

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LETRAS
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

LAÍS BUSSULAR ROMÃO

**POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DA ABORDAGEM CLIL PARA O ENSINO-
APRENDIZADO DE PLE**

VITÓRIA
2018

LAÍS BUSSULAR ROMÃO

**POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DA ABORDAGEM CLIL PARA O ENSINO-
APRENDIZADO DE PLE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Línguas e Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Letras Português.

Orientadora: Profa. Dra. Kyria
Finardi

**VITÓRIA
2018**

AGRADECIMENTOS

A Deus que é o autor da minha vida e amigo em todos os momentos.

Aos meus pais Sebastião e Lourdes por nunca medirem esforços para sonhar meus sonhos e serem à base da minha vida. A minha irmã Daniele por todo companheirismo e motivação para prosseguir.

Ao Guilherme por ser tanto e sempre me impulsionar a ir mais longe, por acompanhar meus projetos e por ter sido um ombro amigo nessa reta final.

Aos professores que tive durante toda minha jornada estudantil, vocês me mostraram o valor dessa linda profissão.

À minha aluna Asmaa com quem mais aprendi do que ensinei.

À minha orientadora, Kyria Finardi, por ser tão solícita, por toda motivação e por sua paciência e dedicação para me ajudar a concluir este trabalho.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as possibilidades e limitações do uso da abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua (em inglês *Content and Language Integrated Learning* ou CLIL na abreviação e doravante aqui), no ensino-aprendizado de português como língua estrangeira (PLE). Para tanto o estudo fez uma revisão bibliográfica do uso dessa abordagem e do ensino-aprendizado de PLE no Brasil e elaborou, descreveu e analisou a experiência de uma professora/pesquisadora da apropriação da abordagem CLIL para o ensino de PLE em um curso de extensão. A análise concluiu que há um potencial relevante de aulas no formato de conteúdos diversos para o ensino-aprendizado de PLE que pode, inclusive, fomentar um processo de internacionalização mais sustentável.

Palavras-chave: CLIL, PLE, ensino-aprendizado, internacionalização.

LISTA DE SIGLAS

1. **CLIL** - *Content Language Integrated Learning*
2. **AECL** - Abordagem de Ensino de Conteúdos Diversos por Meio da Língua
3. **PLE** – Português Língua Estrangeira
4. **LE** – Língua Estrangeira
5. **SIPLE** – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira
6. **ENPLE** – Encontro Nacional de Políticas Linguísticas e Ensino
7. **AC**- Abordagem Comunicativa
8. **Celpe-Bras**- Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
9. **REBRALINTES** - Rede Brasil-Alemanha para Internacionalização do Ensino Superior
10. **CsF** – Ciência sem Fronteiras
11. **IsF** – Idiomas sem Fronteiras

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------------------|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 7 |
| 2. REVISÃO DE LITERATURA | 8 |
| 2.1 PLE NO BRASIL..... | 8 |
| 2.2 ABORDAGEM CLIL..... | 16 |
| 3. METODOLOGIA | 19 |
| 3.1 CONTEXTO..... | 20 |
| 3.2 PARTICIPANTES..... | 20 |
| 3.3 TEMAS..... | 21 |
| 4. ANÁLISE | 21 |
| 4.1 TEMAS..... | 25 |
| 4.2 PRIMEIROS SOCORROS..... | 25 |
| 4.3 COMIDAS..... | 26 |
| 4.4 DANÇAS..... | 28 |
| 4.5 CARROS..... | 29 |
| 5. CONCLUSÃO | 31 |
| 6. REFERÊNCIAS | 32 |

1. INTRODUÇÃO

São muitos os motivos que aumentam o processo de imigração de refugiados para o Brasil, muitos deles em situação extrema tendo deixado seus países, frequentemente bombardeados por guerras, buscam refúgio, no Brasil. É importante lembrar que esses refugiados, na maioria das vezes, deixam seus familiares e seu país por necessidade de sobrevivência e não se sentem inseridos em um ambiente onde a cultura e a língua são completamente diferentes de seus locais de origem. Além da situação econômica que tem atraído refugiados e imigrantes, reflexos da internacionalização do ensino superior nas universidades brasileiras têm atraído muitos estrangeiros em mobilidade acadêmica para o Brasil, promovendo assim, a internacionalização do Português como Língua Estrangeira (PLE).

De acordo com Grosso (2007), é de extrema importância a realização de trabalhos disciplinares que visem o ensino-aprendizado da cultura e da língua como acolhimento desses refugiados/imigrantes e a inserção dos mesmos na nossa sociedade. Casotti e Finardi (2016) nos chamam atenção para a necessidade de uma política linguística para o ensino de língua estrangeira, especialmente, porque a falta dela pode levar a um ensino não inclusivo e sem respeito da diversidade cultural.

Tendo em vista o crescimento do processo de internacionalização das universidades e a necessidade de um ensino de PLE com métodos e práticas de ensino mais socialmente situadas e sensíveis para a população de refugiados e acadêmicos em mobilidade esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre as possibilidades e limitações do uso da Abordagem de Ensino de Conteúdos Diversos por Meio da Língua (AECL ou, em inglês, *Content Language Integrated Learning* – CLIL) no ensino-aprendizado de Português Língua Estrangeira (PLE), bem como descrever e analisar a apropriação de uma professora/pesquisadora da abordagem CLIL para o ensino-aprendizado de PLE. Na primeira parte deste estudo revisaremos o PLE no Brasil e na segunda parte faremos uma revisão da abordagem CLIL. Na terceira e última parte analisaremos o potencial dessa abordagem para o ensino de PLE para

acolhimento de refugiados e para viabilizar um processo de internacionalização mais sustentável por meio do ensino de PLE.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. PLE no Brasil

O ensino de português para falantes de outras línguas e culturas existe no Brasil desde a era colonial, porém apenas nos últimos 20 anos essa área ganhou atuação profissional acadêmico-científica como o Português Língua Estrangeira (PLE). Esse campo de atuação compõe, na grande área da linguagem, a Linguística Aplicada contemporânea brasileira. A prática institucionalizada, crescente em português para falantes de outras línguas, tanto no Brasil como no exterior, tem aberto espaço para a instauração dessa especialidade no campo da teoria de Ensino e Aprendizado de Línguas (ALMEIDA FILHO, 2012).

Esse crescimento se dá devido aos reflexos da internacionalização do ensino superior que tem ocorrido nas universidades brasileiras. De Wit (2016) relata que a internacionalização da educação superior para um público amplo é um processo recente, iniciado há cerca de 30 anos. Carvalho e Maia (2015) refletem que a internacionalização pode ser entendida como a cooperação e intercâmbio acadêmico entre instituições nacionais e estrangeiras. Essa medida tem sido vista como estratégia para o desenvolvimento das instituições de ensino superior. Com a consolidação do tratado do MERCOSUL temos observado a vinda de muitos estudantes da América Latina para o Brasil, aumentando assim a necessidade de ensino de PLE, que teve início com a Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira (SIPLE), considerada um grande avanço para alavancar a pesquisa sobre o PLE. Outro avanço foi a criação do Celpe-Bras, o teste de proficiência em português para falantes de outras línguas, aplicado no Brasil e no mundo inteiro (ALMEIDA FILHO, 2012).

