

**COGEAE – COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO,
APERFEIÇOAMENTO E EXTENSÃO**

Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa

LUCIANA DE BARROS RIBEIRO

**PRÁTICAS TRANSLÍNGUES NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA
ESTRANGEIROS**

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

**São Paulo
2021**

LUCIANA DE BARROS RIBEIRO

**PRÁTICAS TRANSLÍNGUES NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA
ESTRANGEIROS**

Monografia apresentada à Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo –
PUC SP, como requisito para obtenção
do título de Especialista em Língua
Portuguesa

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida
Regina Borges Sellan

**São Paulo
2021**

AGRADECIMENTOS

À Deus, sentido de toda e qualquer existência.

A todos que contribuíram de alguma maneira para a elaboração deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	8
2.1 O PARADIGMA DO MONOLINGUISMO	9
2.2 <i>TRANSLINGUAGEM</i> COMO PEDAGOGIA	10
2.3 O ENSINO DE PORTUGUÊS NO BRASIL: RECUPERANDO A HISTÓRIA DE UMA LÍNGUA	14
2.4 O ENSINO DE PLE	15
2.5 O ENSINO DO PORTUGUÊS NO MUNDO	16
3. CELPE-BRAS.....	17
3.1 APRESENTAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DO CELPE-BRAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PLE.....	17
3.2 IMPORTANTE SABER NA PROVA ORAL CELPE-BRAS: ELEMENTO PROVOCADOR	18
3.2.1 Os examinadores e os critérios utilizados para a avaliação	19
3.2.2 Nota de Aprovação	22
3.3 FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS X PEDAGOGIA TRANSLÍNGUE.....	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
REFERÊNCIAS	35
ANEXO.....	37

INTRODUÇÃO

A presença de estrangeiros no Brasil que trabalham, estuda, ou chegam no país em busca de outras oportunidades é cada vez maior. Isto aumenta a demanda por cursos de português para estrangeiros, no entanto, a escola de hoje, ainda tem o ensino de português focado a não- nativos embasado em metodologias tradicionais e orientadas por uma perspectiva monolíngue e monocultural de ensino. Nota-se ausência de pesquisa linguística sobre novas práticas pedagógicas que proporcionem inovação no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, considera-se que seja significativo investigar como a prática pedagógica de translíngüismo contribui para o processo de ensino aprendizagem de português para estrangeiros.

A partir de uma pesquisa bibliográfica, este estudo propõe: explorar e investigar as práticas pedagógicas por perspectivas translíngües no ensino de português para estrangeiros. A partir disso foram selecionado três objetivos considerados cruciais nas intenções de pesquisa no âmbito das práticas de ensino-aprendizagem de português para estrangeiros. A saber:

1. Analisar a funcionalidade pedagógica da prática translíngües;
2. Avaliar a viabilidade da prática translíngües como proposta pedagógica, no ensino-aprendizagem de PLE;
3. Proporcionar ferramentas teóricas, metodológicas e pedagógicas para elaboração de material didático com orientação na ótica translíngües, inovando as práticas pedagógicas no ensino de PLE.

Em, 2018, o exame Celp-Bras completou 20 anos e recebeu 7.448 inscrições com aplicação em cerca de 36 países. As provas ocorreram em todas as regiões brasileiras, na África do Sul, Alemanha, Angola, Argentina, Áustria, Bolívia, Cabo Verde, China, Colômbia, Coreia do Sul, Costa Rica, El Salvador, Equador, Espanha, Estados Unidos, França, Guiana, Guiné Bissau, Itália, Japão, Líbano, México, Moçambique, Nicarágua, Nigéria, Paraguai, Peru, Polônia, Reino Unido, República Dominicana, São Tomé e Príncipe, Suíça, Suriname, Uruguai e Venezuela.

A maioria dos candidatos faz o exame para cumprir a exigência de ingresso nos cursos nacionais de graduação, pós-graduação e para trabalhar no Brasil. Em cinco anos, mais que dobrou o número de estrangeiros aprovados no único exame de certificação que mede a proficiência em língua portuguesa, o Celp- Bras.

De 2007 a 2012, o número de candidatos certificados saltou de cerca de 3 mil para mais de 6,6 mil. O aumento do interesse de estrangeiros pelo teste (para aprender português) também se reflete na quantidade de inscritos. Nos últimos anos, o número de participantes pulou de 4,2 mil em 2005 para 7,5 mil, em 2012, isto representa um aumento de mais de 70%.

Os dados coletados com MEC e o Inep ainda mostram que o maior número de participantes são de candidatos latino-americanos, vindos especialmente da Colômbia, Bolívia, Equador e Peru. Um dos aspectos que explicam esse aumento é a intensificação da difusão da língua portuguesa nos últimos anos. O Brasil adquiriu destaque mundial, tanto no que se diz respeito à questão política, quanto à realização de eventos de importância mundial.

No tocante ao ensino de PLE, os dados demonstram que a expansão tem ocorrido de forma vertiginosa. Há cursos de PLE em instituições do ensino superior nos cinco continentes. No Brasil, a demanda também aumenta devido ao número de estrangeiros que vêm para o país a trabalho ou como estudantes intercambistas.

Esses estudantes buscam aprender língua portuguesa em um contexto de imersão, porém centrado em uma metodologia formal da língua. Percebe-se que o momento é bastante favorável para propor novas reflexões sobre ensino de português para estrangeiros, principalmente no que tange à novas práticas pedagógicas. Assim o que se pretende projetar, nessa pesquisa, é a apresentação de uma nova proposta pedagógica para o ensino de PLE, porém focada em práticas translíngues.

Em meio a esse cenário, torna-se evidente que tal tema é atravessado por diversas disciplinas, entre elas, a Linguística, da qual iremos nos ocupar. A abordagem da Pedagogia Translíngue proposta por García é a teoria que iremos nos basear para promover a análise de um recorte específico. Desse modo, o trabalho se propõe como mais uma resposta às demandas de pesquisa no campo de ensino-aprendizagem de línguas, especialmente em suas implicações nos estudos de práticas pedagógicas.

O presente trabalho tem o objetivo de discutir sobre como as práticas translíngues (GARCÍA, 2014), podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem de português para estrangeiros. Nesse sentido, esta pesquisa irá explorar as práticas pedagógicas de translanguismo (GARCÍA, 2009, CREESE & BLACK, 2010, GARCÍA, 2014), com propósito de revitalizar as práticas de pedagogia de ensino de línguas, mais especificamente: o ensino de português para estrangeiros.

Para o estudo, adotou-se como referencial teórico-metodológico as concepções de translanguagem proposta por (GARCÍA, 2009); GARCÍA & MENKEN, 2010; GARCÍA & WEI (2014). O translanguismo caracteriza-se como uma nova perspectiva teórico-linguístico-

pedagógica do século XXI que defende o uso de duas línguas no mesmo contexto de ensino (García, 2009). Esta perspectiva foi concebida por Williams, em 1980 e popularizada por Baker (2001) e García (2009).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No contexto de ensino-aprendizagem, o translinguismo é considerado pedagogicamente uma perspectiva teórica que transforma substancialmente os professores, os alunos e a educação. É em si uma oportunidade pedagógica que permite aos alunos usar as práticas linguísticas com base na L1 e na L2 como um único repertório linguístico discursivo que, flexibiliza o ensino e a compreensão dos conteúdos complexos.

O translinguismo rompe com a pedagogia de uma única língua no contexto de ensino tanto de L2, como de conteúdo nos programas de educação bilíngue e promove prática pedagógicas bilíngues. A política linguística-pedagógica vigente no ensino-aprendizagem de PLE apregoa o princípio de separação das línguas através da maior exposição de L2 e de evitar o uso da L1, o que caracteriza uma concepção monolíngue relativo ao uso das línguas. Entendendo que os indivíduos não têm competências separadas para o uso de diferentes línguas, García critica a ideologia monoglóssica inerente à ideia de línguas como sistemas autônomos (GARCÍA,2009), e argumenta que a comunicação plurilíngue no século XXI precisa ser reconhecida com base na Translinguagem.

García também critica os estudos sobre as línguas de contato que mantêm o foco no estudo estrutural das línguas e não nos indivíduos posicionados em seus contextos socioculturais, destacando, ainda, que a influência de uma língua sobre a outra pode ser criativa e empoderadora (GARCÍA,2009). Segundo García ambientes escolares que favorecem o uso de práticas *translanguaging* permitem aos alunos não só criarem” novas significações que são produto da aprendizagem”, como desenvolvem habilidades linguísticas que incluem “ o L1 padrão e o L2 padrão” (GARCÍA, Op.Cit., p.166).

No que diz respeito ao corpus, foi selecionado um conjunto de atividades formuladas na ótica da pedagogia translíngue que serão aplicadas em alunos não –nativos de diferentes nacionalidades. O intuito é demonstrar por meio dessas atividades, que uma pedagogia embasada nas práticas translíngues pode contribuir significativamente em um aprendizado mais eficiente e dinâmico em contexto de sala de aula plurilíngue e multicultural.

Como principal perspectiva teórica relacionada à linguagem nesse trabalho, optei pelo conceito de “Práticas Translíngues” por perceber que abre oportunidades no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Assim, as argumentações resumidamente descritas acima despertaram o entendimento de que há espaço para a problematização sobre o uso das práticas translíngues no ensino de PLE.

Acredita-se assim, que a discussão é relevante e oportuna dentro do contexto de ensino de português para estrangeiros, no Brasil, de um modo geral, e de um modo específico, no contexto abordado pelo nosso estudo por inúmeros motivos.

2.1 O PARADIGMA DO MONOLINGUISMO

De acordo com Moore (2006), tem-se aproximadamente 8000 línguas faladas para 200 países, o que comprova a impossibilidade da predominância do monolingüismo. Somente no Brasil, por exemplo, como vemos em Cardoso (2016), os dados levantados pelo IPOL, apontam que existem aproximadamente 250 línguas faladas, sendo elas divididas entre as línguas indígenas, de sinais, de comunidades afro-brasileiras e de imigração. Não obstante, o senso comum tende a crer que o Brasil é um país monolíngue cuja língua portuguesa é a única existente.

Essa concepção desconsidera todo o trajeto histórico pelo qual o país passou, tornando todas as línguas de colonização, de sinais e de imigração minorias irrelevantes:

Em relação ao paradigma monolíngue, Espírito Santo, Santos (2018, p.153), afirma que:

O paradigma monolíngue tem dominado os estudos da linguagem até mesmo antes do estabelecimento da Linguística como ciência por Saussure (2006 [1916]). A ideia de “uma língua-um território-uma comunidade de fala” que tem sua origem na criação dos Estados Nacionais (XVIII), impôs, fortemente, uma única forma de se pensar e interpretar a interação entre as pessoas e o processo de construção do conhecimento. (ESPIRITO SANTO, SANTOS, 2018, p.153).

De acordo com Journet (2015), a partir dos dados levantados pela UNESCO, mais da metade das crianças de 8 anos de idade no mundo falam uma língua no ambiente escolar e outra com os pais. O autor aponta que tal fenômeno é comumente observado em países cujo plurilingüismo se faz bastante presente.

