

## MATERIAIS DIDÁTICOS PLURICÊNTRICOS E AVALIAÇÃO EM AULAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)

Davi Borges de ALBUQUERQUE<sup>1</sup>

### Resumo

O presente texto tem como objetivo oferecer um roteiro e um exemplo de aplicação deste roteiro para a elaboração de propostas e materiais didáticos pluricêntricos de PLE. Partimos da discussão do caráter pluricêntrico da língua portuguesa e, de maneira contraditória, o número reduzido de materiais didáticos e propostas existentes para a elaboração de aulas pluricêntricas. Assim, procuramos contribuir para o ensino de PLE ao preencher esse hiato. O exemplo de nossa proposta didática utiliza textos de Portugal, Brasil, Moçambique e Timor-Leste, e o tema é vestuário. Finalmente, fazemos também algumas reflexões a respeito da avaliação dentro dessa proposta de aula pluricêntrica de PLE.

**Palavras-chave:** Português Língua Estrangeira (PLE); Português Língua Pluricêntrica; Material didático; Avaliação.

### PLURICENTRIC TEACHING MATERIALS AND EVALUATION IN PORTUGUESE CLASSES AS FOREIGN LANGUAGE

### Abstract

This work aims to provide a guide to the elaboration of teaching proposals and teaching materials for Portuguese as a Foreign Language (PFL) together with an example of its application. First, it is discussed Portuguese as a pluricentric language and the reduced number of teaching materials and guides for the elaboration of pluricentric PFL classes. Thus, we seek to contribute to PFL teaching by filling this gap. The example of our teaching proposal uses texts from Portugal, Brazil, Mozambique and East Timor, and the theme is clothing. Finally, it is conducted some consideration about assessment within this proposal for a pluricentric PFL class.

**Keywords:** Portuguese as a Foreign Language; Portuguese as a Pluricentric Language; Educational Material; Assessment.

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: albuquerque07@gmail.com

## Introdução

A língua portuguesa está entre as mais faladas do mundo, sendo a sexta com o maior número de falantes. O português também é considerado uma língua pluricêntrica e uma língua internacional por diversos fatores<sup>2</sup>, sendo os principais: a existência de duas variedades nacionais distintas, o Português Europeu (PE) e o Português Brasileiro (PB), e outras variedades em formação, como o Português de Moçambique, o Português de Angola, o Português de Macau, o Português de Timor-Leste<sup>3</sup>, entre outras; as variedades nacionais reconhecidas e autônomas, o PE e o PB, apresentam traços linguísticos e culturais específicos; o português é a língua de diversas entidades e organizações internacionais; ela é procurada e ensinada em diversos países, bem como há comunidades lusófonas ou de luso-descendentes em diversos países.

Porém, mesmo com sua importância significativa no cenário mundial, a língua portuguesa carece de materiais e demais subsídios para seu ensino que a aborde como uma língua pluricêntrica, já que as metodologias de ensino e os materiais existentes privilegiam apenas uma ou outra variedade (SOLLAI; PARMA, 2018). De acordo com Stichini (2014), há um número bem reduzido de manuais e, quando se trata o português como língua pluricêntrica, o foco parece ser apenas a ortografia:

No que diz respeito aos manuais de ensino, e contrariamente ao sucedido a nível da ortografia, a tendência para tratar uma ou outra das variantes mantém-se até à data, destacando-se no mercado editorial o manual Ponto de Encontro: *Portuguese as a World Language*, de Jouët-Pastré, pela perspectiva pluricêntrica adotada, com textos referentes à maioria dos países de expressão portuguesa e uma apresentação contrastiva constante do PE e do PB (STICHINI, 2014, p. 24).

---

<sup>2</sup> Sobre a língua portuguesa como língua pluricêntrica, ver Baxter (1992).

<sup>3</sup> Nas últimas décadas, é possível observar estudos que privilegiam a formação de normas nacionais/ locais no mundo lusófono, como: Gonçalves (1996, 2010), para Moçambique; Inverno (2018), para Angola; Baxter (2009), para Macau; Albuquerque (2011), para Timor-Leste. Vale lembrar que as demais variedades do português na África Atlântica, como de Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe, ainda são pouco conhecidas e estudadas, com exceção de Angola. Assim, para o estado atual da investigação dessas variedades, recomendamos Oliveira e Araujo (2019).

