

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR (PPGCIMES)
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

NANCINILDE CARTÁGENES



O ensino do dialeto belenense,
como Língua de Acolhimento, a imigrantes e
refugiados venezuelanos



BELÉM/PA
2023

NANCINILDE CARTÁGENES

Português Pai D'Égua: web app Fonético-cultural bilíngue

O Ensino do Dialeto belenense,
como Língua de Acolhimento, a imigrantes e refugiados
venezuelanos.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito para à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE).

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ataíde Malcher
Coorientadora: Profa. Dra. María Luísa Ortiz Alvarez

BELÉM-PARÁ
Setembro de 2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pela autora**

C322p CARTÁGENES, Nancinilde.

Português Pai D'Égua: web app Fonético-cultural bilíngue : O
Ensino do Dialeto belenense, como Língua de Acolhimento, a
imigrantes e refugiados venezuelanos. / Nancinilde
CARTÁGENES. — 2023.

167 f. : il. color.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Ataíde Malcher

Coorientação: Prof^ª. Dra. María Luísa Ortiz Alvarez

1. PLAc . 2. Dialeto belenense. 3. Aquisição e
aprendizagem. 4. Imigrantes e Refugiados venezuelanos. 5.
Web App. I. Título.

CDD 417.7

NANCINILDE CARTÁGENES

Português Pai D'Égua: web app Fonético-cultural bilíngue

O Ensino do Dialeto belenense,
como Língua de Acolhimento, a imigrantes e refugiados venezuelanos.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Criatividade e Inovação em Processo e Produtos Educacionais (CIPPE)

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ataíde Malcher
Coorientadora: Profa. Dra. María Luisa Ortiz Alvarez

RESULTADO: (X) Aprovado () Reprovado
DATA: 18/07/ 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA


Profa. Dra. Maria Ataíde Malcher [Orientadora –PPGCIMES/UFPA]



Profa. Dra. María Luisa Ortiz Alvarez [Coorientadora – Let/UnB]

Documento assinado digitalmente



MARCUS DE SOUZA ARAUJO

Data: 18/09/2023 16:18:48 -0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marcus de Sousa Araújo [examinador interno – PPGCIMES/UFPA]



Profa. Dra. Vivian Flanzer [examinadora externa – [Universidade do Texas/EUA]

BELÉM-PARÁ
Setembro de 2023

Dedicatória

Ao meu saudoso pai, Benedito Cartágenes (*in memória*),
que em toda sua vida foi um leitor voraz e
nos disse que a única herança que tinha para nos deixar
era a oportunidade de estudar.

A minha amada Mãe, Iná Cartágenes,
que se sacrificou durante muitos anos
em cima de uma máquina de costura
para que eu, meu irmão e minhas irmãs pudéssemos ter um curso superior.

As minhas tias do coração: tia Joana e tia Glória
que ajudaram minha mãe na doce missão de nos criar.

Ao meu fiel escudeiro e esposo amado, Rogério Leão
que sempre apoiou meus estudos incondicionalmente,
como dizem os Tribalistas “Meu melhor amigo é o meu amor”.

As minhas amadas irmãs e irmão: Socorro, Giovana e Izan Cartágenes
que compreenderam minha ausência e me ajudaram a não desistir.

As minhas sobrinhas-filhas, Yasmín Cartágenes e Lohany Siqueira,
que este Mestrado sirva de inspiração a elas.

Ao meu filhote, Eros Baunilha Cartágenes Leão.
Seu olhar, companheirismo e lealdade
deixam meus dias mais leves.

As minhas irmãs e irmão de alma
que sempre acreditaram em mim,
Vanusa Helena, Ermelinda Báez e José Barros.

As minhas mães do coração que ajudaram a me tornar
a professora que sou hoje,
María Luísa Ortiz Alvarez e Sandra Helena Ataíde de Lima.

A minha querida orientadora que também me adotou como filha
e me ensinou a enfrentar os desafios de uma vida tecnológica
Maria Ataíde Malcher.