A emergência do avanço de pesquisas e ensino de PLE promoveu encontros de formação inicial e continuada para professores de PLE tanto no Brasil quanto no exterior (ALMEIDA FILHO, 2012). Esses processos são reflexos da

internacionalização do ensino superior nas instituições brasileiras. A educação tem estado no topo das prioridades da educação superior e como ponto positivo tem se tornado um relevante mecanismo para mudanças sociais (GUIMARÃES; CASOTTI; FINARDI, no prelo). De Wit (2016) aponta como principais obstáculos para internacionalização a insuficiência de ofertas de ensino de idiomas e a baixa proficiência em inglês como língua franca acadêmica e de outras línguas estrangeiras. O pesquisador defende que a questão da proficiência precisa ser resolvida na educação básica e não no ensino superior, quando os alunos têm menos tempo para se dedicarem ao aprendizado de uma língua estrangeira.

Guimarães, Casotti e Finardi (no prelo) apontam que os motivos que agravam a dificuldade de aprender uma língua estrangeira no ensino básico são as desigualdades e o acesso limitado à educação. Isso ocorre porque nem todos têm condições financeiras para pagar por essa educação internacionalizada. Os autores ainda advogam em favor da horizontalização da educação com oportunidades mais abrangentes por meio de abordagens híbridas que tem potencial para serem usadas a favor de uma internacionalização mais inclusiva.

Em relação ao papel das línguas na construção de cidadania e no desenvolvimento da internacionalização é notável que as línguas estrangeiras têm um papel importantíssimo no processo de construção de uma cidadania global que promova a internacionalização, sendo que tais línguas têm que ser garantidas por meio de políticas linguísticas inclusivas (GUIMARÃES; FINARDI; MOREIRA, no prelo). Casotti e Finardi (2016) nos chamam atenção para a necessidade de uma política linguística para o ensino de língua estrangeira, especialmente, porque a falta dela pode levar a um ensino não inclusivo e sem respeito à diversidade cultural.

O programa Ciências sem Fronteiras (CsF) foi criado para incentivar a mobilidade acadêmica de brasileiros para o exterior. As dificuldades enfrentadas pelo CsF revelaram a necessidade de repensar o papel das línguas estrangeiras no processo de internacionalização, ao evidenciar um déficit na fluência em línguas estrangeiras por parte dos candidatos ao CsF, culminando na criação do programa Idiomas sem

Fronteiras (IsF) que oferece cursos gratuitos para a comunidade acadêmica e que em 2017 fez sua primeira oferta de PLE na UFES.

Além das ações do CsF e IsF há instituições como a organização Francófona Internacional e o serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) que promovem ações para fomentar a internacionalização do ensino superior por meio de outras línguas. Em outubro de 2016 foi estabelecida a rede Brasil-Alemanha para Internacionalização do Ensino Superior (REBRALINTES) com o objetivo de unir experiências de cooperação e aproveitar os mecanismos de intercâmbio já existentes na Alemanha como modelo para inserção no Brasil (GUIMARÃES; CASOTTI; FINARDI, no prelo).

Como parte das ações realizadas para promover a internacionalização do PLE no contexto interno temos o exame de proficiência que é referência no ensino de português para estrangeiros, o Celpe-Bras. Carvalho e Schalatter (2011) nos chamam atenção para os impactos e discussões que o exame Celpe-Bras têm gerado a respeito das práticas de ensino na área de PLE e o forte incentivo de pesquisas no âmbito do ensino-aprendizagem de PLE por exigir um aprendizado mais inclusivo e social deixando para trás um ensino baseado em livros didáticos. Guimarães, Casotti e Finardi (no prelo) apontam que existem cursos de português acontecendo em muitos lugares no mundo, os autores destacam quatro importantes motivos pelas quais os estrangeiros buscam aprender o português:

- a) a possibilidade de desenvolvimento da língua de herança que motiva os filhos de imigrantes lusófonos no aprendizado do português;
- b) o envolvimento com os bens culturais, como a música e o cinema brasileiros;
- c) o interesse de profissionais que desejam atuar em empresas brasileiras com sede no exterior, ou mesmo, de estrangeiros que pretendem estudar ou trabalhar no Brasil;
- d) também o interesse de tradutores, intérpretes, professores de português para estrangeiros que querem se aperfeiçoar no exercício da profissão (GUIMARÃES; CASOTTI; FINARDI, no prelo, p. 14)

Trata-se de um público variado com diversas motivações. As iniciativas de cursos de PLE atraem muitos estrangeiros, intensificando o processo de internacionalização das universidades brasileiras por meio da oferta do português como língua

estrangeira. Outra consequência da oferta do PLE é o aumento e a variedade de cursos destinados a estrangeiros e a criação de materiais didáticos facilitadores para o aprendizado, mesmo que boa parte desses materiais didáticos ainda carreguem uma forte influência estruturalista e que os cursos estejam em processo embrionário. Apesar dos avanços que foram alcançados até aqui ainda não existe uma política oficial para a língua portuguesa que apoie às ofertas de PLE ou que leve em conta a formação de professores de PLE em bases contemporâneas, em formação continuada e estabelecimento de metas para novos currículos, programas e materiais na área de PLE (ALMEIDA FILHO, 2011).

Como impacto no contexto externo, em Portugal, o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural introduziu no Plano para a Integração dos Imigrantes o Programa Português para Todos, dirigido à população imigrante com o objetivo de promover o conhecimento da língua portuguesa como fator de integração; reforço da expressão da diversidade cultural em todos os domínios e atividades, sobretudo na área da cultura, tendo em vista a promoção do diálogo intercultural e a multiculturalidade; reforço da formação para a interculturalidade na formação contínua dos professores; apoio ao acolhimento e integração de estudantes estrangeiros e descendentes de imigrantes em Portugal (RAMOS, 2013, p. 345).

Amado (2013) defende que existe uma lacuna no ensino de português como língua de acolhimento para os estrangeiros que chegam ao Brasil em situação de refúgio e com poucos recursos financeiros. Embora o Brasil seja um país de imigrantes, deixa a desejar, no que tange a política de ensino de português como língua de acolhimento aos imigrantes. Por ser um público com o fator psicossocial muitas vezes afetado e com urgência de imersão no mercado de trabalho, acabam por não terem acesso às aulas de português, agravando assim, as necessidades básicas de comunicação e a dificuldade de encontrar empregos, tendo somente o apoio de ONGs e projetos que se voltem para ajudá-los.

“Para além de terem de enfrentar as mudanças e as dificuldades de adaptação a uma nova língua, cultura, trabalho e estilo de vida, os migrantes e minorias são confrontados com outras práticas comunicacionais, sociais, educativas e sanitárias, assim como com

problemas relacionais e atitudes de discriminação e violência” (RAMOS, 2013, p. 347).

A fala de Ramos nos alerta para a necessidade de refletir sobre uma abordagem diferenciada para o ensino de refugiados e acadêmicos em mobilidade, que não utilize o ensino de línguas para fim de si mesmo, mas que atenda as necessidades urgentes desse público bem como contribua para a aprendizagem do PLE.

Um problema atual dentro dos cursos de Letras no Brasil é a falta de consciência da importância da especialidade em PLE, bem como a falta de procura por parte dos alunos sob essa “nova” área que está se instalando nos cursos de Letras das Universidades brasileiras. Almeida Filho (2012) defende a moção aprovada no II Encontro Nacional de Políticas para o Ensino de Línguas estrangeiras (II ENPLE), que se dá na inclusão imediata do estudo de PLE em seus currículos e também uma instrução advinda do Ministério da educação para que os cursos antigos e novos tenham um tempo definido para o ajuste de seus currículos para a inclusão do PLE. Apesar das dificuldades do PLE nos cursos de licenciaturas como aponta Almeida Filho (2012), Arruda (2013) sugere a discussão de abordagens de ensino inclusivas dentro dos cursos de formação docente, pois essas abordagens poderiam suprir as lacunas no ensino de PLE.

