

## As metodologias ativas aplicadas ao trabalho crítico da habilidade oral em Português como língua adicional

*Active methodologies applied to critical work of oral skills in Portuguese as an additional language*

### Henrique Rodrigues Leroy

Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
[henriqueleeroy25@gmail.com](mailto:henriqueleeroy25@gmail.com) | <http://orcid.org/0000-0003-2902-1713>

### Camila de Souza Santos

Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
[camila.pla14@gmail.com](mailto:camila.pla14@gmail.com) | <https://orcid.org/0000-0002-2706-6304>

### Silvana Mamani

Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil  
[silvanamariamamani@gmail.com](mailto:silvanamariamamani@gmail.com) | <https://orcid.org/0000-0003-1249-7889>

### Milena Maria Ferreira de Paula

Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
[milena.ufmg@gmail.com](mailto:milena.ufmg@gmail.com) | <https://orcid.org/0000-0001-9405-2159>

### Anna Karolina Sousa Bernardes

Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
[annakarolinalettras@hotmail.com](mailto:annakarolinalettras@hotmail.com) | <https://orcid.org/0000-0003-0454-5393>

### Resumo

Esta pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório analisa uma unidade didática de Português Língua Adicional (PLA) de nível intermediário, focada no trabalho com as habilidades orais nesse idioma. Os objetivos deste estudo são: verificar a aplicação ou não das Metodologias Ativas nas tarefas de produção e compreensão oral em língua adicional e verificar se há mobilização de estratégias para a formação crítica do aluno na preparação para a oralidade examinada pelo Celpe-Bras. Os conceitos basilares deste estudo são as Metodologias Ativas (FILATRO e CAVALCANTI, 2018; MORÁN, 2017; BERBEL, 2011) e os aspectos da oralidade no ensino-aprendizagem do PLA (MARCUSCHI, 2003). As análises demonstram que a unidade mobiliza diversas estratégias para potencializar a compreensão e a produção oral com protagonismo do estudante, abrindo espaço ao diálogo sobre a diversidade cultural e explorando a criticidade através das Metodologias Ativas.

**Palavras-chave:** Português língua adicional. Metodologias ativas. Habilidades orais.

### Abstract

*This qualitative research of descriptive and exploratory character results from the analysis of a didactic unit of Portuguese as an Additional Language (PLA) for intermediate level, focused on working with oral skills in this language. The present study aims at: verifying if it is possible to apply the Active Methodologies in oral production and oral comprehensive activities in additional language; and also, analyzing how this proposal mobilizes strategies for students critical education in the preparation process for the oral part of Celpe-Bras exam. The concepts that support the reflections developed about the analyzed material are the Active Methodologies (FILATRO and CAVALCANTI, 2018; MORÁN, 2017; BERBEL, 2011) and aspects of teaching and learning orality (MARCUSCHI, 2003) in PLA. The results of the analysis show that the unit mobilizes several strategies for the development of oral comprehensive and oral production*

*in order to enhance the student's role, while opening space for dialogue about cultural diversity and also exploring the criticality through Active Methodologies.*

**Keywords:** Portuguese as an additional language. Active methodologies. Oral skills.

---

Artigo recebido em: 02/09/2020 | Aprovado em: 12/12/2020 | Publicado em: 31/12/2020

#### Como citar

LEROY, Henrique Rodrigues; SANTOS, Camila de Souza; MAMANI, Silvana; PAULA, Milena Maria Ferreira de; BERNARDES, Anna Karolina Sousa. As metodologias ativas aplicadas ao trabalho crítico da habilidade oral em Português como língua adicional. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1327 - 1342, jul.- dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31915>.

---

## 1 Introdução

Vivemos em um mundo grafocêntrico, onde as práticas linguageiras são determinadas e legitimadas pelo uso social da escrita. Por causa disso, pouco se fala na importância da oralidade, aspecto geralmente deixado em segundo plano quando se considera o ensino-aprendizagem de uma língua adicional e sob o qual lançaremos um olhar mais atento neste trabalho, que tem como objetivo geral analisar uma unidade didática de Português Língua Adicional (PLA) com tarefas voltadas à compreensão e produção oral para o nível intermediário, em um curso preparatório para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Desse modo, nossos objetivos específicos são: 1) Verificar se há aplicação das Metodologias Ativas nas tarefas de produção e compreensão oral em língua adicional; 2) Como se há mobilização de estratégias para a formação crítica do aluno na preparação para a interação oral do exame Celpe-Bras.

Levando em conta os objetivos geral e específicos, buscamos responder à questão: como trabalhar de forma crítica as habilidades orais em PLA, tendo como auxílio as Metodologias Ativas nos percursos de aprendizagem dos postulantes ao PEC-G?

Desse modo, a seguir, apresentaremos brevemente o Programa PEC-G e o Celpe-Bras.

## 2 O Pré-PEC-G na UFMG

Para apresentar o curso Pré-PEC-G na UFMG, inicialmente, é necessário situar o leitor a respeito do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) e estabelecer a relação entre esse programa e o exame Celpe-Bras. O PEC-G é um programa criado oficialmente em 1965 e atualmente regido pelo Decreto nº 7.9481 de 2013. É administrado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), por meio da Divisão de Temas Educacionais, e pelo Ministério da Educação, em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o país. O programa oferece a candidatos de países em desenvolvimento, com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico, a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em IES brasileiras. Para ingressar no PEC-G e poder se matricular em um curso de graduação, o postulante deve prestar o Celpe-Bras.

