

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ÂMBITO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DE TIMOR-LESTE

Livia Nogueira Ferre¹

RESUMO

O atual quadro global de circulação, ensino e aprendizagem de línguas exige do professor preparação para lidar com contextos de aprendizagem cada vez mais fluidos. A partir de uma perspectiva pluricêntrica da língua portuguesa, este artigo relata uma experiência de ensino de língua em Timor-Leste no âmbito da administração pública com o objetivo de explicitar a pertinência das sequências didáticas propostas por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2011) nesse cenário. O modelo proporcionou resultados satisfatórios na proposição e execução de um curso de língua essencialmente fundamentado na participação discente como forma de alcançar uma experiência pedagógica colaborativa e democrática.

Palavras-chave: Timor-Leste, ensino, língua portuguesa, sequência didática.

1 Introdução

Timor-Leste localiza-se no sudeste da Ásia e se constitui como um mosaico cultural formado por grupos étnicos diversos que possuem histórias, saberes e línguas próprias. A chegada dos portugueses na ilha se deu em 1505, e no período de 1975 a 1999 o país foi invadido e dominado por indonésios. Em 1999, após referendo por meio do qual a população votou a favor da autodeterminação do país, Timor-Leste passou a ser governado provisoriamente pela Organização das Nações Unidas (ONU). Apenas em 2002 se deu a independência, e com ela a língua tétum (idioma local) e a língua portuguesa passaram a ser as línguas oficiais da nação. (DURAND, 2009).

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (CCE/UFSC). E-mail: liviaferre@yahoo.com.br

O momento histórico que Timor passou a vivenciar a partir de então foi de abertura internacional, depois de anos de isolamento político, econômico e cultural. Acordos de cooperação internacional com vários países abriram as portas para diferentes empresas, organizações, programas, projetos, que transformaram visivelmente o cenário timorense em diversos aspectos. Foi na esteira desses novos acordos que se iniciou a cooperação entre os governos do Brasil e de Timor-Leste. O acordo de cooperação internacional entre os dois países foi assinado em 20 de maio de 2002 (BRASIL, ABC).

Neste artigo, abordarei parte de minha experiência docente ocorrida no âmbito do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste, o PQLP/CAPES/UFSC, e como o modelo de sequências didáticas ajustou-se satisfatoriamente ao ensino de língua em Timor-Leste, mostrando-se altamente eficaz para lidar com os desafios típicos de um cenário de ensino de língua particularmente complexo.

O foco será expor um modelo de curso criado por mim em Timor-Leste após um período de experiência e sondagem inicial, cuja pretensão consistiu em funcionar como estratégia de ensino em um contexto no qual os meios e procedimentos advindos das minhas experiências anteriores não eram cabíveis, não podendo ser integralmente replicados. Os resultados positivos advindos da estratégia pedagógica adotada foram percebidos por meio da própria intensificação da participação discente, favorecendo uma maior vinculação entre o planejamento das aulas e as reais necessidades de uso da língua portuguesa naquela conjuntura específica, nem sempre facilmente reconhecíveis para uma professora estrangeira.

2 O Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste

O Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP) foi instituído a partir da assinatura do Acordo de Cooperação Internacional entre as duas nações. Segundo Spagnolo (2011, p. 11-16), o primeiro edital publicado pela CAPES para a seleção de bolsistas do Programa data de 16/12/2004, e, finalmente, em 01 e 02 de abril de 2005, desembarcaram em Timor-Leste 48 (quarenta e oito) professores brasileiros. Os objetivos do PQLP envolviam a formação inicial e continuada dos docentes timorenses, o fomento ao ensino da língua portuguesa (doravante LP) e o

apoio ao Ensino Superior do país. O último edital do Programa ocorreu em 2014 e no ano de 2015 ocorreram as últimas ações da equipe que ainda se encontrava em território timorense, não havendo renovação posterior até o ano de publicação deste artigo, no caso 2023.

Participei da seleção para o PQLP por meio do edital publicado no primeiro semestre do ano de 2013 e cheguei ao país no dia 25 de setembro daquele ano. As primeiras semanas foram dedicadas a atividades formativas/preparatórias para atuar no novo contexto e ao conhecimento do funcionamento da Programa na prática, o que envolveu inteirar-me dos materiais didáticos que vinham sendo utilizados nas aulas de LP. A cooperação brasileira dispunha de suas próprias apostilas para o ensino de português, produzidas em anos anteriores por outros professores para uso interno. As apostilas eram compostas por elementos da cultura timorense e também da cultura brasileira em uma tentativa de aproximação entre as duas, reforçando as origens da sua produção: no seio da cooperação brasileira em Timor-Leste.

3 O Ministério das Obras Públicas: experiência inicial

Menos de um mês após a chegada, e depois de já ter algumas impressões iniciais sobre o lugar, uma das primeiras demandas assumidas foi ministrar aulas de LP para uma turma composta por funcionários de uma das direções do Ministério das Obras Públicas, que se situava na região central da cidade de Díli. Antes de iniciar as aulas, fui devidamente informada acerca da situação dessa turma. Tratava-se de uma classe cujo curso havia sido interrompido devido ao retorno da professora anterior ao Brasil. A turma era composta por 12 (doze) alunos, o material didático que vinha sendo utilizado era uma apostila de LP de uso interno ao Programa, de Nível Intermediário II, cujo estudo ainda não havia sido concluído.

De posse dos registros das avaliações escritas e orais desses alunos, além dos relatórios da professora anterior, pude ter uma noção razoável do desempenho desses alunos na língua alvo. Como havia expectativa dos alunos em relação ao prosseguimento do uso do material didático, combinei o uso da apostila com outros materiais que julguei necessários para fins de dinamização das aulas. Assim aconteceu minha primeira aproximação com uma sala de aula em Timor-Leste.