Precisamos refletir sobre a criação de novos cursos de PLE que sejam acessíveis tanto aos refugiados quanto aos acadêmicos em mobilidade e que se preocupe com a particularidade de cada aluno e do grupo como um todo. Acredito que medidas como estas melhorariam o processo de internacionalização do ensino superior bem como do português como língua estrangeira.

“Sendo importante que se faça da diversidade, da mobilidade e das relações interculturais um desafio e oportunidade de enriquecimento e de cidadania, ao ritmo de um mundo global e de uma sociedade aberta, plural e solidária, partilhando tradições, competências, recursos e espaços” (RAMOS, 2013, p. 357).

Das dificuldades encontradas para o ensino de PLE no Brasil, segundo Almeida Filho (2011), existe a ausência de uma política explícita para o ensino de PLE. Além

disso, as dificuldades se agravam ao tentar interpretar como ensinar o português como língua estrangeira. Almeida Filho (2011) nos sugere um conjunto de características para resultados satisfatórios no ensino de línguas:

Não ter preocupação com o *método* acima de tudo, com aprender métodos prontos, mas com compreender o que permitem ou não os vários procedimentos e recursos. Saber que há uma pessoa em processo de humanização antes do ensinar e que precisa estar posicionada para aprender (queira fazer esforço para tal) Ensinar Língua não mais se resume no ensinar o seu sistema gramatical e a nomenclatura correspondente (ensinar sobre) Entender o quadro afetivo com que os participantes chegam e vão se desenvolvendo ao longo dos cursos Saber avaliar quais interações e processos produzem quais resultados Ensinar envolvendo por meio de atividades que pareçam relevantes/interessantes, que se pareçam com a vida, que permitam usar conhecimentos e talentos já desenvolvidos (mesmo que parcialmente), que façam pensar e permitam influir no estado de coisas circundante (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 9).

Sobre as metodologias de ensino da área de língua estrangeira (LE), Mota (2004) nos apresenta uma retrospectiva, começando pelo método audiolingual que esteve no auge por volta dos anos 70. Nesse método o professor enfatizava o treinamento das estruturas linguísticas rígidas, sem levar em conta as variações linguísticas sociais ou regionais. A repetição dos padrões fonológicos corretos era exigida, buscando alcançar a pronúncia ideal. Essa prática pedagógica levava a uma nova identidade recheada por valores de superioridade cultural transformando a sala de aula em uma ilha cultural de imersão do mundo estrangeiro.

Em sala de aula os alunos eram induzidos a substituir seus nomes por nomes equivalentes na língua que estava sendo aprendida (língua alvo), além de imitar os discursos dos personagens dos livros e dos filmes didáticos. Com as conquistas políticas dos movimentos sociais em prol dos direitos civis das minorias ocorreu o que Mota (2004) chama de efeito *melting pot* onde diversas culturas foram

misturadas para caracterizar o ideal democrático da nação. A partir disso se incorpora a ideologia do pluralismo cultural, projetando uma imagem utópica da nação como um mosaico multifacetado em diversas culturas que conviveram harmoniosamente. Isso nos leva a refletir sob a criação de um ensino de português pluricultural que envolva não apenas o português falado no Brasil e em Portugal, mas que inclua todas as culturas dos países que possuem o português como língua oficial.

Na década de 80 o Brasil passa a adotar para o ensino de LE o método comunicativo, mudando assim para um enfoque sociolinguístico, na tentativa de simular situações comunicativas reais, incluindo as variáveis linguísticas dependendo dos contextos de fala. O objetivo principal da Abordagem Comunicativa (AC) é o desenvolvimento da competência comunicativa na língua alvo (ALENCAR, 2016). Isso ocorreu porque a necessidade de um ensino voltado para a comunicação, no ensino de línguas estrangeiras, não tolerava mais o ensino a partir do ensino de estruturas sintáticas e lexicais (FINARDI; PORCINO, 2014). Para Alencar (2016) existem outras abordagens que estão contidas na AC como o ensino baseado em tarefas, a abordagem participativa e a abordagem do ensino de conteúdos por meio da língua que discorreremos mais a fundo no próximo capítulo por se tratar do foco de estudo deste trabalho.

Após o avanço do método comunicativo, houve uma mudança nos livros didáticos que começaram a apresentar ilustrações e culturas marginalizadas e textos que representavam vozes de identidades sociais que antes eram excluídas. Começa a surgir o rótulo do multiculturalismo que ganha força através da pedagogia da tolerância, na qual os grupos antes silenciados passam a ter alguma visibilidade em espaços secundários nos livros e nas aulas (MOTA, 2004).

A abordagem multiculturalista chega para recontextualizar o papel político da escola, trazendo como discussão novos currículos multirreferenciais que incorporem discursos historicamente silenciados. Essa pedagogia multicultural acredita na valorização da voz do sujeito/professor e do sujeito/estudante e também em uma perspectiva de construção do conhecimento de forma dialética e multidimensional (MOTA, 2004). O modelo de educação multicultural, seguindo uma visão crítica, segundo Mota (2004) incorpora quatro campos de ação com objetivos específicos:

- a) integração de conteúdos - estimular a inserção de conteúdos e materiais didáticos que utilizem discursos contextualizados na diversidade cultural.
- b) Construção do conhecimento – ajudar o aluno a entender, investigar e analisar as formas como as disciplinas escolares têm sido orientadas dentro dos pressupostos teóricos, esquemas referenciais, perspectivas e vieses que fazem parte de determinadas tradições culturais que determinam a construção do conhecimento.
- c) Pedagogia da equidade – modificar os padrões de ensino, de observação e avaliação do processo escolar no sentido de facilitar a aprendizagem de estudantes provenientes de grupos subalternizados socialmente.
- d) empoderamento da cultura escolar – promover a equidade educacional, redimensionando a distribuição do poder na estrutura organizacional da escola, incluindo a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar (MOTA, 2004, p. 44).

Para Giroux (1997, p.251 *apud* MOTA, p.49, 2004) nessa proposta multicultural o professor de LE reencontra seu papel profissional se distanciando de uma postura alienada estando mais próximo do comprometimento com a transformação social, transformando-se em um agente de mudança, engajado na desconstrução de estereótipos e na tolerância das diferenças do convívio internacional. E assim é capaz de atingir a finalidade do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira que é ajudar os aprendizes a se tornarem aptos a comunicar-se nessa língua. Levando sempre em consideração as razões que levam aquele grupo de pessoas a aprender uma língua estrangeira (ALMEIDA, 2004).

Para Tílio (2014) ensinar uma língua estrangeira significa orientar e sensibilizar o aluno com relação ao mundo multilíngue e multicultural em que ele está inserido, conscientizando-o a respeito das diferenças culturais e levando-o a respeitar mais o outro e conhecer a si mesmo. O autor também defende que o ensino de língua estrangeira serve como espaço para mostrar como temas transversais são abordados nos discursos em língua estrangeira e a partir disso propor reflexões críticas (TÍLIO, 2014).

As abordagens utilizadas pelo professor afetam o aprendizado. O conjunto de forças tradicionais do ensinar social e institucional precisam se integrar às contribuições pessoais do professor que, muitas vezes, conflita com uma abordagem específica contida no livro didático adotado. Para produzir impacto e mudança no ensino de

PLE não é necessário, apenas que se mude o material didático, são cruciais novas compreensões vivenciadas pelo aprender do aluno bem como da abordagem de ensinar dos professores (ALMEIDA FILHO,1993). Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de o aluno ser envolvido no processo de aprender uma língua não materna, esse envolvimento é despertado no momento em que o aluno percebe a relevância do que está sendo aprendido gerando uma maior participação nas aulas (MURTA; SOUZA, 2014).