O exame Celpe-Bras é desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) e gerido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É aplicado duas vezes ao ano, no Brasil e no exterior, pelos postos aplicadores credenciados<sup>2</sup>. Instituído na década de 1990, desde sua primeira aplicação em 1998, foi aumentando o número de inscritos e atualmente conta com 48 postos aplicadores no Brasil e 78 no exterior<sup>3</sup>.

Sobre o curso preparatório para o PEC-G, é importante destacar que a oferta pode variar em função das políticas de internacionalização de cada IES e dos meios de que elas dispõem para esse fim. No caso específico da UFMG, o curso preparatório é ofertado, exclusivamente, para os candidatos que postulam vagas via PEC-G nessa mesma instituição, ou seja, que irão se matricular em um curso de graduação nessa universidade. Ainda que as condições de oferta do curso

preparatório sejam diversas entre as universidades, após o ingresso, os alunos PEC-G estão submetidos às mesmas condições jurídicas do convênio.

Na UFMG, as aulas de PLA ocorrem de segunda à sexta-feira, no período médio de quatro horas por dia (durante oito meses). Geralmente, há um professor diferente em cada dia da semana, os quais realizam um trabalho integrado com os demais docentes da equipe. Na primeira fase do curso, os estudantes aprendem a interagir em português em diversas situações - orais e escritas - com objetivo de viabilizar a interação com falantes de português para resolver demandas do cotidiano. Na segunda etapa do curso, há familiarização de forma mais direta com tarefas do Celpe-Bras, pois nesse período, de forma concomitante às aulas regulares do PLA, são aplicados simulados da parte oral e da parte escrita do exame.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos e as categorias de análise que orientam o presente trabalho.

### 3 Metodologia e discussão

Partindo do princípio de que buscamos entender e refletir sobre aspectos da realidade que não necessariamente podem ser quantificados, e, por analisarmos situações que envolvem a compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, nosso trabalho está vinculado à Linguística Aplicada Crítica e envolve uma pesquisa qualitativa (GERHARDT e SILVEIRA, 2009), de caráter descritivo e exploratório. Nesse sentido, pretendemos aproximar o público de uma realidade (GIL, 2019), que, neste contexto, é o curso preparatório para o exame Celpe-Bras, nas instâncias do PEC-G. Para isso, adotamos como perspectiva teórico-metodológica o Letramento Crítico (MONTE MÓR, 2013).

Neste estudo, nosso objeto de análise é uma unidade didática intitulada “Algumas manifestações culturais do Brasil”, elaborada pela equipe de professores do curso de português preparatório para o PEC-G em sua edição de 2019, na Universidade Federal de Minas Gerais, pensada para o nível intermediário. A seguir, descrevemos a estrutura da unidade:

**Quadro 1:** Descrição sucinta da unidade

Programa Estudante - Convênio de Graduação: PEC-G - edição 2019	
<b>Disciplina:</b> Português Língua Adicional <b>Habilidades:</b> Compreensão e produção oral <b>Título:</b> “Algumas manifestações culturais do Brasil”	
<b>Seção A</b> (produção oral)	1. Análise de imagens <sup>5</sup> de diferentes gêneros musicais, esportivos e práticas religiosas para tentar relacioná-las às identificações que estão fora de ordem. 2. Discussão a partir de questões por meio do gênero debate oral: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Com base nas imagens, discuta com seus colegas e elabore uma lista com palavras e frases que se relacionam com cada item. Exemplo: Pichação: Depredação do patrimônio público.</li> <li>b. Argumente o porquê dos termos que você usou para cada item. Apresente oralmente para a turma.</li> <li>c. A partir de sua análise, você consegue identificar questões sociais comuns a essas imagens? Justifique para casos positivos ou negativos.</li> </ul>