Antes de atuar como professora de LP naquele contexto, eu já havia atuado como professora de português para estrangeiros no Brasil por, aproximadamente, três anos. A diferença que inicialmente mais me impactou nessa mudança de contexto foi o fato de que, naquelas novas condições, a professora era o elemento estrangeiro, não mais os alunos. Essa inversão de papéis ia além do deslocamento espacial, era também social, e interferia diretamente nas relações entre professora e alunos, e nas próprias aulas. Ao ocupar aquela função e aquele lugar, era fundamental uma abertura para aprender sobre o lugar, sociedade, cultura e, principalmente, conhecer o que a LP representava na vida daqueles alunos do ponto de vista do uso prático, do social e do simbólico.

Naquela altura, já havia cumprido parte do mestrado no Brasil, tendo como foco de pesquisa o ensino de Português Língua Não-Materna (PLNM). Portanto, tinha a consciência de que a fase de internacionalização das línguas que vivenciamos demandaria de mim, professora, uma visão de ensino de língua que respeitasse as várias formas possíveis de os falantes se identificarem por meio da LP. Era necessário reconhecer as diferentes experiências culturais com a LP, considerando inclusive a convivência do português com outras línguas e as influências resultantes desse contato, conforme defendido por Mendes (2014).

A LP tem papel relevante na memória da sociedade timorense, integra sua identidade (sendo atravessada por relações de poder específicas daquela sociedade) e permite estabelecer contato com os demais países de LP, diferenciando Timor-Leste dos demais países do sudeste asiático. Aos poucos, foi importante perceber as forças políticas, institucionais, os discursos de poder que interferem diretamente no sentido dessa língua portuguesa naquele território.

Para cumprir a tarefa de concluir o módulo iniciado pela outra professora, tivemos um total de 46 (quarenta e seis) horas de aula distribuídas ao longo de aproximadamente três meses. O grupo era marcado por variadas experiências no contato e uso da LP: os alunos de idade mais avançada haviam sido escolarizados antes da invasão indonésia e, portanto, tinham estudado em escolas portuguesas, outros foram escolarizados na fase indonésia, alguns fizeram graduações em países de LP, outros na Indonésia, alguns vinham de famílias que se utilizavam do Português com alguma frequência, outros eram de famílias ou distritos onde pouco se ouvia a LP, essa realidade dava origem a uma turma marcadamente heterogênea quanto ao desempenho no língua-alvo. Contudo, por questões

práticas de viabilidade do curso, não era possível realizar um nivelamento e separar esses alunos em turmas de diferentes níveis, uma vez que, com o pequeno número de alunos, tínhamos turmas excessivamente reduzidas.

Verificou-se que os conteúdos e propostas da apostila nem sempre eram adequados àquela realidade, pois enquanto alguns os acompanhavam com facilidade, outros apresentavam muita dificuldade. Foi necessário equilibrar o uso da apostila com a retomada de conteúdos que já estavam previstos em níveis anteriores, para que todos os alunos pudessem usufruir do curso e ter um momento de aprendizagem significativo. Além disso, atividades que contemplassem o uso da LP em contexto de administração pública raramente eram privilegiadas pela apostila, e esse fator deveria ser levado em consideração, dado que esse era um objetivo comum: usar a língua para atividades oficiais. Os temas e gêneros propostos não tinham esse enfoque e acabavam por propor exercícios que dificilmente fariam parte da necessidade primordial daqueles funcionários públicos.

A elaboração do relatório final do curso ministrado a essa turma (documento exigido pela Corrdenação do Programa ao fim de cada módulo) acabou por configurar mais do que o simples cumprimento de protocolo de trabalho, uma vez que nele foi possível reunir de forma sucinta, porém organizada, os principais enfrentamentos que prejudicavam um desenvolvimento mais eficiente do curso. Esse relatório acabou por originar a “Proposta de Curso Intensivo de LP para Funcionários do Ministério das Obras Públicas” (em anexo na íntegra ao final deste artigo), que buscava sugerir um formato mais adequado à realidade tão específica daquela turma.

4 O Curso Intensivo de Língua Portuguesa: uma nova proposta

Os três objetivos centrais expressos na proposta eram os seguintes:

- Dar continuidade ao curso de língua portuguesa instrumental, mas de forma adequada ao perfil da turma.
- Proporcionar um espaço de prática da língua alvo que não esteja atrelado a um nível de proficiência.
- Permitir que as ações do PQLP-CAPEs sejam constantes e se renovem quando necessário, adaptando-se às necessidades da sociedade timorense.

(Trecho da “Proposta de Curso Intensivo de LP para Funcionários do Ministério das Obras Públicas” elaborada pela autora).

Frente ao que foi observado a respeito da realidade da turma, a ideia era que as aulas constituíssem espaços em que esses alunos pudessem aplicar conteúdos que já haviam estudado sobre LP nos níveis anteriores, mas que pouco utilizavam em seus textos. Na minha visão, necessitava-se criar um curso que não se orientasse somente pela sequência de temas e tópicos gramaticais relacionados, previamente definidos, pois naquele contexto isso parecia reforçar as diferenças de conhecimento desta língua entre os alunos durante as aulas. A intenção era propor mais prática e menos teoria, usando o Curso Intensivo como um momento para averiguar e testar os conhecimentos já internalizados pelos alunos, verificando seus sucessos e falhas, e direcionando as explicações especificamente para os problemas identificados nas suas produções.

Para pensar esse curso, foi importante levar em consideração que o português não era uma língua vivenciada pelos alunos diariamente, não era um contexto de imersão, tal como o que se apresentava no Brasil, mas também não chegava a ser um contexto em que a presença dessa língua só se registrasse na sala de aula. Um quadro totalmente novo revelava-se. Os lugares e os espaços em que se podia ouvir ou falar português naquela sociedade compunham um cenário muito particular. Programas de televisão, textos oficiais, algumas reuniões no âmbito do serviço público, placas públicas (comerciais ou estatais), comunicados oficiais, alguns eventos religiosos e escolares, esses foram alguns exemplos de espaços em que eu como professora estrangeira de LP, presenciei o uso dessa língua.