Silva e Angelim (2006) defendem que alguns professores têm dificuldades de associar a teoria à prática no ensino de línguas por não compreenderem como a diversidade linguística e cultural do Brasil precisa ser pensada no ensino de línguas. Hoje no Brasil temos recebido um grande número de refugiados que chegam ao país em situações de extrema necessidade de acolhimento. Amado (2013) nos chama atenção para a condição psicossocial dos refugiados, as suas expectativas e a necessidade urgente de inserção no mercado de trabalho, o que pode afastá-los do interesse pela língua do país de acolhimento se não tiverem tempo e ou condições de se dedicarem a seu estudo.

Tílio (2014) defende o uso de conteúdos temáticos em aulas de língua estrangeira, apontando que utilizando temas que sejam relevantes aos seus contextos situacionais e culturais, cria-se uma oportunidade real para que esse aluno se engaje sociodiscursivamente no processo de ensino e aprendizagem, o que propicia a construção de uma base de conhecimento sólida na língua estrangeira. O autor ainda ressalta a importância desses temas serem baseados no conhecimento, ideias e práticas que os aprendizes estejam familiarizados ou que tenham potencial apresentando novas possibilidades ainda não vividas. Nesse sentido este trabalho pretende discutir as possibilidades e limitações de uma abordagem de ensino, qual seja, a de ensino de conteúdos diversos por meio da língua (*Content and Language Integrated Learning* ou CLIL na abreviação em inglês e doravante) no ensino/aprendizado de PLE.

2.2 Abordagem CLIL

Vivemos na era da globalização/internacionalização onde as línguas estrangeiras de modo geral e o português como língua estrangeira em particular tem um papel

importantíssimo no acolhimento de refugiados, imigrantes e acadêmicos em mobilidade ao Brasil. Nesse contexto é necessário avançar na formação continuada de professores em L2 e encarar os desafios de políticas linguísticas e educacionais mais inclusivas e sustentáveis (FINARDI, 2017). Finardi e Casotti (2016) sugerem que abordagens de ensino ditas inclusivas são uma possível solução para resolver esses desafios. Neste trabalho refletiremos sobre o potencial de uma dessas abordagens inclusivas, qual seja, a: Abordagem de Ensino de Conteúdos Diversos por Meio da Língua (AECL ou, em inglês, *Content Language Integrated Learning – CLIL*).

Segundo vários autores (COYLE; HOOD; MARSH 2010 *apud* FINARDI, 2017; ORTIZ; FINARDI, 2015; CASOTTI; FINARDI, 2016; ALENCAR, 2016; LIMA, 2017; COELHO 2012), entre outros, a CLIL é uma abordagem na qual se ensinam conteúdos por meio de uma língua estrangeira/veicular (L2) e também pode ser uma abordagem utilizada para ensinar uma língua estrangeira por meio de conteúdos diversos que não a língua em si.

Analisaremos neste trabalho as possibilidades e limitações de ensinar o Português como Língua Estrangeira (PLE), por meio de conteúdos diversos. Alencar (2016) defende que podemos usar essa abordagem para o ensino de LE através de conteúdos diversos, Finardi (2017) nos aponta que podemos usar a CLIL em uma abordagem híbrida para ensinar LE por meio de outro conteúdo ou componente curricular que não seja a língua em si.

Segundo Alencar (2016) a CLIL é praticada em países europeus e pouco conhecida no Brasil. Um exemplo de aplicação dessa abordagem apresentado por Alencar (2016) é que o professor de língua estrangeira pode ensinar sobre países, nacionalidades e capitais, conteúdos que pertencem à disciplina de geografia, em uma língua estrangeira. Da mesma forma o professor de geografia, se for fluente em uma língua estrangeira, pode ensinar esses conteúdos por meio dessa língua, e vice-versa. Apesar de ser uma proposta inovadora e que solucionaria o problema de carga horária reduzida e o ensino estrutural implantado no contexto escolar público, no Brasil, não há muitos professores de conteúdos diversos que estariam aptos a lecionar em uma língua veicular (ALENCAR, 2016) ou vice-versa.

Finardi e Porcino (2014) afirmam que universidades europeias adotaram o inglês como língua acadêmica numa abordagem CLIL para facilitar a mobilidade acadêmica e o intercâmbio entre universidades. Alencar (2016) relata que a abordagem CLIL pode ser usada sozinha ou em conjunto com outras abordagens e cursos de línguas, dependendo do nível de proficiência na língua alvo e do objetivo de aprendizagem. Coelho (2012) afirma que a abordagem CLIL é uma das estratégias com maior potencial e que vem sendo usada pelas instituições a fim de formar alunos e professores com preparação linguística e competências interculturais necessárias para a nova realidade multilíngue e multicultural.

Uma limitação ao ensino-aprendizado por meio da CLIL pode se dar na absorção dos conteúdos devido a limitações linguísticas dos aprendizes, o que também pode ocorrer se o conteúdo for complexo ou apresentar dificuldade (ALENCAR, 2016). De fato, esse foi exatamente o resultado encontrado por pesquisadores que investigaram o uso da CLIL para ensinar conteúdos de física (FINARDI; SILVEIRA; ALENCAR, 2016). Outra limitação apontada por Alencar (2016) é a falta de professores de línguas com fluência em conteúdos diversos bem como professores de conteúdos diversos com fluência em línguas estrangeiras, o que de certo modo, dificulta a aplicação dessa abordagem no sistema de ensino público brasileiro. Lima (2017) nos chama atenção para a necessidade de reorganização e ampliação do tempo disponível ao planejamento das aulas e revisão das atividades multidisciplinares, uma vez que a CLIL não segue livros didáticos, pois utiliza materiais autônomos. Para Finardi (2011 *apud* ALENCAR p. 41, 2016) as principais dificuldades encontradas na abordagem de ensino baseada em Tarefas e na CLIL são:

- i) o tempo necessário para elaboração de tarefas didáticas;
- ii) o estabelecimento de um currículo específico que comporte as tarefas didáticas;
- iii) a elaboração de métodos de avaliação coerentes com a proposta didática, ou seja, se o conteúdo foi ensinado por meio de uma tarefa didática, a avaliação deve considerar a realização de tarefas didáticas ao invés de considerar o desempenho em questões meramente linguísticas (FINARDI 2011 *apud* ALENCAR, P. 41, 2016).

Finardi (2015) sugere uma adaptação da abordagem CLIL que se dá nos moldes de sala de aula invertida com a integração de recursos da web 2.0 ao qual a autora denomina abordagem CLIL invertida. Dentro dessa perspectiva o objetivo de desenvolver as habilidades de compreensão e produção escrita, extraclasse através de vídeos e pesquisa orientada, enquanto as atividades de compreensão e produção oral seriam feitas em sala de aula com interação, mediação do professor e atendimento individualizado. Podemos pensar na abordagem de CLIL invertida para cursos de línguas estrangeiras que mesclam o uso extraclasse e o presencial, aumentando assim, o desenvolvimento das necessidades específicas de cada aluno. Tílio (2014) defende que a educação linguística de línguas estrangeiras por meio de temas pode combater o ensino linguístico conteudista e centrado no aspecto formal da língua, promovendo assim, a introdução de uma perspectiva que valoriza os conhecimentos prévios dos aprendizes e suas práticas socioculturais. Pensando nisso Lima (2017) sugere que o acesso ao conteúdo sendo extraclasse pode-se utilizar o tempo em sala de aula para promover a ampliação do horizonte dos aprendizes.