	<p><b>d.</b> Há manifestações culturais parecidas em seu país? Que avaliação de valor você percebe em seu entorno a respeito delas? Cite exemplos que sustentem seu comentário.</p> <p><b>e.</b> Destaque fatores que podem condicionar diferentes visões sobre a diversidade de manifestações artísticas e culturais em uma sociedade. Dê exemplos que comprovem seus argumentos.</p>
<p><b>Seção B</b> <b>(compreensão oral)</b></p>	<p>ITEM 1 - Atividade para relacionar palavras específicas que aparecerão em um vídeo com seus respectivos significados.</p> <p>ITEM 2 - Apresentação dos compositores de samba que aparecerão nesse vídeo.</p> <p>ITEM 3 - Gênero entrevista para trabalhar com compreensão oral.</p> <p>Questões sobre o vídeo: História do Samba por Luiz Antônio Simas – Philos TV, disponível no link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=a6RcxOpxDPO">https://www.youtube.com/watch?v=a6RcxOpxDPO</a> (as questões de 1 a 5 são fechadas).</p> <p><b>1.</b> De acordo com o professor Luiz Antônio Simas, o samba nasceu em diferentes estados do Brasil como Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia, apresentando peculiaridades em cada um desses lugares. Tratando exclusivamente do samba carioca, qual composição se destacou no Carnaval de 1917 e qual a especificidade dessa produção cultural?</p> <p><b>2.</b> Luiz Antônio Simas afirma que o movimento das escolas de samba no Rio de Janeiro surge entre a virada da década de 1920 e início da década de 1930. A seguir, marque as escolas de samba que, segundo o historiador, nasceram nesse período.</p> <p><b>3.</b> De acordo com o Luiz Antônio Simas, o projeto de invisibilidade cultural nas origens do samba se deu em função do seguinte ponto:</p> <p><b>4.</b> Para que o Samba passasse a ser um ritmo comercializado, por quais processos ele passou?</p> <p><b>5.</b> Descreva brevemente as duas categorias sociais do samba citadas por Luiz Antônio Simas no final da entrevista.</p> <p><b>6.</b> (Questão aberta) Volte à descrição do termo “macumba”, observando se a descrição disponível no vídeo coincide com o sentido do termo “macumba” no diálogo a seguir (o diálogo apresenta um uso pejorativo e com valoração inadequada em relação ao termo). Em seguida, discuta (essas diferenças de sentido) com seus colegas.</p>
<p><b>Seção C</b> <b>(produção oral)</b></p>	<p><b>Orientação da tarefa sobre gênero vlog:</b> Você é um edutuber e, em seu canal, sempre trata questões relacionadas à temas culturais diversos. Produza um pequeno vídeo apresentando e comentando a relevância de alguns dos assuntos discutidos na aula de hoje. Destaque informações que tenham chamado sua atenção pelo seu desejo de saber mais, por algum acréscimo que você gostaria de fazer ou por algo que você corrigiria a partir dos seus conhecimentos de mundo.</p> <p><b>Tópicos do debate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Diversidade cultural.</li> <li>● Práticas religiosas.</li> <li>● Intolerância religiosa e intolerância contra práticas culturais.</li> </ul>
<p><b>Seção D</b> <b>(compreensão escrita)</b></p>	<p><b>Item 1:</b> Coluna de opinião: <i>Guia de intolerância aponta para disseminação de ataques de cunho religioso</i></p> <p><b>Item 2:</b> Artigos de lei vigentes no Brasil sobre temas relacionados ao ensino da cultura e da história afro-brasileira, à criminalização do racismo e às garantias constitucionais para o exercício da liberdade religiosa no Brasil.</p>

Fonte: dos autores, 2020.

Em relação às categorias de análise, apresentamos, a seguir, a aplicação das Metodologias Ativas para o desenvolvimento da compreensão e produção oral (seção 2.1) e a discussão sobre o uso de estratégias na formação crítica em Português Língua Adicional (seção 2.1) para o trabalho com as habilidades orais.

### 3.1 Metodologias Ativas no ensino-aprendizagem crítico do PLA

De acordo com Filatro e Cavalcanti (2018), as Metodologias Ativas se definem como estratégias de construção do conhecimento a partir da interação de experiências em que o aluno assume protagonismo no processo de formação crítica. Essa definição considera as teorias de ensino-aprendizagem por meio da interação social (VYGOTSKY, 2010), do questionamento, da curiosidade e da criticidade (FREIRE; SHOR, 1987) e por meio da ação na experiência de aprender (DEWEY, 2008).

Além disso, dentre as estratégias de ensino que materializam a aplicação das Metodologias Ativas destacam-se: sala de aula invertida ou *flipped classroom*, ensino híbrido ou *blended learning*, a instrução por pares ou *peer instruction*, a aprendizagem baseada em projetos (ABP) e a aprendizagem baseada em problemas (PBL)<sup>6</sup>. A seguir, explana-se sobre cada uma, tendo por base as considerações de Morán (2015).

A sala de aula invertida propõe uma metodologia que combina estratégias guiadas pela aprendizagem individual, compartilhada e autônoma. Nesse caso, a explicação teórica costuma acontecer além da sala de aula, pois há momentos de estudo autônomo com material guiado, seguido do compartilhamento de experiências do estudante com os colegas em sala de aula.

O **ensino híbrido** é uma metodologia que se baseia na utilização de tecnologia digital na busca de informações e na preparação de roteiros de aprendizagem, seguida da troca de experiências em sala de aula.

A **instrução por pares** propõe que o professor entregue um guia para as duplas ou grupos com questões do conteúdo específico da aula. Os alunos aprendem o conteúdo resolvendo ou discutindo as questões e, a partir disso, chegam a uma conclusão que é fechada na interação de toda a turma com o professor.

A **aprendizagem baseada em problemas** (PBL) é uma metodologia que tem como foco a análise crítica de uma situação, isto é, a discussão reflexiva sobre pontos importantes dessa questão e a elaboração coletiva de estratégias para a resolução de demandas que partem dessa situação. A distinção dessa metodologia diante da aprendizagem baseada em projetos (ABP) é que o foco da primeira volta-se à criação de um percurso para resolução de um problema, enquanto a segunda estrutura-se em torno da construção de um produto final.

Como podemos observar, todas essas metodologias ressignificam o papel do professor e do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, existe a possibilidade de redução da hierarquia entre os atores em uma formação (mais) crítica<sup>7</sup>.