Ainda em Stichini (2014)<sup>4</sup>, a autora afirma que este cenário é diferente somente no que se refere à investigação, pois há vários pesquisadores na área de Português Língua Estrangeira (PLE) que se debruçam tanto sobre questões gerais a respeito do que ensinar e como ensinar de maneira pluricêntrica em aulas de PLE, quanto aos aspectos específicos de um ensino pluricêntrico de PLE, quais estruturas devem ser ensinadas, o ensino contrastivo de normas, o trabalho com textos de diferentes países lusófonos etc.

Desta maneira, o presente artigo consiste em apresentar uma proposta didática de ensino de PLE em uma perspectiva pluricêntrica e instrumentos de avaliação que se adequem a tal proposta. Assim, discutimos alguns aspectos teóricos, na seção seguinte, e, posteriormente, apresentamos nossa proposta, seguida pelas considerações finais.

### **Português como língua pluricêntrica e o ensino de PLE**

Uma língua é considerada pluricêntrica por diversos fatores, sendo o principal apresentar diferentes centros e normas linguísticas distintas. Os demais fatores envolvem características linguísticas e não linguísticas (território, política, história etc.). Em Muhr (2005, 2012), o autor oferece uma tipologia das línguas pluricêntricas e das variedades não dominantes, que são variedades nacionais ou locais das línguas pluricêntricas em diferentes estágios de formação e/ou reconhecimento.

Desta maneira, o português pode ser considerado uma língua pluricêntrica ao apresentar, no mínimo, dois grandes centros ou normas linguísticas, a saber: Portugal e Brasil, bem como outras variedades não dominantes, conforme já mencionado.

O ensino de Língua Estrangeira (LE), neste caso de português, ou seja, de PLE envolve o ensino da língua-alvo e da cultura-alvo. Mas daí surgem perguntas como: “qual língua?” e “qual cultura ensinar?”. Diante do cenário globalizado atual, o ensino de LE é fundamental, porém não mais seguindo a abordagem tradicional, exigindo do professor a reflexão e a ressignificação de suas práticas, pois se deve considerar a importância do multilinguismo e do multiculturalismo. Assim, o ensino de PLE e, da mesma maneira, os materiais didáticos disponíveis que procuram ensinar apenas “uma língua portuguesa” e uma cultura específica ligada a ela não preparam o aluno para a realidade do português no mundo, bem como dá continuidade à exclusão (e ao

---

<sup>4</sup> O próprio trabalho da autora (STICHINI, 2014) é uma proposta de como ensinar os clíticos a alunos suecos aprendizes de PLE de acordo com uma perspectiva pluricêntrica.

preconceito) dos demais países e culturas lusófonos, visto que a maioria dos materiais contemplam Brasil ou Portugal, conforme apontamos a seguir.

Dentre as propostas que abordam ensino de PLE de maneira pluricêntrica, destacam-se os estudos de Döll (2001), que é desenvolvido em Stichini (2014), Lima e Reis (2017), Oliveira e Jesus (2018), Lima e Silva (2021) e Albuquerque (2021), apenas para citar alguns recentes. Ademais, os livros que de alguma maneira apresentam uma abordagem pluricêntrica mais conhecidos são: *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language* (JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013), *Le Portugais de A à Z* (CARREIA; BOUDOY, 1993) e *Manuel de langue portugaise. Portugal-Brésil* (TESSYER, 1976).

Em Döll (2001), há uma discussão sobre o que ensinar em PLE, o status do PE e do PB, e uma análise contrastiva entre PE e o PB, a qual é a proposta da autora, que o ensino pluricêntrico de PLE deve ocorrer a partir de textos e análises gramaticais das duas variedades, expondo os alunos a ambas desde o início do aprendizado. Stichini (2014) aplica essa proposta ao ensino dos clíticos para aprendizes suecos de PLE, mostrando as diferenças de uso em PE e PB. Apesar de ter vários pontos positivos, entre eles: os bons resultados em testes com os alunos, oferecer uma base para a prática de outros professores e a possibilidade de ser replicada e aplicada a vários tópicos, percebemos nessa abordagem que há um foco maior na gramática e somente no PE e PB, sendo desconsideradas as demais variedades do português e alguns aspectos importantes da competência comunicativa<sup>5</sup>.

