

Ensino de Língua Portuguesa para Alunos Estrangeiros numa Perspectiva Intercultural

Maria José Nélo¹², Livia Cristina Silva Reis¹

RESUMO: Este estudo trata de experiências de ensino de português para estrangeiros por um viés intercultural, tendo-se por objetivo propiciar condições de ensino-aprendizagem com a utilização de material autêntico, ou seja, material que está em evidência nas manifestações cotidianas. Para tanto, as ações iniciaram com análise diagnóstica de necessidades e interesses dos alunos estrangeiros; elaboração e aplicação de atividades na forma de exercícios escritos, orais e visitas guiadas, de modo a envolver elementos linguísticos e culturais brasileiros, como o folclore local. As atividades foram realizadas no período de 21 de março a 23 de novembro de 2017, com seis alunos naturais da Alemanha, da Argélia, de Cuba, do Peru e da Venezuela. Os resultados alcançados indicam: interesses dos alunos por particularidades culturais que subjazem ao uso do português; dinamização da produção de textos para suprir dificuldades discentes; e apreensão de informações e construção de conhecimentos sobre o gênero lenda, áreas e tipos de moradia, bioma de manguezais, práticas de comércio e transporte, personagens populares e acontecimentos históricos. Assim, o processo de ensino baseado em motivações e anseios dos alunos pode colaborar para experiências linguístico-culturais mais justificáveis e favoráveis de desenvolvimento da competência interativa dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Estrangeiros. Recursos Didáticos.

Teaching Portuguese to Foreign Students in an Intercultural Perspective

ABSTRACT: This study deals with experiences of teaching the Portuguese language to foreign students in an intercultural bias, aiming to provide a teaching-learning situation using an authentic material, in other words, a material that is being used on daily events. Therefore, actions started with a diagnostic analysis of the foreign student needs and interests; constructions and application of activities in the form of written and oral exercises and guided visits, so that linguistics and Brazilian cultural elements were involved, like the local folklore, for example. The activities took place between March 21st and November 23rd 2017, with six students from Germany, Algeria, Cuba, Peru and Venezuela. The results indicated that the students were more interested on cultural peculiarities of Portuguese language use; streamlining the production of texts to solve learning difficulties; and gathering information and building knowledge about the legend genre, places and kinds of habitations, mangrove biome, transport and trade practice; popular characters and historical events. Thus, the teaching process based on student's motivations and aspirations may contribute with more justifiable and prosperous linguistic-cultural experiences of developing interactive competence.

Keywords: Teaching Portuguese Language. Foreign. Didactic Resources.

Recebido: 30/05/2018

Aceito: 07/05/2019

¹ Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Campus São Luís

² Autor referente: mariano@uol.com.br

1 INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa, quarta mais falada no mundo após o mandarim, o espanhol e o inglês (BRASIL, 2017), tem passado por ampla expansão dentro e fora do Brasil, nas últimas décadas. Esse crescimento tem potencializado a demanda pela oferta de cursos de português língua estrangeira – PLE em instituições de ensino superior nacionais e internacionais, para atender aos interesses e às necessidades de falantes nativos de outras línguas.

À vista desse cenário, na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, *campus* São Luís, foram desenvolvidas, entre 2013 e 2017, atividades nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão no Departamento de Letras, direcionadas para o PLE e a cultura brasileira. Essas iniciativas tiveram como proposta principal auxiliar na inserção de estrangeiros no contexto regional e institucional por meio do ensino linguístico sob uma perspectiva intercultural.

Convém evidenciar que a proposta pedagógica dessas ações se embasou em um viés intercultural na medida em que o processo de ensinar e aprender o PLE envolve mais do que o desenvolvimento de um conjunto de habilidades — de ler, ouvir, falar e escrever. Conforme explanam Morosov e Martinez (2008, p. 64), inclui conhecimentos que permitem “entender a língua e o comportamento dos indivíduos daquela cultura que está sendo estudada, e, ainda, saber explicar para outras culturas características pertencentes à sua própria comunidade”.

A cultura, como processo construído na interação, ocupa o mesmo espaço da língua na vida social humana, visto que envolve um sistema de crenças, saberes, convenções, normas, técnicas, hábitos formulados e compartilhados historicamente, nas e pelas práticas discursivas (ALMEIDA FILHO, 2011). Sob esse ponto de vista, deve-se criar, em sala de aula, condições para que se promova não apenas a percepção de semelhanças linguísticas e culturais, mas o diálogo entre as diversidades.