Aos meus amados alunos venezuelanos
que têm histórias de vidas inspiradoras.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, à Nossa Senhora de Nazaré, à minha amada Santa Teresinha e a toda Espiritualidade Amiga por guiarem meus passos até o Mestrado e por me manterem forte para superar todas as dificuldades nessa trajetória acadêmica.

Aos meus pais: Benedito e Iná Cartágenes, pela oportunidade de estudar.

Ao meu melhor amigo e amor, Rogério Leão pela paciência e por segurar na minha mão nos momentos mais difíceis e por não me deixar desistir.

Às minha irmãs: Socorro e Giovana Cartágenes, por sempre estarem ao meu lado, compreendendo minha ausência e me ajudando a cuidar da nossa mamãe e do meu filhote.

Às minha estimadas Vice Diretoras do CEEJA-Belém, Profa. Bianora Coelho e Terezinha da Silva por compreenderem a minha necessidade de fazer o Mestrado e por isso flexibilizaram meu horário nesse Centro de Educação.

À minha estimada Coordenadora Pedagógica do CEEJA-Belém, Profa. Ma. Luciana Albuquerque, a quem eu devo o maior incentivo para entrar do Mestrado, ela foi a primeira a perceber um potencial no meu material didático de PLAC, que resultou na minha entrada no PPGCIMES.

Às minhas estimadas Coordenadoras Pedagógicas do Anexo Amigos Solidários, Profa. Sandra Helena Almeida e Profa. Janeide Dias por compreenderem minha necessidade de fazer o Mestrado e flexibilizarem meu horário na escola.

Ao meu Coordenador da CEEIIR/SEMEC, Prof. Wender Tember, e as minhas colegas: Núbia Dias, Patrícia Perdigão e Valdirene Barbosa por me ajudarem a obter informações relevantes sobre alunos hispano-falantes na Rede Municipal de Belém.

À minha Orientadora, Profa. Dra. Maria Ataíde Malcher e, a minha Coorientadora, Profa. Dra. María Luís Ortiz Alvarez pela orientação e por acreditarem no meu potencial.

Aos membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. Marcus Araújo e Profa. Dra. Vivian Flanzer, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com a minha Dissertação.

Às professoras e professores do PPGCIMES, pelas disciplinas ofertadas, as quais contribuíram para minha formação acadêmica e para minha história de vida.

À Miyuki Guedes que, com seus conhecimentos de multimídia se dedicou incansavelmente para tornar minha proposta educacional o mais lúdica e criativa possível.

À equipe do Laboratório de Multimídia do NITAE²/UFPA, em especial, ao Carlos, Danilo, Júlia e Maiana por me ajudarem na gravação dos áudios relacionados aos diálogos presentes no Português Pai D'Égua. E ao Victor e Laura por trabalharem na parte do Designer gráfico e da Tecnologia tão importantes para desenvolver esse *Web App*.

À Abelys e ao Luis Eduardo, venezuelanos, que muito gentilmente aceitaram o convite para gravar os áudios bilíngues.

Aos meus colegas de Mestrado – Turma 2021/ PPGCIMES – que compartilharam comigo: alegrias, medos, angústias, desespero, mas também sensação de missão cumprida.

E, finalmente, aos meus amados alunos venezuelanos, do Centro de Idiomas do IFPA – *Campus Belém*, que foram fontes de inspiração para eu fazer este Mestrado.

Estudar pronúncia é olhar para aquilo que não se enxerga, mas que é a essência da língua.
Ricardo E. Schütz (2017)

Poder aprender a língua do país de acolhimento é poder adquirir os meios de comunicar,
interagir, compreender, defender-se, confrontar-se com outra cultura e outros códigos,
é poder escolher e abrir-se aos outros.
(GROSSO, 2008, p.5)