Diferentemente do que estava habituada no Brasil, em que a vivência do Português é mais intensa, nessa sociedade, tal língua estava também presente, porém em uma configuração delimitada a espaços específicos. A realidade multilíngue permitia que, em um mesmo dia, um cidadão de Díli, por exemplo, se comunicasse em tétum com vizinhos, ou em alguma outra língua timorense com conterrâneos de outro distrito, assistisse a programas de televisão em Português, ou ainda usasse o inglês em situação de trabalho.

Ao idealizar o curso, pensei ser necessário criar um espaço em que o Português fosse colocado em destaque, e que os alunos pudessem se aventurar nessa língua, permitindo que superassem a inibição inicial e externalizassem seus saberes prévios. Por esses motivos, ao refletir sobre a metodologia a ser utilizada no curso, decidi:

- Não seguir o roteiro do material didático. (A finalidade principal desse curso não é introduzir os novos conteúdos gramaticais previstos na sequência do programa de curso que segue a ordem da apostila, mas sim exercitar as estruturas que os alunos já estudaram, a menos que durante suas produções os aprendizes solicitem explicações de outros conteúdos.)
- Focar nas funções comunicativas e gêneros textuais mais presentes no cotidiano desses alunos, para que possam ter uma relação mais concreta com as situações de uso e confrontá-las com o que foi aprendido em aula.
- Planejar as aulas seguindo propostas apresentadas pelos alunos a partir de três elementos: descrição de situação; problema inicial; solução final. Na primeira aula pretende-se apresentar um exemplo de cada um desses elementos e realizar uma experiência piloto, de forma a familiarizar os aprendizes a esse formato de aula, e possibilitar um primeiro *feedback* ao professor.
- Aumentar a quantidade de trabalho extraclasse, colaborando para que o aluno se sinta mais responsável pelo seu processo de aprendizagem e dependa cada vez menos do professor, além de oferecer alguma alternativa de estudo para aqueles que têm baixa frequência.
(Trecho da “Proposta de Curso Intensivo de LP para Funcionários do Ministério das Obras Públicas” elaborada pela autora).

Os segundo e terceiro tópicos contribuía para que os alunos fossem realmente corresponsáveis pelo seu processo de aprendizagem, interferindo inclusive no planejamento das aulas, o que facilitaria o meu trabalho como professora, que conhecia superficialmente a sociedade timorense e os espaços de circulação do português naquele contexto. Oportunizou-se o exercício da LP de uma forma muito específica e direcionada para situações propostas por eles próprios, as quais poderiam já ter acontecido ou vir a acontecer na realidade. Esta proposta de curso não seria possível sem a participação dos alunos, que, sem dúvida, tiveram um papel central no processo de ensino-aprendizagem para que o projeto inicialmente pensado funcionasse de fato.

Propor aos alunos um modelo de ensino-aprendizagem baseado em participação discente como parte fundamental do processo foi um diferencial na trajetória desses estudantes, que eram habituados a uma abordagem mais formal. Para mim, como professora, a experiência desse curso também foi singular, pois era necessário que aprendesse com os alunos qual o lugar da LP naquela sociedade, que penetração tinha essa língua nas suas vidas, nas suas rotinas e, principalmente, qual era a forma pela qual se identificavam nessa língua. A ideia de que ensino e aprendizagem são partes de um

mesmo processo, e de que o professor ensina e aprende, aprende enquanto ensina, foi experimentada de uma forma intensa e profunda com os alunos timorenses.

Uma cópia da proposta do curso foi entregue a cada aluno na primeira aula para que fosse lida e interpretada em grupo. Em um primeiro momento, a ideia de deslocar o aluno de uma posição mais passiva pareceu ter causado certo estranhamento, a ponto de provocar algumas risadas e expressões inicialmente tímidas diante do desafio. Em seus relatos, esses aprendizes declaravam terem passado por uma experiência escolar rígida e disciplinadora. Cabia a mim saber lidar com essa herança de uma educação mais conservadora, mas, ao mesmo tempo, negociar com eles as atividades de sala de aula e incentivá-los a participar, pois acreditava que uma classe com alunos silenciosos não seria proveitosa para a aprendizagem de língua.

Depois de conversa e alguns esclarecimentos, acordamos cumprir nossos papéis para executar a teoria colocada no documento, deixando bem claro que não deveriam hesitar em expressar suas dúvidas e dificuldades, e também que outras sugestões poderiam ser feitas ao longo do processo.

5 As sequências didáticas como estratégia pedagógica

A forma de orientar as produções dos alunos em sala de aula baseou-se no procedimento proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) para colocar em prática as sequências didáticas. Os autores, ao discorrerem sobre as sequências didáticas, tratam de um contexto que é escolar e destinado ao ensino de língua materna, ou seja, uma realidade de ensino diversa da encontrada na turma de português para timorenses. Júdice (2009) e Santos e Baumvol (2012) já haviam também desenvolvido propostas para utilização das noções de gêneros discursivos e sequências didáticas, ambas, porém, voltadas para o ensino de português para estrangeiros em imersão no Brasil. A metodologia criada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), portanto, na medida em que atendia às particularidades da turma, ao perfil e necessidades dos alunos, mostrou-se adequada à proposta inicial do curso.

Os quatro componentes das sequências didáticas, tal como expostos pelos autores, foram levados em conta para organização das aulas: apresentação de situação; primeira produção; módulos; produção final.

Sobre a “apresentação da situação”, destacamos que:

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 233-254, out. 2023.

(...) visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 84).

No caso desse curso intensivo, esta etapa era cumprida pelos próprios aprendizes e as propostas levadas por eles eram, uma por uma, trabalhadas no decorrer do curso. O momento da apresentação de situação tinha por finalidade expor um problema bem definido a ser resolvido por intermédio de comunicação verbal, no qual devia ficar evidente em qual gênero seria construída essa comunicação, a quem se dirigiria a produção, que aspectos formais e discursivos estariam implicados, e quais seriam os participantes dessa ação de linguagem. Segundo os autores:

A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 85).