Com base nas possibilidades e limitações da abordagem CLIL acreditamos que seu potencial para o ensino do português como língua estrangeira é promissor por promover um capital social e a inclusão social de refugiados e acadêmicos estrangeiros. Ortiz e Finardi (2015) analisaram o papel da CLIL e do francês como língua estrangeira na inclusão social de imigrantes e refugiados em Genebra na Suíça. Como resultado da pesquisa os autores relataram que essa abordagem desenvolve atitudes positivas em relação ao conteúdo ensinado e a língua, elas também relataram que houve uma ajuda significativa no que tange a inclusão social dos refugiados e imigrantes através da língua. Dando seguimento a este trabalho analisaremos a abordagem CLIL como possível potencial para aplicação em aulas de português língua estrangeira.

3. METODOLOGIA

O objetivo deste estudo é refletir sobre possibilidades e limitações da abordagem CLIL para o ensino de PLE. Com esse fim, o estudo descreve e analisa a apropriação de uma professora/pesquisadora da abordagem CLIL para o ensino-

aprendizado de PLE. Um curso de ensino de PLE para refugiados e acadêmicos em mobilidade que chegaram ao Espírito Santo entre 2017/2 e 2018/1 foi oferecido como parte do projeto de extensão denominado Construção de Cidadania por Meio da Língua, da Pró Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), coordenado pela professora e orientadora deste trabalho Professora Kyria Finardi e financiado com uma bolsa Pibex. No que segue, o contexto, os participantes e o curso serão descritos.

3.1 Contexto

O projeto de extensão “Construção Cidadania por Meio da Língua” foi criado em 2011 e já está em sua 4^a edição sendo que nas edições de 2017/2 e 2018/1 o projeto contou com a parceria da Cátedra Sérgio Vieira de Melo (CSVN) e da Comissão de Direitos Humanos da UFES (CPHD). Em 2017 tivemos a primeira edição do projeto com foco no português como língua estrangeira (PLE), ofertando um curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira por meio do PLE/CLIL para refugiados e estrangeiros.

Quando o curso foi planejado o principal objetivo era atingir o público de refugiados que residem no nosso estado, por possuírem uma maior dificuldade de acesso à língua e de inclusão no mercado trabalho e na nossa sociedade, outro objetivo era o de atingir os familiares dos estrangeiros que participam dos cursos de pós-graduação da UFES que, na maioria das vezes, não possuem recursos financeiros para pagar um curso de português para suas famílias. As aulas são ministradas com base na abordagem CLIL. O objetivo desse projeto foi repensar a educação (em geral) e a educação de línguas (especificamente) por meio do uso da abordagem CLIL para formar cidadãos críticos e multiletrados (FINARDI; GUIMARÃES, 2018).

3.2 Participantes

Na edição do curso de 2017/2 contamos com um grupo de 5 alunos, sendo dentre eles uma aluna refugiada da Líbia e os demais acadêmicos estrangeiros dos cursos de graduação e pós-graduação da UFES, sendo os respectivos cursos os de Direito, Economia, Engenharia. Nessa primeira edição tivemos alunos das nacionalidades: Líbia (mulher, 40 anos), Alemanha (mulher, 22 anos), Venezuela (homem, 30 anos), Colômbia (homem, 30 anos), e Gana (homem, 25 anos). Em 2018/1 contamos com

um grupo de 5 alunos, sendo duas alunas refugiadas da Venezuela e os demais acadêmicos estrangeiros dos cursos de pós-graduação da UFES. Dos 5 alunos três deles são mestrandos em Direito, Artes e biotecnologia. Nessa edição todos os alunos são hispanofalantes sendo 4 deles da Venezuela (duas mulheres e dois homens com idades entre 29 e 40 anos) e 1 de Honduras (homem, 26 anos).

3.3 Temas

As aulas foram preparadas tendo como base conteúdos diversos (e relevantes para esse público/contexto) que fossem acessíveis ao grupo que participaria das aulas. Pensando nisso foram criados temas para cada aula. Alguns dos temas abordados foram: primeiros socorros, direitos humanos, comidas típicas, forró e capoeira, consumismo, cinema, literatura, pontos turísticos, história do Brasil e do Espírito Santo, saúde mental, festa junina. Na próxima seção, selecionaremos alguns desses temas para analisar a apropriação da abordagem CLIL nesse projeto/contexto.

4. ANÁLISE

O projeto de extensão Construção de Cidadania Por Meio da Língua teve sua primeira oferta de aulas de PLE em 2017/2. As aulas foram ministradas com base na Abordagem CLIL. Nessa primeira edição tivemos algumas limitações com o preparo das aulas, principalmente porque alunos de diferentes idiomas maternos frequentavam as aulas (espanhol, inglês, alemão e árabe). Além disso, os níveis de aprendizado eram muito diferentes. Conforme sugerido por Finardi (2011 *apud* ALENCAR, p. 41, 2016), o tempo necessário para elaboração de tarefas didáticas baseadas na abordagem CLIL precisa ser maior para poder integrar as tarefas em um currículo. Como não havia nenhum controle de nivelamento na turma e tendo em vista que alunos de diversas culturas frequentavam as aulas, cada um trazendo suas dificuldades e necessidades de aprendizado, nesse primeiro momento nos concentramos em planejar aulas e principalmente conteúdos que contemplassem o maior número de alunos. Apesar do desafio de planejar conteúdos tão amplos, acreditamos que tivemos sucesso já que os alunos se mostraram engajados com os temas abordados, aprendendo palavras novas e compartilhando sua cultura com os colegas. A dificuldade de compreensão de conteúdos diversos e da língua parece ter sido superada pelo engajamento com tarefas relevantes e autênticas que permitam o

uso de conhecimentos e talentos já desenvolvidos (mesmo que parcialmente), (ALMEIDA FILHO, 2011).

Em 2018/1 tivemos a segunda oferta do projeto com aulas de PLE no formato CLIL e nessa turma os 5 alunos eram todos hispanofalantes o que permitiu que eles se ajudassem mutuamente na compreensão de conteúdos e de língua. Assim como na turma de 2017/1, não tivemos um teste de nivelamento nos limitando a planejar conteúdos que pensávamos ser relevantes por meio da abordagem CLIL, conforme sugerido por Tílio (2014) em relação ao uso de conteúdos temáticos em aulas de língua estrangeira, refletindo que utilizando temas que sejam relevantes aos seus contextos situacionais e culturais, cria-se uma oportunidade real para que esse aluno se engaje sociodiscursivamente no processo de ensino e aprendizagem.

É importante frisar que nós não utilizamos livros didáticos o que gerou um maior tempo de dedicação ao planejamento das aulas como Lima (2017) nos chama atenção para a necessidade de reorganização e ampliação do tempo disponível ao planejamento das aulas e revisão das atividades multidisciplinares, uma vez que a CLIL não segue livros didáticos, pois utiliza materiais autênticos.

A abordagem CLIL oferece potencial para ser apropriada nas aulas de PLE porque como defende Almeida filho (1993, p.13)

Para produzir impacto e mudança no ensino de PLE não é necessário, apenas que se mude o material didático, são cruciais novas compreensões vivenciadas pelo aprender do aluno bem como da abordagem de ensinar dos professores (ALMEIDA, FILHO, p. 13, 1993).

Outro ponto que representa o potencial da CLIL é a possibilidade do curso ser pensado de forma acessível tanto aos refugiados quanto aos estudantes estrangeiros e que se preocupe com a particularidade de cada aluno e do grupo como um todo proporcionando uma língua de acolhimento para esses refugiados como reflete Amado (2013).