A seguir, expomos uma breve discussão sobre a necessidade do desenvolvimento crítico no trabalho com as habilidades orais no ensino-aprendizagem de Português Língua Adicional.

### 3.2 Habilidades orais e formação crítica em PLA

Nem sempre os materiais e/ou as unidades didáticas apresentam uma ideia compreensível, por exemplo, acerca de como usar determinadas estratégias para compreensão e produção oral, além de como desenvolver um trabalho potencialmente crítico no processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional. Nesse sentido, Marcuschi (2003) discute uma perspectiva teórica em relação a alguns aspectos da oralidade que em geral fogem ao foco de análise nas propostas de ensino-aprendizagem de PLA.

Para o autor,

O aprendizado de uma Segunda Língua<sup>8</sup> se dá sempre em alguma situação concreta, contextualizada, seja ela formal, informal, institucional ou outras. Não se aprende uma língua em um vácuo social ou cultural e seu aprendizado não se circunscreve apenas à própria língua como tal. É por isso que aprender uma língua é apropriar-se de algo mais do que um sistema linguístico (MARCUSCHI, 2003, p. 16).

A posição do autor baseia-se na constatação histórica da falência tanto de modelos behavioristas e estruturalistas – cujo auge se deu entre 1950 e 1960 – quanto dos modelos fundados em estudos contrastivos entre 1970 e 1980. Esses modelos privilegiaram, dentre outros, a observação das semelhanças e diferenças além das interferências com base na análise de erros. Diferente das últimas décadas, em que a teorização do ensino-aprendizagem de língua adicional, segundo o autor, tem levado em consideração a língua em uso, visando um propósito social e interativo. Marcuschi (*ibidem*) também se refere à Abordagem Comunicativa como norteadora, por exemplo, de exames de proficiência, como no próprio Celpe-Bras. Nesse sentido, e de acordo com o construto teórico desse exame, Scaramucci (2000) descreve os níveis de proficiência<sup>9</sup> definidos pelo Celpe-Bras de acordo com a situação comunicativa. Assim, existem níveis que diferenciam o controle operacional parcial da língua e um controle operacional completo da língua, que, “embora mais desenvolvida, não se equipara àquela de um falante nativo, na medida em que lapsos ocasionais, inadequações lexicais e gramaticais e interferências ocasionais da língua materna são aceitos” (SCARAMUCCI, 2000, p. 15).

Um ponto muito importante a ser destacado é que a Abordagem Comunicativa adotada no curso de Português Língua Adicional preparatório para o PEC-G na UFMG está alicerçada na perspectiva teórico-metodológica do Letramento Crítico (MONTE MÓR, 2013). Compreendemos essa perspectiva como uma postura filosófica em que se assume a linguagem como construída pela natureza política e, portanto, perpassada por questões de poder e de diversidade. Poder aqui é tido como a escolha de valores que uma sociedade busca destacar e diversidade, refere-se à relação entre diferentes línguas, culturas, valores e raças (JANKS, 2016).

Para que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional seja efetivo, Marcuschi (op. cit.), afirma que é necessário levar em consideração: a) uma noção de língua que não esteja focada apenas no código, b) um entendimento do conceito de oralidade de forma ampla para sensibilizar o estudante para os modos de produção de sentidos em condições semelhantes às situações reais de uso; e c)

uma concepção de gêneros discursivos<sup>10</sup> estratégica, por meio de tarefas reais que façam sentido para os aprendizes.

Outro aspecto que, segundo Marcuschi (ibidem) tem sido pouco trabalhado no ensino de língua adicional é o da variação linguística que relacionada à oralidade pode apoiar o tratamento de questões interculturais no aprendizado de línguas estrangeiras em geral” (MARCUSCHI, 2003, p. 26).

Sobre a noção de interculturalidade, adotamos a definição de Maher (2007) para quem esse conceito pode ser definido como uma relação entre culturas da qual emerge um entre-lugar em um diálogo que não está isento de questões conflitantes.

No **Quadro 2**, a seguir, sintetizamos algumas das reflexões que subsidiam nossa análise:

**Quadro 2:** Estratégias para desenvolvimento das habilidades orais em propostas didáticas de língua adicional

Por meio de uma metodologia (mais) tradicional	Para uma formação (mais) crítica em língua adicional
1. Ampliação do léxico e trabalho com foco na gramática	1.a. Tratamento dos modos de produção de sentido de forma paralela aos aspectos linguísticos
2. Uso simples do sistema linguístico e das formas de emprego informacional da língua	Sensibilização para: 2.a. Aspectos prosódicos como a entoação e o tom de voz (p. e. de dúvida, indagação, aprovação, recusa, incompreensão) e sua influência na produção de sentido 2.b. Modos de exclamação e interjeição (que costumam divergir bastante entre as línguas)
3. Utilização de marcadores discursivos limitados à versão padrão	3.a. Identificação, também, de marcadores conversacionais típicos da oralidade (e que variam de uma língua para a outra) 3.b. Aprimoramento de estratégias interativas (p. e. para gerenciamento dos turnos de fala)
4. Aproximação muito limitada aos campos semântico e pragmático da língua	Exploração dos campos semântico e pragmático de forma ampla, para reconhecimento de: 4.a. Formas características do humor na língua 4.b. Particularidades do uso intenso da gestualidade 4. c. Diversos graus no uso adequado da língua (p. e. grau de polidez, por meio dos atos de fala negativos ou positivos) sem se afastar do que aconteceria no cotidiano
5. Conhecimento de informação substantiva sobre a cultura, formas de agir, peculiaridades situacionais, diálogos e/ou uma série de elementos superficiais	5.a. Desenvolvimento de atividades situadas, culturalmente sensíveis e diversas 5.b. Compreensão e produção em práticas comunicativas que promovam (futuras) interações e reflexões mais profundas e críticas num determinado contexto

Fonte: adaptado de Marcuschi (2003).