É importante destacar que tornar-se bilíngue, seja na infância ou na fase adulta, afeta toda a vida dos indivíduos, bem como a vida de seus familiares e amigos (BAKER, 2014). O bilingüismo, enquanto fenômeno linguístico e altamente recorrente, interfere diretamente na identidade dos sujeitos, afetando seus relacionamentos, escola, cultura, viagem e pensamento (BAKER, 2014). É claro que monolíngues também podem acessar duas ou mais culturas, a partir de diferentes bairros, comunidades, países, como aponta o autor. No entanto, o

indivíduo bilíngue tem a vantagem de poder penetrar verdadeiramente em duas ou mais línguas e culturas.

O bilinguismo apresenta ainda diversas outras vantagens. Como afirma o estudioso, ter duas ou mais palavras para cada objeto pressupõe uma maior elasticidade de pensamento., além disso, bilíngues tendem a ter uma atenção mais seletiva com relação aos enunciados que escutam, captando as partes mais importantes e desconsiderando as menos relevantes (BAKER, 2014). No entanto, essas vantagens aparecem somente em bilíngues equilibrados ou em desequilibrados com alto nível de desempenho nas habilidades linguísticas. Caso contrário, ainda de acordo com o mesmo autor, monolíngues e bilíngues com baixa proficiência apresentam o mesmo desempenho cognitivo.

A partir desses conceitos, como já apresentado anteriormente, grande parte da população mundial é considerada bilíngue, sendo o monolinguismo a exceção (HARDING e RILEY, 1986). Esta questão está diretamente ligada à visão do leigo e do próprio bilíngue sobre o que se acredita ser o conceito de bilinguismo. Para que seja possível compreender tal afirmação e concebê-la como regra, é necessário que tanto os indivíduos bilíngues quanto os monolíngues tenham consciência do significado do que é o bilinguismo e da relevância social e individual que tal questão representa.

2.2 *TRANSLINGUAGEM* COMO PEDAGOGIA

A aprendizagem da língua portuguesa por estrangeiros na sala de aula faz com que o aluno ative e desenvolva as capacidades linguísticas e psicológicas, atuando no processo de desenvolvimento interpessoal e intrapessoal. Em todos estes fatores, a língua materna, tudo o que o aluno internalizou, servirá como suporte, mediação, para que uma nova língua seja aprendida e internalizada. Nos dias de hoje, têm surgido novos métodos de aprendizagem, todos eles com um único objetivo que é melhorar o desempenho de aprendizagem de uma segunda língua. Muitos métodos permitem a atuação da língua materna sala de aula, já outros permitem de forma controlada.

A expressão translanguagem tem surgido de modo mais sólido na última década, desde os anos 1990 e ter sido usada em distintas áreas desde então. A origem da expressão é atribuída a Colin Baker (2001), que a empregou para se referir à prática pedagógica de aplicar as duas línguas do bilíngue na sala de aula de forma descomplicada fluida e eficaz. (LI WEI, 2000)

De acordo com García e Li Wei (2014), os professores usam a tradução para permitir que os alunos façam sentido e aprendam.

O uso da prática da translanguagem em sala de aula, explicam os autores, irá explorar a lacuna que se forma entre os sistemas monoglóssicos de educação do Estados-nação e as histórias locais de povos que têm uma língua diferente conforme definido pelo Estado. Na visão dos autores, contextos e situações que surgem nas áreas de contato causam uma transformação nas noções de linguagem tradicional.

Os objetivos da **pedagogia translingue**, segundo García e Li Wei (2014), são acompanhados por estratégias translinguais que podem ser realizadas na educação geral ou na educação bilíngue. Com base nessas estratégias, os autores identificam três categorias:

(1) a atenção do professor em dar sentido à tradução da língua quando apropriado para compreensão;

(2) o uso de recursos de design em sala de aula para tradução e

(3) planejamento do professor sobre o currículo e das estruturas da sala de aula para a tradução da língua.

O professor busca, por meio das palavras, uma construção de sentido, ou seja, a tradução de uma língua quando apropriado para compreensão. Nesse sentido, o aspecto translingual implica a constante reconfiguração de normas e repertórios, conforme indicado Rocha (2015), levando o professor a enfrentar constantemente inúmeros desafios constantemente.

Ao apresentar as práticas translíngues, Canagarajah (2013) assinala determinadas diferenças entre a concepção monolíngue, a língua como uma entidade isolada, fixa e individual, e a concepção translíngue, que delinea as línguas e as múltiplas linguagens como constituindo elos que transcendem os atos de comunicação, um processo que cada uma das línguas e linguagens, “isoladamente”, é apropriada e se torna parte de um conjunto maior, com ‘recursos móveis’ que indexam significações e constroem novos significados em contextos situados de práticas sociais características. Esses usuários “consideram todos os códigos disponíveis como um repertório em sua comunicação diária, e não separadamente isolados de acordo com seus rótulos” (CANAGARAJAH, 2013, p.6).

O conceito de prática translíngue, segundo Canagarajah (2013), ainda analisa a comunicação como um movimento que transcende as palavras e abarca vários recursos

semióticos e propiciações ecológicas. A língua é somente um dos recursos semióticos existentes, e todos eles trabalham de como conjunto para a construção de significados.

Logo, a separação das línguas e linguagens em sistemas desiguais pode alterar os processos de construção de significados, infringindo a interconexão e a inserção ecológica colocada entre elas:

O termo translíngue, segundo Canagarajah (2013),

O termo translíngue concebe as relações de linguagem em termos mais dinâmicos. Os recursos semióticos se tornam parte de um recurso integrado e se aprimoram mutuamente. A[s] linguagem[s] se mesclam de maneira transformadora, gerando novos significados e novas gramáticas . (CANAGARAJAH, 2013, p.8)

Canagarajah (2013) assegura que somos todos indivíduos translíngues, e não “falantes nativos” de uma língua, particularmente isolada em um ambiente homogêneo.

Não obstante ao surgimento de novas teorias que abrangem tais práticas, de fato, as práticas translíngues sempre permaneceram atuais:

De acordo com Canagarajah (2013, p.9):

nós não devemos pensar neste paradigma como se estivéssemos construindo novas práticas. O que nós temos são novas teorias, mas não novas práticas. As relações sociais das práticas translíngues e as práticas comunicativas sempre existiram, embora, talvez desconhecidas e desencorajadas em determinados tempos e espaços.

As práticas translíngues, ao considerar as línguas como sistemas abertos que são transformados de acordo com a necessidade de construção de enunciados, “focam em práticas e em processos, ao invés de produtos” (CANAGARAJAH, 2013, p.10), desconstruindo algumas “dicotomias como a do falante nativo/não-nativo, aprendiz/usuário, interlíngua/língua-alvo, que tem dominado os estudos sobre a aquisição da linguagem e elevado a competência dos “donos” da língua e denigrando aqueles [pertencentes aos] outros [sistemas linguísticos e semióticos] . (CANAGARAJAH, 2013, p.15).

Essa realidade translíngue propicia aos alunos abarcarem “construtos¹ que estarão sempre abertos a reconstituições e novos indexadores motivando a repensarem outros

¹ Paralelo entre uma observação idealizada e uma teoria.

construtos como os conceitos relacionados a uma língua individual, à pureza de uma língua e ao [conceito de] proficiência [linguística]” (CANAGARAJAH, 2013, p.16).

A perspectivas, do uso de duas ou mais línguas por indivíduos comprometidos com práticas translíngues oferece oportunidades de influência mútua que não se encontram presentes, ou sequer poderiam ser reais, em circunstâncias em que as práticas monolíngues participam de um discurso hegemônico em aulas de línguas e cultiva, sob o manto da invisibilidade, os arcabouços de controle e poder e a participação de outras línguas por seus aprendizes.

Garcia e Wei (2014) consideram esses movimentos linguísticos de construção, desconstrução e reconstrução dos enunciados como sendo constituintes de práticas sociais que transcorrem o nível linguístico do ato de enunciação, e oferece além disso uma ressignificação de identidades e valores sociais e culturais.

Para Garcia e Wei (2014, p.67), a translíngua é um processo socioeducacional que permite:

A translíngua é um processo socioeducacional que permite os alunos construir e modificarem constantemente suas identidades e valores socioculturais, de acordo com as suas condições históricas e atuais, de maneira crítica e criativa. Ele [também] permite aos alunos contestar as ideologias de língua [pura e] independente, ou “uma língua de cada vez”, das salas de aula monolíngues e bilíngues tradicionais. A translíngua na educação também estuda as maneiras pelas quais os estudantes combinam modos e mídias diferentes em contextos sociais e como as suas identidades sociais são negociadas. (GARCIA e WEI, 2014, p.67)

Importante ressaltar que não se trata de abdicar certas normas consideradas “padrão” como modo de impedir às políticas linguísticas tradicionais mas de desenvolver repertórios e práticas que permitam aos discentes transitar, de forma crítica, por entre os desiguais registros e multiplicidades das línguas, a depender da zona de contato em questão. No caso de uma abordagem translíngua para o ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, o falante acresce um repertório linguageiro ajustado tanto na proficiência da língua inglesa quanto em outros códigos e línguas, e suas variedades (CANAGARAJAH, 2013).

Dessa maneira, a sala de aula constitui, a nosso ver, um espaço importante de reflexão acerca do papel da língua (materna e/ou estrangeira) e de seu funcionamento; e de apropriação dessa “língua” por parte dos aprendizes. Em suma, práticas discursivo-pedagógicas translíngues permitem ao aprendiz adequar-se ao seu mundo bilíngua, posicionando-se como um ser entre línguas. Apoiado nas ideias de García e Li Wei (2014) e Canagarajah (2013)

ressaltamos que escolas em regiões onde as culturas e os idiomas são misturados, precisam de suas próprias políticas, pois recebem alunos de diferentes línguas e culturas.

2.3 O ENSINO DE PORTUGUÊS NO BRASIL: RECUPERANDO A HISTÓRIA DE UMA LÍNGUA

Analisando a trajetória sobre o ensino de PLE podemos observar que a história nos mostra as várias etapas de como pode uma língua se transformar. Primeiro, a inserção do Português em terras brasileiras, em seguida, a assimilação do tupigurani e do léxico africano em uma língua denominada Língua Geral.

Após séculos, o português é estabelecido como língua oficial do Brasil. A partir de então, começamos uma nova etapa: a influência das línguas estrangeiras sob a língua de colonização portuguesa, mais fortemente no final do século XIX e início do século XX. Portanto, considerar o ensino da língua portuguesa no Brasil pressupõe todo esse percurso que, podemos afirmar, delinea e distância, pelo mar e pelo que vem depois, o português do Brasil e de outros países de língua portuguesa.

De acordo com o estudo de Rocha (2007), o processo de ensino da língua portuguesa e das línguas estrangeiras no Brasil, relaciona-se cronologicamente aos períodos Colonial, Imperial, Reforma Francisco de Campos, “Anos dourados das línguas estrangeiras modernas” e Reforma Capanema (décadas 60 e 70). As mudanças ocorridas após a década de 80 sobre o ensino de línguas terão importantíssimas repercussões no Brasil e de relevante complexidade.