Segundo Amado (2013), o uso de temas pode solucionar a necessidade específica que alunos refugiados apresentam como uma lacuna no ensino de português como língua de acolhimento para os estrangeiros que chegam ao Brasil em situação de refúgio e com poucos recursos financeiros. Por ser um público com o fator psicossocial muitas vezes afetado e com urgência de imersão no mercado de trabalho, acabam por não terem acesso às aulas de português, agravando assim, as necessidades básicas de comunicação e a dificuldade de encontrar empregos.

As aulas no formato CLIL podem propiciar uma língua de acolhimento a esses refugiados, pois o curso pode ser pensado com base nas necessidades desses alunos, um exemplo seriam aulas sobre currículo, entrevista de emprego, sobre saúde e temas que sejam relevantes para inserção imediata dos mesmos na nossa sociedade. Ortiz e Finardi (2015) analisaram o papel da CLIL e do francês como língua estrangeira na inclusão social de imigrantes e refugiados em Genebra na Suíça. Como resultado da pesquisa os autores relataram que essa abordagem desenvolve atitudes positivas em relação ao conteúdo ensinado e a língua, eles também relataram que houve uma ajuda significativa no âmbito da inclusão social dos refugiados e imigrantes através da língua.

Quando o curso de PLE do projeto de extensão Construção de Cidadania por Meio da Língua foi pensado em 2017/2 o foco principal era atingir principalmente a população de refugiados, porém a limitação de acesso aos mesmos é grande. Esse fator se agrava pelo receio deles de frequentarem aulas ou de se locomoverem para dentro da universidade. Outra limitação por parte dos refugiados é o sentimento antagônico que alguns deles têm em relação à língua do país de acolhimento, o que pode ser motivado pelo não desejo de estar em outro país, longe de seus familiares e muitos deles carregam lembranças dolorosas que precisam ser respeitadas durante as aulas.

Em um ano de projeto 10 alunos frequentaram as aulas, sendo que apenas 3 deles se encontravam em situação de refúgio, as 3 alunas refugiadas eram mulheres que vieram acompanhar seus familiares, acredito que seja interessante destacar as particularidades de cada uma e o desenvolvimento rápido com a língua portuguesa.

A primeira aluna de 40 anos é da Líbia e morava no Brasil há 3 anos, porém dificilmente saía de casa e se comunicava com seu marido apenas em árabe, quando ela chegou para participar do projeto foi relatado por ela que o principal desejo de aprender o português era para que ela tivesse voz no país em que estava vivendo, para poder conversar com as pessoas e ser compreendida.

Essa aluna conhecia o nosso alfabeto e a formação de sílabas, mas entendia muito pouco do português falado. Durante as primeiras aulas o marido dela a acompanhava para que traduzisse algumas palavras que fossem necessárias do árabe para o português, mas com o decorrer das aulas nós utilizamos mímicas, desenhos e em último caso um tradutor online. Em 3 meses não era mais necessário usar recursos de tradução, pois ela já conseguia nos compreender e assim compreender os temas das aulas o que é citado por Finardi (2017) como vantagem da abordagem CLIL, pois no início o foco se mantém na língua e depois gradativamente o foco do aprendizado é levado aos conteúdos ensinados.

As outras duas alunas refugiadas são da Venezuela com idades entre 29 e 40 anos, as duas vieram ao Brasil para acompanhar familiares e conseguir melhores condições de emprego, mas a principal dificuldade de conseguir um trabalho é a de se comunicar em português. Algumas empresas exigem o exame de proficiência Celpe-Bras que contém uma prova bem elaborada que busca trabalhar as quatro habilidades: oral, escrita, leitura, audição e com base nessa necessidade além das aulas serem em temas procuramos trabalhar com textos, vídeos, músicas, escrita de textos e linguagem oral como defende Carvalho e Schalatter (2011) nos chamando atenção para os impactos e discussões que o exame Celpe-Bras têm gerado a respeito das práticas de ensino na área de PLE e o forte incentivo de pesquisas no âmbito do ensino-aprendizagem de PLE por exigir um aprendizado mais inclusivo e social deixando para trás um ensino baseado em livros didáticos.

Os demais alunos, acadêmicos estrangeiros, apresentam um desenvolvimento mais rápido por terem mais contato direto com a língua portuguesa, assistem às aulas dos cursos de pós-graduação em português, escrevem artigos, trabalhos e convivem com pessoas que falam a língua portuguesa a todo o momento, acelerando assim, o processo de aprendizado da língua. Acredito que a criação de mais cursos baseados

na abordagem CLIL possam sanar algumas lacunas que existem nos cursos de PLE. A CLIL faz parte do método comunicativo, pois tem como objetivo principal o desenvolvimento da competência comunicativa na língua alvo (ALENCAR, 2016) sendo hoje o método mais utilizado no ensino de línguas estrangeiras. Isso ocorre, segundo Finardi e Porcino (2014), porque a necessidade de um ensino voltado para a comunicação, no ensino de línguas estrangeiras, não tolerava mais o ensino a partir do ensino de estruturas sintáticas e lexicais.

Conforme defende Alencar (2016) uma limitação ao ensino-aprendizado da CLIL pode se dar na absorção dos conteúdos devido a limitações linguísticas dos aprendizes o que também pode ocorrer se o conteúdo escolhido tiver um nível muito distante da realidade do grupo. Pensando nisso procuramos escolher temas do cotidiano e que estejam presentes no dia a dia dos aprendizes. Dentre os temas usados nas aulas escolhemos 4 deles: primeiros socorros, comidas, danças e carros para analisarmos a apropriação da abordagem CLIL e os sucessos e limitações que encontramos. No que segue analisaremos os temas separadamente.

4.1 TEMAS

4.2 Primeiros Socorros

Pensamos na aula sobre primeiros socorros por fazer parte da área da saúde e ser importante por mostrar orientações a serem tomadas em casos de queimaduras, engasgamento, diarreia e febre. Apresentamos também o Sistema Único de Saúde (SUS) porque muitos dos estrangeiros/refugiados não sabem que tem direito ao atendimento gratuito em postos e unidades de saúde e muitas vezes não sabem o que fazer quando se encontram doentes. Para essa aula convidamos uma enfermeira para falar com mais propriedade sobre o assunto. Nós a orientamos para que falasse pausadamente, retomando alguns termos e buscando trazê-los a todo o momento para o conteúdo abordado para que fosse uma aula participativa.

No primeiro momento da aula foi apresentado com fotos e exemplificação de atividades, o papel da enfermeira dentro da área da saúde. Feito isso foi falado sobre alguns acontecimentos comuns como diarreia, febre, engasgamento, crises

hipertensivas e o contato de corpos estranhos com os olhos, mão, boca, ouvido. Foram orientados os primeiros socorros a serem realizados nos casos citados, bem como os sintomas e fatores de risco e também receitas como soro caseiro em caso de diarreia, banho frio e toalhas com água fria em caso de febre, os medicamentos a serem usados e a procura por um médico em situações mais grave. Realizamos com demonstração a Manobra de Heimlich muito utilizada em casos de engasgamento.

No segundo momento foi falado sobre acidentes domésticos como queimaduras e intoxicações, dando orientações sobre como proceder nesses casos. Logo após abordamos o acesso de imigrantes ao SUS, explicando a diferença entre as Unidades de Pronto Atendimento (UPA) e as Unidades de saúde que são encontradas em todos os bairros. Foi trabalhado com eles o parágrafo da constituição brasileira que garante o acesso a toda população aos serviços de saúde.