Contudo, como destacam Almeida Filho (2013) e Mendes (2011), para que a dimensão intercultural tenha efetivo espaço em sala de aula, o planejamento de cursos, as orientações pedagógicas e o uso de materiais didáticos devem considerar os envolvidos nesse processo. Isso implica dizer que a elaboração ou a seleção de qualquer material devem ser propícios a alteração e a adequação aos diferentes contextos discursivos, anseios, percepções e demandas de ensino-aprendizagem, para servir de insumo a uma interação mais autêntica e relevante.

Por sua vez, para que esse material didático se constitua um suporte na produção e na ampliação de conhecimentos em um novo sistema comunicativo e em outro contexto social e cultural, torna-se necessário o contato com materiais autênticos, em outros termos, recursos representativos de práticas de uso da língua-alvo de aprendizagem que possam ser relevantes para os alunos e suscitar a compreensão do funcionamento discursivo efetivado sob a forma de gêneros textuais-discursivos (JÚDICE, 2013; MENDES, 2011).

Nessa abordagem, segundo Almeida Filho (2011) e Mendes (2011), a noção de que a língua implica diversas formas de expressão e comunicação incita uma reflexão, no processo de ensino-aprendizagem, sobre sua funcionalidade em contextos reais. Para além do domínio de convenções linguístico-gramaticais, trata-se de uma reflexão acerca do funcionamento do português brasileiro em situações significativas. O tratamento de normas gramaticais também surge, conseqüentemente, em função de sentidos e de intenções comunicativas manifestadas e atualizadas na interação, dentro e fora de sala de aula.

Assim, na tentativa de contribuir para a ampliação dos estudos sobre essa modalidade de ensino, este relato objetiva apresentar resultados obtidos em atividades desenvolvidas no projeto de extensão *Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como interação e cultura*, na UEMA. Vale salientar que as atividades relatadas se referem a uma tarefa voltada para lendas locais e uma visita guiada, cujo tema foi indicado, em consulta, pelos alunos falantes nativos de língua espanhola, alemã e árabe.

Essa atividade configura-se como uma proposta de ensino orientada para situações de convivência e experiência intra e extrassala de aula, tendo como objetivos de aprendizagem: a) demonstrar habilidades de compreensão oral e escrita de textos, com variação de registro, que abordem temas do

cotidiano, correlacionando-os com situações do seu país ou da sua região de origem; b) conhecer e discutir designações e representações folclóricas brasileiras, e relacioná-las com as de seu país ou sua região de origem; c) descrever, oralmente e por escrito, narrativas referentes a eventos históricos, manifestações populares e folclóricas.

2 METODOLOGIA

O projeto de extensão *Ensino-aprendizagem de língua portuguesa como interação e cultura* direcionou-se para a comunidade interessada na aprendizagem da língua portuguesa, variante brasileira, e de aspectos culturais brasileiros. Dessa forma, promoveu-se a oferta de um curso nos níveis básico e intermediário, com início em 21 de março de 2017, de modo a acolher alunos com idade acima de 18 anos e nacionalidades distintas, em imersão no Brasil.

Cabe evidenciar que, apesar de o curso ter como previsão de término o mês de julho, as aulas estenderam-se até 23 de novembro do ano em questão, por solicitação dos próprios alunos. Em geral, as aulas eram realizadas semanalmente, às terças e quintas-feiras, de 9 às 11 horas ou de acordo com a disponibilidade dos alunos. O planejamento e a execução de ações de ensino eram feitos por uma (01) coordenadora, duas (02) bolsistas e uma (01) voluntária.

As ações desenvolveram-se, metodologicamente, mediante: a) diagnóstico da situação de ensino-aprendizagem, por meio do qual se obtinha a sondagem de objetivos e interesses dos alunos, de seus conhecimentos linguísticos-culturais e suas habilidades de compreensão e produção discursiva; b) elaboração de ações conforme o diagnóstico e o retorno da aplicação de atividades; c) avaliação do progresso das ações de ensino e autoavaliação discente.

Assim, para elaborar propostas de atividades que propiciassem novas experiências e aprendizagens, foi aplicado um questionário como forma de verificar objetivos, necessidades, interesses e motivações de aprendizagem. A aplicação desse instrumento foi realizada junto a seis (06) alunos: dois (02) naturais da Alemanha; um (01) da Argélia; um (01) de Cuba; um (01) do Peru; uma (01) da Venezuela. Dois (02) pertencem à comunidade interna da UEMA, na condição de servidores, e quatro (04), à externa.

