

<https://eventos.utfpr.edu.br//sei/sei2020>

## Produção de material didático no contexto de PFOL da UTFPR-CT

### The design of teaching materials in PFOL-UTFPR

#### RESUMO

O presente artigo apresenta uma das práticas desenvolvidas durante a bolsa concedida pelo Departamento de Extensão, que consistiu em um curso intensivo de português para alunos venezuelanos em situação de migração forçada. Para a elaboração de tal curso, foram realizadas reuniões entre alunas e professoras da graduação de Letras Inglês, pertencentes ao Programa do PFOL. Após planejar, elaborar e reunir atividades apropriadas que atendessem à demanda do público, o curso teve uma carga horária total de 15 horas nas dependências da UTFPR-CT. Por fim, para encerrar o curso, foi aplicado um questionário que procurou saber se houve o aprendizado da língua e se as expectativas em relação ao curso foram atingidas, além de buscar entender quais pontos poderiam ser aprimorados para outra edição do curso. A partir dos resultados obtidos pelo questionário final, as respostas dos alunos apontaram que o curso possibilitou não só um contexto formal de ensino aos migrantes, mas também um espaço simbólico para que pudessem exercer sua subjetividade enquanto sujeitos em trânsito, por/a partir de uma língua e cultura distintas da sua materna.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem de PFOL. Material didático. Curso.

#### ABSTRACT

This article presents one of the practices developed during the scholarship granted by the Departamento de Extensão, which consisted of an intensive Portuguese course for Venezuelan students in situations of forced migration. In order to organize this course, meetings were held between students and teachers of the undergraduate course of English, who belong to the PFOL's Program. After planning, elaborating and assembling appropriate activities that would meet the public's demand, the course was offered within a total workload of 15 hours at the UTFPR-CT facilities. Finally, to end the course, a questionnaire was run to check on the learning process and if the expectations regarding the course were met. In addition, as a group, we intended to understand which points could be improved for a further edition of the course. Among the course's results that were obtained by a final questionnaire, the students' answers pointed out that the offer made possible not only a formal teaching context for migrants, but also a symbolic space so that they could exercise their subjectivity as subjects in transit, in / from a language and culture different from their mother tongue.

**KEYWORDS:** Learning PFOL. Didactic Materials. Course.

**Cássia Corrêa Theodoro**  
[cassiatheodoro@alunos.utfpr.edu.br](mailto:cassiatheodoro@alunos.utfpr.edu.br)  
[u.br](http://u.br)  
Universidade Tecnológica  
Federal do Paraná, Curitiba,  
Paraná, Brasil.

**Jeniffer Imaregna Alcantara  
de Albuquerque**  
[jenifferalbuquerque@utfpr.edu.br](mailto:jenifferalbuquerque@utfpr.edu.br)  
Universidade Tecnológica  
Federal do Paraná, Curitiba,  
Paraná, Brasil.

**Recebido:** 19 ago. 2020.

**Aprovado:** 01 out. 2020.

**Direito autoral:** Este trabalho está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



## INTRODUÇÃO

A situação do deslocamento forçado ao redor do mundo tem aumentado consideravelmente na última década e os motivos para tal crescimento são diversos, como perseguições, conflitos, violências, violação dos direitos humano e crises. Segundo estatísticas do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) publicadas no *Global Trends – Forced Displacement of 2019* (2020), 79,5 milhões de pessoas se deslocaram forçosamente pelo mundo na tentativa de encontrar um asilo para continuar suas vidas. Dentro dessa estatística, 4,5 milhões de refugiados são venezuelanos que, em sua maioria, buscam amparo nos países vizinhos, sendo o Brasil o 5º país mais procurado, abrigando 260 mil refugiados, solicitantes de asilo e migrantes temporários (UNHCR, 2020).

Com a entrada dos migrantes pela fronteira do estado de Roraima, o Governo Federal, juntamente com o ACNUR, outras agências da ONU (Organização das Nações Unidas) e organizações da sociedade civil, criou a Operação Acolhida, um programa de estratégia de interiorização para realocá-los em outros estados e cidades brasileiras e também auxiliando-os no processo de estabilização no país. Assim, os venezuelanos teriam toda a assistência necessária para conseguir documentos – como carteira de trabalho, CPF –, acesso aos programas sociais do governo – como Bolsa Família – e um trabalho formal. Dados fornecidos pela ACNUR (2020), apontam que mais de 27 mil venezuelanos foram realocados voluntariamente por todo o país desde o início do programa, em abril de 2018, até dezembro de 2019 e, especificamente, o estado do Paraná já acolheu cerca de 3.140 refugiados.