No terceiro momento retomamos todas as palavras novas aprendidas com imagens e ilustrações para facilitar o entendimento. Algumas palavras usadas com termos técnicos foram de fácil entendimento para eles por se tratar da universalidade dos termos. Após a retomada das palavras novas comparamos os nomes das doenças citadas com os nomes em cada país e discutimos sobre curiosidades dos procedimentos utilizados em cada cultura. A aula fluiu de forma participativa por parte de todos os alunos, embora tenha sido uma aula mais explicativa, acredito que não existiu dificuldade de compreensão ao conteúdo por se tratar de um tema que faz parte da vivência dos aprendizes assim como sugere Tílio (2014) ao defender o ensino por meio de conteúdos.

4.3 Comidas

Falar sobre comidas é sempre muito prazeroso em qualquer situação cotidiana e então por que não preparar uma aula que retrata um pouco das comidas típicas do nosso país? Para essa aula nós pensamos em trazer comidas comuns aos

brasileiros como o pão de queijo e a feijoada e dois pratos típicos do Espírito Santo: a torta e a moqueca capixaba. Escolhemos trabalhar com textos, vídeos e músicas para essa aula. No primeiro momento apresentamos com imagens o pão de queijo, conversamos sobre sua origem, sobre o gosto, pois todos já haviam provado e pedi que eles compartilhassem algum alimento que fosse semelhante ao pão de queijo em seu país. Após lermos em conjunto um texto sobre a feijoada, fizemos uma leitura compartilhada ao qual eu sempre retomo a leitura de alguns parágrafos para que eles escutem a leitura feito por um falante nativo do português.

Como particularidade da turma de 2018/1 eles gostam muito de ler é uma turma que domina bem a habilidade da leitura. Na turma de 2017/2 os textos não eram tão trabalhados, acredito que, avaliando o desempenho da turma 2018/1, o trabalho com textos acelera o desenvolvimento da compreensão do texto e da fala. Depois de realizada a leitura do texto “a origem da feijoada” alguns comentaram sobre o delicioso sabor do prato e sobre pratos semelhantes em seus respectivos países que usem o feijão, prato que também é muito característico da Colômbia, Venezuela e Honduras.

No segundo momento apresentamos um texto sobre a história da moqueca capixaba e curiosidades como a lenda do surgimento da moqueca. Falamos um pouco sobre outras lendas capixabas como “O pássaro e o fogo”. Foi passado um vídeo contando um pouco sobre a torta capixaba, sua história e do preparo da torta, fizemos algumas perguntas de interpretação a respeito do conteúdo do vídeo como o período de consumo da torta, o principal ingrediente utilizado na torta e o local característico de produção da torta. Feito isso nós trouxemos uma receita de torta capixaba e trabalhamos os verbos no modo imperativo apresentando as características desse modo verbal e a funcionalidade dele numa receita.

No terceiro momento apresentamos a música “É proibido” da Marisa Monte com letra impressa para eles e áudio para que pudessem acompanhar. A música retrata diversos tipos de comidas e é uma música de fácil entendimento tanto que no decorrer da música alguns deles começaram a cantar trechos da música. Como última atividade propomos que eles escrevessem um e-mail para um amigo contando sobre as comidas típicas brasileiras. Todas as atividades escritas são

recolhidas, corrigidas e devolvidas e depois novamente reescritas para que possamos tirar dúvidas sobre pontos-chaves de dificuldades de escrita de cada um dos alunos. Os resultados encontrados nessa aula foram positivos, os alunos participaram das aulas e conseguiram focar tanto no conteúdo como na língua.

4.4 Danças

A aula de danças foi pensada com base no interesse de dois dos alunos pela dança forró e por lugares em que a dança era ensinada. Tílio (2014) ressalta a importância dos temas serem baseados no conhecimento, ideias e práticas que os aprendizes estejam familiarizados ou que tenham potencial de aprendizado, apresentando novas possibilidades ainda não vividas. Levando em consideração a reflexão desse autor preparamos uma aula que trabalhasse o forró e a capoeira. No primeiro momento da aula apresentamos imagens da capoeira e discutimos o que eles conheciam da dança como movimentos, instrumentos, músicas, a junção da dança com a luta e depois trabalhamos com um texto que explica a história da capoeira, sua origem, os quilombos e a representatividade dessa dança para o nosso país. Fizemos uma leitura compartilhada do texto e logo após apresentamos algumas imagens de instrumentos musicais usados na capoeira, como o berimbau, caxixi, agogô, atabaque e outros, juntamente com seus respectivos nomes e comparando-os com os nomes desses instrumentos nos países dos alunos.

No segundo momento da aula assistimos ao vídeo: “Berimbau é da Bahia” que fala um pouco sobre a origem do instrumento berimbau e retrata a importância cultural desse instrumento para a Bahia. Foram realizadas algumas perguntas de interpretação sobre o vídeo assistido para conferir se eles estavam conseguindo entender o conteúdo do vídeo, retomamos algumas partes dos vídeos para sanar algumas dúvidas de compreensão. Feito isso apresentamos imagens de pessoas dançando forró e conversamos um pouco sobre o que eles conheciam da dança e só então fizemos uma leitura sobre o texto “Conheça a história do forró, o ritmo vindo do nordeste que encantou todo país” esse texto mostra um pouco da origem do forró e dos tipos de forró: pé serra, forró universitário, forró eletrônico e contamos um pouco da história de Luiz Gonzaga.

No terceiro momento trouxemos a música “Eu só quero um xodó” de Luiz Gonzaga com algumas partes das estrofes em branco para que eles ouvissem e completassem. Alguns deles já conheciam a música e cantaram junto com a música. Após essa atividade passamos um vídeo que demonstra todos os tipos de forró citados no texto já lido para que eles ouvissem os ritmos do forró e como atividade final pedimos que eles escrevessem um texto de divulgação de aulas de forró e de capoeira da academia do bairro em que moram, com dia, hora e local. O interesse dos alunos pelo forró foi tão significativo que posteriormente foi realizada uma aula com um professor de forró que ensinou passos e um pouco da dança para os alunos.

4.5 Carros

Pensamos na aula sobre carros como possibilidade de trabalhar o forte consumo de carros no Brasil e a forma como a mulher é retratada e associada nas letras de músicas brasileiras. No primeiro momento da aula apresentamos uma charge que retrata o carro como um componente de uma família e discutimos a quantidade excessiva de carros no Brasil, e principalmente, no estado de São Paulo. Comparamos o consumo de carros nos seus respectivos países, todos os alunos relataram que no Brasil ter carro é muito mais comum do que nos seus países de origem. Logo após apresentamos um vídeo sobre a despedida da Kombi que foi um curta realizado pela Volkswagen no ano em que o automóvel parou de ser fabricado no Brasil. Trabalhamos algumas expressões como “ser rodada” utilizada no vídeo e sobre a popularidade da Kombi no Brasil até hoje. Os alunos relataram que em seus países a Kombi é chamada pelo nome da empresa “Volkswagen” e que não é um automóvel muito utilizado, relataram nunca terem andado em uma kombi, mas observaram que veem muitas delas pela nossa cidade, principalmente quando vão à feira.

No segundo momento apresentamos duas músicas brasileiras: “Pelados em santos” do grupo Mamonas Assassinas, e depois a música “Camaro amarelo” de Munhoz e Mariano. As duas músicas foram ouvidas e acompanhadas com letras e logo após foram sanadas algumas dúvidas sobre palavras desconhecidas. A música dos Mamonas Assassinas gerou uma descontração por ser uma música de cunho humorístico, principalmente pela forma que é cantada. A segunda música “Camaro Amarelo” foi uma música que fez muito sucesso no Brasil e assim como a primeira

fala sobre um carro amarelo. O interessante da discussão sobre as músicas foi relatar a forma como a mulher é retratada nas músicas, foi chamada atenção para segunda música ao qual a mulher é apontada como interesseira e que após possuir um carro o homem fica “doce”, ou seja, passa a ser interessante para ela. Os alunos relataram que na Venezuela existe um estilo de música chamado “Raggaeton” que também retrata a mulher interesseira e como objeto e que usa carros para representar poder e status social.