A seguir, levantamos algumas questões em relação à análise da unidade didática com base nos objetivos de pesquisa propostos.

## 4 Resultados da análise

Na seção A da unidade analisada, a temática é introduzida por meio de imagens de manifestações culturais brasileiras. Notamos que, desde o início, o aluno é desafiado a mobilizar seus conhecimentos prévios, relacionando as colunas de acordo com suas reflexões. A partir disso, há cinco perguntas que o direcionam para construir opiniões sustentadas em argumentos próprios. O exercício propõe um debate, o que poderíamos interpretar como interação por pares, estratégia proposta pelas Metodologias Ativas (MORÁN, 2017). Também observamos uma preocupação com pontos colocados por Marcuschi (2003) e Maher (2007), como por exemplo, o desenvolvimento de atividades situadas e culturalmente sensíveis (5.a do quadro 2) e situações comunicativas que promovem futuras interações e reflexões mais aprofundadas e críticas (5.b do quadro 2). Assim, podemos afirmar que nessa primeira seção há fundamentalmente uma preparação para as próximas seções por meio do conhecimento prévio dos aprendizes.

Em relação à seção B, a organização em três itens considera: duas subseções preparatórias prévias à compreensão oral (itens 1 e 2) e uma subseção de compreensão oral (item 3), sendo todas as atividades de múltipla escolha. Na atividade do item 1, que propõe uma associação entre palavras e seus respectivos significados, podemos destacar que a proposta possibilita situar o estudante como protagonista, aspecto central quando consideramos as Metodologias Ativas (FILATRO e CAVALCANTI, 2018). É possível observar essa característica, por exemplo, quando o aluno é convidado, antes de realizar a atividade de compreensão oral, a buscar questões associadas ao vocabulário que trabalhará nas atividades seguintes. Ainda nessa atividade, percebe-se o potencial de aprendizagem por meio do ensino híbrido (MORÁN, 2015; BERBEL, 2011), uma vez que existiria a possibilidade de buscar o significado das palavras sugeridas em um dicionário, por exemplo, online.

Em relação ao trabalho crítico para o desenvolvimento das habilidades orais, é possível observar que essa primeira atividade contempla produções de sentido das palavras considerando os aspectos linguísticos do contexto em que esse vocábulo irá aparecer no vídeo, dialogando com o item 1.a do quadro 2 sobre aspectos discutidos por Marcuschi (ibidem). Ainda com base nesse autor, essa atividade busca apresentar uma perspectiva sensível às diversas culturas do país (5.a do quadro 2), exemplo observado na escolha das palavras a serem pesquisadas, as quais perpassam diferentes manifestações culturais e religiosas. Isso também vai ao encontro da discussão de interculturalidade proposta por Maher (2007).

No item 2 dessa seção, há uma apresentação dos compositores de samba que serão mencionados no vídeo a ser trabalhado. Essa atividade de leitura situa o aluno em relação às atividades posteriores a realizar e, em relação aos conceitos apontados por Marcuschi (2003), percebe-se que esse item busca 1) ampliar o léxico e 2) faz um uso simples do sistema linguístico, considerando o emprego informacional da língua. Nesse sentido, ainda que essa atividade possa auxiliar o estudante a compreender melhor o vídeo, nela não são trabalhados, por exemplo, outros aspectos próprios da oralidade para produção de sentidos a partir do conteúdo do vídeo.

Na terceira parte da seção B, há questões específicas de compreensão oral, desta vez a partir do vídeo “Origem do Samba por Luiz Antônio Simas” para

localização de informações pontuais, subsidiando a produção oral em sala. Conforme mencionamos na descrição da unidade, todas as questões dessa seção são fechadas a fim de facilitar a localização de informações pontuais que auxiliam, na sequência, a produção oral. Não identificamos, nessa parte, um trabalho voltado ao uso de estratégias considerando as Metodologias Ativas. No item 3.1 há um fragmento do vídeo que aparece transcrito, isto é, que o samba nasceu em diferentes estados do Brasil como no Rio de Janeiro, em São Paulo e na Bahia, apresentando peculiaridades em cada um desses lugares. A partir dessa informação, solicita-se ao estudante que identifique as características da composição do samba carioca que foi destaque no Carnaval de 1917 e qual a especificidade dessa produção, ou seja, o samba “Pelo telefone”. Além disso, foi o primeiro samba gravado em estúdio. De forma similar, no item 3.2 da unidade didática, há uma breve informação escrita sobre o surgimento do movimento das escolas de samba no Rio de Janeiro – que aconteceu entre a virada da década de 1920 e início da década de 1930 –. Em seguida, o comando solicita a enumeração correta das escolas de samba que nasceram nesse período. Em ambos os casos, o enunciado é limitado apenas ao que Marcuschi (op. cit.) identifica como propostas que se limitam à ampliação do léxico (1 do quadro 2) por meio da localização de informações e fazendo um uso simples do sistema linguístico e das formas de emprego informacional da língua (2 do quadro 2). Não identificamos, portanto, aproveitamento de outros aspectos característicos da oralidade em si, que poderiam, por exemplo, ter sido trabalhados a partir da fala do próprio entrevistado - como, por exemplo, chamar a atenção para o sotaque carioca do historiador -. Todavia, nos três próximos itens encontramos evidências de um trabalho que se aproxima mais de uma sensibilização cultural.