Pensando nesse cenário, o GPPFOL (Grupo de Pesquisa de Português para Falantes de Outras Línguas) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Curitiba (UTFPR-CT) tem ofertado aulas de língua portuguesa, desde 2009 e no auxílio a migrantes e refugiados desde 2013 (CORDEIRO; BALDIN, 2017), com o intuito de ajudar os refugiados a recomeçar suas vidas em Curitiba. Para que isso se torne concreto e haja uma aprendizagem efetiva da língua, é necessário que seja feita uma reflexão sobre os materiais didáticos utilizados nas aulas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Ao preparar os materiais para as aulas, o/a professor/a deve estar atento à quatro etapas: (i) análise, (ii) desenvolvimento, (iii) implementação e (iv) avaliação. Para desenvolver o planejamento do curso, nos ancoramos na proposta de elaboração de materiais didáticos de Leffa (2007) e adaptamos as etapas, citadas anteriormente, para o nosso público-alvo (alunos venezuelanos), como passamos a descrever. A etapa da análise busca estudar e entender as necessidades, expectativas, anseios dos alunos em seus contextos para que o material possa contemplar os conhecimentos mais emergentes a serem ensinados. Com isso, é possível pensar na individualidade da turma, em um nível adequado, acionando seus conhecimentos prévios e preparando-os para adicionar um conhecimento novo, por exemplo, usar daquilo que eles sabem, conhecem e experienciaram na vida em sociedade e usar isso como um auxílio no ensino da língua.

A segunda etapa, de desenvolvimento, fundamentada na análise das necessidades, procura definir objetivos que darão um direcionamento preciso aos materiais e atividades a serem aplicadas em sala durante as aulas. Desta maneira, o docente pensa naquilo que a turma deseja alcançar, focando na aprendizagem do aluno. Para isto, o professor pensa nos objetivos do material de duas formas: em gerais e específicos. Os objetivos gerais contemplarão períodos maiores de aprendizagem e constatarão comportamentos não-observáveis, como a realização de uma unidade didática e a obtenção de um conhecimento específico a partir de um livro e semanas de trabalho; E os objetivos específicos tratarão de períodos de tempo curtos como uma aula ou uma atividade, que auxiliarão o professor a estar atento à reflexos dos alunos a partir do

material desenvolvido para a aula, como a aprendizagem de um conhecimento adquirido pelos alunos a partir de um exercício específico. Com a definição dos objetivos de aprendizagem, o docente passa para outras fases da etapa do desenvolvimento, como a definição de abordagem, definição de conteúdos, atividades, recursos e, por fim, como motivar seus alunos, deixando o material atraente ao interesse deles.

Na terceira etapa, de implementação, o professor é convidado a pensar em 2 pontos importantes: (1) quem vai utilizar/aplicar o material desenvolvido? Será o próprio docente idealizador, um outro docente ou será um material que o aluno consiga usufruir sem a assistência de um professor? Estas três são formas diferentes de implementação, o que significa que elaboração do material deve pensar no usuário final, para que seja compreensível a quem deseja utilizar do material; (2) Se o material foi pensado para ser utilizado por alunos autodidatas, o autor do material deve prever possíveis questionamentos sobre as atividades e, desta forma, torná-las o mais claras possíveis. Além disso, é preciso pensar em como este aluno pode avaliar os conhecimentos adquiridos por meio do material.

A última etapa, avaliação, pode ser realizada de diversas formas, como uma verificação informal dos exercícios propostos, mas também de forma sequencial, observando como os alunos expressam aquilo que estão pensando, como demonstram os raciocínios que formam, que estratégias de aprendizagem usam e que atitudes desenvolvem durante o uso do material. É possível, portanto, observar todos esses aspectos da avaliação no discurso produzido pelo aluno estrangeiro durante as aulas de línguas, além de servir como um diagnóstico para o professor medir suas práticas e materiais desenvolvidos nas aulas, podendo retornar à etapa (i) da análise, aprimorando suas estratégias de ensino.

Todo esse processo de elaboração de materiais proposto pelo Leffa (2007) foi utilizado como eixo teórico para a construção de um curso intensivo para migrantes venezuelanos. Assim, conscientes da escassez de materiais didáticos para o ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e, mais especificamente, voltados para este público, foi realizada uma análise de suas necessidades, planejamento e escolhas de atividades direcionadas que atendessem a demanda dos alunos venezuelanos.