O mesmo pode ser dito a respeito de manuais como o *Manuel de langue portugaise. Portugal-Brésil* (TESSYER, 1976) e *Le Portugais de A à Z* (CARREIA; BOUDOY, 1993), que apresentamos aqui apenas como tentativas de uma abordagem pluricêntrica, porém se limitando a apresentações de textos do PE e PB, e a análises contrastivas entre as duas variedades. Uma obra que se destaca e consegue adicionar algo mais ao ensino pluricêntrico de PLE é o *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language* (JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013), que além dos textos de PE e PB, traz também alguns textos e informações culturais de outros países lusófonos. Assim, conforme as palavras de Sollai e Parma (2018, p. 244-245): "entendemos que o livro

---

<sup>5</sup> Compreendemos aqui competência comunicativa de acordo com Canale e Swain (1980) e Canale (1983), os quais afirmavam que essa competência envolvia quatro áreas, a saber: competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Ademais, concordamos com Franco e Almeida Filho (2009) e Carrilho (2015) que destacam o fato de que os métodos comunicativos de ensino têm como foco o aluno e o próprio processo de se ensinar uma LE.

*Ponto de Encontro* ainda não representa o ideal de um material didático totalmente pluricêntrico, que dê espaço a todas as variantes da língua portuguesa e que seja representativo de toda a riqueza cultural dos países lusófonos", porém os autores têm consciência da importância de uma iniciativa como esta ao completar que:

[...] o grande mérito do livro que aqui analisamos é dar o pontapé inicial nesse caminho, indicando possibilidades e tentando ser o mais inclusivo possível. Nota-se uma necessidade de se preparar o professor para trabalhar com uma língua pluricêntrica em sala de aula, de modo que abranja essa grande diversidade e explore juntamente aos alunos toda a riqueza do mundo lusófono (SOLLAI; PARMA, 2018, p. 245).

No trabalho de Lima e Reis (2017), as autoras oferecem princípios teóricos e metodológicos para a elaboração de materiais didáticos de PLE que apresentem "nas atividades uma visão dinâmica, democrática, política, social, intercultural e pluricêntrica de língua" (LIMA; REIS, 2017, p. 202), apesar de o pluricentrismo não ser o foco da publicação, as autoras enfatizam as diversas formas de inclusão e diversidade nos materiais de PLE, o que inclui a abordagem pluricêntrica.

Em Oliveira e Jesus (2018), os autores traçam um histórico da formação e o impacto positivo do Portal do Professor de Português como Língua Estrangeira/ Língua Não Materna (PPPLE). O PPPLE se destaca por apresentar materiais da língua em uso, fazer uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e ser um Recurso Educacional Aberto (REA), possibilitando que professores de PLE de todo o mundo possam disponibilizar seus materiais no portal. Com isso, os autores destacam que:

Ao tornar acessíveis materiais didáticos oriundos de toda a lusofonia, o PPPLE contribui para o fortalecimento de variedades além das predominantes brasileira e lusitana. Com isso, toda a lusofonia se fortalece em um processo de inversão da tradicional ascendência em que, historicamente, essas duas variedades têm exercido sobre o português das outras partes do mundo (OLIVEIRA; JESUS, 2018, p. 1064).

Em Lima e Silva (2021), a autora oferece subsídios para a elaboração de materiais didáticos pluricêntricos, preocupando-se com aspectos linguísticos e culturais dos vários grupos lusófonos a fim de que estes sejam representados de maneira adequada nos materiais de PLE, ou seja, não estereotipados. Isso ocorre por meio do desenvolvimento da competência comunicativa, das interações linguísticas variadas e do trabalho com textos autênticos. Desta maneira, a proposta de Lima e Silva (2001) possui

elementos em comum com a de Albuquerque (2021), na qual este autor também apresenta a necessidade de se trabalhar com materiais autênticos dos vários países lusófonos, tanto gêneros textuais escritos, quanto orais e multimodais, trazendo uma proposta didática que parte de campos semânticos específicos, nos quais o professor de PLE pode abordar as diferenças linguísticas e culturais entre as variedades dominantes e não dominantes da língua portuguesa.