No terceiro momento apresentamos um texto sobre o Fusca, carro que foi muito popular no Brasil pelo seu baixo custo. O texto era uma crônica de Luís Fernando Veríssimo intitulado “Meu fusca” e relatava um pouco das experiências do autor com o carro. Realizamos uma leitura compartilhada do texto e logo após contamos histórias que vivemos com o fusca ou carros antigos. Como atividade final solicitamos aos alunos que recontassem as histórias com carros como se a narrativa ainda fosse acontecer, usando verbos no futuro. Enquanto o texto era produzido tiramos algumas dúvidas sobre a conjugação dos verbos no futuro e formas mais adequadas de serem usadas. A aula foi muito produtiva, pois gerou um debate sobre outros estilos musicais e como a mulher é vista e retratada nas músicas tanto no Brasil quanto em seus países.

5. CONCLUSÃO

A análise da experiência de apropriação da abordagem CLIL para o ensino-aprendizado de PLE foi importante para refletir sobre as possibilidades e limitações dessa abordagem nesse contexto. Como dificuldades ou aspectos que mudaríamos, com base em nossa experiência, temos a necessidade de pensar em aulas que consigam atingir a todos os aprendizes, visto que, temos níveis variados e apenas uma turma de iniciantes. É importante refletir sobre as dificuldades dos conteúdos escolhidos para as aulas para que todos os alunos consigam participar das aulas e compreender tanto os conteúdos como a língua alvo. Acredito que acrescentaria as aulas exercícios extraclases, usando uma plataforma online, e utilizaria um tempo

da aula presencial para sanar dúvidas individuais, a fim de ampliar os horizontes dos aprendizes.

Em relação ao potencial, a análise da experiência vivida sugere que a abordagem CLIL tem grande potencial para o ensino-aprendizado de PLE, bem como de qualquer outra língua estrangeira, pois possibilita ao aluno um aprendizado com foco na comunicação e em conteúdos diversos que sejam relevantes para esse público e ao mesmo tempo o aprendizado da língua. Acredito que a criação de novos cursos de PLE tendo o ensino baseado em conteúdos diversos melhore o processo de internacionalização por integrar estrangeiros no Brasil e por se tratar de um curso acessível tanto a refugiados quanto a acadêmicos estrangeiros.

6. REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. G. *Abordagem de ensino de língua inglesa por meio de conteúdos e formação de professores: apropriações, possibilidades e limitações*. 2016. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ALMEIDA FILHO, JPC. *Ensino de português língua estrangeira/ EPLE: a emergência de uma especialidade no Brasil*. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. 2012.

ALMEIDA FILHO, JPC. *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. 2011. Disponível em: <www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>

ALMEIDA FILHO, JPC. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas / (Linguagem-Ensino)*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALMEIDA, MSPM. *Ensino de português língua estrangeira – P. L. E. – língua global*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 2, n. 2, março de 2004. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]

AMADO, R. de S. *O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados*. Revista SIPLE - Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, ano 04, n.2, ed. 7, 2013.

ARRUDA, E. P. *Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente*. *Educação*, v. 36, n. 2, p. 232-239, 2013

CARVALHO, J.; MAIA, R. *Repensar o papel da mobilidade na cooperação internacional na Europa e no Brasil: Projeto Alísios – Relatório Final*. Coimbra, 2015

CARVALHO, S. da C.; SCHLATTER, M. *Ações de difusão internacional da língua portuguesa*. In: *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n. 42, p. 260-284, 2011.

Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/26027/15240>>. Acesso em: 21 maio 2018.

CASOTTI, J. B. C.; FINARDI, K. R. *Abordagens Inclusivas no Ensino de Línguas: Desafios para a Formação Docente*. Revista (Con) Textos Linguísticos (UFES), v. 10, p. 63-76, 2016.

COELHO, M. *Uma outra maneira de aprender uma língua estrangeira: a Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua (AICL / CLIL – content and Language Integrad Learning)*. Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre. 2012.

DE WIT, H. *Criterios para diseño y evaluación de políticas de internacionalización*. Comunicação apresentada ao Seminário Internacional Unicamp - CINDA: Impacto de la internacionalización sobre la calidad de la Educación Superior. Campinas, 2016.

FINARDI, K. R. *Current Trends in ELT and Affordances of the Inverted CLIL approach*. *Studies in English Language Teaching*, v. 3. p. 326-338, 2015.

FINARDI, K. R. *Abordagens Híbridas e Inclusivas e Formação de Professores de Línguas do e para o século XXI*. Atos de Pesquisa em Educação (FURB), v. 12, n. 1, p. 78-90, 2017.

FINARDI, K. R.; SILVEIRA, N. ;ALENCAR, J. G. . *First Aid and Waves in English as a Foreign Language: Insights from CLIL in Brazil*. *The Electronic Journal of Science Education*, v. 20, p. 11-30, 2016.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. *Construindo Cidadania por Meio da Língua e da Internacionalização*. *Revista Guará*, v. 5, n. 8, p. 35-46, 2018.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. *Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização*. *Ilha do Desterro*, Vol. 66, p. 239-284, 2014.

GROSSO, M. J. dos R. *As competências do Utilizador elementar no contexto de acolhimento* em Seminário Língua Portuguesa e Integração, 2007.

GUIMARÃES, F.; FINARDI, K. R.; CASOTTI, J. (no prelo). *Internacionalização e políticas linguísticas qual a relação?* Artigo submetido na Revista Brasileira de Linguística Aplicada, maio 2018.

GUIMARÃES, F.; FINARDI, K.R.; MOREIRA, N. (no prelo). *Interculturalidade, Internacionalização E Intercompreensão: Qual A Relação?* Artigo aceito para publicação na Revista Ilha do Desterro.

LIMA, S. *Abordagens híbridas e CLIL invertida: tensões e diálogos entre ensino e educação linguística*. Programa de pós graduação em linguística (UFES). 2017.

MURTA, C.A.R; SOUZA V.V.S. *Ensino de português como língua estrangeira: novas perspectivas*. Revista do SELL, Periódicos de Minas, 2014.

ORTIZ, R. A.; FINARDI, K..-R. *Social Inclusion and CLIL: Evidence From La Roseraie*. In: *International Conference on Education, Research and Innovation 2015*, 2015, Sevilha. ICERI2015 Proceedings. Madri: IATED, 2015. v. 1. p. 7660-7666.

RAMOS, N. *Interculturalidade(s) e mobilidade(s) no espaço europeu: viver e comunicar entre culturas*. The overarching issues of the European space. Porto: Editora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2013. p.343-360.

Recortes interculturalistas na as de aula de línguas estrangeiras / Katia Mota e Denise Scheyerl (Orgs.); [preparação de originais e revisão de textos: Tania de Aragão Bezerra, Magel Castilho de Carvalho; capa, projeto gráfico e editoração – Joe Lopes]. - Salvador: EDUFBA: Instituto de Letras, Departamento de Letras Gernânicas, 2004. 337p.

SILVA, E. V. da; ANGELIM, R. C. C. *O ensino de Língua Portuguesa: da heterogeneidade lingüística à prática em sala de aula*. In.: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. (Orgs.) *Estratégias de Leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

TÍLIO, R. *Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, jul/set. 2014.