O presente artigo busca tornar conhecido o trabalho desenvolvido durante o Projeto de Produção de Material Didático no contexto de PFOL na UTFPR-CT, orientado pela profa. Dra. Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque e fomentado pela bolsa concedida pelo Departamento de Extensão (DEPEX) à aluna Cássia Corrêa Theodoro<sup>1</sup>. O objetivo do projeto foi o de coletar, adaptar e aplicar materiais de Português Brasileiro em turmas compostas por alunos estrangeiros, provindos de contextos variados: comunidade interna (de vários países, via intercâmbio com a UTFPR) e comunidade externa (composta, em sua maioria, por migrantes refugiados). Uma vez que diversas atividades foram realizadas neste projeto, optamos por um recorte que procura mostrar os materiais criados para o público venezuelano.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

O curso intensivo contou com uma carga horária de planejamento de 10 horas e 15 horas de aulas e foi concebido a partir de um questionário de necessidades do aprendiz elaborado pelas professoras e bolsistas responsáveis por este curso e aplicado no início de janeiro aos alunos venezuelanos que iriam realizar o curso. Participaram do

---

<sup>1</sup>Cássia Corrêa Theodoro é acadêmica do curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba (UTFPR-CT).

planejamento e execução do curso não apenas a bolsista e sua orientadora, mas também a Professora Me. Fernanda Deah Chichorro Baldin<sup>2</sup> e outras três bolsistas, Thalya, Kainã e Leticia<sup>3</sup> – sendo uma bolsa oferecida pelo Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM-CT) e duas pelo Nucli, a partir do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF).

Para planejar o curso, reuniões foram realizadas para que ideias fossem compartilhadas, possíveis atividades que pudessem ser elaboradas, assim como a separação de tarefas para cada bolsista. Neste momento de planejamento, é interessante mencionar que as próprias bolsistas, num ato de assistência umas às outras, se reuniram para criar atividades em potencial que pudessem ser utilizadas pelas professoras e os alunos durante o curso.

O curso intensivo de PFOL foi ofertado na última semana de Janeiro de 2020 (de 27 a 31/01), das 13:00 às 17:00. O local de trabalho foi na sala N001, na sede Centro, no campus Curitiba, equipada com um lousa branca, um computador na sala, projetor, mesas e cadeiras. As aulas se utilizavam de projeção de slides, uso da lousa e de atividades impressas. Ministrado pelas professoras Jeniffer e Fernanda, em dias alternados – a professora Jeniffer lecionou na segunda, quarta e sexta-feira, enquanto a professora Fernanda lecionou na terça e na quinta-feira. Houve também a participação das bolsistas como monitoras, auxiliando as docentes com algumas explicações sobre dúvidas pontuais e coordenando atividades de interação com pequenos grupos de alunos. As bolsistas disponibilizaram uma hora de monitoria antes de cada aula da semana para que, aqueles que sentissem necessidade, pudessem tirar suas dúvidas pontuais e mantiveram um diário de bordo sobre o curso, relatando as atividades realizadas no dia e como foram desenvolvidas.

Os alunos participantes do curso consistiam em 8 venezuelanos (3 homens e 5 mulheres), todos com idades e níveis de língua bastante distintos. O tempo de vivência no Brasil tinha uma variação de 10 dias a 1 ano e meio. Nenhum deles havia feito qualquer curso de português no Brasil ou no seu país de origem.

Os materiais didáticos aplicados no curso foram preparados para os alunos hispanofalantes, pensando na situação emergencial que muitos enfrentam ao chegar em um lugar que não conhece a língua falada e, também, por terem afazeres – como idas ao mercado, farmácia, polícia federal, procurar por um emprego, etc – que precisam ser feitos no dia a dia ou para se manterem financeiramente. Além disso, o curso todo teve um foco maior nas habilidades de oralidade, em especial na pronúncia, pela proximidade estrutural do espanhol com o português, mas com sons tão distintos, entendendo que, por mais que os alunos soubessem das regras gramaticais da língua portuguesa, saber produzir uma fala utilizando esses conhecimentos e ser inteligível é mais importante do que ser acurado (ABERCROMBIE, 1949)

Ao longo do curso foram realizadas atividades sobre o alfabeto em português, apresentação pessoal, compreensão oral de áudios de falantes nativos, conjugação dos verbos “ser” e “estar”, futuro informal e formal, pronomes pessoais e possessivos, e também uma produção escrita de um roteiro sobre pontos turísticos de Curitiba, de modo que eles pudessem conhecer melhor a cidade que eles estavam morando. Para finalizar, e também como uma forma de avaliação, foi produzido um jogo de tabuleiro pelas bolsistas envolvidas, reunindo todo os conhecimentos vistos durante a semana do

<sup>2</sup>Fernanda Deah Chichorro Baldin é professora do DALEM da UTFPR-CT.

<sup>3</sup>Thalya Gonçalves de Castro, Kainã Gonçalves Pereira e Leticia Alexandra de Lima Nunes são acadêmicas do curso de Licenciatura em Letras – Inglês da UTFPR-CT.

curso. Os alunos puderam interagir entre si, colocando em prática tudo o que tiveram a oportunidade de aprender.