Com base na estrutura do questionário, o levantamento de dados deu-se em torno dos tópicos: a) dados pessoais; b) formação; c) conhecimentos linguísticos; d) informações gerais e e) leitura e produção de textos. É cabível ressaltar que a aplicação desse instrumento ocorreu no primeiro contato com os alunos, em sala de aula. Além do mais, foram realizadas outras sondagens para se obter informações relativas às necessidades e aos interesses expostos pelos alunos, bem como dificuldades e avanços percebidos no decurso das ações.

No que se refere aos perfis dos alunos, duas (02) são do gênero feminino e quatro (04), do masculino, com idade entre 28 e 66 anos. Há variação quanto à motivação da imersão no Brasil, a qual se deu por razões matrimoniais, religiosas (missões), acadêmicas (mestrado) e profissionais. A maioria tem formação educacional em nível superior e tinha conhecimentos prévios em português correspondentes aos níveis básico e intermediário.

Em se tratando de outras línguas adquiridas como línguas adicionais ou estrangeiras, predominou o inglês, seguido do francês. Dentre os assuntos preferenciados pelos alunos com relação ao português e à cultura brasileira, destacaram-se manifestações artísticas e práticas culinárias nacionais e regionais. Outras questões expostas foram as expectativas e os objetivos de aprendizagem e as dificuldades quanto ao emprego da língua de acordo com as situações comunicativas e as suas particularidades fonéticas, léxico-gramaticais.

Como forma de atenuar dificuldades durante a produção oral, os alunos recorriam à repetição e à diminuição da velocidade em situação de ocorrência de fala, à gesticulação e à assistência de interlocutores conhecidos, cônjuges e amigos. No que concerne às dificuldades de produção escrita, destacaram-se as relações sintático-semânticas, à escolha vocabular e à adequação aos gêneros textuais.

Essas respostas indicaram, portanto, a necessidade de uso de estratégias discursivas que requerem a mobilização de recursos cognitivos, interacionais e linguísticos, não apenas estruturais, mas funcionais. Contudo, no que tange às dificuldades gramaticais na construção de textos, constatou-se: flexão modal e temporal de verbos; concordância nominal e verbal; construção frasal; pronúncia de sons do português brasileiro; emprego e grafia de palavras; uso de sinais gráficos.

Diante do exposto, os dados coletados por meio do instrumento de sondagem foram significativos para a construção dos materiais didáticos, sobretudo na forma de exercícios escritos e orais e de visitas guiadas. Dessa maneira, no processo de seleção, organização e adaptação de conteúdo, considerou-se a articulação de noções culturais, discursivas, textuais, lexicais e gramaticais, com base nas necessidades e nos níveis de proficiência de cada aluno.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No desenvolvimento das ações, os textos selecionados para o ensino trataram de vários tópicos sobre a língua e a cultura brasileira, a nível nacional e local, na forma de distintos gêneros textuais orais, escritos e multimodais, com registros formal e informal. Com base na observação das dificuldades e dos avanços dos alunos, as propostas foram ora simplificadas, ora complexas, de modo a envolver aspectos socioculturais e normativos, já que se verificou, com o questionário e outras sondagens, o interesse dos alunos pela abordagem de categorias e normas ortogramaticais

O critério de escolha de insumos autênticos foi temático e não estrutural, a abordagem de aspectos formais não seguiu uma ordenação gramatical, visto ter sido determinada pela necessidade e pelo interesse de uso, explicação e ilustração. Assim, durante a efetivação das atividades, propôs-se a promoção de ações intra e extraclasse, que poderiam fornecer, por meio de situações de comunicação real, subsídios e oportunidades para o desenvolvimento e a ampliação de conhecimentos linguístico-culturais e interculturais.

3.1 Proposta de leitura e produção textual sobre folclore nacional e local

À título de ilustração, serão expostas duas (02) propostas de atividades realizadas entre outubro e novembro de 2017. A primeira atividade relatada tem por foco o folclore brasileiro, particularmente o de São Luís. O planejamento da tarefa deu-se com a coleta, na *internet*, e a seleção de materiais escritos e multimodais de distintos gêneros (lenda, conto, curta-metragem e outros) e com variação de registro, que tratassem do tema em destaque. Compete frisar que o interesse pela temática emergiu de indagações dos alunos sobre diferentes designações e representações de figuras da cultura brasileira.