No item 3.3 da unidade, constatamos a exploração do Letramento Crítico (MONTE MÓR, 2013), pois o comando sugere que o aprendiz, de acordo com a fala do entrevistado no vídeo, identifique o projeto de invisibilidade cultural nas origens do samba. Nesse ponto, espera-se que o aluno associe esse silenciamento ao racismo, pois, segundo o historiador, nessa época houve um processo de invisibilização da cultura dos povos descendentes de escravos no Brasil relacionado a um projeto de embranquecimento por parte do Estado nacional. Igualmente, no item 3.4, o estudante deve responder por quais processos o samba passou até chegar a ser um ritmo comercializado, ou seja, pela desafricanização e desmacumbização, em que, por exemplo, os tambores africanos foram substituídos por instrumentos de corda, como consequência do silenciamento das raízes africanas desse gênero musical. E, de forma similar, no item 3.5 solicita-se descrever as duas categorias sociais do samba citadas pelo entrevistado Luiz Antônio Simas. Espera-se, por um lado, que o aluno identifique: a) o samba capturado pela indústria da música que, segundo Simas, passa por um processo de “domesticação” antes de ser comercializado; e, por outro, b) o samba de terreiro que mantém uma forte ligação com as raízes africanas. Notamos, nesses pontos, uma preocupação pelo desenvolvimento de atividades que demandem mais esforços cognitivos por parte do estudante, como por exemplo, diferenciação e categorização. Além disso, a escolha do tema e da fonte de informações são coerentes com a proposta e esses insumos são apresentados de forma contextualizada e culturalmente sensível à temática em questão (5.a do quadro 2), que, de acordo com Marcuschi (2003) não se limita a um simples recorte de informações peculiares ou que geralmente aparecem de forma estereotipada,

ainda mais tratando-se de uma temática que costuma aparecer em muitas atividades e materiais didáticos do PLA abordada de forma superficial. Em termos de desenvolvimento da criticidade, a proposta não explora outras estratégias para a compreensão oral e limita-se à seleção de informações que, no máximo, poderiam subsidiar futuras interações e reflexões sobre o assunto. Por fim, no item 3.6 da unidade, há um convite à compreensão e exploração do uso de expressões idiomáticas que podem ter valorações positivas ou negativas em relação a um mesmo léxico. Neste caso, é sugerido um trabalho crítico com o aprendiz, uma vez que ele é convidado a retomar a definição do termo “macumba”, e compará-la com o sentido em que é produzida em um diálogo que apresenta um uso pejorativo e com valoração inadequada do termo. Em seguida, o estudante pode debater essas diferenças de sentido com seus colegas. A proposta encerra a seção B com um trabalho mais preocupado, segundo Marcuschi (ibidem) com a exploração da língua além da estrutura, ativando, por exemplo, o campo semântico por meio da produção de sentidos de forma paralela aos aspectos linguísticos (1.a do quadro 2) e a exploração de marcadores conversacionais típicos da oralidade (3.a do quadro 2). A partir desses insumos, poderia haver um desenvolvimento de reflexões mais voltadas para a interculturalidade (5.a do quadro 2); (MARCUSCHI 2003; MAHER, 2007), junto ao seu conhecimento prévio na identificação de um léxico importado para o português, porém de etimologia banta<sup>11</sup> que no contexto brasileiro é associado a sentidos com valoração adequada e inadequada. Da mesma forma, há uma preocupação com aspectos que Marcuschi (ibidem) identifica como desenvolvimento de situações comunicativas que promovem interações e reflexões mais profundas e críticas (5.b do quadro 2), uma vez que os alunos irão expor seus pontos de vista a partir das semelhanças ou diferenças encontradas na produção de sentidos associados ao termo “macumba” em cada uma das culturas de origem.

Ao chegar à seção C, identificamos uma proposta de produção oral, em que o estudante deve assumir o papel de um edutuber – professores que produzem conteúdo sobre educação para o YouTube – e fazer um vídeo sobre os temas debatidos anteriormente. Na última tarefa se pede que o conteúdo trabalhado seja resumido e colocado em vídeo, para uma suposta divulgação.