Assim, temos consciência de que alguns professores de PLE e autores de materiais didáticos tentam suprir essa prática excludente citada anteriormente, que enfatiza o PE e o PB, deixando de lado as demais variedades do português, porém o número de publicações é ainda reduzido, seja de estudos, seja de manuais. Ademais, não há uma metodologia específica para a elaboração de práticas ou materiais didáticos pluricêntricos. Todos esses fatores fazem com que o trabalho do professor de PLE que planeje aulas e cursos com uma abordagem pluricêntrica seja de grande dificuldade dentro e fora da sala de aula devido à escassez de materiais de apoio (didáticos, pesquisas e experiências).

### **Uma proposta didática de acordo com a perspectiva pluricêntrica**

A perspectiva intercultural nos materiais didáticos de PLE já vem sendo discutida há algum tempo, como em Mendes (2012, 2016)<sup>6</sup>, tendo, assim, o professor à sua disposição uma bibliografia de qualidade, mas o mesmo não pode ser afirmado a respeito de materiais didáticos pluricêntricos de PLE.

Desta maneira, procuramos, por meio do presente trabalho, apresentar uma contribuição sobre esse assunto ao propormos um roteiro para a elaboração de propostas didáticas de PLE com uma abordagem pluricêntrica, o qual pode ser expandido para materiais didáticos, bem como oferecemos exemplo de uma proposta já elaborada e aplicada em sala de aula.

Consideramos como ponto de partida, sendo também um passo fundamental de nosso roteiro, o tema a ser escolhido para a proposta. Sugerimos ao professor refletir sobre campos semânticos específicos (ex. culinária, casa, família, trabalho, vestuário, escola etc.) ou interações sociais (conversas no trabalho, na rua, no comércio, pedir

---

<sup>6</sup> Vale lembrar que em Mendes (2016), a autora também aborda questões do português como língua pluricêntrica, seu ensino, elaboração de materiais didáticos e a contribuição do PPPLE.

orientações etc.) e escolher um deles. A maioria desses temas pode ser encontrada nos manuais de PLE disponíveis no mercado, sendo que o professor também pode usar sua imaginação para criar ou trazer algum tema diferenciado aos aprendizes.

Afirmamos que essa escolha é um ponto importante pelo fato de que toda a proposta didática pluricêntrica girará em torno do tema escolhido, pois, com o tema selecionado, o professor pesquisará textos orais, escritos, multimodais e multissemióticos dos diversos países da lusofonia.

Partindo de uma perspectiva intercultural, o professor deve apresentar diferentes textos e de vários países lusófonos, mostrando como o tema se apresenta de maneira distinta nesses países, bem como deve instigar o debate para que os aprendizes também falem e comparem os aspectos culturais variados entre os países lusófonos e os seus respectivos países de origem.

Após esse momento, o professor pode continuar apresentando outros textos sobre o mesmo tema e iniciar o ensino de tópicos gramaticais e de produção escrita. Recomendamos partir das diferenças lexicais, semânticas e fonológicas entre as variedades do português, trabalhando-as com cuidado para somente em um momento posterior o professor apresentar as particularidades morfossintáticas. Ademais, no decorrer desses momentos, o professor não deve esquecer de criar espaços para a prática da comunicação e ensinar a gramática voltada para o uso efetivo da língua.

Finalmente, a avaliação se dará de maneira formativa, principalmente pela participação e desempenho dos alunos nas tarefas em sala de aula, juntamente com nossa sugestão de o professor elaborar um momento cultural para marcar o encerramento da proposta didática, por meio de atividades lúdicas e práticas que envolverão a cultura dos países lusófonos estudados e dos países dos alunos.

A seguir, apresentamos uma tabela-síntese para a elaboração de propostas didáticas e materiais pluricêntricos:

**Tabela 1** Síntese do roteiro para a elaboração de materiais pluricêntricos

ETAPA	AÇÕES
1	Escolha de um tema para a proposta didática (campo semântico ou interação social).
2	Seleção de textos (orais, escritos, multimodais e multissemióticos) de

diferentes países lusófonos sobre o tema escolhido.

- 3 Apresentar aos alunos no decorrer das aulas os diversos textos escolhidos, instigar debates e tarefas interculturais entre os países lusófonos abordados e os países de origem dos aprendizes.
- 4 Continuar as atividades e as tarefas<sup>7</sup>, apresentar outros textos selecionados, dar atenção a aspectos da produção textual e a traços específicos de diferentes variedades do português.
- 5 A avaliação marca o encerramento da proposta, porém a avaliação será formativa (participação e desempenho dos alunos nas tarefas em sala de aula) e diferenciada, ao se pensar um momento cultural com práticas lúdicas relativas aos países lusófonos e o tema estudado.