Ensinar e aprender línguas passa a significar: aprender em uso e para usos reais da língua. Os “sentidos centrais” na abordagem comunicativa de ensino de línguas e gramática deixa de ser o centro, e o foco passa a ser em recortes da própria língua alvo, na construção de sentidos na língua estrangeira, na relevância da dimensão social e cultural, em aprender comunicação na comunicação, sem uso de nomenclatura gramatical, observar interesses e necessidades dos alunos (ROCHA, 2007).

Durante o império e a república, como na história geral do ensino de línguas com a ênfase no método, o grande problema foi sempre o professor, que, em qualquer época e lugar, parece ter sempre atrapalhado a implementação da metodologia proposta - levando até à procura de um método à prova de professor. Uma máquina que seguisse à risca as instruções de uma determinada metodologia proposta seria, portanto, um excelente substituto.

Com a chegada das máquinas ditas “inteligentes”, descobriu-se, no entanto, que uma

metodologia que poderia ser implementada por uma máquina não mereceria confiança e que o verdadeiro professor era insubstituível. Estamos descobrindo agora, às portas de um novo milênio, que o professor não é o problema, mas a solução e que há um retorno maior investindo no professor e no seu aperfeiçoamento do que na metodologia. As novas tecnologias não substituem o professor, mas ampliam seu papel, tornando-o mais importante.

A máquina pode ser uma excelente aplicadora de métodos, mas o professor precisa ser mais do que isso; sendo assim, para usar a máquina com eficiência, ele precisa ser justamente aquilo que a máquina não é, ou seja, crítico, criativo e comprometido com a educação. (Rocha, 2007).

2.4 O ENSINO DE PLE

No século XX, na década de 70, universaliza-se o ensino público gratuito e nas línguas estrangeiras modernas, nesse caso baseados no ensino audiolingual (considerado um avanço metodológico naquele momento).

No ano de 1978, temos o movimento Comunicacional e se publica uma série brasileira “Português do Brasil para estrangeiros”, de Francisco Gomes de Matos (Yázigi). Em fins dos anos 80, a área de PLE surge como emergencial.

Entre os movimentos para a emergência da área de PLE no Brasil podemos destacar:

- 1957: publicação do primeiro livro didático de PLE, de Mercedes Marchand, *O ensino de Português para estrangeiros* (que ainda é editado na atualidade), pela editora Sulina, na Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

- Anos 60: ciclo e criações de cursos universitários de Português Língua Estrangeira em Universidades dos Estados Unidos, publica-se o livro *Modern Portuguese* (1966), tendo a participação dos linguistas Francisco Gomes de Matos e Dinah Silveira de Queiroz.

- Década de 70: criação dos cursos de PLE na USP e na UNICAMP, PLE como disciplina e se contratam professores pesquisadores para seu quadro, neste sentido a professora Dra. Matilde Scaramucci e o professor José Carlos Paes de Almeida Filho (precursor do Comunicativismo no Brasil), pesquisadores que serão fundamentais nesse processo, por serem os impulsionadores do ensino e formação de professores de PLE.

- Anos 80: aparecem os primeiros artigos em PLE sob a coordenação do professor Dr. Almeida Filho.

- Anos 90: criação da Sociedade de Professores de Português Língua Estrangeira

(SIPLE), criação do exame de proficiência em PLE do Brasil, CELPE-Bras (1993-1998). Nos anos 90 surgiu o primeiro curso de Licenciatura em Português para falantes de outras línguas, na Universidade de Brasília, UnB, em 1998 além de diversos cursos de formação de professores em várias universidades da Argentina, etc.

Dentre os diversos termos utilizados no ensino de PLE, foram criados um para cada tipo de especificidade, são eles : a) PLE: português língua estrangeira, pela extensão do termo; b) PLH: português língua de herança, pela especificidade do termo; c) PLE: português língua adicional, pela atualização do termo; c) PLacolhimento: português língua de acolhimento, pela necessidade do termo; d) Português para vizinhos/fronteiras: pela determinação geográfica; e) PFOL: português para falantes de outras línguas, pensando nos indígenas e surdos; f) PLNM: português língua não materna, pelo uso peninsular; g) PL2: português segunda língua, considerando os indígenas e contextos do sul brasileiro.

2.5 O ENSINO DO PORTUGUÊS NO MUNDO

Vivemos numa época de deslocamento de multidões, mas esses deslocamentos envolvem mais que a língua, são deslocamentos de movimentos históricos, sociais, políticos, culturais e de políticas linguísticas que possibilitam ver a língua portuguesa de hoje como uma língua transnacional, pois está presente em vários espaços territoriais tais como Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Macau, Guiné Equatorial e São Tomé e Príncipe. Nossa língua está presente, por exemplo, como língua estrangeira a ser ensinada nas escolas públicas na Argentina, no Uruguai, na França, na Itália e nos Estados Unidos. Também é apresentada como língua de formação docente em muitas universidades como na China, Argentina, México e outros.

De acordo com Zoppi Fontana, o ensino de PLE tem valor de capitalização linguística, ou seja o ensino pode ser considerado como valor de troca. Esse fato ocorre devido à influência, ou melhor, à interpelação do Estado e seus aparelhos ideológicos o qual contribui para uma ressignificação da língua tornando-a capitalizada. Todo esse processo desencadeia uma valorização da língua pois ela passa a ter uma importância no mercado de trabalho, na política e na vida social das pessoas.

Além dos mecanismos acima mencionados, podemos citar a criação de Centros Culturais do Brasil pelo mundo, assim como Litorados de língua portuguesa. Essas ações

refletem a estratégia de políticas públicas de promoção da língua portuguesa pelo Governo Brasileiro.

De fato, ainda há muito por se fazer em nível governamental, principalmente depois de 2016 quando passamos uma crise político-econômica. No primeiro semestre de 2018, houve o cancelamento da primeira aplicação do ano do exame de proficiência CELPE- Bras (que desde 1998 vinha sendo aplicado duas vezes por ano). Esse cancelamento provocou um impacto internacional muito negativo para o Brasil e, conseqüentemente, para a língua portuguesa falada no Brasil.

Mesmo diante desse impacto negativo promovido pelo cancelamento de um exame do Celpe Bras, a capitalização da língua portuguesa permaneceu ativa, pois atualmente pode ser notada como bem de consumo atual.

Assim sendo, o percurso apresentado foi traçar a história do ensino das línguas estrangeiras no contexto brasileiro, resgatar a história do ensino de PLE e refletir sobre o presente momento, por uma perspectiva não ingênua e sem a intenção de esgotar o tema aqui focalizado.

3. CELPE-BRAS

3.1 APRESENTAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DO CELPE-BRAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PLE

Instituído pelo Ministério da Educação, em 1998, o exame Celpe-Bras é atualmente aplicado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

O exame Celpe-Bras é de natureza comunicativa e totalmente em português, não sendo permitido a utilização de outros repertórios linguísticos para a produção oral e escrita. Desta forma, o professor de PLE deve preparar o aluno para se expressar em português na avaliação oral e escrita, pois será avaliada a capacidade de uso da língua nessas duas competências.

Considerado como o único exame certificado pelo MEC com validade internacional, o Celpe-Bras, avalia estrangeiros que pretendem obter certificação de proficiência de português falado no Brasil.

O professor de PLE focado na preparação do aluno para o exame precisa ter domínio sobre a estrutura e temas das provas, tanto oral, como escrita a fim de garantir o bom desempenho do candidato. Além da estrutura do exame o professor precisa estar sempre atualizado dos temas de maior relevância que são noticiados pela mídia.

O Celpe-Bras avalia 4 competências, sendo elas: a) compreensão oral, b) a compreensão escrita, c) a produção oral, d) a produção escrita da Língua Portuguesa. A avaliação é feita de forma integrada e é composto de duas partes:

- **PARTE ESCRITA** (com duração de 3 horas): TAREFA 1 (VÍDEO): 30 minutos, incluída a exibição do vídeo; TAREFA 2 (ÁUDIO), 3 e 4 (TEXTOS ESCRITOS): 2 horas e 30 minutos, incluídos o áudio da Tarefa 2 e a leitura dos textos escritos. Se o candidato terminar a Tarefa 1 no tempo indicado, poderá voltar a ela no decorrer da Parte escrita
- **PARTE ORAL** (com duração de 20 minutos) – interação a partir de atividades e interesses mencionados pelo examinando na ficha de inscrição e conversa sobre tópicos do cotidiano, de interesse geral, com base em elementos provocadores. Anualmente o INEP seleciona 10 temas considerados como (elementos provocadores) com duas propostas para cada tema. Cada candidato terá os elementos provocadores selecionados de acordo com suas escolhas feitas no momento do preenchimento do formulário de inscrição.

Prova Escrita

A prova escrita é elaborada sempre na elaboração de diferentes tipos de textos e as tarefas tem sempre como foco um propósito de comunicação. São 4 Tarefas, sendo que podem ser desenvolvidas a partir de áudios, textos, reportagens, etc...

Para cada tarefa, é permitido, no máximo, 45 minutos para cada prova, totalizando 3 horas.

3.2 IMPORTANTE SABER NA PROVA ORAL CELPE-BRAS: ELEMENTO PROVOCADOR

A primeira parte da prova oral é uma entrevista com duração de 5 minutos. Nesta curta entrevista, o aplicador fará uma abordagem com algumas perguntas ao candidato sempre levando em conta as informações mencionadas no questionário preenchido pelo candidato. A

segunda parte ocupa os quinze minutos finais da prova, e é realizada por meio da interação que ocorre a partir da exposição do examinando a *Elementos Provocadores*.

O exame oral consiste na interação "*face a face*" entre o candidato e entrevistador por 20 minutos, em média.

Primeira parte : conversa sobre os interesses pessoais do candidato, a partir das informações preenchidas no formulário de inscrição.

Segunda parte : 15 minutos (aproximadamente), entram os elementos provocadores que são temas atuais, do cotidiano, notícias veiculadas pela imprensa escrita brasileira (jornais e revistas).

O INEP seleciona 20 temas, dentro de 8 grandes tópicos (ver quadro abaixo). O objetivo da tarefa é avaliar a *competência comunicativa em PLE* (português língua estrangeira), não havendo apenas uma resposta correta.



Figura 1 - XXXXX. Fonte: Inep, 2020

Durante a prova, o examinando será acompanhado por dois examinadores:

- a) **Observador** : fará somente a observação das etapas, utilizando-se de uma grade de avaliação.
- b) **Entrevistador** : responsável por conduzir a interação comunicativa como interlocutor durante toda a etapa oral, desde o acolhimento do examinando até sua despedida, e que também se utiliza de critérios avaliativos específicos para a etapa.

3.2.1 Os examinadores e os critérios utilizados para a avaliação

Tanto o observador quanto o entrevistador têm critérios a seguir para avaliar o examinando, assim como funções distintas que irão resultar em considerações que são complementares no processo avaliativo. Durante a interação, o entrevistador está empenhado em manter a naturalidade da conversa e por esse motivo às vezes pode não perceber detalhes

que farão a diferença no desempenho oral do examinando. Para complementar a avaliação oral, é de suma importância o papel do observador, pois irá contribuir com sua avaliação de forma a evitar falhas ao longo das etapas de avaliação da *Parte Oral do Exame Celpe-Bras*.