No tocante à abordagem do folclore nacional, foram coletados textos e vídeos relativos às seguintes lendas: Boitatá; Boto cor de rosa; Curupira; Mula sem cabeça; Saci Pererê e Mãe d'Água (Iara). Na abordagem folclórica local, foram selecionados textos e vídeos referentes às lendas da Serpente Encantada, da Praia do Olho d'Água, da carruagem de Ana Jansen, do Palácio das Lágrimas e da Manguda. Em seguida, elaborou-se um material didático a fim de estimular a produção oral e escrita e tratar de aspectos linguístico-culturais. Considera-se, com base em Almeida Filho (2013), que a produção autoral de materiais didáticos é uma forma de “dar vida” a experiências mais motivadas e relevantes com e na língua-alvo de aprendizagem.

Antes da aplicação do material didático, foram ministradas aulas expositivo-dialogadas envolvendo representações e noções acerca do folclore brasileiro e regional/local como formas de manifestação discursiva e cultural. Utilizou-se, para tanto, um conjunto de vídeos e textos escritos, com distintas perspectivas e vozes, de modo a focar, durante as práticas de leitura, as funções, os temas, os componentes linguísticos-enunciativos e as determinações históricas que incidem nas respectivas construções multimodais e textuais.

No tocante ao folclore maranhense, elaborou-se uma atividade com seis questões. As duas primeiras foram antecedidas por duas imagens de personagens lendárias que constituem o imaginário popular ludovicense: a carruagem de Ana Jansen, puxada por dois cavalos sem cabeças e guiada por um escravo decapitado; a Serpente encantada que habita o subterrâneo da capital do Maranhão – MA. Já as demais foram precedidas por dois textos pertinentes às demais lendas locais citadas.

Essa disposição foi embasada em Júdice (2013, p. 175), segundo a qual, expor os alunos a textos adotados como pontos de partida do gênero focalizado nas aulas, para que percebam as funções sociais, a estrutura textual e a trama linguística dessas produções, “constitui importante insumo para o aperfeiçoamento da produção do aprendiz.” A leitura dos textos configurou-se, pois, em uma atividade intermediária das práticas de produção textual oral e escrita, para que os alunos fizessem uma representação (mental) da situação sociocomunicativa na qual a ação de linguagem empreendida no gênero em foco se situa.

A atividade referente ao folclore local foi desenvolvida em 4 horas/aulas. Durante a sua aplicação, a maioria dos alunos demonstrou desconhecimento a respeito dos mitos e das lendas apresentadas. Na primeira aula, da qual participaram os alunos de origem alemã, argeliana e venezuelana, foram aplicadas somente as duas primeiras questões da tarefa, para que os alunos realizassem a leitura dos textos imagéticos e, desse modo, pudessem formular hipóteses, construir inferências e empregar estratégias de comparação e argumentação para emitir e defender opiniões acerca dos possíveis temas das duas lendas citadas.

Inicialmente, os alunos verbalizaram oralmente os seus pontos de vista e, depois, transcreveram-nos, o que propiciou discutir aspectos históricos e socioculturais, valendo-se de proposições e opiniões, além de explorar pronúncia (som, fluência e entonação), adequação vocabular e estratégias discursivas nas modalidades oral e escrita. Com o uso das ilustrações, foram evocados distintos discursos e sentidos conhecidos e novos, visto que apenas a aluna venezuelana informou ter conhecimento sobre lendas locais.

Em seguida, ao serem questionados acerca da existência de lendas ou mitos, em seus países ou suas regiões de origem, com temáticas semelhantes às apresentadas, os alunos de nacionalidade argeliana e venezuelana destacaram narrativas míticas e lendárias com o mesmo tipo de réptil citado na lenda ludovicense e com a figura de um cavaleiro decapitado. O primeiro aluno expôs uma história narrada por sua mãe sobre um monstro de sete cabeças que destruiria a população. Chamou atenção que, mesmo sem ser mencionado explicitamente, a descrição do animal remeteu ao mito grego da Hidra de Lerna.

A outra aluna narrou a lenda do *jinete sin cabeza*, cavaleiro decapitado que, durante a noite, ceifava a vida de quem o encontrava, sobretudo se as vítimas não tivessem uma boa índole. Pôde-se verificar que a caracterização do cavaleiro aludiu à representação da morte conhecida pela figura do Ceifador. Outra narrativa contada foi a de uma cobra gigantesca que descansa debaixo da terra e, caso desperte, pode provocar terremotos. Foi enfatizado pela aluna que a exploração mineral acabou sendo reduzida para evitar o fenômeno sísmico.