Na seção D, distribuída em item 1 ou reportagem e item 2 ou artigos de lei, notamos que é uma parte que visa mostrar de forma concreta, com exposição de dados estatísticos e jurídicos, a realidade sobre a qual os estudantes discutem ao longo de toda a unidade e não há pretensões de mobilizar discussões para a produção oral. Contudo, nessa seção encontramos insumos para ampliar o repertório linguístico, histórico e cultural sobre racismo e intolerância religiosa para interagirem, por exemplo, em futuras situações comunicativas que demandem esse tipo de conhecimento. E, ainda que o propósito nesse momento não seja a produção oral, observamos que essa proposta se comunica com os critérios 1.a, 5.a e 5.b do quadro baseado em Marcuschi (2003), pois explora a interculturalidade - que também é discutida por Maher (2007), por meio da leitura e possível exploração de sentidos em diferentes produções, nesse caso específico, textos jornalísticos e textos da esfera jurídica.

A partir das análises aqui expostas, levantamos, a seguir, algumas considerações finais com os principais aspectos discutidos ao longo do texto,

synthesizing brief conclusions that our work allows us to sustain around the theme and the proposed objectives.

## 5 Considerações finais

In the present work, we investigate the possibility of applying Active Methodologies in tasks of production and oral comprehension in a didactic unit for the teaching-learning of Portuguese as an Additional Language and analyze in what measure this proposal would mobilize strategies for the formation of critical students of intermediate level in the process of preparation for the oral part of the exam Celp-Bras. Considering the focus on the development of comprehension and oral production skills for students of intermediate level, we focus on an analysis starting from the contributions of Active Methodologies (BERBEL, 2011; FILATRO and CAVALCANTI, 2018; MORÁN, 2017) in relation to aspects proper to orality (MARCUSCHI, 2003) for the teaching-learning of Portuguese in a more critical way and that can contribute to the preparation of candidates for the exam Celp-Bras.

The choice of the theme seems to us very pertinent to discuss stereotypes and to allow reflections in a more broad way about this theme and its relevance both for the local context as for the contexts of origin of the students.

We identified, in most of the sections, the use of strategies considering the Active Methodologies. In section A, privileged strategies that activate prior knowledge and preparatory for the next parts of the unit, section B gives continuity to a work of preparation for oral comprehension. Both sections activate strategies of association through the use of diverse resources in which the student could act in a more autonomous way. We noticed, in other moments, a concern with the development of proposals that demand more cognitive efforts, this is, through the use of strategies of differentiation and categorization. Besides that, we observed that, in some enunciations, there was concern with other spheres of language, such as, for example, with the semantic field through the production of meanings in and through the language, in a way parallel to the work with linguistic aspects.

In some cases, the objective of the command was limited only to the expansion of the lexicon through the use of a simple system of linguistic or through mere localization of information points. We did not identify, in these moments, the use of other characteristic aspects of orality starting from the sources used. However, it is noted that this choice, in these specific cases, was planned with a view to providing subsidies of vocabulary for oral production.

In section C, there is an invitation to produce, orally, a genre of wide circulation in Social Media and, consequently, that could be quite close to the daily life of most learners. For this, the student has, besides the subsidies of the previous sections, a complementary reading material available in section D. For the final task of oral production, we identified a concrete concern with the development of criticality - consequence also of the previous work -, and with a view to a cultural sensitization.

Evidence is shown, in the unit, a concern with aspects related to cultural diversity that seek to sensitize the student to potentialize a dialogue - inside and outside the classroom - that can be intercultural.

Ressaltamos, ainda, que a proposta tem um potencial que, embora não evidenciado de forma explícita nos comandos, poderia vir a subsidiar futuras interações e reflexões sobre o assunto de acordo com o propósito que a situação comunicativa demandar, como por exemplo, em situações de avaliação como no exame Celpe-Bras.

Ressaltamos, por fim, que a unidade didática analisada está aberta a contribuições e ajustes de acordo com o contexto e com as demandas do processo de ensino-aprendizagem do PLA, bem como do público envolvido. Em vista disso, é importante destacar que se trata de um possível trajeto sugerido pelo trabalho colaborativo de docentes da área que têm o desafio, a cada edição do curso, da seleção/elaboração/adaptação de materiais didáticos para esses fins específicos.

## Agradecimentos

À equipe de PLA do curso Pré-PEC-G da Universidade Federal de Minas Gerais pela formação docente continuada e pelo trabalho colaborativo.

## Referências

- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As Metodologias Ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. Semina: **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento base do exame Celpe-Bras**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- DEWEY, John. O desenvolvimento do Pragmatismo Americano. **Cognitio-estudos: Revista Eletrônica de Filosofia**, v.5, n.2. São Paulo: PUC-SP, 2008. p. 119-132.
- FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- FREIRE, Paulo.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.
- JANKS, Hilary. Panoramas sobre letramento crítico. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. **Práticas de multiletramento e letramento crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 21 – 40.
- LEROY, Henrique Rodrigues. **Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA**. Tese de Doutorado em Letras. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, UNIOESTE, Cascavel, 2018.
- MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda do Couto. (Orgs.). **Linguística aplicada: faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua. In: GÄRTNER, Eberhard; HERHUT, Maria José Peres; SOMMER, Nair Nagamine (ed.). **Contribuições para a Didática do Português Língua**

**Estrangeira.** Frankfurt am Main: T.F.M., 2003, p. 15-40. Disponível em: [books.google.com.br/books?isbn=3925203907](https://books.google.com.br/books?isbn=3925203907). Acesso em: 07 fev. 2020.