A função do observador é avaliar o desempenho do examinando por meio de uma *Grade de Avaliação* a qual atribui uma nota de 0 (zero) a 5 (cinco) para cada um dos seguintes aspectos:

ASPECTOS AVALIATIVOS CONSIDERADOS PELO OBSERVADOR
Habilidade do examinando em manter uma conversa
Compreensão do fluxo da conversa e do conteúdo informacional dos Elementos Provocadores
Fluência na comunicação
Adequação lexical, ou seja, uso adequado do vocabulário que compõe a língua portuguesa
Adequação gramatical
Pronúncia

Assim as três categorias analisadas:

- a) *Compreensão* : o observador irá analisar se o examinando compreende o fluxo natural da fala, com pouca necessidade de repetição de palavras.
- b) *Competência Interacional* irá avaliar sua desenvoltura e autonomia durante a conversa, além do uso de estratégias para solucionar algum problema de ordem lexical, gramatical e/ou fonológica que você possa enfrentar.
- c) *Fluência*, por sua vez, diz respeito à capacidade de se expressar oralmente, com poucas interrupções, utilizando-se de pausas ou hesitações breves, apenas para organizar seu pensamento ou para esclarecer uma dúvida em sua fala, evitando, com isso, interromper o fluxo natural da interação.

Também são analisados :

- a) *Adequação Gramatical*, a qual diz respeito às estruturas que se utilizará de forma ampla durante a interação;

- b) *Adequação Lexical* irá mensurar se possui um vocabulário com a extensão necessária, além de adequado ao andamento da conversa, contribuindo de forma favorável em sua avaliação no momento de expressar suas ideias e opiniões sobre o assunto apresentado. Além disso, o critério de *Adequação Lexical* levará em conta se sua fala sofrerá interferência de outras línguas em maior ou menor escala.
- c) *Pronúncia*: o observador irá atribuir uma nota de zero a cinco em relação a sua *Pronúncia*, que deverá ser adequada, levando em consideração os sons, o ritmo e a entonação de sua voz.

O desenvolvimento da conversa será conduzido sempre pelo entrevistador que irá levar o candidato a uma produção oral a qual será avaliada por meio de uma grade de avaliação, diferente daquela utilizada pelo observador. É importante ressaltar que o entrevistador e observador não interagem entre si em nenhum momento de qualquer uma das etapas. As notas são atribuídas de forma individual, sem que um tenha acesso à avaliação do outro e caso ocorra uma significativa diferença entre as duas avaliações, uma banca de avaliadores do INEP irá determinar o desempenho do examinando, reavaliando-o. Para isso, eles terão acesso não só às avaliações do entrevistador e do observador, como à gravação da *Parte Oral do Exame Celpe-Bras*.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE IMAGEM	
O que se vê?	Todas as características que compõem a cena do Elemento Provocador devem ser listadas mentalmente, procurando estabelecer uma relação entre elas.
Sobre o que é?	Toda imagem traz uma mensagem. Pense no que ela quer dizer, o que está querendo retratar. Utilize seu conhecimento prévio sobre o assunto como estratégia de interação com a imagem e com o texto propostos.
Qual a relação da imagem com o tema proposto?	Leia o tema e visualize a imagem. Ela deverá ter conexão direta com o tema proposto.

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora (2021)

A *Etapa 1*, que compreende a interação por meio desses elementos, ocorre da seguinte forma:

Etapa 1	O entrevistador diz ao examinando: - Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.
	Você terá cerca de 1 minuto para fazer isso.

AS ESTRATÉGIAS DA IMAGEM E DO TEXTO DO ELEMENTO ROVOCADOR:

ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE IMAGEM	
O que se vê?	- ver as ilustrações (objetos); - os lugares e como estão; - as cores, as palavras em destaque, os tamanhos e sua posição no texto.
Sobre o que é?	- Veja sobre o que fala o tema e lembre o que conhece sobre o tema: os prós e contras.
Qual a relação da imagem com o tema proposto?	- Relacione a imagem ao texto ou tema. Isso fará você pensar mais rápido sobre o tema.

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora (2021)

3.2.2 Nota de Aprovação

Níveis de Proficiência

O Celpe-Bras certifica quatro níveis de proficiência em Língua Portuguesa :

- a) Intermediário
- b) Intermediário superior
- c) Avançado
- d) Avançado superior

Para que o candidato obtenha o certificado é preciso que ele alcance tanto na Parte Escrita quanto na Parte Oral, pelo menos o nível intermediário. Já em relação ao nível de proficiência se as duas Partes do exame for diferente, prevalecerá o nível mais baixo. Há duas exceções em relação à nota :

- a) Médicos: obrigatoriamente precisam atingir a nota mínima de 2,76 (corresponde ao intermediário superior).
- b) Para quem busca naturalização : é necessário apenas passar no exame, ou seja, tira 2,0 pontos ou mais (ver figura INEP)

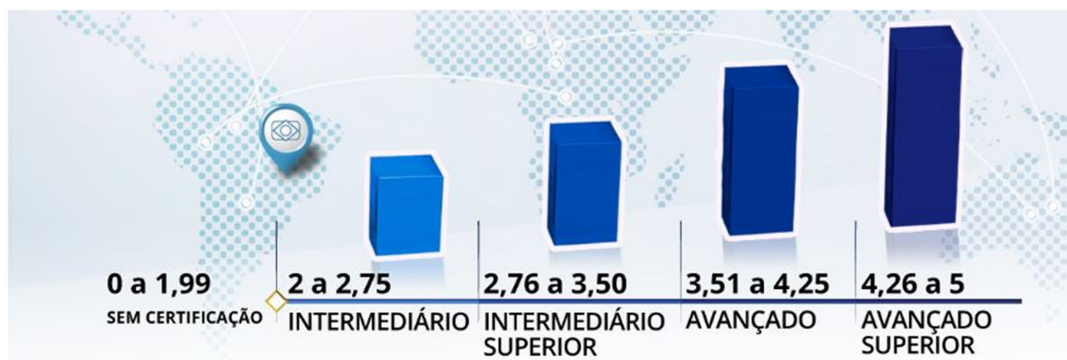


Figura 2 – Notas Fonte: Inep, 2020

As análises feitas por alguns estudiosos demonstram que muitos alunos, embora pareçam não ter problemas gramaticais nem ortográficos apresentam problemas na elaboração de redação. Apesar de terem compreensão do enunciado não conseguem estruturar as frases por falta de familiaridade com o uso dos conectores (preposições corretas, conjunções, locuções preposicionais ou adverbiais, advérbios etc.) tornando os textos confusos, frases soltas sem coesão.

Assim sendo, o percurso apresentado foi expor de forma detalhada a estrutura do exame, assim como a metodologia de avaliação. Como pudemos observar, o exame Celpe Bras pode ser considerado um exame monoglóssico, pois privilegia o uso exclusivo da língua portuguesa não permitindo ao candidato utilizar-se do seu repertório linguístico para se expressar em momentos em que não tenha domínio de vocabulário na língua portuguesa.

3.3 FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS X PEDAGOGIA TRANSLÍNGUE

O ensino de uma nova língua é um desafio para o professor, no entanto para que seja possível motivar esta nova geração a aprender um novo idioma, é indispensável fazer uso das tecnologias que temos disponíveis atualmente, pois é uma ferramenta com a qual eles lidam no seu dia a dia e isto desperta o interesse pelo aprender além de proporcionar uma aula mais dinâmica e participativa.

Atualmente as novas tecnologias digitais têm auxiliado o trabalho do professor em sala de aula e o seu uso tem transformado as aulas tradicionais em espaços interativos. Nas aulas em que se utilizam novas tecnologias, os alunos são levados a adotar, junto com o professor, uma postura mais colaborativa pois incorpora-se, novas estratégias de ensino aprendizagem; neste sentido, podemos dizer que a prática pedagógica nas escolas se torna um novo espaço lúdico em que o professor e aluno aprendem juntos.

No cenário atual, ter domínio das novas tecnologias é estar conectado com as transformações que ocorrem no mundo. Atualmente há uma série de recursos tecnológicos à disposição dos professores.

Para D'Ambrósio (2001), “é preciso substituir os processos de ensino que priorizam a exposição, que levam a um receber passivo do conteúdo, através de processos que estimulem os alunos à participação.”

Evidentemente, uma das principais ferramentas nesta nova prática de ensino são os recursos multimídia. Com a socialização da internet, os sistemas de multimídia passou a ter mais relevância no processo de ensino-aprendizagem.

Todos esses novos recursos tecnológicos devem ser utilizados como um componente acessório na preparação e apresentação das aulas além de ser um recurso didático para expor e ordenar os assuntos. A utilização do recurso multimídia é para ilustrar um discurso, promover a associação de ideias na exposição de um assunto e tornar o tempo menos cansativo para alunos e ouvintes em geral.

Para isso, é fundamental que os professores reconheçam as potencialidades das tecnologias disponíveis, bem como tenham consciência da realidade em que a escola se encontra inserida. A partir disso, devem identificar as características do trabalho pedagógico que nela se realizam, de seu corpo docente e discente, de sua comunidade interna e externa.

A partir do momento em que o professor permite a inclusão de diferentes recursos tecnológicos à prática pedagógica e à outras atividades escolares, isto proporcionará contribuições significativas ao aprendizado do aluno.

Pois para o autor SANCHO (1998, p. 41), o ritmo acelerado de inovações tecnológicas exige:

O ritmo acelerado de inovações tecnológicas exige um sistema educacional capaz de estimular nos estudantes o interesse pela aprendizagem. E que esse interesse diante de novos conhecimentos e técnicas seja mantido ao longo da sua vida profissional, que, provavelmente, tenderá a se realizar em áreas diversas de uma atividade produtiva cada vez mais sujeita ao impacto das novas tecnologias. (SANCHO, 1998, p. 41)

Os recursos tecnológicos são utilizados conforme as finalidades educacionais e as estratégias pedagógicas a fim de propiciar ao aluno uma melhor aprendizagem. É importante que seja esclarecido que o uso desses recursos não tem como foco a informatização do ensino, mas a inclusão de novos recursos de aprendizagem os quais irão promover uma maior interação dos alunos.

Podemos considerar que a inclusão de novas tecnologias na escola permite que o aluno aprenda a lidar com a diversidade, acessar de forma rápida diversos tipos de informações, além de estar em contato com novas possibilidades de comunicação e interação, propiciando novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento.

Com isso, podemos afirmar que a utilização de recursos tecnológicos tornou-se indispensável em nossas vidas e a escola tem a missão de preparar o aluno para essa nova realidade em que vivemos.

Adaptar as práticas de ensino à uma nova realidade tecnológica é um dos novos desafios da escola. Este processo visa melhorar a qualidade do ensino, por meio da exploração de recursos multimídia. Estes recursos utilizam a aplicação de imagens, movimentos, músicas e artes os quais irão proporcionar um novo cenário dentro da sala de aula como

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 2000, p.11-12) afirmam que:

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. (...) Os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos. (BRASIL, 2000, p.11-12).