Essa narrativa demonstrou como mitos e lendas integram a história e a tradição de um povo, contribuindo para a sua formação identitário-cultural e para a constituição da forma de ser, agir e viver dos membros de uma determinada sociedade. Assim, para prosseguir com a tarefa, foi ministrada uma segunda aula referente às cinco lendas anteriormente mencionadas, utilizando-se como recursos textos de colunas jornalísticas e materiais audiovisuais.

Consoante a ótica de Mendes (2011), o tratamento da língua portuguesa por meio de lendas, teve por pretensão estimular uma compreensão crítica e reflexiva de valores culturais materializados e transmitidos linguisticamente nesse gênero. Sob esse ponto de vista, após a explanação acerca das lendas, pôde-se retomar a atividade, com a sugestão, na terceira questão, da identificação de aspectos similares e díspares nas duas primeiras narrativas expostas e da atribuição de uma função a cada uma delas.

Assim, foi destacado, pelos alunos, que a semelhança consistia na ligação entre as crenças dos indivíduos e a criação de uma história transmitida de geração a geração. Enfatizou-se, ainda, que as histórias poderiam ter distintas versões para se adequar a dada finalidade, como a de assustar crianças com intuito moralizante e de explicar fenômenos naturais ou físicos. Além disso, nas respostas dadas, foi mencionado que essas lendas são formas de suscitar a atratividade turística; e que, apesar da veracidade das histórias ser questionável, integram a cultura do povo.

Em seguida, no desenvolvimento da quarta questão, solicitou-se que os alunos comentassem acerca de mitos e lendas populares do seu país ou da sua região de origem. A título de ilustração, foram citadas narrativas compartilhadas na cultura alemã, como o conhecido conto de *Rotkäppchen* (Chapeuzinho Vermelho), além da lenda do “Pai Morte”, relativa a uma figura caracterizada pelo uso de um tridente e vestes semelhantes às de um monge, com a qual as pessoas negociam suas vidas, quando estão à beira da morte.

Outros exemplos referem-se às lendas venezuelanas: *El Silbon*, referente a um homem, amaldiçoado por assassinar o pai, que vagueia pela noite, emitindo um assobio; *La Sayona*, acerca de uma bela mulher que pune maridos infiéis; *La Llorona*, relativa a uma mulher que vagueia, pela noite, chorando em busca dos filhos, assassinados por ela, ao descobrir a traição do cônjuge. Vale ressaltar que, na narração da segunda lenda, a aluna associou a figura do *Silbon* ao Curupira, no que se refere à emissão do assobio para confundir as pessoas quando delas se aproxima, no entanto, neste caso, o som sibilante representa um presságio de morte.

No desenvolvimento da quinta questão, foram destacadas diferentes expressões para se introduzir uma narrativa, ficcional ou não. A título de exemplificação, foi citada a expressão “Diz que...”, forma variada de “Dizem que...”, comumente utilizada para iniciar uma história ou informação oriunda de boato. Nesse sentido, indagou-se se os alunos tinham conhecimento prévio sobre essa expressão, além de outras expressões conhecidas, por eles, para introduzir narrativas ou informações em português e em suas línguas de origem. Dentre as respostas dos alunos, foram mencionadas, por exemplo, “Deixa eu [te] falar...”, “Vou contar...” e “Era uma vez...”, *Es war einmal...*, *Il était une fois...* e *Había una vez...*

Para encerrar a tarefa, na sexta e última questão, solicitou-se a produção escrita de um texto do gênero lenda, envolvendo três ou mais personagens das lendas abordadas em sala de aula. Os alunos demonstraram habilidades na produção escrita; no entanto, em razão da maior dificuldade do falante nativo de árabe, essa atividade foi realizada inicialmente na modalidade oral e, posteriormente, na escrita, visto que, mesmo em sua língua nativa (árabe) e segunda língua (francês), o aluno não era habituado a produzir textos com essa composição narrativa, além de apresentar dificuldades em mobilizar recursos léxico-sintáticos na construção textual.

Tendo em conta que a dinamização da atividade de produção textual envolve distintos letramentos, tornou-se necessário auxiliar o aluno a desenvolver práticas não tão recorrentes em seu contexto e suas línguas de origem, para entender particularidades formais e funcionais do gênero lenda no contexto brasileiro. Isso porque, conforme Júdice (2013, p. 153), “mesmo que um gênero exista no contexto da língua de origem do aprendiz e naquele da língua-alvo, ele pode ter configurações relativamente diferentes nesses ambientes”.