**Fonte:** elaborada pelo autor

Conforme afirmamos anteriormente, apresentamos também um exemplo de uma proposta didática que segue a proposta e o roteiro de material pluricêntrico de PLE.

A proposta deste exemplo tem como tema o campo semântico "vestuário", e as habilidades e competências que serão trabalhadas nela são: pronúncia; produção textual; expressões idiomáticas e colocações; variação linguística<sup>8</sup>. Abaixo, listamos as aulas enumeradas junto com as tarefas a serem desenvolvidas nas atividades:

#### Aula 1 (ou primeiro momento):

1. O professor inicia a aula mostrando fotos de roupas comuns para as sociedades ocidentais urbanizadas (blusas, calças, saias etc.);
2. Depois, o professor faz perguntas motivadoras sobre o gosto para roupas, o que usam, o que acharam das fotos, quais diferenças culturais nos códigos de vestimentas encontraram, entre outras;
3. O professor inicia um jogo no qual oferece aos alunos nomes de roupas escritos em pedaços de papéis de um lado e pede para que eles associem esses nomes escritos com as fotos oferecidas do outro lado;

<sup>7</sup> Diferenciamos 'atividade' de 'tarefa' de acordo com os conceitos oferecidos por Almeida Filho e Barbirato (2000), sendo que o primeiro possui um significado mais amplo, pois se trata de um conjunto de ações realizadas em sala de aula que se assemelham e/ou se aproximam do uso real da língua (fora de sala de aula), enquanto o segundo são ações específicas do professor para se trabalhar a língua-alvo em sala.

<sup>8</sup> Digno de nota é que as atividades propostas aqui podem ser adaptadas aos diferentes níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) (A, B e C). Cabe ao professor medir, de acordo com o nível de proficiência dos aprendizes, o grau de exigência, o tamanho da unidade, a quantidade de itens e a dificuldade nas tarefas referentes à produção textual, à compreensão e à seleção do vocabulário.

4. Para finalizar, o professor pede para os alunos escreverem no caderno o vocabulário inicial aprendido e solicita para casa uma pesquisa de outros exemplos de vestuários.

Aula 2 (ou segundo momento):

1. O professor solicita os resultados das pesquisas;
2. Desenvolver um debate pedindo para os aprendizes falem a respeito do que encontraram na pesquisa feita;
3. Pedir aos alunos que escrevam um parágrafo sobre tais diferenças e sobre o que cada um respondeu durante o diálogo com os colegas e o professor.

Aula 3 (ou terceiro momento):

1. Mostrar vídeos de reportagens e propagandas (vídeos e imagens) de roupas de diferentes países lusófonos (os países contemplados foram Portugal, Brasil, Moçambique e Timor-Leste);
2. Perguntar aos alunos se eles conseguiram perceber diferenças entre os falares de cada país lusófono nas propagandas apresentadas;
3. O professor pode separar momentos de explicações se exposições orais formais para tirar dúvidas a respeito de aspectos gramaticais e de variação linguística presentes nos vídeos e textos apresentados;
4. Solicitar que os alunos façam registros escritos do que perceberam e do que o professor explicou sobre as diferenças entre as variedades do português.

Aula 4 (ou encerramento):

1. O professor pode negociar com a turma, verificar se os aprendizes podem ou não, e dedicar um dia de aula para que todos venham com alguma roupa típica lusófona (alunos e professor).

Assim, o exemplo apresentado trabalhou a fonologia/ oralidade (vídeos e músicas, debate e conversas em sala de aula, e explorou as diferenças fonológicas de algumas variedades do português); o vocabulário (fotos e nomes de trajes tradicionais dos países lusófonos contemplados<sup>9</sup>); gramática (explicações sobre expressões

---

<sup>9</sup> Foram mostradas aos alunos fotos de roupas típicas de Moçambique e Timor-Leste, o que despertou a curiosidade por ser de outra cultura, como também inseriu um vocabulário novo dessas variedades do português. Exemplos de alguns lexemas trabalhados:

Moçambique: *capulana* = pano colorido usado como diferentes vestimentas pelas moçambicanas, variam em estilo de acordo com cada província; *nthehe* = pano que serve para carregar o bebê nas costas, pode ser feito de capulana;

Timor-Leste: *tais* = pano tradicional colorido que serve como vestimenta ou ornamento; *sarong* ou *sarongue* = saíote unissex; *selendang* = lenço colorido e de tecido fino utilizado por cima da roupa ou no pescoço.

idiomáticas e colocações relacionadas ao campo semântico estudado<sup>10</sup>; produção textual (os alunos falaram/escreveram sobre trajes típicos de sua cultura, sobre o que aprendeu/gostou, entre outras).