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

MORÁN, José. **Como transformar nossas escolas: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados.** São Paulo: ECA; USP, 2017. 25 p. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/08/transformar\\_escolas.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf). Acesso em: 07 fev. 2020.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310/6904>. Acesso em: 16 mar. 2020.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico (Org.). **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias.** Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p. 125-172. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf) Acesso em: 03 mar. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**, 21(4), 681-701. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/issue/view/3464>. Acesso em: 07 fev. 2020.

## Notas

<sup>1</sup> O Decreto PEC-G está disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm). Acesso em 24 de dezembro de 2019.

<sup>2</sup> Postos credenciados são instituições de ensino como universidades, centros de línguas, centros culturais no Brasil e no exterior que recebem autorização por meio de certificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para aplicação do exame Celpe-Bras.

<sup>3</sup> Mais informações sobre os postos aplicadores e sobre o Celpe-Bras disponíveis em: <http://celpebras.inep.gov.br/celpebras/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

<sup>4</sup> Utilizamos o termo “tarefa” para nos alinhar aos pressupostos teóricos do exame Celpe-Bras, em que esse conceito é entendido como um convite para o participante usar a língua em contextos diversos, com propósitos variados e interlocução específica, por meio de determinados gêneros discursivos (BRASIL, 2020). Por se tratar de um conceito relacionado à parte escrita do exame e, para não fugir aos nossos objetivos, não aprofundaremos a respeito no presente trabalho.

<sup>5</sup> A unidade didática completa, indicada preferentemente para o nível intermediário, pode ser consultada pelo link disponível em: [https://drive.google.com/drive/folders/10WcfzHi5Q7bJD7Dng4d\\_7AZWWkfO9nTM?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/10WcfzHi5Q7bJD7Dng4d_7AZWWkfO9nTM?usp=sharing). Acesso em: 26 mar. 2020.

<sup>6</sup> Essa sigla vem do inglês *Problem Based Learning (PBL)* e a adotamos para evitar conflitos com o tratamento de outras Metodologias Ativas como a aprendizagem baseada em projetos que também adotaria a sigla PBL em inglês (*Project Based Learning*). No presente trabalho, fazemos a distinção: a sigla PBL do inglês faz referência à metodologia

aprendizagem baseada em **problemas** (PBL) e a sigla em português para a metodologia aprendizagem baseada em **projetos** (ABP).

<sup>7</sup> Ressaltamos que, ao planejar as aulas com as Metodologias Ativas, é importante que o professor tenha percepção da turma quanto ao nível de autonomia que os alunos conseguem alcançar para cumprimento da proposta.

<sup>8</sup> Ao longo deste trabalho, utilizaremos o termo *língua adicional*, em vez de língua estrangeira ou segunda língua, a não ser quando estivermos retomando ideias dos autores por meio de citações diretas. Nossa escolha considera o fator de acréscimo ao repertório linguístico do falante de uma maneira orgânica, fluida e dinâmica, da mesma forma em que o falante, por se apropriar dessa língua, não a considera mais como estrangeira. Além disso, a visão desse termo valoriza a comunicação transnacional, isto é, aquela que transcende as fronteiras nacionais e que visam à inclusão cidadã para a justiça social, fazendo com que as dicotomias nativo/estrangeiro ou primeira/segunda língua percam seus significados (cf. SCHLATTER; GARCEZ, 2009; LEROY, 2018).

<sup>9</sup> Marcuschi (2003) entende a proficiência como a capacidade de operar com a língua em situações interativas de modo adequado em níveis de exigência solicitados e, na mesma direção, Scaramucci (2000) tem discutido esse conceito desde uma perspectiva teórica e histórica, e, embora esteja associada a contextos de exames e de avaliação, a proficiência também pode ser vista como resultado, meta do objetivo do ensino-aprendizagem. Em vez de um conceito “absoluto”, baseado na proficiência de um falante nativo ideal, esses autores consideram que um aprendiz de língua adicional, em determinado nível ou momento da aprendizagem, seria proficiente para se desenvolver em determinada(s) situação(ões) comunicativa(s).

<sup>10</sup> Embora entendamos o processo de ensino-aprendizagem do PLA por meio do trabalho integrado das habilidades linguísticas em relação à compreensão e produção de gêneros discursivos (orais e escritos), não nos ocuparemos do item c), por envolver uma discussão além dos nossos objetivos para o presente trabalho.

<sup>11</sup> As línguas bantas são faladas em vários países ao Sul do continente africano.

## Informações complementares

### Financiamento

Não se aplica.

### Contribuição de autoria

**Concepção e elaboração do manuscrito:** Todos os autores.

**Coleta de dados:** Todos os autores.

**Análise de dados:** Todos os autores.

**Discussão dos resultados:** Todos os autores.

**Revisão e aprovação:** Todos os autores.

### Preprint, originalidade e ineditismo

O artigo é original, inédito e não foi depositado como *preprint*.

### Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

### Aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa

Não se aplica.

#### **Conflito de interesse**

Não há conflitos de interesse.

#### **Conjunto de dados de pesquisa**

Não há dados disponibilizados.

#### **Licença de uso**

Os autores cedem à Revista Pesquisa e Debate em Educação os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

#### **Publisher**

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação (FACED), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Publicação no Portal de Periódicos da UFJF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

#### **Editores**

Frederico Braidá; Liamara Scortegagna.