Para Mainart (2010), os meios eletrônicos de comunicação oferecem amplas possibilidades para ficarem restritos à transmissão e memorização de informações. Permitem a interação com diferentes formas de representação simbólica - gráficos, textos, notas musicais, movimentos, ícones, imagens -, e podem ser importantes fontes de informação, da mesma forma que textos, livros, revistas, jornais da mídia impressa. Entrevistas, debates, documentários, filmes, novelas, músicas, noticiários, softwares, CD-ROM, BBS e Internet são apenas alguns exemplos de formatos diferentes de comunicação e informação possíveis utilizando-se esses meios.

Como bem analisa Mercado(2002), uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando se consegue integrar, dentro de uma visão inovadora,

todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais.

Segundo Pretto (1999), para empreender um trabalho, no espaço escolar, comprometido com uma nova realidade tecnológica, o professor precisa criar novas metodologias de ensino que tenham como ponto de ancoragem a realidade da escola e de seus protagonistas, relacionando o cotidiano escolar a contextos mais amplos, articulando o senso comum ao saber sistematizado e socialmente construído, integrando e contextualizando os diversos componentes curriculares à nova realidade social.

Dadas as transformações sócio-culturais que ocorrem numa velocidade jamais vista, os profissionais da educação devem estar continuamente se informando, se transformando, se formando. Para Marcolla (2008), pensar as TIC como fonte de formação de sujeitos no ambiente escolar (em todos os níveis) constrói-se não somente inserindo as ferramentas tecnológicas na escola, mas especialmente capacitando o professor em sua formação a fim de mediar as TIC, alunos, conhecimentos e realidade.

Integrar as TIC na escola é de fundamental importância, pois, esta técnica de ensino está presente na vida de todas as crianças e adolescentes em todos os sentidos, às vezes de modo desigual, real ou virtual, como forma de socialização, concorrendo com a escola e a família. (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Para Prieto et al. (2005), as atividades digitais multimídia, na sua maioria, possuem grande apelo visual, acabam encantando pelo layout com cores vibrantes, som e movimento e fascinando alunos e professores que se impressionam com a interface colorida, o áudio e os vídeos.

Menezes (2012) afirma que a utilização do computador, internet, quadro interativo, melhora o interesse dos alunos no processo ensino-aprendizagem, fazendo com que estes tenham facilidade às atividades. Akkoyunlu e Yilmaz (2005) mencionam que a multimídia está dando uma nova roupagem para as aulas os alunos aprendem e se desenvolvem através de recursos tecnológicos e avanços científicos, atraindo, assim, de forma eloquente, todos os seus sentidos, elevando suas motivações e possibilidades de sucesso.

Para Perrenoud (2000), as novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos.

Neste sentido, Perrenoud (2000), elucida que as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só a nossa maneira de comunicação, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar. Segundo Perrenoud, cada vez mais os CD-ROM's e os sites de informática farão uma séria concorrência aos professores, se estes não usarem ou souberem utilizá-los para enriquecer seu próprio ensino.

Assim sendo, não se poderia pensar hoje em uma pedagogia e uma didática do texto sem estar consciente das transformações a que a informática submete as práticas de leitura e de escrita. Do mesmo modo, não se deveria pensar em uma pedagogia e uma didática de pesquisa documental sem avaliar a evolução dos recursos e dos modos de acesso.

Todo professor que se preocupa com a transferência, como o reinvestimento dos conhecimentos escolares na vida (MENDILSON, 1996), teria interesse em adquirir uma cultura básica no domínio das tecnologias quaisquer que sejam suas práticas pessoais – do mesmo modo que ela é necessária a qualquer um que pretende lutar contra o fracasso escolar e a exclusão social.

Segundo Cunha (2001), o bom professor é aquele que não é fixo quanto a seu estilo e a sua prática docente, mas é aquele que se modifica conforme as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Atualmente há inúmeros aplicativos tecnológicos que podem ser utilizados no ensino de L2 abordando a pedagogia translíngua. Esses aplicativos têm o objetivo de facilitar e proporcionar uma redução no tempo da execução de uma tarefa além de proporcionar ao aluno a aquisição de novos conhecimentos de uma forma dinâmica.

O uso desses aplicativos no contexto educacional proporciona ao professor inúmeras possibilidades de recursos pedagógicos fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais eficiente. Os aplicativos abaixo descritos podem ser utilizados tanto em um contexto de aula particular, quanto em grupo.

- a) Pixton : aplicativo para criação de quadrinhos de forma fácil e rápida;
- b) Scribe Press : o aluno pode contar sua história com imagens e fotos;
- c) UTellStory : plataforma on-line que permite contar e compartilhar histórias com fotos, vídeos, áudio e animações;
- d) Meograph : site para criação de histórias próprias;
- e) VoiceThread : Com o VoiceThread, é possível fazer gravação com mais de uma pessoa, compartilhar o conteúdo em diversos sites. É permitido receber comentários em formato de vídeo, imagem, áudio e texto;
- f) StoryKit : Permite que o aluno desenvolva um conteúdo interativo com facilidade e rapidez. É possível adicionar imagens, sons e animações;

g) Puppet Pals HD : Utilizado para criar uma apresentação com animação e áudio de forma fácil e rápida. É possível escolher personagens da história, gravar a voz por cima. Excelente ferramenta para liberar a imaginação e dar vida às histórias dos alunos;

h) Storyboard: É um software usado para quem quer criar uma história rapidamente. A ferramenta permite compartilhar e salvar as criações;

i) SonicPics: Permite organizar imagens e fazer gravações narrando sobre elas;

j) Comic Life: Permite que o aluno se torne um escritor de histórias em quadrinho. É possível adicionar fotos e imagens do próprio celular para criar as histórias;

k) SlickFlick : Utiliza as fotos do celular para criar vídeos e animações;

l) Hands: é um aplicativo colaborativo que pode ser utilizado por várias pessoas ao mesmo tempo para escrever histórias com imagens, textos, áudio e animações;

m) Podcast:

n) Blog.

A utilização de recursos tecnológicos somado à pedagogia translíngue proporciona uma inovação e cria possibilidades de desenvolver as competências linguísticas, de maneira progressiva, ampliando a autonomia pedagógica.

Nesse sentido, para que seja possível potencializar o uso da pedagogia translíngue, é de suma importância contar com os novos recursos tecnológicos, estruturas que possibilitem maior interação e, principalmente incorpore novos saberes. Com o uso de recursos tecnológicos os alunos conseguirão explorar de forma mais criativa todos os seus repertórios linguísticos e, certamente a aprendizagem será mais significativa e enriquecedora.

3.4. TRANSLINGUAGEM NA ESCRITA – PROPOSTA DE ATIVIDADE

Nessa proposta de atividade escrita, buscamos a composição de um corpus que possa contemplar exemplo de translíngue. Os dados coletados referem-se à produções textuais de tarefas aplicadas à um estudante de português, voluntário. As tarefas foram elaboradas seguindo o padrão do exame CelpeBras.

Na primeira tarefa foi proposto ao aluno ler a matéria “ *Adotado às pressas por conta da pandemia, o home office veio para ficar*” . Com base nessa matéria, foi solicitado ao aluno escrever um *e-mail* para o setor de recursos humanos posicionando-se e argumentando a favor ou contra a adoção dessa nova tendência na empresa.

Na segunda tarefa, foi proposto ao aluno ouvir duas vezes um áudio sobre mudanças de hábitos alimentares dos brasileiros durante a pandemia. Nessa tarefa, o aluno se coloca no

lugar de pesquisador do grupo de estudos Nutrinet Brasil que vai monitorar os padrões de alimentação dos 210 milhões de brasileiros nos próximos dez anos e ficou responsável por escrever um texto apresentando os resultados deste trabalho. Foi solicitado ao aluno descrever a pesquisa, seus participantes e a relevância desta pesquisa e sua contribuição.

O exemplo que trazemos para ilustrar uma produção translíngua é de uma estudante de origem egípcia. Aprendeu português com brasileiros residentes no Cairo, no seu ambiente de trabalho, pois atua como radialista, na Rádio Cairo Brasileira. A estudante nunca viajou ao Brasil, porém tem contato diariamente com muitos brasileiros o que lhe proporciona oportunidade de desenvolver comunicação em português de forma quase fluente. A voluntária também tem formação na Língua Espanhola.

Ola cara

Bom dia, venho por este email afirmando a minha aprovacao a iniciativa da empresa que e “ *Adotado às pressas por conta da pandemia, o home office veio para ficar*”.

Nos ultimos meses, especialmente durante a pandemia de Covid 19 que **atingio** todo o mundo causando muitos mortes, varias empresas adotaram a ideia de trabalho de casa.

A gente ficou trabalhando de casa ,de remoto varios meses **sim** problemas, e podemos continuar realizando nossas tarefas com sucesso.

Certamente este novo virus que nao tem remedio ate hoje, esta ameaçando todo o mundo, e ate a provar as novas vacinas e ser efetivas , os empregados podem realizar o trabalho de casa alem da possibilidade de implementar o home office, após o término da pandemia.

O home office vai ser uma modalidade de trabalho de remoto em alguns dominios somente, e em relacao a nossa empresa sera muito **adequado** e util para os empregados e os empregadores.

O home office vai **providenciar** o isolamento das pessoas, ajudara em limitar a propagacao da pandemia de covid 19, ate terminar e todo mundo tomar as vacinas.

Ao longo praco. O home office pode ser adotado geralmente porque ajudou muito em aliviar o trnsito e reduzir a poluicao do meio ambiente . Por outro lado nos da oportunidade para ficar com nos sa familia mais tempo em vez de perder varias oras na rua e no caminho.

Finalmente e gracias aos meios da comunicacao ou social media, podemos realizar reunoes online via videoconferencia para discutir o nosso trabalho e nossos problemas.

Muito obrigada.

Tarefa 1

Nos últimos meses, especialmente durante a pandemia de Covid 19 que ***atingiu** todo o mundo causando muitas mortes, várias empresas adotaram a ideia de trabalho de casa.

Nos últimos meses, especialmente durante a pandemia de Covid 19 que **atingiu** todo o mundo causando muitas mortes, várias empresas adotaram a ideia de trabalho de casa.

*uso do verbo atingir no pretérito em espanhol

A gente ficou trabalhando de casa ,de remoto varios meses ***sim** problemas, e podem os continuar realizando nossas tarefas com sucesso.

A gente ficou trabalhando de casa ,de remoto varios meses **sem** problemas, e podemos s continuar realizando nossas tarefas com sucesso.

*uso correto em espanhol *sin*:

O home office vai **providenciar** o isolamento das pessoas, ajudara em limitar a propagação da pandemia de covid 19, ate terminar e todo mundo tomar as vacinas.

O home office vai **proporcionar** o isolamento das pessoas, ajudara em limitar a propagação da pandemia de covid 19, ate terminar e todo mundo tomar as vacinas.

Tarefa 2

A pandemia de corona virus atingiu tudo o mundo no inicio deste ano aproximadamente e causou ***morir** muitos ***inocentos** de diferentes idades e ***sobretudo** os idosos.

A pandemia de corona virus atingiu tudo o mundo no inicio deste ano aproximadamente e

causou morte muitos **inocentes** de diferentes idades e principalmente os idosos.

*uso incorreto do substantivo inocentes em espanhol;

uso incorreto do advérbio *sobre todo* em espanhol;

Ao longo do ano 2020 que foi um ano difícil devido a este vírus, notamos ***alguns** mudanças no ***guía** alimentar dos brasileiros. Neste contexto o grupo Nutrinet Brasil está interessado em monitorar os padrões de alimentação dos 210 milhões de brasileiros nos próximos dez anos.

Ao longo do ano 2020 que foi um ano difícil devido a este vírus, notamos *algumas* mudanças no guia alimentar dos brasileiros. Neste contexto o grupo Nutrinet Brasil está interessado em monitorar os padrões de alimentação dos 210 milhões de brasileiros nos próximos dez anos.

*Uso do pronome indefinido variável (alguns); nessa frase a aluna utilizou o pronome pensando na palavra cambio que equivale a mudança, em espanhol;

*Uso do substantivo guía, em espanhol;

O resto dos participantes na pesquisa eram entre jovens e idosos ,mulheres e homens que ***sufrem** de varias doenças crônicas. Eles afirmaram que durante a pandemia de corona virus, e devido a ficar muito tempo em casa ou em isolamento, eles comiam de maneira diferente

O resto dos participantes na pesquisa eram entre jovens e idosos ,mulheres e homens que sofrem de varias doenças crônicas. Eles afirmaram que durante a pandemia de corona virus, e devido a ficar muito tempo em casa ou em isolamento, eles comiam de maneira diferente

*Uso do verbo sufrir, em espanhol;

Quando lhes perguntei, porque ***comen** alimentos processados? Muitas pessoas responderam que devido a propaganda, e outras pessoas disseram que não gostam de cozinhar e que cozinhar consome o seu tempo.

Finalmente tenho que **presentar** a relevância e a contribuição da minha pesquisa sobre o Nutrinet Brasil.

Quando lhes perguntei, porque **comen** alimentos processados? Muitas pessoas responderam que devido a propaganda, e outras pessoas disseram que não gostam de cozinhar e que cozinhar consome o seu tempo.

Finalmente tenho que **presentar** a relevância e a contribuição da minha pesquisa sobre o Nutrinet Brasil.

Uso do verbo comen(comer) em espanhol;

***Uso do verbo presentar(apresentar);**

Verificamos que a produção textual analisada continha traços de translinguagem de forma a garantir melhor entendimento do leitor, assim como garantir seu entendimento.

Durante as ocorrências de translinguagem, na construção da escrita a aluna utilizou todo o seu repertório linguístico completo ao criar o texto e fez uso de uma estratégia de hibridização entre o português e espanhol, considerada um dos exemplos mais comuns de translinguagem.

A aluna no nível intermediário-avançado e conseguiu articular seu argumento em português, no entanto, ela usou algumas expressões em espanhol, por exemplo: atingió, adecuado, inocentos, sufren, presentar.

Pelo uso das palavras em espanhol, a aluna utilizou algumas expressões do seu repertório linguístico, pois conhece o valor contextual dessas palavras. Além disso, podemos observar que, durante o processo de escrita, a aluna translíngua e coloca sua identidade no texto de forma que não prejudica na argumentação. Dessa forma, é possível afirmar que o processo contribuiu para demonstrar a relevância da identidade do sujeito falante em seu texto.

Dado o exposto, constatamos que o texto analisado demonstrou que as práticas translíngues na produção escrita são possíveis e desafiam as hierarquias linguísticas monolíngues.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foram discutidas as práticas translíngues no ensino de português para estrangeiros, analisadas por 2 atividades propostas no contexto de ensino e aprendizagem, tendo em vista as concepções de Canagarajah (2013), García e Wei (2014), Rocha e Maciel (2015), García et. al (2017), sobre a translinguagem.

Assim, tornam-se significativas as contribuições desta pesquisa para o campo da linguística aplicada, especificamente na área de ensino e aprendizagem de línguas, por adaptar um outro olhar sobre as práticas comunicativas dos aprendizes, permitindo reflexões para o desenvolvimento de outras abordagens de ensino, especialmente nos momentos em que as teorias já existentes não são satisfatórias para responderem às demandas em sala de aula.

Conforme adverte Canagarajah (2013, p. 191), as práticas educacionais translíngues não sugerem, indispensável e tão-somente, o “rompimento com normas todo o tempo”, uma vez que a importância dessas normas reflete nas formas e na organização estrutural de cada língua, para que ela se faça inteligível. Como afirmam Rocha e Maciel (2015, p. 433), em termos educativos ou pedagógicos “a orientação translíngue sugere a ressignificação de discursos, focos e objetivos voltados à uniformidade e a modelos linguísticos rigidamente normatizados, em favor de movimentos de desnaturalização e de des/reconstrução de espaços, discursos, subjetividades, identidades, línguas, linguagens e conhecimentos”.

Com base no aparato teórico exposto nesse trabalho podemos entender que a funcionalidade pedagógica da prática translíngue é comprovada por Garcia & Wei em seus diversos estudos. O uso da prática discursiva translíngue dá maior liberdade ao aluno para utilizar suas diversas línguas como ferramenta de aprendizagem da L2. Ao fazer uso da L1 para aprender L2 o aluno terá mais facilidade para de expor e explicar suas ideias e argumentos, seja na forma oral ou escrita.

No que se refere a viabilidade da prática translíngue como proposta pedagógica no ensino de PLE, a partir do resultados obtido nas duas atividades propostas, percebemos que o repertório linguístico da aluna transcendeu fronteiras. No decorrer da elaboração da produção textual, a aluna construiu sentidos por meio da utilização do espanhol como ferramenta para

elaborar o texto de forma a permitir ao leitor melhor entendimento de suas ideias. A translíngua presente no texto permitiu a aluna a construção do conhecimento linguístico e a manutenção de seus valores e identidade.

Em oposição às metodologias tradicionais e materiais didáticos que privilegiam o ensino monolíngue e, a partir do exposto nesse trabalho podemos entender que a pedagogia translíngue propõe uma inovação no ensino de L2, incentivando os professores a romperem com a visão tradicional de ensino de língua de forma a contribuir com o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas de múltiplas formas.

Trata-se portanto de uma proposta pedagógica inovadora que orienta os professores a criar na sala de aula um espaço de ensino-aprendizagem em que o aluno possa aprender uma “nova língua”, de forma criativa e com liberdade para expressarem sua identidade.

Por fim, o objetivo do estudo foi atingido, pois como professora e pesquisadora com uma perspectiva mais abrangente em relação às práticas linguísticas de falantes em geral, penso que a discussão sobre como as práticas translíngues, podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem de português para estrangeiros, pois como abordado com maior profundidade, a translíngua em sala de aula, considera as necessidades de adaptação e de usos linguísticos específicos de meus alunos em contexto de imersão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. **O Ensino do Português como língua não materna : Concepções e Contexto de Ensino**. Disponível em : <https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo e Trevisani, MELLO, Fernando de (Orgs). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAKER, C. **A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism**. Tonawanda: Multilingual Matters, 2014.
- BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilinguismo**. 3rd edition. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- BERGMANN, Jonathan e SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2020.
- CARDOSO, M. **O Brasil e suas muitas línguas**. Plataforma do Letramento. Disponível em: <http://eipol.org/?s=Plataforma+do+Letramento%3A+O+Brasil+e+suas+muitas+l%C3%ADnguas>, 2016.
- CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos cursos de Licenciatura. *Interface: Comunic., Saúde, Educ.*, v. 5, n. 9, p. 103-116, ago. 2001.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia (Org.) **O exame de proficiência**. Celpe-Bras em foco. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- HARDING, E.; RILEY, P. **The Bilingual Family: a Handbook for Parents**. New York: Cambridge University Press, 1986.
- ESPIRITO SANTO, Diogo Oliveira do; SANTOS, Kelly Barros. A invenção do monolinguismo no Brasil: por uma orientação translíngua em aulas de “línguas” **Calidoscópio** Vol. 16, n. 1, p. 152-162, jan/abr 2018 Unisinos - doi: 10.4013/cld.2018.161.14
- CREESE, A & BLACKLEDGE, A. (2010). **Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching** □ *Modern Languages Journal*
- GARCÍA, M.D; GALL, J.P.; BORG, W.R. **An Educational research : an introduction**. Boston : Allyn & Bacon, 2007
- GARCÍA, O.; FLORES, N. **Multilingualism and Common Core State Standards** in the United States. In: MAY, S. *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and Bilingual education*. London: Routledge
- GARCÍA, O.; WEILL. **Translanguaging and Education**. In: *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan, London, 2014
- GARCÍA, O. (2014). **Multilingualism and language education**. In C. Leung & B. V. Street (eds.), *The Routledge Companion to English Studies*. New York: Routledge.
- GARCÍA, O. 2009. **Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century**. In *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*, ed. by Ajit Mohanty, Minati

Panda, ROBERT Phillipson, Tove Skutnabb-Kangas. New Delhi: Orient Blackswan (former Orient Longman), pp. 128-145.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões.** DELTA vol.23 no.2 São Paulo 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200005 Acesso em 20 jan. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais **Anísio Teixeira, 2020. Disponível em:** <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras> Acesso em 20 jan. 2021.

JOURNET, N. **Grandir entre deux langues** - Entretien avec Barbara Abdellilah-Bauer et Ranka Bijeljic-Babic, Revista Sciences Humaines. Disponível em: http://www.scienceshumaines.com/grandir-entre-deux-languesentretien-avec-barbara-abdellilah-bauer-et-ranka-bijeljic-babic_fr_34976.html, 2015.

MATTAR, João. **Metodologias Ativas: para a Educação presencial, blended e a distância.** São Paulo: Artesanato educacional, 2017.

MENDELSON, P. **Le concept de transfert**, in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP, pp.11-20, 1996.

MOORE, D. **Plurilinguismes et école.** Paris: Editions Didier, 2006.

NEVES, Liliane de Oliveira; Coura-Sobrinho, Jerônimo e Villela, Ana Maria Nápoles. *Produção escrita no exame Celpe-Bras: língua e discurso.* Curitiba: Appris Editora, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000

RIBEIRO, Alexandre do Amaral (Org.). **Português do Brasil para estrangeiros:** políticas, formação, descrição. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018.

RIVERS, Wilga M. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras.** São Paulo: Pioneira, 1975

ROCHA, Nildicéia Aparecida. A. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação* –1981-9943 Blumenau, v. 13, n. 1, p.101-114, jan./abr. 2019.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; Nagasawa, Ellen Yurika; Sirianni, Gabrielle e Machado, Bárbara Petry. Resgatando a história do exame Celpe-Bras: desenvolvimento, disponibilização e estudos sobre o acervo de provas e documentos públicos do exame. In **Cadernos do IL.** Porto Alegre, n. 55, dezembro de 2017, pp. 86-113.

TURAZZA, Jenni Silva e BUTTI, Cassiano. (Orgs). **Estudos em Português Língua Estrangeira:** Homenagem à Profa.Dra. Regina Célia Pagliuchi da Silveira. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

ZOPPI FONTANA, M. (org.) (2009) *O português como língua transnacional.* Campinas: RG.

ANEXO

Atividade elaborada para análise de práticas translíngues em contexto de comunicação escrita

Orientações:

O objetivo desta produção escrita é identificar como o estudante bilíngue utiliza seu repertório linguístico na produção acadêmica em português e demonstrar que as práticas translíngues em contexto de comunicação escrita também são possíveis.

O teste será composto de 2 produções escritas :

1. Tarefa (1) texto - Na primeira produção você irá ler uma matéria e deverá elaborar um texto conforme solicitado no enunciado;
2. Tarefa (2) áudio - Na primeira produção você irá ouvir um áudio e, depois deverá elaborar um texto conforme solicitado no enunciado;

Orientações:

1. Elabore sua produção escrita **em português** respeitando o tempo limite estabelecido;
Tempo máximo para elaboração de cada texto : 45 minutos
2. Mínimo de 15 linhas e máximo de 30 linhas
3. O texto final deverá ser digitado na página 5;
4. Não utilize corretor ortográfico;
5. Não utilize dicionário;
6. Não faça tradução;
7. Não consulte a internet;
8. Após o término enviar para o email : lbribeiro@yahoo.com.br o arquivo completo contendo todas as anotações, rascunho e texto final;
9. Prazo para o envio : 30.12.2020
10. Até 15.01.2021 será enviado comentários sobre sua produção escrita;

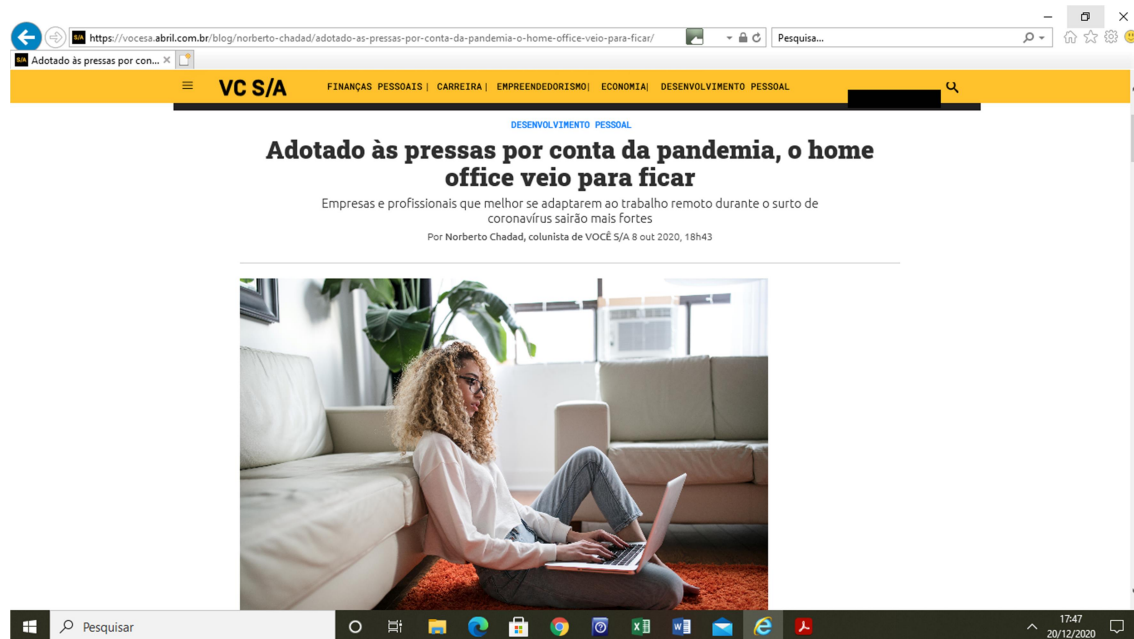
Nesta produção escrita você poderá:

1. Fazer anotações no texto base; mantenha as anotações no texto.
2. Escrever no seu texto palavras no seu idioma (espanhol ou árabe).
3. ATENÇÃO : O uso de palavras no seu idioma deverá **ser feito somente quando você não souber a palavra em português.**

TAREFA 1 - HOME -OFFICE

A empresa em que você trabalha está considerando a possibilidade de implementar o home office, após o término da pandemia e solicitou aos funcionários que dessem sua opinião sobre o assunto. Para embasar a discussão a empresa disponibilizou a matéria “ *Adotado às pressas por conta da pandemia, o home office veio para ficar*” . Com base nessa matéria, escreva um *e-mail* para o setor de recursos humanos posicionando-se e argumentando a favor ou contra à adoção dessa nova tendência na empresa.

Fonte : <https://vocesa.abril.com.br/blog/norberto-chadad/adotado-as-presas-por-conta-da-pandemia-o-home-office-veio-para-ficar/>



Adotado às pressas por con... x

VC S/A FINANÇAS PESSOAIS | CARREIRA | EMPREENDEDORISMO | ECONOMIA | DESENVOLVIMENTO PESSOAL

Se o futuro do trabalho já prometia muitas mudanças, seja nas relações entre empregados e empregadores, seja no surgimento ou extinção de algumas profissões, o que podemos esperar agora, após a experiência brusca com a pandemia?

O coronavírus pegou várias empresas de surpresa e antecipou uma tendência: o [home office](#). É verdade que, de uns anos para cá, algumas companhias já vinham adotando o trabalho remoto. Mas, o que era uma opção, hoje tornou-se primordial. Se alguém ainda tinha dúvidas, essa é uma modalidade de trabalho que veio para ficar.

Concordo que teremos grandes desafios no futuro, aliás, já estamos enfrentando muitos, mas as tecnologias atuais de comunicação criam um ambiente de proximidade que não poderia ser imaginado há poucas décadas.

Sabemos que nesse novo cenário será exigido uma adaptação nas três esferas: empresa, líder e colaborador. A empresa passa a ser um espaço de integração e de transferência de conhecimento; os líderes deverão ter uma postura de grandes incentivadores; já os colaboradores assumem um papel de protagonistas. Não há dúvida que é hora de se reinventar. No entanto, é preciso tomar alguns cuidados.

Cabe à empresa propiciar o engajamento dos times. Este é um aspecto delicado, porque é fácil para os colaboradores perderem a conexão com a cultura organizacional. Afinal, ele não está vivendo em suas atividades diárias.

Uma dica é realizar [reuniões](#) virtuais para apresentar os últimos resultados, falar sobre atualizações de estratégia e divulgar iniciativas. Os colaboradores devem ser incentivados a fazer um comentário sobre o tema debatido. O essencial é fazer com que todos se sintam parte de uma equipe.

Pesquisar 17:49 20/12/2020

Adotado às pressas por con... x

VC S/A FINANÇAS PESSOAIS | CARREIRA | EMPREENDEDORISMO | ECONOMIA | DESENVOLVIMENTO PESSOAL

CONTINUA APÓS A PUBLICIDADE

Já os [líderes](#) precisam ter sabedoria para compartilhar as informações e não deixar de orientar os liderados. Só assim eles conseguirão realizar o seu trabalho neste momento de tantas transformações. Isso realmente ajuda a criar um relacionamento e torna a colaboração muito mais fácil, em particular no gerenciamento de pessoas.

Nesse regime, o trabalhador tem liberdade para definir o que funciona melhor para si próprio. A empresa espera apenas produtividade, então, dar essa independência é uma forma de demonstrar confiança. Ciente da responsabilidade, o trabalhador tende a valorizar essa autonomia e se engajar. Já que, se por um lado há mais flexibilidade, por outro é preciso se esforçar para demonstrar resultados.

Independente do seu cargo, compartilhe a responsabilidade de superar os desafios deste momento com todos da equipe. Precisamos olhar para o home office não como uma adaptação ao nosso momento, mas sim, como a solução para vários de nossos problemas do dia a dia. Estamos diante da oportunidade de quebrar paradigmas.

Quem sabe, quando a [pandemia](#) terminar, muitas empresas, líderes e colaboradores vão rever seus contratos e adotar o trabalho remoto. Isso porque os benefícios da modalidade são diversos, desde custos empresariais, retenção de talentos, produtividade até qualidade de vida.

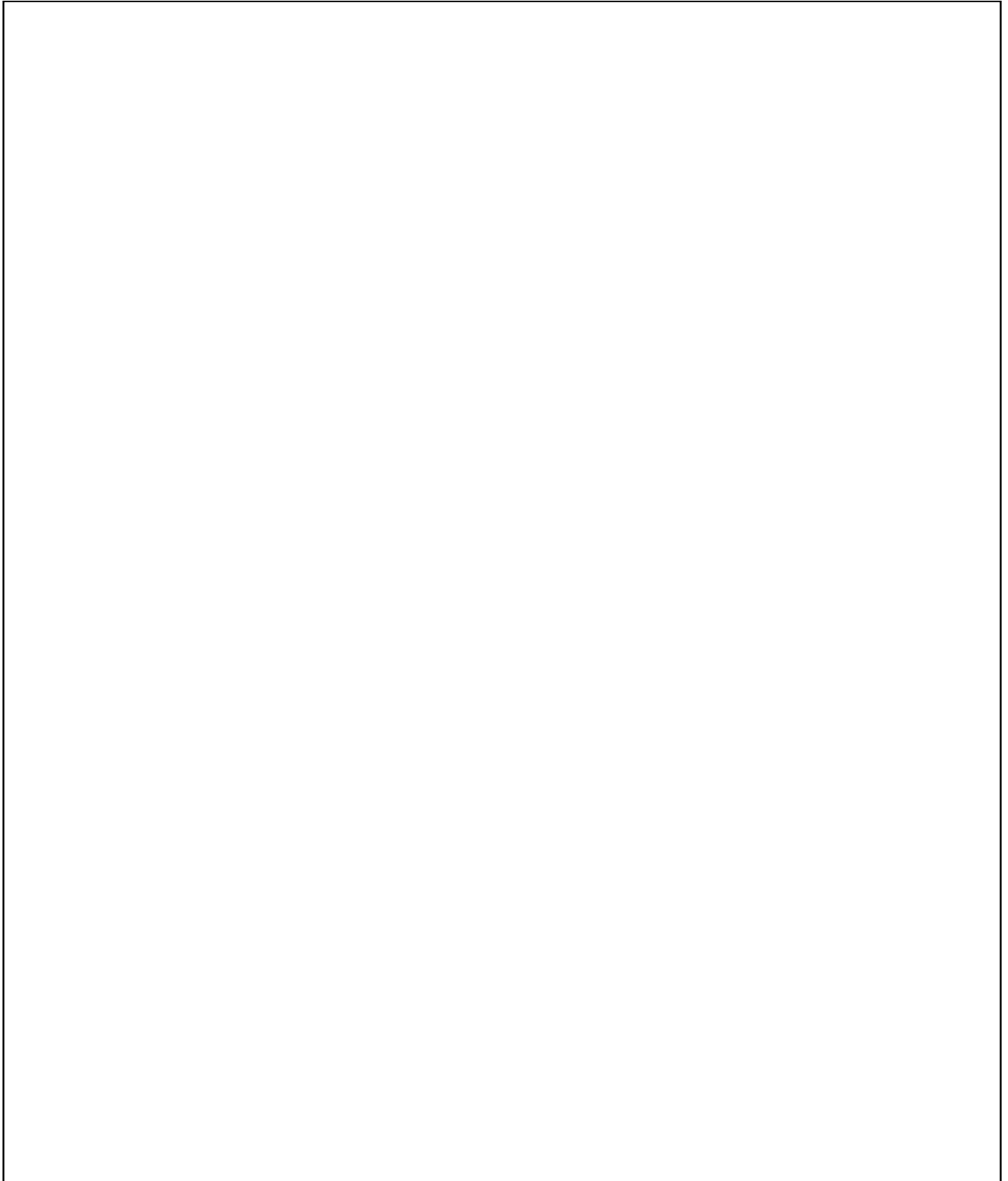
Afinal, já dizia Leon C. Megginson, professor da Louisiana State University, em um discurso em 1963 sobre a "A Origem das Espécies" de Charles Darwin: "Não é o mais forte que sobrevive, nem o mais inteligente, mas o que melhor se adapta às mudanças". Quem se adapta mais rápido tem mais chances de sobreviver à crise.