### **A avaliação na proposta pluricêntrica**

Consideramos que a avaliação em uma proposta pluricêntrica não se difere da avaliação de materiais interculturais e dos métodos comunicativos, ou seja, envolvendo as tarefas comunicativas (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000; FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009) e a avaliação alternativa (MCNAMARA, 2000). O que o professor deve refletir é que a avaliação na proposta de ensino pluricêntrico de PLE é que a concepção de avaliação e os instrumentos avaliativos são os mesmos, a diferença se encontra no enfoque a ser dado em instrumentos e tarefas específicas que propiciem a inclusão do outro, bem como oportunidades para que o aprendiz de PLE possa aprender e conviver com a cultura do outro, passando a encará-la com outro olhar, acabando, assim, com visões preconceituosas ou simplistas, que acabam por ver o outro como exótico ou por meio de estereótipos.

Antes de detalharmos a avaliação de nossa proposta didática, apontaremos alguns conceitos os quais nos baseamos, começando pela diferenciação entre ‘avaliação’ (*assessment*) e ‘teste’ (*testing*), de acordo com Brown e Abeywickrama (2018). Nesta obra, os autores definem ‘avaliação’ como um processo contínuo que faz uma estimativa de algumas habilidades, enquanto ‘teste’ nada mais é que um método escolhido pelo professor, ou outro profissional, para medir o conhecimento do aluno em uma área específica. Assim, trabalhamos em PLE, na maioria das vezes, com avaliação, pois o que interessa mais para o professor é a observação cotidiana do uso do português pelo aprendiz nas mais diversas situações.

---

<sup>10</sup> As expressões idiomáticas e colocações trabalhadas em sala estão relacionadas ao vestuário e o professor solicitou que, após aprendidas, os alunos inserissem algumas delas em suas respectivas produções textuais a fim de reforçar e verificar seu uso para que a partir de diferentes estímulos algumas dessas expressões possam fazer parte do léxico individual do aprendiz. Exemplos de expressões idiomáticas explicadas na aula de PLE sobre vestuário: *à queima-roupa, lavar roupa suja, bater as botas, arregaças as mangas, cair como uma luva, vou fazer meu pé de meia, o que tem a ver o cu com as calças?, crime de colarinho branco* etc.

Empregamos também em nossa abordagem de ensino de PLE a diferença entre ‘técnicas de avaliação’ e ‘instrumentos avaliativos’ proposta por Depresbiteris (2011), que conceitua:

[...] *técnica* de avaliação o método ou o modo de obter as informações desejadas (exemplos: observação, entrevistas). *Instrumento* é o recurso utilizado para a obtenção da informação, desenvolvido seguindo determinada técnica (testes, roteiro da observação, roteiro da entrevista, relatórios, etc.) (DEPRESBITERIS, 1991, p. 121).

Ademais, tendo como base as técnicas e instrumentos de avaliação expostos em Furtoso (2008), é possível afirmar que fazemos uso de diferentes instrumentos avaliativos para privilegiar a observação, a interação e o uso do português dentro e fora da sala de aula<sup>11</sup>.

Nossas técnicas de avaliação consistem na observação das interações e das produções textuais dos aprendizes, juntamente com a atividade lúdica, que é a organização de um evento cultural para marcar o encerramento de cada unidade.

Na proposta apresentada anteriormente, afirmamos que seria negociado um dia para que todos viessem vestidos com roupas típicas dos países lusófonos. Destacamos a negociação por dois motivos. Primeiro, pelo fato de as diferentes culturas terem maneiras distintas de ver o mundo e, conseqüentemente, enxergam o processo de aprendizagem e de avaliação de formas diversificadas (McNAMARA; ROEVER, 2006). Assim, o professor precisa dialogar com a turma a fim de verificar se todos concordam e se se sentem à vontade para realizar uma atividade lúdica em sala, principalmente envolvendo vestuário. Caso todos os alunos aceitem é que o professor parte para a segunda fase da negociação, a qual se trata de escolher as roupas e os países que os alunos mais gostaram e irão vestidos para a aula.