RESUMO

Esta pesquisa nasce da experiência e dos desafios vividos como professora voluntária de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no Centro de idiomas do IFPA – *campus* Belém. Período no qual diferentes inquietações surgiram e que foram aprimoradas em minha trajetória como aluna de Mestrado no PPGCIMES/UFPA, permitindo a configuração da questão norteadora deste estudo que é: “como promover o processo de aquisição e aprendizagem do português brasileiro, relacionado ao dialeto belenense, como forma de acolher imigrantes e refugiados venezuelanos, residentes na Região Metropolitana de Belém (RMB), buscando a disponibilização democrática da solução alcançada? ”. Objetivando responder ao questionamento investigativo, o PLAc se tornou um rico caminho conceitual com Almeida Filho e Moutinho (2017), Amado (2016), Grosso (2010) e Ortiz Alvarez (2018). Articulado a outros referenciais importantes à pesquisa, oriundos da Linguística Aplicada (LA): Krashen (1982), Almeida Filho (2005), Dettoni (2010), Oliveira e Bulegon (2019), Silva (2022); da Linguística Geral: Costa e Carneiro (2009) e Silva (2014); da Sociolinguística: Mané (2012) e McCleary (2009); da Criatividade: Kneiles (1971), Alencar (2003) e da área da Tecnologia: Lévy (1999), MacLuhan (1970), Kenski (2011), Jobe (2013), Oliveira (2022), Santos e Pinho (2019), Garofalo (2016); com essa base teórica foi possível criar um produto educacional explorando: (i) a fonética, (ii) a cultura, (iii) a intercultura, (iv) o bilinguismo, (v) a translinguagem, (vi) o lúdico, (vii) e as tecnologias midiáticas, dando origem ao “**Português Pai D’Égua**”, recurso educacional fonético-cultural bilíngue. Um dos pontos cruciais da pesquisa foi solucionar a disponibilização democrática do produto. Para atender essa necessidade, a solução escolhida foi a produção de um aplicativo para web, reconhecido como *Web App*. Esse dispositivo tecnológico para web conjuga diferentes vantagens, sendo um aplicativo multiplataforma, facilita o acesso, privilegia a portabilidade e a mobilidade, comuns ao uso do celular, recursos fundamentais ao cotidiano do público almejado. Para o desenvolvimento do *Web App Português Pai D’Égua* foram desenvolvidos dois protótipos, o gráfico impresso e o digital online. Essa prototipação tornou concreta o projeto executivo do aplicativo idealizado, ao permitir a avaliação real do que foi projetado, se constituindo como um recurso potente para validação do produto idealizado. Caracterizada como pesquisa qualitativa lançou mão das pesquisas bibliográfica e documental e da observação participante. Além das técnicas de prototipação e de questionário utilizadas no processo de avaliação e validação do produto. A avaliação do conteúdo do produto educacional foi realizada com uma amostra por conveniência, constituída de imigrantes e refugiados venezuelanos, egressos das turmas de PLAc, do Centro de idiomas do IFPA – *campus* Belém. Essa etapa trouxe como resultado a aprovação do conteúdo analisado, sendo destacado a riqueza do material apresentado, constituindo-o como potencial recurso didático para o ensino de PLAc.

Palavras-chave: PLAc; dialeto belenense; aquisição e aprendizagem; imigrantes e refugiados venezuelanos; *Web App*.