Ressalte-se que, quanto à modalidade de língua, havia a predileção por parte da turma pelas produções orais, que eles julgavam mais comuns em suas rotinas do que as escritas, para as quais geralmente havia um funcionário específico designado.

Na etapa seguinte, a “primeira produção”, os alunos elaboravam o texto pela primeira vez, e dessa forma revelavam à professora a representação que possuíam da atividade de linguagem que estavam a produzir. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 87):

A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino.

A possibilidade de diferenciar e individualizar o ensino, conforme afirmado pelos autores, era imprescindível no caso daquela turma, marcadamente heterogênea quanto ao conhecimento sobre a LP, como uma forma de identificar as necessidades de cada aluno,

e proporcionar um trabalho focado e adequado às mesmas, e não as ignorando. Os próprios alunos participavam também dessa identificação dos problemas, seja nas suas próprias produções, seja na produção dos colegas. Nesse sentido, todas as atividades de produção oral realizadas em aula eram gravadas, e posteriormente ouvidas por toda a turma para análise.

Em seguida, de acordo com Dolz, Noverraz, Schneuwly (2011, p. 88), desenvolvem-se os módulos, momento em que os problemas registrados na primeira produção são trabalhados de forma a superá-los.

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial para os módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero.

Nessa etapa, deve-se explorar as dificuldades selecionadas por meio de explicações, atividades e exercícios.

Por fim, a produção final funcionava como a oportunidade de o aluno utilizar em um só texto o que foi apreendido nas etapas anteriores, suas representações sobre o gênero e as questões de gramática e sintaxe trabalhadas. Nessa etapa, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 91), “o importante é que o aluno encontre de maneira explícita os elementos trabalhados em aula”, e para ao professor é possível “observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados.” A produção final dos alunos também era gravada em áudio e ouvida posteriormente por eles, para que verificassem se haviam alcançado progresso nas produções.

O procedimento das sequências didáticas aqui descrito deu a base geral às minhas ideias iniciais para a proposta de curso, porém, aos alunos, era necessário apresentar um planejamento simples e objetivo somente sobre o que deveriam fazer, passo a passo, para iniciar aquele caminho. Mais precisamente, foi necessário construir um documento que lhes mostrasse o que deveriam fazer para cumprir a etapa da “apresentação de situação”. Essa etapa, que seria o impulso inicial para o desdobramento dos próximos passos (“primeira produção”; “módulos”; “produção final”), precisava ser muito bem orientada, para que não afetasse o bom andamento das próximas fases. Sendo a “apresentação de

situação” bem realizada pelos próprios alunos, as demais etapas seriam realizadas sem a necessidade de um documento específico para isso.

Assim, foi elaborado o “Modelo de Proposta Comunicativa”, que foi apresentado aos alunos com a finalidade de funcionar como uma experiência piloto.

6 O Modelo de Proposta Comunicativa: base para a “apresentação de situação”

O “Modelo de Proposta Comunicativa” foi construído de modo a deixar evidente no que consistiam os três elementos (descrição de situação; problema inicial; solução final) que já haviam sido apontados na metodologia da proposta do curso. No documento procurou-se descrever detalhadamente e exemplificar cada um desses elementos, tendo sido lido, discutido e testado para sua verificação. Segue o texto, conforme foi entregue para os alunos.

Quadro 1: Modelo de Proposta Comunicativa

<p>MODELO DE PROPOSTA COMUNICATIVA</p> <p>1) Descrição de situação: NESSA PARTE DEVE-SE FAZER UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL, EVIDENCIANDO QUEM SÃO AS PESSOAS OU INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS, PARA OFERECER INFORMAÇÕES BÁSICAS PARA OS COLEGAS COMPREENDEREM DO QUE SE TRATA.</p> <p>Exemplo: Um poste de energia elétrica que fica em frente à sua casa apresenta más condições, tendo o risco de cair e causar acidentes e ferimentos em qualquer pessoa por perto.</p> <p>2) Problema inicial: NESSA PARTE, TEM QUE FICAR CLARO QUAL É O PROBLEMA, OU SEJA, O FOCO DA SITUAÇÃO, QUE DEVE SER RESOLVIDO.</p> <p>Exemplo: O poste representa risco há muito tempo e o poder público não tomou qualquer iniciativa para resolver a questão. Quanto mais o tempo passa, piores ficam as condições do poste, que está em um lugar onde muitas pessoas passam e crianças costumam brincar.</p> <p>3) Solução final: NESSE TÓPICO O ALUNO DEVE PROPOR UMA SOLUÇÃO PARA O PROBLEMA, A QUAL DEVE, OBRIGATORIAMENTE, ENVOLVER UMA SITUAÇÃO COMUNICATIVA ORAL, QUE, SE PRECISAR, PODE SER COMPLEMENTADA POR TEXTO ESCRITO PARA FORMALIZAÇÃO.</p> <p>Exemplo: Entrar em contato com a instância pública responsável para resolver o problema, se possível, levando fotografias, de forma a pressionar para que o problema seja resolvido o mais depressa possível.</p>

As propostas devem ser apresentadas aos colegas para análise, definição de suas características e, em seguida, a produção inicial. Essa produção é gravada e ouvida por todo grupo, para perceber as falhas e acertos, e, por último, é feita a produção final.

Fonte: elaborado pela autora.

A situação problema apresentada no modelo acima funcionou apenas como exemplificação, imaginada pela professora para ser usada como referência, porém, o mais provável é que, se tal situação de fato ocorresse em contexto timorense, na cidade de Díli, onde os alunos residiam, não seria resolvida em LP, sendo a língua tétum mais adequada para tal finalidade. E era justamente neste aspecto que a participação dos alunos era fundamental, no sentido de apontar situações e auxiliar a professora estrangeira sobre em que momentos eles poderiam realmente precisar do Português. Essa estratégia favorecia um aprendizado mais contextualizado, e, sobretudo, era eficiente para a prática da docente, recém-chegada a Timor Leste, como método para evitar o problema da descontextualização das aulas em relação à realidade na qual estávamos inseridos.