As técnicas de observação consistem no professor ficar atento à interação e ao uso da língua portuguesa pelo aprendiz durante as aulas e a atividade lúdica. No decorrer desta atividade, o professor também irá vestido com um traje típico e a aula será basicamente com as cadeiras em círculo (ou até pode ser sem cadeiras, com todos em pé e ao som de músicas lusófonas). Assim, o professor conversará com todos, apresentará sua roupa e o porquê de sua escolha, e depois fará um jogo de passar a bola

---

<sup>11</sup> Não descartamos a aplicação de teste, mas reservamos um momento específico para isso, bem como damos ênfase à testagem apenas em turmas que tenham um perfil que necessite disso, como turmas preparatórias.

para outro aluno fazer o mesmo. Com isso, o professor terá várias oportunidades de observar e verificar seus alunos usando o português em diferentes situações, podendo, a partir daí, efetuar sua avaliação.

Finalmente, o que consideramos um foco na cultura do outro é que os alunos terão a oportunidade de pensar no vestuário de outro país, pesquisar a respeito, escolher um deles (o que de certa forma é um processo positivo e de identificação), prepará-lo e vesti-lo, podendo, assim, por um breve momento estar na "pele" do outro, apreciando a cultura por meio da roupa escolhida.

### **Considerações finais**

No presente trabalho discutimos o caráter pluricêntrico da língua portuguesa, bem como o número reduzido de materiais didáticos e propostas para a elaboração de aulas pluricêntricas.

Desta maneira, procuramos contribuir na área do ensino de PLE oferecendo um breve roteiro o qual é uma sugestão de etapas para a elaboração de propostas didáticas, as quais podem ser somadas e formar materiais didáticos pluricêntricos maiores de PLE. Ademais, mostramos um exemplo da aplicação desse roteiro, apresentando uma proposta didática com textos de Portugal, Brasil, Moçambique e Timor-Leste cujo tema é vestuário. Por fim, fizemos algumas reflexões, juntamente com um exemplo, do papel da avaliação na aula pluricêntrica de PLE.

Assim, esperamos que o roteiro apresentado aqui possa oferecer resultados positivos futuros para a área de PLE ao servir como guia para demais professores de PLE, podendo ser uma base para a elaboração de outros materiais, gerando outras propostas didáticas a partir de outros temas, e que também possa instigar o debate científico, sendo esse roteiro discutido, desenvolvido e/ou modificado com o objetivo de oferecer subsídios aos professores de PLE e para a prática de um ensino genuinamente pluricêntrico do português.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALBUQUERQUE, D. O Português de Timor Leste: contribuição para o estudo de uma variedade emergente. **Papia**, v. 21, n.1, p. 65-82, 2011.

ALBUQUERQUE, D. O Vocabulário Ortográfico Comum (VOC) e sua contribuição para o ensino de PLE. Comunicação apresentada à **I Jornada de Estudos em Português Língua Internacional**, 2021.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, v. 36, p. 23-42, 2000.

BAXTER, A. Portuguese as a Pluricentric Language. In: CLYNE, M. (ed.). **Pluricentric Languages**. Berlin: De Gruyter Mouton, p. 11-44, 2012.

BAXTER, A. O Português em Macau: Contato e assimilação. In: CARVALHO, A. M. (ed.). **Português em contato**. Frankfurt am Main: Vervuert Verlagsgesellschaft, p. 277-312, 2009.

BROWN, H. D.; ABEYWICKRAMA, P. **Language Assessment**. Principles and Classroom Practices. 3ª ed. London: Pearson, 2018.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p.1-47, 1980.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARD, J. C.; SCHMIDT, R. W. (eds.). **Language and Communication**. Londres: Longman, p. 2-14, 1983.

CARRILHO, A. R. **Aprendizagem Estratégica de Vocabulário em Português Língua Segunda e Português Língua Estrangeira**. 2015. Tese (Doutorado em Artes e Letras). Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2015.