3.2 Proposta de visita guiada à exposição sobre espaço e cultura local

Como complemento das tarefas de leitura, compreensão e produção de textos (orais e escritos), durante o curso, foram realizadas outras propostas de atividade na forma de passeios e visitas guiadas. Contudo, para ilustração neste relato, selecionou-se uma situação de ensino-aprendizagem desenvolvida mediante uma visita ao Centro Cultural Vale Maranhão – CCVM, situado no Centro Histórico da capital do MA. Compete salientar, de acordo com Almeida Filho (2011), que referências culturais de fatos históricos, artísticos ou pontos geográficos podem ser delineados no decurso das aulas e suas extensões, dentro e fora de sala de aula, para ampliar o tratamento da cultura conforme demandas do contexto de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

Para efetivar essa atividade, foi realizado um planejamento acerca do local, do horário de visita e da programação do mês de novembro de 2017. Constatou-se que estava aberta para visita a exposição *Ocupa CCVM 2017*, promovida pela Companhia Oficina de Teatro – Coteatro, com apresentação dos projetos: *Neopalafitas*, de Ribaxé; *Vazante*, de João Ewerton; *De passagem*, de Vicente Martins Jr; e *Um mergulho no universo onírico do Coteatro*.

Os alunos foram informados sobre o espaço a ser visitado, para que pudessem formular hipóteses quanto ao local, à mostra e ao passeio em geral. No dia da visita, o percurso foi realizado com base em orientações conjuntas das professoras e dos alunos. Definiu-se como ponto de saída o Terminal de

Integração da Praia Grande. Durante o trajeto, percorreu-se a Rua da Estrela até o ponto de visitação, localizado na Avenida Henrique Leal.

Além disso, foram respondidos questionamentos dos alunos pertinentes aos aspectos que lhes despertaram curiosidade, como o mercado local, prédios em estilo colonial, formas e estratégias verbais para solicitar informações acerca de localização, entre outros. No local de visitação, contou-se com o apoio de dois guias que conduziram a visita e apresentaram o espaço e a exposição. Os alunos foram incitados a observar e a indagar sobre o ambiente e a mostra, levando em conta que, conforme Mendes (2011, p. 143, grifo da autora), aprender o português implica “aprender a *estar socialmente* em português”, o que envolve enxergar e interpretar a realidade circundante.

O contato inicial deu-se com a pintura acrílica sobre tela *Neopalafitas*, do artista visual Ribaxé. Com a observação da obra, os alunos puderam construir inferências relativas ao que, possivelmente, ela aludiria, ao considerarem características gráficas, formas e distinção de cores. Os alunos apresentaram pontos de vista diversificados a respeito da tela, entre eles: a representação de prédios, de uma favela e do centro histórico ludovicense. Em seguida, a guia informou que a obra remete às palafitas da cidade, em contraste com os edifícios situados em bairros mais privilegiados quanto à infraestrutura.

Dessa maneira, pôde-se abordar questões de ordem cultural, política, econômica e, até mesmo, arquitetônica, já que os alunos informaram desconhecer esse tipo de moradia, o que causou surpresa e estranhamento. Essa situação de aprendizagem propiciou a mediação dessas reações e a troca de experiências com a construção e a interpretação de discursos, por todos os participantes, sobre os fatores sociais relacionados às distintas áreas e formas de moradia, em especial acerca da autoconstrução dessa arquitetura popular.

Posteriormente, partindo-se da premissa de que as atividades de ensino-aprendizagem devem proporcionar ações compartilhadas, compreensíveis e possíveis de serem incorporadas aos conhecimentos e esquemas prévios que os alunos dispõem (MENDES, 2011), ocorreu ainda a interação com os projetos *Vazante*, do maranhense João Ewerton (figura 1), *De passagem*, do cearense Vicente Martins Jr (figura 2), e *Um mergulho no universo onírico do Coteatro*, desse grupo teatral maranhense (figuras 3, 4, 5 e 6), por meio dos quais foi possível abordar aspectos históricos, econômicos e folclóricos.

Figura 1. *Vazante*, em Ocupa CCVM 2017.



Fonte: Acervo pessoal (2017).

O primeiro projeto (figura 1) apresentava uma série de flâmulas penduradas, sublimadas com imagens de caranguejos e guarás, para focar o bioma dos manguezais do entorno da ilha de São Luís. Em um primeiro momento, indagou-se os alunos acerca de quais animais estavam estampados nos tecidos. As respostas foram adequadas quanto à identificação do caranguejo, mas apenas a aluna natural da Venezuela identificou o guará, na condição de “irmão” do guará-branco (*corocoro blanco*). Em seguida, considerando a observação dos alunos, foi enfatizada a importância do ecossistema do manguezal como fonte alimentícia e financeira, sobretudo das comunidades ribeirinhas, pela captura/cata do caranguejo.

