino de língua portuguesa para estrangeiros.

Este termo será assinado em duas vias de igual teor, valor e forma, ficando uma com o aluno participante e outra com a coordenação do IsF/UNIPAMPA.

Bagé, ___ de _____ de _____.

Nome completo e assinatura do aluno participante:
