

Idioma português: Desafios e oportunidades na seleção de recursos didáticos para o ensino da língua e da cultura portuguesas do Brasil**Portuguese language: Challenges and opportunities in the selection of teaching resources for teaching language and culture portuguese of Brazil**

DOI:10.34117/bjdv6n3-038

Recebimento dos originais: 29/02/2020

Aceitação para publicação: 04/03/2020

Fabio da Silva Pereira

Doutorando em História pela Universidade Salgado de Oliveira
Mestre em Educação pelo Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias
(CEP/FDC)

Instituição: Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

Endereço: Rua Marechal Deodoro, 281, Centro, Niterói - RJ

Email: fabio.pereira.historia@gmail.com

Janiara de Lima Medeiros

Mestranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense

MBA em Gestão em EaD pela UNICESUMAR

Instituição: Centro de Idiomas do Exército (CIdEx)

Endereço: Praça Almirante Júlio de Noronha, 40, Leme, Rio de Janeiro - RJ

Email: jani.medeiros.educacao@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende analisar a metodologia do ensino do idioma português como segunda língua destacando o resultado com as aulas contextualizadas simulando situações reais do cotidiano. Nestas simulações é reforçada a proposta educacional de inserção na língua portuguesa e na cultura brasileira, a língua portuguesa é mediada de forma vivencial. Nesse sentido, as habilidades linguísticas (compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita) são praticadas em ambientes históricos e turísticos oportunizam a interdisciplinaridade que vão além das competências técnicas do ensino do idioma e da cultura. As ideias de Perrenoud (1999) são reforçadas na construção das competências através do confronto regular e intenso com situações complexas e reais que permitam mobilizar distintos recursos cognitivos. Este trabalho tem, portanto, como objetivo principal, discutir as competências desenvolvidas através das aulas fora do ambiente tradicional de ensino e justifica-se pela necessidade de inclusão dos estrangeiros à ambientação cultural, em todos os aspectos, ao universo brasileiro. A relevância desse trabalho se dá na oportunidade da sua aplicabilidade imediata nos espaços existentes em que a linguagem integra a comunicação através do novo idioma cuja cultura é indissociável ao universo prático e contextualizado.

Palavras-chave: Português para estrangeiros, Habilidades linguísticas, Linguagem e Cultura.

ABSTRACT

This work aims to analyze the methodology of teaching Portuguese as a second language, highlighting the result with contextualized classes simulating real everyday situations. In these simulations, the educational proposal of insertion in the Portuguese language and Brazilian culture is reinforced, the Portuguese language is mediated in an experiential way. In this sense, language skills (listening comprehension, oral expression, reading comprehension and written expression) are practiced in historical and tourist environments that provide opportunities for interdisciplinarity that go beyond the technical skills of language and culture teaching. Perrenoud's (1999) ideas are reinforced in the construction of competences through regular and intense confrontation with complex and real situations that allow to mobilize different cognitive resources. This work, therefore, has as main objective, to discuss the skills developed through classes outside the traditional teaching environment and is justified by the need to include foreigners to the cultural environment, in all aspects, to the Brazilian universe. The relevance of this work is given in the opportunity of its immediate applicability in the existing spaces in which the language integrates communication through the new language whose culture is inseparable from the practical and contextualized universe.

Keywords: Portuguese for foreigners, Linguistic skills, Language and Culture.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de idiomas visa propiciar a associação de habilidades e competências linguísticas cujo foco é favorecer a aprendizagem continuada por meio da prática do conhecimento adquirido seja ele em ambientes formais ou informais de aprendizagem.

Sendo a Língua Portuguesa um idioma em expansão mundial principalmente após a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)¹⁷, em 17 de Julho de 1996, a organização internacional formada por países lusófonos.

A língua portuguesa, também designada português, é uma língua românica flexiva ocidental originada no galego-português, língua românica falada no período da Idade Média nas regiões de Portugal e da Galiza. Em 1139, com a criação do Reino de Portugal e sua expansão, a língua portuguesa se difundiu pelas terras conquistadas. Mais tarde, entre 1415 e 1543, novas terras foram conquistadas, tais como o Brasil, África, entre outras.

Desta forma, fazem parte dos países lusófonos o conjunto compreendido por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Timor-Leste integrou-se em 2002, depois de reconhecida sua independência. Já a Guiné Equatorial só passou a integrar a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa em 2014, constituindo assim o atual conjunto de 9 (nove) países que constituem a comunidade de língua portuguesa.

A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa tem como objetivo aprofundar as relações de amizade e, portanto, a cooperação entre os seus membros. Contudo, geopoliticamente observa-se que a CPLP apresenta apenas 2 (dois) países desenvolvidos humanamente. Este é além de uma crítica, um desafio e também uma oportunidade.

Esta breve introdução citando os países de língua portuguesa tem como objetivo elucidar o quão grande é o idioma e tão complexo inclusive entre os países membros da mesma comunidade linguística.

Considerando que o português tem sido idioma alvo de outras nações visto comprovado pelo interesse de países em programas de ensino da língua (como a Turquia, Namíbia, República Checa ou Noruega) este novo panorama traz desafios aos nativos do idioma e oportunidades aos docentes licenciados em língua portuguesa. De acordo com a diretora executiva do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), “O português e o IILP estão na moda e espero que seja uma moda muito longa”.

Os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa buscam novas oportunidades de negócios nas áreas como as de recursos naturais, na qual o petróleo e o carvão destaca o idioma como fundamental ao nível das relações petrolíferas.

Neste sentido, vê-se a gradual projeção internacional da Língua Portuguesa, o que desperta para planejamentos diversos em perspectivas de futuro.

Edleise Mendes, presidente da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ) à época, em entrevista a Plataforma Macau – Semanário Luso-Chinês (2014), já afirmara que.

“a língua portuguesa está a gerar um interesse mundial sem precedentes e que tem sido liderado pela China. Esta situação defende a académica brasileira, está associada à afirmação dos países lusófonos no cenário económico internacional. O português, segundo a responsável, caminha para ser uma alternativa ao inglês, a par do espanhol.”

Partindo do princípio de que o idioma português enquanto língua estrangeira necessita desenvolver habilidades linguísticas (oral, escrita, leitora e fala), é fundamental enfatizar o contexto sociocultural neste processo de ensino-aprendizagem. Desta forma é que o conhecimento adquirido torna-se significativo e, ao se completar, na esfera linguístico-cultural o ensino torna-se mais efetivo.

No nosso contexto atual de globalizado, o aprendizado do idioma português atinge uma dimensão ainda mais significativa.

O multilinguismo inevitável com a redução geopolítica mundial requer não só a comunicação, mas também a compreensão de culturas diferentes.

2 LINGUAGEM E CULTURA COMO BASE PARA O ENSINO DE IDIOMAS

Segundo Saviani (1997, p.17),

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, **a humanidade que é produzida histórica** e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o **objeto da educação** diz respeito, de um lado, **à identificação dos elementos culturais** que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, **à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.** (*grifos da autora*)

O multilinguíssimo compreende o conhecimento linguístico e cultural fato comprovado porque as línguas são indissociáveis das suas respectivas culturas e, desta forma, representam um contexto integrado. Uma vez que falar várias línguas numa mesma região tem sido comum a fim de participar da vida social, profissional, empresarial e política, dá-se assim a necessidade do conhecimento cultural que, na verdade, é também uma consequência. Outra percepção é que a língua é cultura. Além de ser o agente de comunicação e conexão nas relações sociais e, portanto, o indivíduo conhecedor da sua língua materna e outras como segunda, terceira, quarta línguas corresponde aos desafios da sociedade global atual.

Ao passo que o multilinguismo envolve língua e cultura como componentes indissociáveis, o processo de ensino-aprendizagem do idioma português como língua estrangeira deve compreender a integração historicamente contextualizada.

Segundo Kumaravadivelu (2006, p. 131), “As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores”. Ou seja, esta é uma realidade identificada mundialmente pelos órgãos que norteiam a educação.

É o exemplo brasileiro que, com as reformas educacionais ocorridas durante o governo do então presidente da República, Michel Temer, foi sancionada a Medida Provisória nº748/2016 e, posteriormente foi aprovada a Lei 13.415/2017 a fim de regulamentar a

Reforma do Ensino Médio, na qual torna o inglês obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio. Contudo, deixa em aberto a possibilidade de os sistemas de ensino ofertarem outras línguas estrangeiras, sendo o espanhol a preferência recomendada.

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. [...] Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. (PCN – LÍNGUA ESTRANGEIRA, 1998, p. 19).

Desta forma, para melhor visualização, observamos na tabela abaixo a divisão do sistema de educação brasileiro e a melhor identificação do período em que os alunos brasileiros estudam o idioma estrangeiro como obrigatório e, portanto, o segundo idioma consta no currículo escolar. Assim, em torno de 8 (oito) ou 9 (nove) anos de idade até os 17 (dezessete) anos, aproximadamente, os alunos têm aulas de inglês ou espanhol durante a educação básica.

Tabela 1: Divisão do sistema de educação brasileiro

EDUCAÇÃO BÁSICA			EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Educação Infantil	Ensino fundamental	Ensino médio	Graduação	Pós-graduação
3 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	A partir de 18 anos	A partir de 18 anos
Creche	Alfabetização (1º ao 3º ano)		Bacharelado, Licenciatura e formação tecnológica	<i>Lato sensu</i> (especializações e MBAs)
Pré-escola	Anos iniciais (1º ao 5º ano)	1º ao 3º ano		
	Anos finais (6º ao 9º ano)			

Fonte: LDB – adaptação da autora

Observa-se assim que o ensino de língua estrangeira pretende cumprir um papel fundamental na construção da identidade do jovem brasileiro.

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua auto percepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (PCN – LÍNGUA ESTRANGEIRA, 1998, p. 19).

Não diferente é o caso dos estrangeiros que buscam no português como idioma, não somente a pluralidade linguística e cultural, como também, o preparo às oportunidades advindas de um futuro promissor.

É fundamental considerar que o indivíduo aprendente do português como língua, deverá ter acesso a uma nova realidade sociocultural. Esta nova realidade concretiza-se por normas, costumes e convenções que podem ser muito distintas das existentes no grupo social do seu idioma nativo.

Assim, é fato que a aquisição deste conjunto novo de habilidades linguísticas motiva o estrangeiro a uma nova percepção das subjetividades, das interculturais latentes nas diferenças, na compreensão da dimensão geo-linguístico-cultural e, conseqüentemente, amplia sua visão do funcionamento da linguagem, facilitando a sua compreensão.

Esse novo conjunto linguístico envolve as habilidades da compreensão auditiva, da expressão verbal, da compreensão leitora e da expressão escrita nos ambientes formais e informais. Ou seja, o estrangeiro deve inserir-se socialmente a cultura a fim de adequar-se linguisticamente aos padrões formais e de uso coloquial do idioma.

Neste sentido, é necessário que a metodologia, os recursos didáticos e os objetivos de cada unidade de ensino sejam em acordo ao objetivo macro deste processo de ensino-aprendizagem. Assim a relação entre teoria e prática dos conteúdos selecionados.

3 DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA SELEÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS

Uma vez que a linguagem faz parte da cultura, parte-se do princípio que o desafio é de aquisição cultural no qual se inclui a linguagem e, desta forma, o estudo do idioma é uma consequência inevitável em razão dos indissociáveis (linguagem e cultura).

Partindo deste pensamento, para o docente do idioma português para estrangeiros “se requer uma capacitação adequada para que o professor não conceba seu objeto de ensino – a língua – como um mero instrumento a ser dominado pelo aluno” (SERRANI, 2005, p.17). Ou

seja, o docente precisa compreender que se trata de um ensino linguístico para não nativos da sua língua materna.

Desta forma, o desafio linguístico é não somente do estrangeiro aprendente, como também do docente interculturalista²⁰. O docente atua diplomaticamente antecipando-se ao tratamento de possíveis conflitos identitários e de contradições sociais. Além disso, há conflitos de experiências de mundo reunidos na faixa etária da classe de alunos que podem refletir na ampliação ou não do léxico linguístico: “O perfil do interculturalista, sensível aos procedimentos discursivos, requer que o profissional considere especialmente, em sua prática, os processos de produção - compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sociocultural” (SERRANI, 2005, p.18).

Segundo Marcuschi (2008, p. 240)

A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. A língua é um sistema simbólico que pode significar muitas coisas, mas que não tem uma semântica imanente pronta nem plena autonomia significativa.

Identifica-se assim que o desafio está também na crença de que a aprendizagem de uma nova língua não deve se limitar exclusivamente ao ensino normativo da língua , bem como não deve restringir à sala de aula o imenso universo histórico-cultural, oportunizando aulas fora do ambiente tradicional de ensino e que proporcionem práticas contextualizando história, cultura e linguagem.

Segundo com Vygotsky (2009, p. 65),

o conhecimento linguístico, ainda que condição necessária, não é suficiente para chegar à compreensão, considerando que o leitor precisa executar um processo ativo de construção de sentidos e também relacionar a informação nova aos saberes já adquiridos.

Ferrarezi Junior (2008), vislumbrando um ensino de idioma mais sensível, do ponto de vista cultural, descreve como proposta didática a Semântica de Contextos e Cenários (SCC). Esta denominação sintetiza a o ensino de idiomático sensível, pois visa desmistificar a ideia de que as palavras possuem um único código, próprio e imutável. Ou seja, o autor apresenta na proposta de

Semântica de Contextos e Cenários (SCC) a desmitificação da homogeneidade linguística.

Esta percepção é fundamental principalmente porque, na prática do ensino, os estrangeiros naturalmente tentam associar seus idiomas nativos ou representativos ao idioma novo, em aprendizagem. Exemplo: um árabe saudita que possui uma cultura completamente diferente a da brasileira, por consequência possui códigos linguísticos, representações, fonética, alfabeto (etc.) distintos. Uma vez que este estrangeiro domina o idioma inglês como segunda língua e, portanto, conhece o alfabeto latino e parte da estrutural gramatical da língua inglesa ele tenta associar ao idioma português, como terceira língua. A vogal ‘a’ representa artigo indefinido em inglês (a, an) e possui uma regra gramatical específica para as flexões de número e de adjetivos em singular e plural. Já a mesma vogal ‘a’, no idioma português, representa artigo definido que determina o gênero feminino e o número singular.

Esta, entre outras experiências da autora, professora Janiara de Lima Medeiros, adquiridas no ensino do idioma português para estrangeiros aponta à fragilidade de percepções e a necessidade de clarificar ao estrangeiro que o seu conhecimento de uma segunda língua anterior ao idioma português deve superar a segurança de que são possíveis associações para comparação e segurança gramatical.

Esta sensibilidade também está presente na cultura dentro do contexto histórico, pois a representação de um vocabulário para um estrangeiro pode ser completamente outra para outro aprendente de outra nacionalidade. Um exemplo real deu-se em determinada aula em que um dos alunos, após aula em feira livre, apresentou em sala de aula algumas palavras diferentes e questionou seus significados. Uma delas foi o vocábulo ‘alemão’ que, nos morros cariocas tem o sentido de inimigo. Esse sentido tem como origem a participação do Brasil na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) em que, através de uma força-tarefa a Marinha brasileira participante da Divisão Naval em Operações de Guerra (DNOG). Porém em 25 de agosto a divisão sofreu ataque por submarino alemão. Então daí a expressão passou a designar, no Brasil, como inimigo. Esta percepção é diferente para estrangeiros chineses que, no evento da Primeira Guerra eram aliados da Alemanha, logo não eram inimigos.

Um novo verbo foi trazido pelos alunos participantes da atividade que soou como curioso também à docente: vadiar. Conforme Cunha (1982) vadiar significa andar à toa,

passar de um lado para outro; vaguear ou viver na ociosidade; não trabalhar. Neste sentido o verbo assume um caráter negativo. Contudo o contexto em que o aluno ouviu este verbo era em roda de capoeira na qual estavam jovens ‘vadiando’. Segundo os jovens, eles estariam no Leme, Rio de Janeiro, como turistas brasileiros a passeio. Os turistas brasileiros teriam viajado do Estado de Salvador (Bahia) para um encontro de capoeiristas no Rio de Janeiro. Logo, para os baianos e capoeiristas, vadiar significa jogar.

Vem desde o tempo da senzala (...) E quanto mais forte o chicote estala E o povo se encurrala (...)

Os cantos de guerra e os lamentos de dor E pro povo não desesperar

Nós não deixaremos de cantar

Pois esse é o único alento do trabalhador.

Música: Brasil mestiço, santuário da fé. Artista: Clara Nunes, 198021.

Se para os senhores de engenho havia uma relação de classe dominante em que se proibia quaisquer formas de distração ou diversão, para os africanos no Brasil estas proibições se convertiam em manifestações de desabafo, rebeldia ou de resistência.

Se para os senhores de engenho havia uma relação de classe dominante em que se proibia quaisquer formas de distração ou diversão, para os africanos no Brasil estas proibições se convertiam em manifestações de desabafo, rebeldia ou de resistência.

A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. A língua é um sistema simbólico que pode significar muitas coisas, mas que não tem uma semântica imanente pronta nem plena autonomia significativa (MARCUSCHI, 2008, p. 240).

Neste exemplo a mediação do professor interculturalista direciona-se ao enfoque do regionalismo nacional e histórico-cultural ao apresentar a capoeira como expressão cultural popular que mistura arte, dança e esporte marcial. Além do contexto histórico fundamental abordado em sala de aula, é possível conectar a literatura nacional ao apresentar a origem deste verbo caracterizado por Clara Nunes, "desde o tempo da senzala" em que aos escravos só era permitido trabalho como razão de ser e motivo de viver. Os escravos vistos pelos senhores de engenho sem trabalhar eram chamados de vadios. Contudo, nestes momentos

permissíveis do ócio eram usados como forma de resistência em que os negros reforçavam a cultura africana através dança e da música a fim de camuflar treinos de lutas.

Desta forma é que Ferrarezi Junior (2008, p.23) destaca na parte estrutural da língua a sua criação em função das necessidades representativas exigidas pela cultura. Desta forma, nenhuma palavra tem sentido próprio, como os exemplos anteriores da vogal ‘a’ e das palavras ‘alemão’ e ‘vadiar’ em seus contextos gramaticais, históricos, sociais e de variabilidade linguística nacional e internacional.

Os sentidos das palavras são construídos e percebidos no contexto ao qual está inserida. “Uma palavra só vai ter um sentido definido depois que for inserida em um contexto devidamente inserido em um ambiente de produção identificado pelos seus interlocutores, o cenário” (FERRAREZI JUNIOR, 2008, p.27).

As aulas fora do ambiente tradicional de ensino favorecem outros conhecimentos inesperados. Estas atividades práticas, como “Hoje é Dia de Feira” proporciona interação com outros conhecimentos disciplinares e contribuem para a troca e aquisição de conhecimento cultural e linguístico.

Através dos conhecimentos já adquiridos, sejam eles quais forem, oportunizam-se atividades práticas em que os alunos desenvolvem, com habilidade, as atividades recomendadas (exemplo: pesquisa a pontos turísticos do Rio de Janeiro). Desta maneira os discentes agem com iniciativa para a coleta de informações e utilizaram mais adequadamente as habilidades linguísticas através das linguagens formal e de uso coloquial. Durante a execução das atividades podem contribuir mutuamente, exercitando valores como respeito às diferentes culturas e aos perfis individuais. Esta permissão possibilitou o surgimento de novas experiências particulares e o em desenvolvimento contínuo no processo ensino-aprendizagem ocorrido entre professores, instrutores e alunos.

Outro desafio se evidencia ao mapear o(s) perfil(s) do(s) aluno(s) estrangeiro(s) a fim selecionar recursos didáticos. Todas as informações são imprescindíveis para desenhar o perfil demográfico, socioeconômico e comportamental. No ensino do português como língua estrangeira é necessário identificar idade, sexo, nacionalidade, conhecimento linguístico prévio (da língua nativa e do idioma português), cultura, religião, experiências de mundo e profissionais e, além disso, qual o objetivo do aprendizado.

Além da construção da metodologia que não tem receita determinada e deve ser revisada e aprimorada continuamente, os alunos estrangeiros enquanto portadores de necessidades diferentes também são indivíduos compostos por incentivos racionais e

emocionais acumulados ao longo da vida. Os discentes possuem especificidades físicas, comportamentais, interesses, características e talentos únicos. É, portanto, desafiador ao professor a participação ativa neste processo de ensino-aprendizagem principalmente nos casos em que há estrangeiros já alfabetizados no seu idioma natal e, por esta razão, para o professor é como alfabetizar um indivíduo já alfabetizado. É despertar neste indivíduo não só a identificação com a linguagem verbal, não verbal ou mista, como também a preenche de sentido e significados.

Neste prisma surge como oportunidade o uso da sistemática do ensino por competências, através do qual os conhecimentos, as habilidades e as atitudes são unidas aos valores e as experiências dos estrangeiros dos distintos países.

Ensino por competências e a inclusão através da linguagem Carbone (2005) afirma que a competência é expressa em função do desempenho da pessoa no trabalho. Este conceito é abrangente no tocante ao seu comportamento e às suas realizações. Ao apresentar os 10 (dez) elementos essenciais para uma formação profissional, Philippe Perrenoud (1999), destacam-se os enumerados a seguir:

1. Que esta se torne um instrumento de trabalho que suscite um constante debate sobre a sua área; 2. Que se pautem em competências, e compreenda os saberes profissionais como suporte para o seu desenvolvimento; 7. Que o desenvolvimento dessas competências não se restringem a formação inicial, e acompanham a carreira profissional, seja na prática ou na formação continuada; e 9. Que haja uma dimensão reflexiva na própria concepção das competências a serem desenvolvidas, e 10. Que haja uma constante participação crítica e interrogação ética sobre as práticas (PERRENOUD, 1999, p. 6-8).

Segundo o autor, o docente que trabalha dentro desta abordagem por competências, precisa ter um maior domínio técnico e prático não só do seu conteúdo, como também das disciplinas afins. O fato justifica-se, segundo o autor, que o docente deve preocupar-se com sua formação profissional associada às necessidades reais de aprendizagens. Além disso, é o docente – enquanto mediador da aprendizagem – quem deve utilizar oportunidades para relacionar assuntos diversos entre as áreas do conhecimento, sem deixar que objetivo principal seja perdido.

Segundo Dutra (2004), as competências encontram na sua teoria duas grandes correntes, onde a primeira é liderada por pesquisadores dos Estados Unidos da América

(EUA). Estes avaliam a competência como se fosse um estoque de qualificações (conhecimentos, habilidades e atitudes - CHA) que permite ao indivíduo exercer a sua atividade profissional. A segunda corrente, de origem francesa, é mais ligada às realizações profissionais auferidas pelo indivíduo de acordo com o contexto. Neste caso, a produção em si é o indicador profissional do sujeito ao invés dos fragmentos extraídos do CHA norte-americano.

Conforme Perrenoud (1999), “o docente colocar-se-á no lugar do aprendiz, com o objetivo de prever os obstáculos presentes nas situações-problema, analisando constantemente as tarefas e os processos mentais dos educandos.”.

O Ensino por competências enfatiza os métodos de resolução de problema (complexos, contextualizados na realidade social e profissional a que os militares em geral podem ser submetidos constantemente). De acordo com Perrenoud (1999, p. 30), competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar uma série de situações.

A noção de competência está evidente pela ação eficiente realizada em uma família de situações que ocorre através da mobilização de um conjunto de recursos - cognitivos, afetivos, materiais. Nesse escopo, a nova sistemática contribui para que o professor atue de forma integrada com os planejamentos focados nos valores institucionais, visando agregar o valor intangível aos processos educacionais, voltado à educação ligada às práticas interdisciplinares.

No III Seminário de História realizado em 08 de junho de 2019 na Fundação Cecierj/consórcio Cederj – UniRio, Polo Resende (RJ), a docente interculturalista e autora deste artigo, Janiara de Lima Medeiros, proferiu a palestra “O papel da instituição escolar: diálogos entre a Pedagogia e a História”, na qual, entre outras experiências compartilhadas, pôde exemplificar a expectativa dos alunos do idioma português para estrangeiros. Os alunos preferem prática à teoria. É um dilema histórico e multicultural evidenciado nas diversas aulas ministradas desde março de 2015, para alunos estrangeiros dos países como África do Sul, Alemanha, Arábia Saudita, Camarões, Canadá, Chile, China, Coreia do Sul, Equador, EUA, França, Guatemala, Honduras, Maurítânia, México, Naníbia, Nicarágua, Paquistão, Peru, Rússia, Senegal, Suécia, Suriname, Venezuela e Vietnã.

Nesta experiência evidenciam-se também adequação dos recursos didáticos, relacionando-os com as mudanças históricas que embasam as práticas pedagógicas, ou seja, os desafios pedagógicos crescem concomitantemente ao desenvolvimento histórico

tecnológico. Neste sentido, a terceira revolução industrial apresenta desafios da sociedade em rede através do desenvolvimento das tecnologias da informação (TIC) a certeza de que o avanço tecnológico é incombustível. Nesta perspectiva é que docentes veem-se uma nova dimensão pedagógica em que os nativos virtuais (os internautas) arriscam, enquanto alunos, suas habilidades interpessoais e sua formação completa, integral.

Aos docentes evidencia-se aí o desafio de prepararem-se também quanto imigrantes digitais, conhecedores da tecnologia em favor do processo ensino-aprendizado. Como oportunidades é possível usufruir das vantagens tecnológicas e atribuir aos alunos estrangeiros responsabilidades de pesquisa e construção de conhecimento de forma a ampliar sua autonomia na aprendizagem que lhe será útil não somente no aprendizado do idioma português como em outros aprendizados.

Os docentes atuam como mediadores das atividades atuam como incentivadores da autonomia, reflexão, proatividade e criatividade. A integração de conhecimentos possui alinhamento às ideias de Perrenoud (1999) ao apresentar-nos a construção das competências através do confronto regular e intenso com situações complexas e reais que permitam mobilizar distintos recursos cognitivos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância desse trabalho se deu na oportunidade da sua aplicabilidade imediata nos espaços existentes em que a linguagem em movimento integra outras culturas, áreas de conhecimentos e subjetividades. Através da análise do trabalho desenvolvido ao longo de 2018 foram identificadas novas oportunidades da aplicabilidade linguística do novo idioma de forma imediata e comunicativa (sem exigência das regras gramaticais definidas pela norma culta) integrando outras culturas, áreas de conhecimentos e subjetividades.

Considerando que a identidade regional é manifestada através da sua cultura e esta, por sua vez, é transmitida através da linguagem local, a fluência comunicativa é essencial ao contato imediato entre os indivíduos. Através da cultura local, essa comunicação é expressa sendo facilitada quando ocorre a compreensão contextualizada do novo aprendizado. Assim, a história e a geografia cumprem o seu viés interdisciplinar, a fim de contribuir para facilitar o processo de internalização dos conhecimentos.

Com a proposta educacional de inserção na língua portuguesa e na cultura brasileira, a língua portuguesa é mediada de forma contextualizada.

Tendo como norteadores a metodologia da educação por competências no ensino do idioma português como segunda língua através de contextualizações em aula além da classe; e a prática das habilidades linguísticas pelos docentes em ambientes multiculturais e de forma interdisciplinar, docentes e instrutores engajam-se a fim de incentivarem o uso exclusivo do idioma português do Brasil.

Nesse sentido, as habilidades linguísticas (compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita) são praticadas em ambientes históricos e turísticos oportunizando a interdisciplinaridade que vão além das competências técnicas do ensino do idioma.

A pedagogia deve avançar com a história ao acompanhar o desenvolvimento tecnológico. O professor necessita ser um mediador do conhecimento (filtrar, analisar, recomendar, assessorar). O processo de ensino-aprendizagem precisa conectar informações significativas ao aluno.

Desta forma, o Português como língua estrangeira não se trata somente de um desafio linguístico, mas sim em como as questões que envolvem as relações sociais, os distintos padrões estéticos e a comunicação - como reflexo das diferentes culturas - contribuem para facilitar este processo de aquisição do português como segunda língua.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

Ministério da Educação e Cultura. Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n° 9.394/1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein.9394.pdf> Acesso em março de 2019

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei do Ensino Médio brasileiro. Lei n° 13.415/2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Acesso em março de 2019

CARBONE, P. P. Gestão por competência e gestão do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

- CUNHA, A. G. Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- DURAN, D. Alfabetismo digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008, 228 p.
- DUTRA, J. S. Competências, conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- FERRAREZI Jr, Celso. Semântica para a educação básica. São Paulo: Contexto, 2008.
- FERRETI, C. et al (org.). Novas tecnologias, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- FREIRE, P.R.N. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo;
- KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. TESOL QUARTERLY, Malden, v.40, n.1, p.59-81, Mar. 2006.
- MARCUSCHI, LuisAntonio. A Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MEDEIROS, J. L. Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: Do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.
- MEDEIROS, J. L. O ensino do idioma português para militares estrangeiros como segunda língua através de elementos linguísticos culturais. In: Cultura, Cidadania e Políticas Públicas 3. Organizador Álvaro Daniel Costa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019, p. 104 – 118.
- MEDEIROS, J. L. O ensino do idioma português para militares estrangeiros. In: Anais V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: saberes da didática e as vozes da escola. V. 2. Campina Grande – PB: UFF, UERJ, UFRJ e UEPB, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/anais.php>. Acesso em 3 dez. 2018.
- PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. Construir: as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação n° 12. Campinas: Set-Dez 1999, pp. 5-21. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000115&pid=S0104-4060201100050001500021&lng=pt. Acesso em 2 dez. 2018.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SERRANI, Silvana M. A Formação do Professor e Currículo de Língua In: Discurso e Cultura na Aula de Língua: Currículo, Leitura, Escrita. Campinas: Editora Pontes, 2005. Pp. 13- 58.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: WMF, 2009.