Pesquisar 17:50 20/12/2020

TAREFA 1 - HOME -OFFICE - RASCUNHO

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying most of the page below the header. It is intended for a sketch or drawing related to the task.

TAREFA 1 - HOME -OFFICE – TEXTO FINAL



Atividade elaborada para análise de práticas translíngues em contexto de comunicação escrita

Orientações:

O objetivo desta produção escrita é identificar como o estudante bilíngue utiliza seu repertório linguístico na produção acadêmica em português e demonstrar que as práticas translíngues em contexto de comunicação escrita também são possíveis.

O teste será composto de 2 produções escritas :

1. Tarefa (1) texto - Na primeira produção você irá ler uma matéria e deverá elaborar um texto conforme solicitado no enunciado;
2. Tarefa (2) áudio - Na primeira produção você irá ouvir um áudio e, depois deverá elaborar um texto conforme solicitado no enunciado;

Orientações:

1. Elabore sua produção escrita **em português** respeitando o tempo limite estabelecido;
Tempo máximo para elaboração de cada texto : 45 minutos
2. Mínimo de 15 linhas e máximo de 30 linhas
3. O texto final deverá ser digitado na página 4;
4. Não utilize corretor ortográfico;
5. Não utilize dicionário;
6. Não faça tradução;
7. Não consulte a internet;
8. Após o término enviar o para o email : lbribeiro@yahoo.com.br o arquivo completo contendo todas as anotações, rascunho e texto final;
9. Prazo para o envio : 30.12.2020
10. Até 15.01.2021 será enviado comentários sobre sua produção escrita;

Nesta produção escrita você poderá:

1. Fazer anotações no texto base; mantenha as anotações no texto.
2. Escrever no seu texto palavras no seu idioma (espanhol ou árabe).
3. ATENÇÃO : O uso de palavras no seu idioma deverá **ser feito somente quando você não souber a palavra em português.**

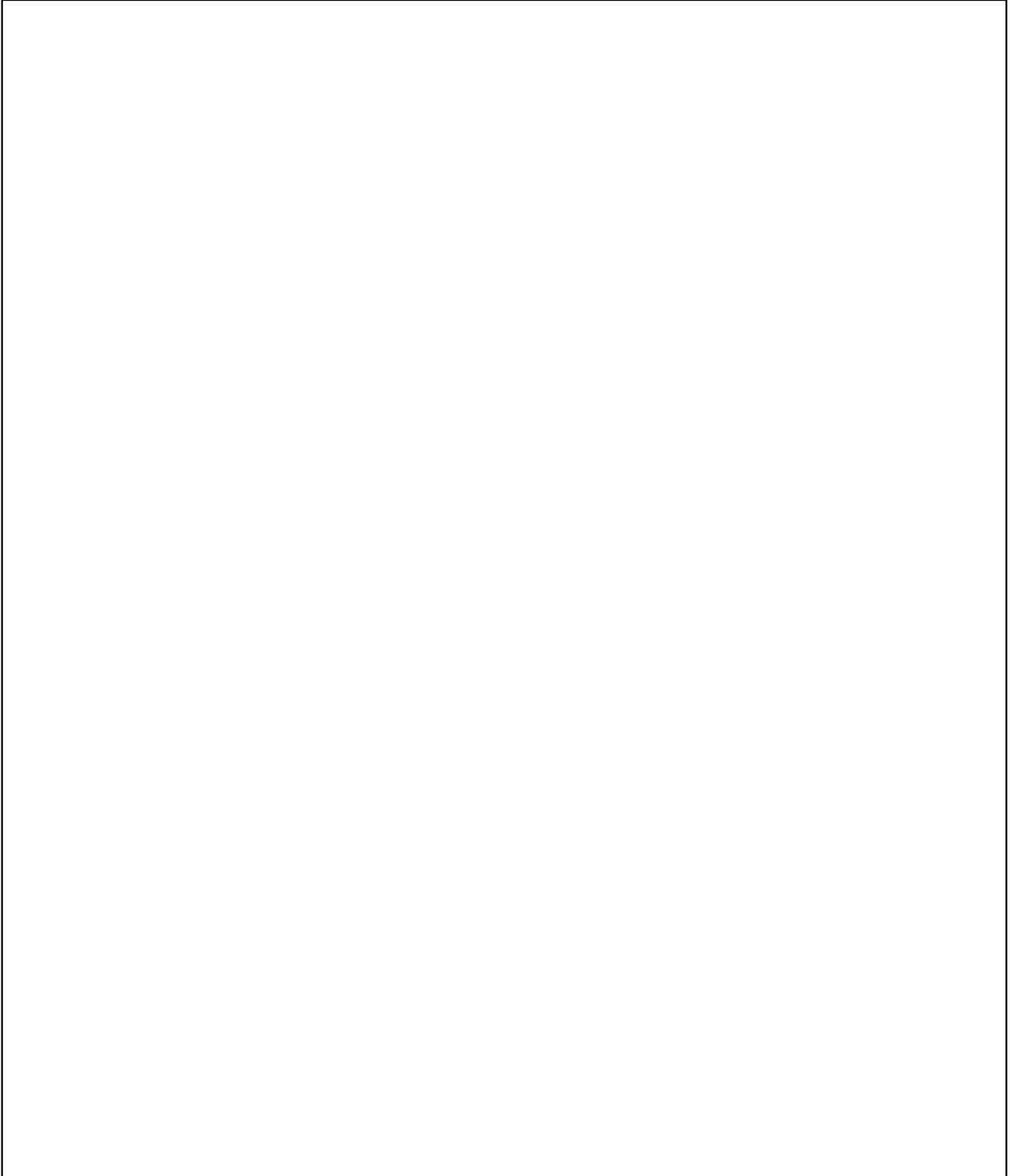
TAREFA 2 - Mudanças de hábitos alimentares dos brasileiros durante a pandemia

Você deve **ouvir somente duas vezes** uma matéria sobre mudanças de hábitos alimentares dos brasileiros durante a pandemia.

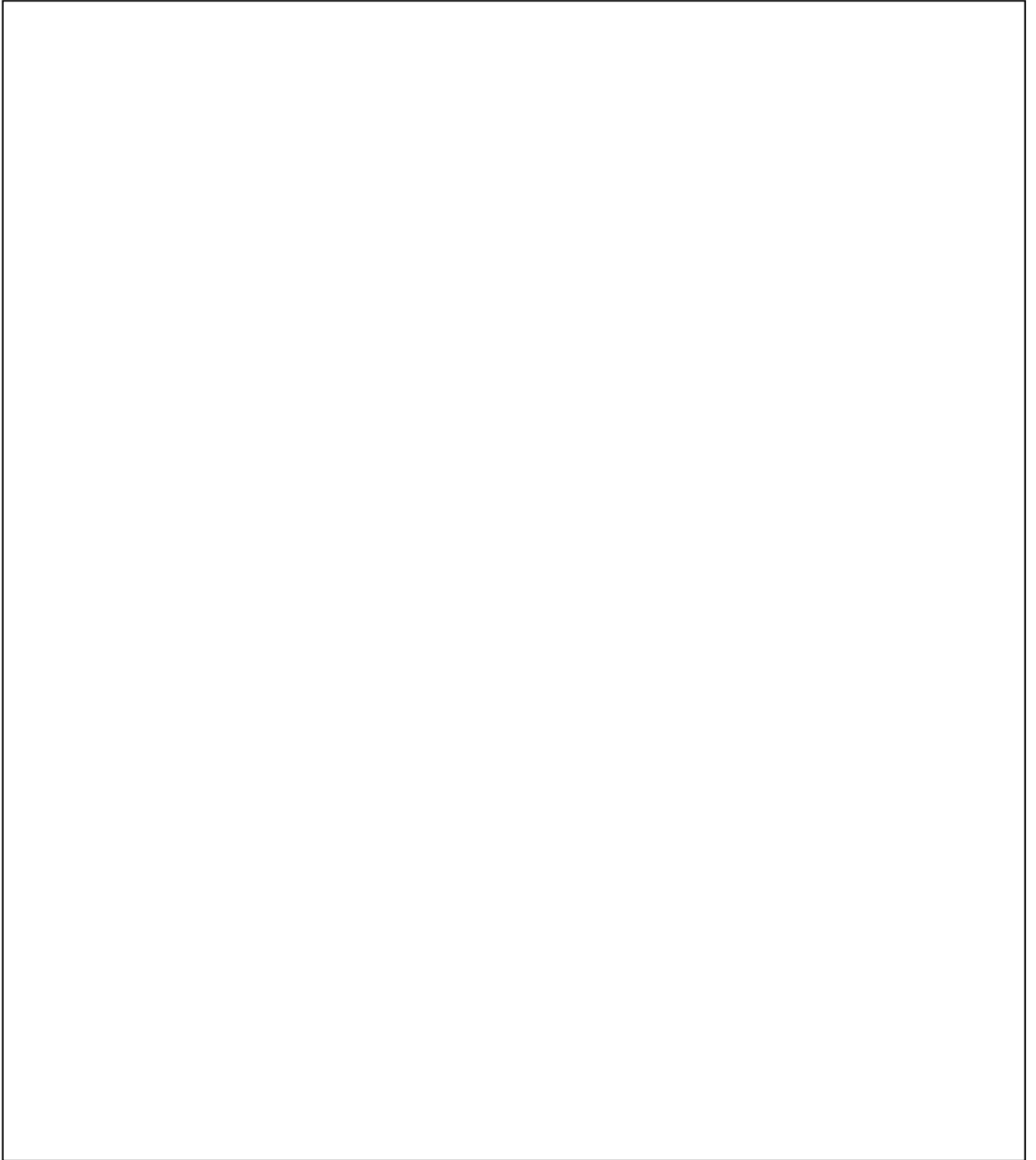
Você é pesquisador do grupo de estudos Nutrinet Brasil que vai monitorar os padrões de alimentação dos 210 milhões de brasileiros nos próximos dez anos e ficou responsável por escrever um texto apresentando os resultados deste trabalho. Em seu texto descreva a pesquisa, seus participantes e a relevância desta pesquisa e sua contribuição.

Link; <https://revistapesquisa.fapesp.br/entrevista-carlos-augusto-monteiro/>

TAREFA 2 - RASCUNHO

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying most of the page below the title. It is intended for a sketch or drawing related to the task.

TAREFA 2 - TEXTO FINAL

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying most of the page below the header. It is intended for the student to write their final text for the assignment.