O Modelo de Proposta Comunicativa foi lido em grupo, foram tiradas as dúvidas de compreensão para apreensão do sentido geral. Após a leitura, ficou a cargo dos alunos pensarem quais atividades de linguagem estariam envolvidas em uma possível resolução desse problema. Decidiu-se que, primeiramente, deveria ser feito contato com o órgão responsável pelo problema urbano (no caso, a Defesa Civil) por meio de ligação telefônica, de modo a informar a localização e o risco de acidente. E ficou acordado que, caso um telefonema não fosse suficiente, a próxima ação deveria ser o envio de uma carta para o órgão.

Após a definição dos gêneros textuais necessários para solucionar a situação, o próximo passo consistia em elencar as particularidades dessa situação comunicativa e a adequação da linguagem à mesma. Para isso definiam-se os atores envolvidos, o grau de formalidade, a finalidade do texto, o conteúdo necessário, o planejamento do texto e suas características estruturais e discursivas. Todas as características levantadas pelos alunos eram escritas no quadro, para que todos pudessem visualizar ao mesmo tempo. É importante ressaltar que, a partir daí, o gênero textual (ou os gêneros textuais) e todo o conjunto de conteúdos linguísticos a serem explorados em aula dependeriam da situação comunicativa proposta pelo estudante, portanto, essas informações não estavam previstas no programa do curso, mas surgiam conforme as demandas dos próprios alunos.

Feita a exposição e a exploração da situação comunicativa, era o momento de traçar o perfil do texto e pensar sua organização. Essa atividade em cada aula rendia um espaço para reflexão sobre a importância de se ter clareza quanto ao destino social dos textos e que finalidade pretendia-se atingir com eles. Em outros termos, o que era feito nessa etapa consistia em uma análise dos gêneros, exercício que possibilitava uma conscientização prévia à produção do texto.

Após teorizar, a ideia era executar a situação comunicativa, de maneira bastante flexível, para que o momento da produção se configurasse realmente como um exercício inicial, uma testagem. A própria proposta do curso, dada a novidade do contexto, o formato e as ideias sugeridas, era também para a professora uma nova experiência na sua trajetória profissional, daí a importância dessa testagem para se ter uma noção se o planejamento inicial era, ou não, promissor.

Dois alunos se voluntariaram para desempenhar o diálogo sugerido no modelo piloto de proposta comunicativa, que seria a simulação de um telefonema para a defesa civil. Elencamos no quadro qual deveria ser a postura tanto do cidadão reclamante, quanto do funcionário da Defesa Civil, e o possível conteúdo dessa conversa. Essa experiência inicial, naturalmente, foi bastante interrompida por pausas, algumas dúvidas e dificuldades. Para desempenhar o que havia sido requisitado pela professora, os alunos auxiliavam-se entre si na tentativa de atingir a expectativa esperada, apesar da timidez inicial. Foi um cenário de tentativas, erros, reformulações e acertos, até que a ideia proposta pelo curso fosse realmente compreendida com base nesse ensaio preliminar. Os alunos desinibiam-se aos poucos, e ao longo das aulas o objetivo do curso ia sendo melhor assimilado.

Como já foi descrito, essa primeira aula teve como objetivo esclarecer do que se tratava a proposta comunicativa por meio de um exemplo hipotético levado pela professora e sua execução. E assim se realizaram a “apresentação de situação” e “primeira produção”, etapas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) na apresentação de um procedimento para sequências didáticas. No entanto, a intenção era que a “apresentação de situação”, a partir das próximas aulas, fosse feita pelos próprios alunos, e assim procederíamos finalmente à realização das quatro etapas propostas pelos autores. Perguntados pela professora sobre quem poderia preparar uma nova proposta

comunicativa para a próxima aula nos mesmos moldes, um dos alunos ofereceu-se e ficou incumbido de tal tarefa.

7 A participação ativa: proposta discente e seu desenvolvimento

Na segunda aula do curso, o aluno que havia se voluntariado para ser o primeiro a levar uma primeira proposta comunicativa baseada nos três elementos estudados dirigiu-se ao quadro negro para redigir e explicar aos colegas do que se tratava sua ideia, apresentada abaixo:

Quadro 2: Primeira Proposta Comunicativa desenvolvida por aluno.

Proposta comunicativa apresentada por aluno do Curso Intensivo
1. Descrição de situação: Um funcionário do Ministério das Obras Públicas inscreveu-se para participar de curso no Brasil divulgado pela embaixada brasileira em Timor-Leste.
2. Problema inicial: Este funcionário está doente e não mais poderá participar.
3. Solução final: Informar à Embaixada Brasileira sobre a impossibilidade de frequentar o curso.

Fonte: elaborado por aluno e revisado pela professora.

Primeiramente, é interessante observar a diferença entre o exemplo descrito acima e o outro criado por mim para o modelo de proposta comunicativa. A situação comunicativa sugerida pelo aluno tinha as peculiaridades de um cenário particular de circulação do português, do qual eu ainda não estava inteirada e provavelmente não poderia imaginar.

A situação apresentada pelo aluno já havia realmente sido vivida por ele. Por esse motivo, sentiu que aquela seria uma boa oportunidade de compartilhá-la naquele espaço. Isso ocorreu não apenas com essa, mas outras propostas levadas pelos alunos também haviam sido fruto de experiências reais anteriores com a LP em suas rotinas, ou situações que potencialmente poderiam vir a acontecer, o que me levou a crer que aquele modelo de curso havia sido uma boa aposta.

Cabe aqui explicar que o que está transcrito acima é a versão final da proposta após uma primeira análise do conteúdo e correção de alguns aspectos de ordem estrutural e sintática, para maior clareza das ideias expressas. O próprio momento de apresentar e

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 233-254, out. 2023.

compreender as propostas trazidas pelos alunos já configurava um momento de aprendizagem da LP, no qual o aluno autor transcrevia sua proposta no quadro e a explicava usando suas próprias palavras, e os demais deveriam corresponder expressando sua compreensão ou incompreensão. Assim, após esse momento de negociação dos sentidos, originava-se um texto “corrigido”, mais próximo possível do que o grupo considerava adequado, com a orientação da professora quando necessário.

Depois de apresentada no quadro, todos os alunos podiam tirar possíveis dúvidas com o próprio autor. Em uma breve conversa era feito o detalhamento da situação, e partir daí, definiam-se quais os meios e recursos seriam mais eficientes para resolução da situação-problema. No caso dessa proposta, houve acordo entre os alunos de que esse caso poderia ser solucionado com uma ligação telefônica para a Embaixada Brasileira com o intuito de entrar contato com o responsável pela inscrição no curso e explicar o motivo do impedimento para participar.

Após essa etapa, procedeu-se à discussão sobre os elementos e as características dessa conversa: os atores envolvidos (funcionário do ministério e secretário da embaixada), o grau de formalidade (situação semiformal), o conteúdo necessário e o que deveria ser esclarecido. Com as características definidas, partia-se para a escolha dos alunos que simulariam aquela situação, orientando-se pelo que havia sido previamente definido.

Importante observar que nesse curso eu não partia de textos de referência, escritos ou orais, para que os alunos inspirassem suas produções, estratégia que era comum nas aulas ministradas para estrangeiros no Brasil. Naquele contexto, a norma brasileira do português não era um parâmetro.

Os alunos apresentavam as situações, a turma as discutia selecionando os conteúdos, atores, grau de formalidade e gêneros necessários para representar a situação. As características desses gêneros eram levantadas pelos próprios alunos a partir de seu conhecimento prévio sobre os mesmos (já que as situações comunicativas faziam parte de suas experiências de vida), e em seguida a primeira produção era realizada.

A “primeira produção” acabava por ser um momento de avaliação da produção dos alunos pela professora, no qual era possível perceber as principais dificuldades apresentadas. Em seguida, todos ouvíamos a gravação do áudio em grupo, e os alunos, com lápis e papel em mãos, podiam registrar o que achavam inadequado na produção oral

ouvida. Posteriormente, discutíamos as inadequações identificadas pelos alunos e por mim. Nas primeiras aulas, os alunos faziam poucos comentários sobre a produção dos colegas, certamente por não se sentirem confortáveis para criticar suas performances. No decorrer do curso, essa postura mudou consideravelmente, primeiramente devido à proximidade que se alcança pelo próprio convívio, e também porque a turma percebeu que a atividade não tinha intenção depreciativa, mas sim de criar uma conscientização acerca do próprio desempenho da turma no uso da língua alvo.

Baseado nas inadequações elencadas, desenvolvíamos os “módulos”. Nessa etapa, eram feitas as discussões para se chegar a um consenso sobre como aperfeiçoar aquelas produções, fosse do ponto de vista discursivo ou gramatical. Dessa forma, eu podia tecer as explicações necessárias e aprofundar nas questões que percebia como sendo de maior dificuldade para aqueles alunos.

Assim, o trabalho docente era direcionado para problemas linguísticos específicos identificados enquanto os alunos simulavam a situação comunicativa da proposta, ou durante a audição das gravações. Configurava-se, assim, um curso focado nas necessidades apresentadas. Para solucionar as dificuldades e reforçar os aspectos linguísticos envolvidos, eram usados materiais de apoio, como exercícios estruturais, apresentações explicativas em *power point*, textos escritos, músicas e vídeos, o que dava mais dinamismo e descontração às aulas.

Tecidas as devidas explicações, e após a exploração dos conteúdos linguísticos, era realizada a “produção final” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) pelos mesmos alunos que haviam realizado a “primeira produção”. Essa era a oportunidade de reelaborar a produção inicial na tentativa de agregar o que havia sido aprendido durante os módulos. Por se tratar de textos orais, que são mais instáveis do que textos escritos, essa última produção não se configurava exatamente como uma cópia da primeira com “correções”, mas sim num novo texto, que tinha o primeiro como base e ponto de partida, sendo o objetivo principal solucionar o problema colocado pela situação comunicativa apresentada inicialmente utilizando adequadamente os gêneros eleitos para esse fim. Essa “produção final” também era gravada e ouvida logo em seguida para verificar se o objetivo havia sido, de fato, atingido.

Assim decorriam as aulas do curso intensivo. Além da situação comunicativa descrita acima, foram propostas ao longo do curso outras situações que envolviam

reuniões, encontros com representantes do Estado, explicação de projetos urbanos (já que os alunos eram profissionais que atuavam nas obras públicas), pedidos de informações a outros órgãos, dentre outras.

Em suma, o curso estruturou-se em ciclos que compreendiam: “apresentação de situação”; análise das características da situação comunicativa e dos gêneros envolvidos; execução da “primeira produção” com gravação; audição da primeira produção para identificação de inadequações; desenvolvimento dos “módulos” com explicações no quadro negro e uso de recursos didáticos de apoio; execução da “produção final” para reelaboração da produção inicial com gravação; audição da última produção para verificar se os conteúdos trabalhados haviam sido incorporados ao texto final.

8 A avaliação do desempenho

Uma vez que o Curso Intensivo teve como foco a produção oral, a avaliação, naturalmente, deveria estar centrada nessa modalidade da língua. Como avaliação final de curso, foi proposta a cada aluno a apresentação de uma situação comunicativa que envolvesse duas pessoas, após a apresentação, o aluno deveria escolher dois colegas para fazer a simulação. Todas as produções foram gravadas, mas dessa vez o áudio seria usado por mim como base para avaliação do desempenho final de cada aluno. Os critérios utilizados para avaliação foram apresentados aos alunos antes de apresentarem suas propostas e seguem transcritos no quadro a seguir:

Quadro 3: Critérios avaliativos

Critérios de avaliação do desempenho oral	
Adequação Gramatical -----	25%
Clareza/ Organização das ideias -----	25%
Fluência/ Desenvolvimento das ideias -----	25%
Compreensão oral/ Atendimento ao objetivo da proposta -----	25%
Total: 100%	

Fonte: elaborado pela autora.

Ao final, os alunos expressaram satisfação por poderem ter um espaço para praticar a LP na presença de um professor que pudesse orientar instantaneamente suas produções.

9 Considerações finais

O ensino de LP nesse contexto exigiu uma postura docente diferenciada quanto ao que seria considerado adequado ou inadequado nas sentenças produzidas pelos aprendizes. Por isso, em paralelo ao desenvolvimento desse curso, optei por fazer aulas particulares de língua tétum, considerando que naquele lugar o Português que se construía e ia progressivamente sendo apropriado pelos alunos seria influenciado pelas línguas timorenses com as quais estaria em contato. Conhecer a principal língua nativa de comunicação entre os alunos era importante inclusive para analisar suas produções e começar a perceber características regulares das suas falas que revelavam a interferência do contato com a língua local.

Apesar de não ter chegado a me tornar uma falante fluente da língua tétum, quanto mais a aprendi, mais facilidade encontrei para abordar a LP em sala de aula, usando meus novos aprendizados para fazer comparações entre o Tétum e o Português, sempre com o auxílio dos alunos, e também conseguindo reconhecer aos poucos estruturas construídas em LP que ocorriam por interferência da língua tétum. Além desse aspecto, aprender o Tétum também funcionou como um fator de aproximação com a turma. Ao demonstrar interesse pela cultura timorense, pude travar uma relação mais horizontal, evitando o risco de uma prática impositiva. Sem dúvida, aprender a língua tétum foi uma forma de aprimorar minha formação para atuar naquele contexto. A princípio, segundo minhas crenças, o aprendizado dessa língua seria útil principalmente para minhas necessidades pessoais diárias, porém, paulatinamente, o estudo semanal do Tétum começou a fazer mais diferença na minha prática em sala de aula do que eu podia mensurar. Pude pela própria experiência constatar o que vem expresso na seguinte citação:

Com efeito, alguma competência linguística na língua materna do aprendente, por parte do professor de Português, facilitará uma mais eficaz abordagem da questão da interferência linguística porque permite: a) conhecer as causas de muitos erros de caráter fonológico, ortográfico e morfossintático; b) adequar a reflexão sobre o funcionamento da língua estrangeira às características já interiorizadas da língua primeira; c) desenvolver através de análises contrastivas mais ou menos aprofundadas, atitudes de tolerância perante a diversidade. A competência comunicativa na LM do aprendente, mais rara, torna, por outro lado, possível o tão produtivo recurso à língua materna do aprendente para explicações metalinguísticas. (PINTO, 1997, p. 457).

Analisando comparativamente a experiência docente de recém-chegada a Timor-Leste e a prática vivenciada a partir da Proposta de Curso Intensivo, constatou-se um aumento considerável da pertinência e da vinculação das aulas com aquela realidade específica de circulação da LP. Foi possível romper com atividades descoladas das reais necessidades dos alunos e com exercícios que, possivelmente, serviriam muito mais a um estrangeiro no Brasil do que a um timorense trabalhando na administração pública do seu próprio país. Sendo assim, os resultados da aposta no Curso Intensivo nos moldes apresentados renderam frutos positivos, verificados principalmente pelo engajamento discente com contribuições advindas das suas próprias experiências de vida como base para aulas contextualizadas, o que fomentou o interesse dos alunos e a liberdade de trazer a vida real para dentro da sala de aula.

Neste recorte da experiência de ensino-aprendizagem de uma professora de português transitando por contextos multiculturais, relata-se a busca por desenvolver práticas de aprendizagem socioculturalmente situadas, evitando a imposição de normas consideradas de maior prestígio sobre outros modos de dizer, de construir sentidos, para que o saber se construa de forma mais aberta, colaborativa e democrática.

Referências

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Agência Brasileira de Cooperação (ABC). *Cooperação Brasil-Timor-Leste*. Brasília.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um Procedimento. In: ROJO, R; SALES, G. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

DURAND, F. **História de Timor-Leste: da pré-história à actualidade**. Lisboa: Lidel, 2009.

JÚDICE, N. Gêneros textuais no planejamento e na elaboração de módulos para o ensino de português do Brasil a estrangeiros. In: JÚDICE, N; DELL'ISOLA, R. *Português língua estrangeira: novos diálogos*. Niterói: Intertexto, 2009.

MENDES, Edleise. O ensino do português como língua estrangeira (PLE): desafios, tendências contemporâneas e políticas institucionais. In: ANDREEVA, Yana. *Horizontes do saber filológico*. Sófia-Bulgária: Sveti Klimente Ohridski, 2014. p. 33-45. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32287/1/Gramatica%20verbos%20Sofia.pdf>. Acesso em: 20/04/2023

PINTO, P. F. *Português, Língua Intercultural ou Multicultural?* Resumo disponível no Livro de Actas. Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira, Macau: Universidade de Macau, 21 a 24 de maio de 1997.

SANTOS, L. G. dos; BAUMVOL, L. K. Gêneros discursivos em uma sequência didática para o ensino de português como língua adicional. In: SDVOFFEN, J. R. et al. *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

SPANOLO, F. O Programa da Capes/ MEC: Qualificação de Docente e Ensino da Língua Portuguesa. In: SANTOS, M. A. (Org.). *Experiências de professores brasileiros em Timor-Leste: Cooperação Internacional e Educação Timorense*. Florianópolis: Editora da UDESC, 2011.

ANEXO

Proposta curso intensivo MOP



COOPERAÇÃO INTERNACIONAL BRASIL/TIMOR-LESTE
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES
Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste

PROPOSTA DE CURSO INTENSIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA FUNCIONÁRIOS DO MINISTÉRIO DAS OBRAS PÚBLICAS

PROFESSORA: LIVIA FERRE

Dili, 23 de março de 2014

Apresentação

Este documento visa a esclarecer a proposta do Curso Intensivo de Língua Portuguesa para funcionários do Ministério das Obras Públicas a ser ministrado a partir de março de 2014.

Justificativa

A Cooperação brasileira, especificamente o PQLP-CAPES, vem atuando em diversos Ministérios do governo de Timor-Leste através de aulas de Língua Portuguesa para seus funcionários. Essa ação, em parte, tem sido orientada pelos materiais didáticos produzidos para o projeto ELPI (Ensino de Língua Portuguesa Instrumental). O curso é dividido em 6 livros didáticos e, conseqüentemente, 6 níveis de proficiência (Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II, Avançado I, Avançado II).

Em outubro de 2013, quando assumi a classe do Ministério das Obras Públicas, os alunos já haviam concluído o módulo Intermediário I, portanto, a proposta era dar continuidade ao curso, iniciando o Intermediário II. Ao final do módulo, elaborei o

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 233-254, out. 2023.

relatório final, no qual fiz descrições, observações e sugestões. Segue abaixo um pequeno trecho que explica a origem desta proposta:

- (...) **No início, percebi que os alunos apresentavam dificuldades em conteúdos mais básicos, aquém do nível intermediário, dessa forma, até quase a metade do curso, a apostila foi raramente utilizada, para que priorizássemos dificuldades visíveis. Devido ao desnível e à dificuldade de frequência, percebeu-se uma diferença clara na aprendizagem e rendimento entre os alunos.**
- (...) **Oferecer um curso intensivo de 30 horas, baseado no diagnóstico já feito no módulo anterior, de forma a trabalhar de forma mais direta as principais necessidades e torná-los mais aptos e mais seguros a darem prosseguimento aos seus estudos. □**

A proposta desse curso é amenizar os problemas identificados e elencados no relatório, tentando adequar o ensino de Língua Portuguesa à realidade vivenciada pelos alunos e professores, objetivando o aperfeiçoamento e melhoramento da qualidade dos nossos trabalhos e resultados. No caso específico desse ministério, não é possível realizar um teste de nivelamento para separar os funcionários em classes homogêneas, há, portanto, um claro desnível, além da dificuldade de frequência de alguns alunos, o que impede de dar início ao módulo Avançado I. Apesar disso, os alunos mostraram-se desejosos de prosseguir nos estudos de Língua Portuguesa.

Objetivos

Os objetivos dessa proposta são simples e claros:

- Dar continuidade do curso de língua portuguesa instrumental, mas de forma adequada ao perfil da turma.
- Proporcionar um espaço de prática da língua alvo que não esteja atrelado a um nível de proficiência.
- Permitir que as ações do PQLP-CAPES sejam constantes e se renovem quando necessário, adaptando-se às necessidades da sociedade timorense.

Abordagem

O curso seguirá a abordagem comunicativa para o ensino de segunda língua, tendo o aprendiz como elemento central e o professor como orientador do processo comunicativo em sala de aula.

Metodologia

Tendo em vista a ideia central de proporcionar um espaço para a produção textual oral e escrita, possibilitando que o aluno ponha em prática o que já aprendeu até o presente momento, seguem abaixo algumas ideias e caminhos para as aulas:

- Não seguir o roteiro do material didático. (A finalidade principal desse curso não é introduzir os novos conteúdos gramaticais previstos na sequência do programa de curso que segue a ordem da apostila, mas sim exercitar as estruturas que os alunos

já estudaram, a menos que durante suas produções os aprendizes solicitem explicações de outros conteúdos.)

- Focar nas funções comunicativas e gêneros textuais mais presentes no cotidiano desses alunos, para que possam ter uma relação mais concreta com as situações de uso e confrontá-las com o que foi aprendido em aula.
- Planejar as aulas seguindo propostas apresentadas pelos alunos a partir de três elementos: descrição de situação; problema inicial; solução final. Na primeira aula pretende-se apresentar um exemplo de cada um desses elementos e realizar uma experiência piloto, de forma a familiarizar os aprendizes a esse formato de aula, e possibilitar um primeiro *feedback* ao professor.
- Aumentar a quantidade de trabalho extraclasse, colaborando para que o aluno sinta-se mais responsável pelo seu processo de aprendizagem e dependa cada vez menos do professor, além de oferecer alguma alternativa de estudo para aqueles que têm baixa frequência.

Carga horária e planejamento

Este curso intensivo ocorrerá às segundas e quintas-feiras, de 15:00 às 17:00 HTL, podendo haver modificações de acordo com feriados e pontos facultativos do calendário timorense. O total será de 30 horas de aula, tendo início em 24/03/2014. O espaço reservado para as aulas será nas dependências do Ministério das Obras Públicas de Timor-Leste.

DIDACTIC SEQUENCES AS AN STRATEGY FOR PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN EAST TIMOR WITHIN THE SCOPE OF PUBLIC ADMINISTRATION

ABSTRACT

The current global scenario of language circulation, teaching, and learning demands that teachers to be prepared to deal with increasingly fluid learning contexts. From a pluricentric perspective of the Portuguese language, this article reports a language teaching experience in Timor-Leste within the scope of public administration. The didactic sequences proposed by Dolz, Noverraz, Schneuwly (2011) served satisfactorily as the basis for the proposition of a course essentially grounded in student participation as a means of achieving a collaborative and democratic pedagogical practice through the active role of learners.

Keywords: Timor-Leste, teaching, Portuguese language, didactic sequence.

Recebido em 24/04/2023.

Aprovado em 10/08/2023.

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 233-254, out. 2023.