RESUMEN

Esta investigación nace de la experiencia y de los desafíos vividos como profesora voluntaria de Portugués como lengua de acogida (PLAc) en el centro de idiomas del IFPA – *campus* Belém. Periodo en el cual diferentes inquietudes surgieron y que fueron perfeccionadas en mi trayectoria como alumna de la Maestría en el PPGCIMES/UFPA, permitiendo el ajuste de la cuestión que orientó este estudio que es: “¿Cómo fomentar el proceso de adquisición y aprendizaje del portugués brasileño, relacionado al dialecto belenense, como forma de acoger inmigrantes y refugiados venezolanos, que viven en la Región Metropolitana de Belém (RMB), buscando ofrecer de forma democrática la solución deseada?”. Con el objetivo de responder la cuestión clave, el PLAc se volvió un gran camino conceptual con Almeida Filho y Moutinho (2017), Amado (2016), Grosso (2010) y Ortiz Alvarez (2018). Articulado a otras referencias importantes a la investigación, que vinieron de la Lingüística Aplicada (LA): Krashen (1982), Almeida Filho (2005), Dettoni (2010), Oliveira y Bulegon (2019), Silva (2022); de la Lingüística General: Costa y Carneiro (2009) y Silva (2014); de la Sociolingüística: Mané (2012) y McCleary (2009); de la Creatividad: Kneiles (1971), Alencar (2003); y del área de la Tecnología: Lévy (1999), MacLuhan (1970), Kenski (2011), Jobe (2013), Oliveira (2022), Santos y Pinho (2019), Garofalo (2016); con esa base teórica fue posible crear un producto educacional explorando: (i) la fonética, (ii) la cultura, (iii) la intercultural, (iv) el bilingüismo, (v), la “translinguagem”, (vi) el lúdico, y (vii) las tecnologías de multimedia, dando origen al **Portugués “Pai D’Égua”**, recurso educacional fonético-cultural bilingüe. Uno de los puntos clave de la investigación fue solucionar la disponibilidad del producto de forma democrática. Para satisfacer esa necesidad, la solución escogida fue la producción de un aplicativo para *web*, reconocido como *Web App*. Ese dispositivo tecnológico para *web* tiene diferentes ventajas, como, facilidad de acceso, por ser un aplicativo multiplataforma, favorece la portabilidad y la movilidad, comunes al uso del móvil, recursos fundamentales al cotidiano del público deseado. Para el desarrollo del *Web App Portugués “Pai D’Égua”* fueron desarrollados dos prototipos, el gráfico impreso y el digital en línea. El proceso de hacer un prototipo permitió ejecutar el proyecto del aplicativo idealizado, al permitir la evaluación real del que había sido proyectado, constituyéndose como un recurso potente para la validación del producto idealizado. Caracterizada como investigación cualitativa utilizó la investigación bibliográfica y documental y de observación participante. Además las técnicas del proceso de un prototipo y de la encuesta utilizada en el proceso de evaluación y validación del producto. La evaluación del contenido del producto educacional fue realizada con una muestra por conveniencia, constituida de inmigrantes y refugiados venezolanos, egresados de los grupos de PLAc, del Centro de idiomas del IFPA – *campus* Belém. Esa fase trajo como resultado la aprobación del contenido analizado, siendo destacado la riqueza del material presentado, constituyéndolo como potencial recurso didáctico para la enseñanza de PLAc.

Palabras clave: PLAc; dialecto belenense; adquisición y aprendizaje; inmigrantes y refugiados; venezolanos; *Web App*.

ABSTRACT

This research is born from the experience and challenges lived as a volunteer teacher of Portuguese as a Welcoming Language (PLAc) at IFPA's Language Center – campus Belém. During this period, different concerns emerged and were improved in my trajectory as a Master's student at PPGCIMES/UFPA, allowing the configuration of the guiding question of this study, which is “how to promote the process of acquisition and learning of Brazilian Portuguese, related to the Belenense dialect, as means of welcoming Venezuelan immigrants and refugees who live in the Metropolitan Region of Belém (RMB), seeking the democratic availability of the reached solution?”. Aiming to answer the investigative question, PLAc became a rich conceptual path with Almeida Filho and Moutinho (2017), Amado (2016), Grosso (2010) and Ortiz Alvarez (2018). In addition, articulated with other important references, the research relied on several sources: from Applied Linguistics (AL), we mention Krashen (1982), Almeida Filho (2005), Dettoni (2010), Oliveira and Bulegon (2019), Silva (2022); from General Linguistics: Costa and Carneiro (2009) and Silva (2014); from Sociolinguistics: Mané (2012) and McCleary (2009); from Creativity: Kneiles (1971), Alencar (2003); and from the area of Technology: Lévy (1999), MacLuhan (1970), Kenski (2011), Jobe (2013), Oliveira (2009); Santos and Pinho (2019), Garofalo (2016); with this theoretical basis it was possible to create “**Português Pai D'Égua**”, a cultural-phonetic bilingual educational product that explores (i) the phonetics, (ii) the culture, (iii) the interculturality, (iv) the bilingualism, (v) the translanguaging, (vi) the playfulness, and (vii) the mediatic technologies. One of the crucial points of the research was to solve the democratic availability of the product. To meet this need, the solution chosen was the production of a web application, recognized as a Web App. This technological device for the web combines different advantages, such as ease of access, portability and mobility – features that are common to cell phones and fundamental to the daily life of the target audience. For the development of the Portuguese Web App Pai D'Égua, two prototypes were developed: the printed graphic and the online digital one. This prototyping made the executive project of the idealized application concrete, by allowing the real evaluation of what was designed, constituting a powerful resource for validating the idealized product. Characterized as qualitative research, it made use of bibliographical and documentary research, and participant observation. In addition to the prototyping and questionnaire techniques used in the product evaluation and validation process, the evaluation of the content on this educational product was carried out with a convenience sample, consisting of Venezuelan immigrants and refugees, graduates of the PLAc classes, from the Language Center at IFPA – campus Belém. This stage resulted in the approval of the analyzed content, highlighting the richness of the material presented, constituting it as a potential didactic resource for teaching PLAc.