CARREIRA, M. H.; BOUDOY, M. **Le portugais de A à Z**. Paris: Hatier, 1993.

DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação - as questões constantes da prática docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 4, p. 119-133, 1991.

DÖLL, C. Zur Vermittlung grammatischer Normelemente des europäischen und des brasilianischen Portugiesischen in der Sprachausbildung an der Hochschule. In: GÄRTNER, E.; HERHUTH, M. J.; SOMMER, N. (eds.). **Contribuições para a Didáctica do Português Língua Estrangeira**. Actas da secção “Didáctica do Português Língua Estrangeira” do IV Congresso da Associação Alemã de Lusitanistas. Universidade de Mainz em Gemersheim, 2001.

FRANCO, M. M.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v. 10, n. 1, p. 4-22, 2009.

FURTOSO, V. B. Interface entre Avaliação e Ensino-Aprendizagem: Desafios na formação de professores. In: DURÃO, A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Orgs.). **Reflexões sobre o ensino das Línguas Estrangeiras**. Londrina: UEL, p. 129-158, 2008.

GONÇALVES, P. **Português em Moçambique**: Uma variedade em formação. Maputo: UEM, 1996.

GONÇALVES, P. **A génese do português de Moçambique**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2010.

INVERNO, L. Angolan Portuguese: its historical development and current sociolinguistic setting. In: LÓPEZ, L. A.; GONÇALVES, P.; AVELAR, J. O. (eds.).

**The Portuguese Language Continuum in Africa and Brazil.** Amsterdam: John Benjamins, p. p. 111–133, 2018.

JOUËT-PASTRÉ, C. *et al.* **Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language.** Upper Saddle River: Pearson Education Limited, 2013.

LIMA, I. A.; REIS, L. M. Princípios teórico-metodológicos para elaboração de material didático de PLE e a necessidade de inclusão sistemática dessa discussão nos currículos de formação de professores. **A Cor das Letras**, v. 18, n. 3, p. 194-206, 2018.

LIMA E SILVA, C. A produção de materiais didáticos pluricêntricos para aulas de PLE: diversificação e diversidade. Comunicação apresentada ao **I Congresso de Português como Língua Estrangeira na Columbia University**, 2021.

McNAMARA, T. F. **Language testing.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

McNAMARA, T. F.; ROEVER, C. **Language testing: The social dimension.** Malden, MA/ Oxford: Blackwell, 2006.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D. C.; SIQUEIRA, D. S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.** Salvador: EDUFBA, p. 355-378, 2012.

MENDES, E. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de Português LE no PPPLE. In: ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. (Orgs.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo Afora: especificidades, implicações e ações.** Campinas: Pontes, p. 293-310, 2016.

MUHR, R. Language Attitudes and language conceptions non-dominating varieties of pluricentric languages. In: MUHR, R. (Ed.). **Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt.** Wien: Peter Lang Verlag, p. 11-20, 2005.

MUHR, R. Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages: A typology. In: MUHR, R. (Ed.). **Non-dominant Varieties of pluricentric Languages. Getting the Picture** (pp. 23-48). Wien: Peter Lang Verlag, p.23-48, 2012.

OLIVEIRA, M.; ARAUJO, G. (Orgs.). **O português na África Atlântica.** 2ª ed. São Paulo: FFLCH/USP, 2019.

OLIVEIRA, G. M.; JESUS, P. Ensinando línguas em uma perspectiva pluricêntrica. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 2, p. 1043-1070, 2018.

SOLLAI, S.; PARMA, A. As línguas portuguesas do mundo: Representações pluricêntricas de Português Língua Estrangeira (PLE) numa amostra de material didático. **Hispania**, v. 101, n. 2, p. 237-248, 2018.

STICHINI, C. **Aquisição dos Clíticos no Ensino Simultâneo de PLE e PB a Alunos Universitários da Suécia.** Tese (Doutorado em Letras). Universidade do Porto, Porto, 2014.

TESSYER, P. **Manuel de langue portugaise.** Portugal-Brésil. Paris: Klincksieck, 1976.

**Como referenciar este artigo:**

ALBUQUERQUE, Davi Borges. Materiais didáticos pluricêntricos e avaliação em aulas de PLE. revista **Linguagem**, São Carlos, v.39. *Número temático PLE*. out./2021, p. 118-132.