Os alunos destacaram o apreço por essa especiaria, notadamente quando servidas em pratos típicos como a torta de caranguejo e a caranguejada. O segundo guia comentou ainda a respeito da “época de defeso”, reservada para evitar o extrativismo da espécie no seu período reprodutivo. Além disso, explicitou-se que esse crustáceo constitui um dos alimentos principais do outro animal representado nas flâmulas: o guará. Foi evidenciado que o habitat dessas aves é o manguezal e o tom vermelho de sua plumagem é decorrente da casca do caranguejo do qual se alimenta.

Figura 2. De passagem, em Ocupa CCVM 2017.



Fonte: Acervo pessoal (2017).

O segundo projeto (figura 2) era composto por fotografias que tinham como proposta focar o cotidiano do terminal rodoviário do Anel Viário, localizado no Centro de São Luís. Diante disso, os alunos puderam observar diferentes práticas sociais, de comércio e transporte do mais antigo terminal ludovicense. Com base nessa observação, realizaram perguntas sobre os produtos (comidas e bebidas), as barracas (de madeira e alvenaria) e o comércio ambulante (em veículos como a bicicleta).

Já o terceiro projeto (figuras 3) apresentava uma montagem expográfica de cenários e figurinos da companhia promotora da mostra, que simbolizam a cultura popular maranhense. Dentre os materiais

cênicos expostos, os adereços que mais atraíram a atenção dos alunos foram as máscaras. Assim, ressaltaram-se personagens mascaradas — a exemplo do Cazumbá (figura 4) personagem fantástica antropomorfa e zoomorfa do Bumba-meu-boi do MA, caracterizada por caretas, ou melhor, feições caricatas com amplas dimensões, cuja função principal é divertir o público e organizar a “brincadeira do boi”.

Figura 3. Um mergulho no universo onírico do Coteatro, em Ocupa CCVM 2017.



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Figura 4. Máscaras utilizadas em peças do Coteatro.



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Além do mais, um dos cenários fazia referência a narrativas lendárias locais, a exemplo da lenda da Serpente encantada (figura 5) e do mito de Dom Sebastião (figura 6). Nesse cenário, havia a representação do cavalo de D. Sebastião, das dunas maranhenses, de guardiões e outros seres como a serpente. Durante a observação desse ser folclórico, os alunos contrastaram as imagens apresentadas na tarefa escrita e em um dos vídeos assistidos em sala de aula — considerada distinta da representação das serpentes presentes em narrativas dos seus contextos de origem — com a da exposição, a qual remetia, na concepção dos discentes, a um dragão.

Figura 5. Lenda da Serpente Encantada.



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Levando em conta que o mito de Dom Sebastião não foi abordado em sala de aula e os alunos o desconheciam, as professoras e o guia discorreram acerca dessa narrativa, enfocando-se a batalha de Alcácer Quibir e a crença do “sebastianismo” na Ilha dos Lençóis, localizada no litoral do estado, onde o rei estaria vivo e, em noites de São João, transformava-se em um touro negro encantado. Com base no que foi explicitado nas aulas e observado na mostra, a aluna de origem venezuelana evidenciou que, em Caracas, é muito comum se falar de “aparecidos”, isto é, falecidos que podem ser vistos nas ruas da capital, em prédios antigos ou em dias específicos, como os de festividade, por exemplo.

Figura 6. Mito de Dom Sebastião.

Fonte: Acervo pessoal (2017).

Assim, para além da abordagem de fatos e informações culturais subjacentes a usos do português brasileiro, no contexto ludovicense, abriu-se espaço para que os alunos discorressem sobre si e os seus contextos de origem. Nessas situações, de acordo com Mendes (2011, p. 153), a língua portuguesa passa a ser a ponte por meio da qual “os sujeitos em interação olham para as suas proximidades e diferenças e pensam sobre elas, trabalhando com o objetivo comum de construir sentidos para si, para o outro e para o mundo que os cerca.”