### RESULTADOS

O curso intensivo de Português para Falantes de Outras Línguas trouxe diversos aprendizados para todos os envolvidos no processo: professores, monitoras e alunos. Foi possível notar o interesse dos alunos crescer ao longo da semana vendo a interação deles com o conteúdo, professoras/monitoras e entre si. Envolver-se nas atividades propostas é um passo essencial para aprender uma língua nova e, como monitora, pude ver de perto o esforço dos alunos para não falar o espanhol e dar espaço ao português para produzir suas falas. Havia uma preocupação com a pronúncia, com a construção das frases, se estavam sendo compreensíveis para as professoras/monitoras, que são falantes nativas, e também para os colegas, falantes não-nativos.

No último dia, foi rodado um questionário para uma avaliação do curso como um todo, a fim de identificar pontos positivos e negativos a serem melhorados em uma próxima edição do curso. No total, o questionário tinha 14 perguntas e 6 alunos dos 8 que passaram pelo curso responderam, já que 2 faltaram no último dia. As respostas, no geral, são positivas, em que os alunos apontam o curso como ‘bom’ e que foi ‘além das expectativas’. Uma das perguntas tratava sobre as atividades mais relevantes realizadas ao longo do curso e as respostas “atividades de pronúncia” e “produção oral” foram as mais citadas como importantes no processo de aprendizagem da língua portuguesa, sendo perceptível então, que os alunos entenderam a importância de se aprender pronúncia de uma nova língua para, assim, ser compreendido.

Como bolsista, esse curso foi uma experiência incrível, pois tive a oportunidade participar do planejamento, auxiliar, acompanhar as aulas e os alunos e contribuir um pouco com o meu conhecimento de falante nativa de português. Também contribuiu para a minha formação como professora de língua estrangeira, uma vez que pude enxergar minha língua materna como estrangeira e perceber que as dificuldades dos alunos ao aprender línguas podem ser tão parecidas mas, mesmo tempo, tão diferentes, sendo preciso valorizar o contexto onde o discente se encontra e aproximar a língua da sua realidade. Por fim, por ser um grupo bastante específico de alunos, as necessidades deles são diferentes daqueles que buscam aprender uma língua para fazer intercâmbio ou turismo, por exemplo. Os alunos precisam conhecer e aprender a língua para poderem fazer o básico e sobreviver em meio a tantas adaptações.

### DISCUSSÃO

Existe uma demanda de inserção das comunidades de migrantes e refugiados na sociedade e tal inserção se dá pela língua. O curso buscou integrar o aluno migrante com a sociedade a qual ele está convivendo por meio do ensino de português.

De acordo com Leffa (2007), a participação do discente é essencial no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as tarefas são centradas no educando e não no educador. Por isso, todos os materiais preparados para este formato de curso buscaram suprir o que foi considerado imprescindível para um primeiro contato formal dos alunos com a língua, a partir do questionário de necessidades realizado antes do planejamento do curso.

Ao percorrer por todas as quatro etapas sugeridas pelo Leffa (2007) na produção de materiais (análise, desenvolvimento, implementação e avaliação), o curso obteve um formato apropriado, capaz de ser replicado e adaptado para uma nova edição e também

de produzir bons resultados, possíveis de serem observados nos alunos através das interações em sala.

#### AGRADECIMENTOS

Os mais sinceros agradecimentos ao DEPEX, da UTFPR-CT, pela bolsa PROREC concedida; à universidade, pela cessão do espaço utilizado durante a realização do projeto; ao GPPFOL, docentes e alunos bolsistas envolvidos no projeto, por toda cooperação no desenvolvimento das atividades; e, por fim, aos alunos migrantes, por terem participado do curso.

#### REFERÊNCIAS

ABERCROMBIE, D. Teaching pronunciation. **English Language Teaching**, v. 3. 1949, p. 113- 122.

Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). **Venezuelanos no Brasil: Integração no mercado de trabalho e acesso a redes de proteção social**. 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/07/Estudo-sobre-Integra%C3%A7%C3%A3o-de-Refugiados-e-Migrantes-da-Venezuela-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

CORDEIRO, E. N.; BALDIN, F. D. C. **O Processo de Formação Inicial de Professores de Português para Falantes de Outras Línguas na UTFPR-CT: Integração entre Prática Pedagógica e Teoria**. Em: Revista Línguas e Letras, v. 18, n. 39, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/15288>. Acesso em: 18 ago. 2020.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2. ed. Pelotas: Educat – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2007. p. 15-41. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao\\_materiais\\_2ed\\_completo.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao_materiais_2ed_completo.pdf). Acesso em: 30 jul. 2020.

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). **Global Trends: Forced Displacement in 2019**. 2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5ee200e37/unhcr-global-trends-2019.html>. Acesso em: 30 jul. 2020.