Sob essa perspectiva, com a visita guiada, pôde-se perceber que os alunos puderam experienciar interações significativamente motivadoras, pelo contato com falantes nativos do português e com representações de valores, tradições, costumes brasileiros e locais nos projetos em exposição, sobre as quais explicitaram impressões contrastando-as com as de suas culturas de origem. Portanto, por haver diversas possibilidades de abordar recursos autênticos, as ações relatadas constituem propostas definidas pela demanda e pelo anseio de explicação, ilustração e interação linguística e social de um grupo específico de alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos objetivos de aprendizagem propostos e nos resultados alcançados, pode-se inferir que a aplicação do questionário norteou a construção e o uso de materiais didáticos. Esses insumos foram materializados na forma de tarefas de leitura, compreensão e produção de textos falados e escritos que subsidiaram a construção conjunta de conhecimentos. Os alunos demonstraram habilidades de compreensão oral e escrita condizentes com as atividades, porém foi necessária a flexibilização das questões voltadas para a produção escrita, pois notadamente um dos alunos apresentava maior dificuldade de elaborar textos no gênero lenda, devido às diferenças estruturais e contextuais do gênero em foco.

Em compensação, com a abordagem desse gênero, os alunos puderam conhecer e refletir acerca de narrativas e figuras do imaginário popular ludovicense e, por extensão, brasileiro, de modo a correlacioná-las com fatos, tradições e crenças dos seus próprios contextos de origem. Durante a realização da leitura dos textos-base e da elaboração de respostas às questões da tarefa relacionada aos temas das narrativas lidas e às características do gênero trabalhado, os alunos construíram hipóteses e inferências e utilizaram diferentes estratégias discursivas.

Embora ainda se reconheçam limitações na produção textual, essa etapa contribuiu para o diagnóstico das habilidades e dificuldades dos alunos com o gênero lenda — o que serviu de orientação para as atividades de leitura e escrita propostas e desenvolvidas posteriormente. Com relação à visita guiada, a realização dessa atividade oportunizou a interação com outros usuários do português brasileiro, em uma situação de comunicação real que tratava de manifestações e representações históricas, populares e folclóricas. Porém, nessa interação, ainda foi percebido o receio dos alunos de se comunicarem, de uma forma mais autônoma e direta, com os demais participantes desse evento comunicativo (pessoas do entorno, atendentes e guias do CCVM), e não apenas com a mediação das professoras.

Apesar disso, com esse tipo de atividade, os alunos levaram novos insumos para a sala de aula, por meio dos quais pode-se discutir costumes, convenções e tradições compartilhados socialmente, pela e na língua portuguesa, no contexto brasileiro e em seu país ou sua região de origem. A proposição de atividades dessa natureza favorece a construção de significados que são recontextualizados no uso concreto do português. De modo a fomentar a autonomia e a aprendizagem discente e a ressignificar a prática docente, propicia vivenciar particularidades da língua-alvo, sem desconsiderar a sua diversidade.

Para além da aquisição de competência linguístico-comunicativa, a execução de projetos de extensão relacionados a essa modalidade de ensino contribui para a imersão social dos alunos estrangeiros no contexto brasileiro, bem como para o desenvolvimento do saber-fazer docente, com trocas de experiências que transpõem o domínio de conhecimentos específicos. Isso quer dizer que a interculturalidade como ação dialógica se estende aos alunos e aos professores, com o estímulo à sensibilidade cultural no processo de ensinar e aprender e à constituição de relações cooperativas.

Assim, torna-se necessário expandir o campo de PLE e promovê-lo com a colaboração de diferentes profissionais e pesquisadores para o encaminhamento contínuo de iniciativas em prol da institucionalização do ensino do português e da cultura brasileira, o que inclui produzir materiais didáticos, uma vez que essa área se direciona não apenas para alunos estrangeiros da comunidade universitária, mas também do seu entorno, sejam eles falantes nativos de línguas de interface e distanciamento, motivados por diferentes interesses e necessidades.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (Org.). **Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 13-28.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Língua-cultura na sala e na história. In: MENDES, Edleise (Org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 159-171.
- BRASIL. Ministério da Cultura. **Português é hoje a quarta língua mais falada no mundo**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Nm7KOW>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- DOURADO, Maria Regina; POSHAR, Heliane Andrade. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, Percília; ÁLVAREZ, Maria Luísa Ortíz (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 33-52.
- JÚDICE, Norimar. Módulos didáticos para grupos específicos de aprendizes estrangeiros de português do Brasil: uma perspectiva e uma proposta. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana

(Org.). **Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 147-184.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise (Org.). **Diálogos interculturais**: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 139-158.

MOROSOV, Ivete; MARTINEZ, Juliana Zeggio. **A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira**. Curitiba: Ibipex, 2008.