Keywords: PLAc; Belenense dialect; acquisition and learning; immigrants and refugees; venezuelans; Web App.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Personagem Zinho	88
Figura 2 - Zinho dando feedback acerca das atividades.....	89
Figura 3 -Personagens Abelta, Juanito, Pablito e Carlito.....	89
Figura 4 - Zinho interagindo com os usuários.....	98
Figura 5 - Zinho orientando os usuários.....	100
Figura 6 - Exemplos de palavras com pronúncias diferentes no Português e no Espanhol	103
Figura 7 - Mapa do estado do Pará com nuvem de palavras	106
Figura 8 - Zinho introduzindo as Saudações Papa Chibé.....	108
Figura 9 - Roleta Pavulagem.....	116
Figura 10 - Atividade caça palavras	117
Figura 11 - Atividade sobre a gastronomia paraense	118
Figura 12 - Atividade sobre produtos do Ver-o-Peso.....	119
Figura 13 - Turma do Açai.....	120
Figura 14 - Os cinco personagens do produto.....	133
Figura 15 - QR code para acesso ao protótipo impresso do Português Pai D'Égua.....	134
Figura 16 - Primeira tela do protótipo.....	134
Figura 17 - Segunda tela do protótipo.....	135
Figura 18 - Tela de cadastro.....	136
Figura 19 - Tela do vídeo da localização de Belém do Pará	137
Figura 20 - Tela “O que é o Português Pai D'Égua”	137
Figura 21 - QR code para acesso ao protótipo digital online do Português Pai D'Égua.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Orientações de alguns Símbolos fonéticos.....	15
Quadro 2 – Perfil dos alunos venezuelanos.....	48
Quadro 3 – Organização dos eixos temáticos de aprendizagem	51
Quadro 4 – Organização das Habilidades linguísticas	53
Quadro 5 – Comparativo entre Alfabeto Fonético do Espanhol e do Português brasileiro.....	66
Quadro 6 – Comparativo entre dialeto belenense e espanhol na América	68
Quadro 7 – Comparativo entre o dialeto belenense e o espanhol.....	68
Quadro 8 – Comparativo entre o dialeto belenense e o espanhol.....	69
Quadro 9 – Personagens Caroços de Açaí e símbolos equivalentes	90
Quadro 10 – Parâmetros de aplicativos nativos e web.....	93
Quadro 11 – Comparativo de pronúncia no português e no espanhol.....	99
Quadro 12 – Expressões Idiomáticas Paraenses.....	114
Quadro 13 – Atividade 1 da Avaliação e Validação do conteúdo – Alfabeto Fonético.....	114
Quadro 14 – Atividade 2 da Avaliação e Validação do conteúdo – Alfabeto Fonético.....	114
Quadro 15 – Atividade 3 da Avaliação e Validação do conteúdo – Alfabeto Fonético.....	114
Quadro 16 – Atividade 4 da Avaliação e Validação do conteúdo – Alfabeto Fonético.....	114
Quadro 17 – Atividade 1 da Avaliação e Validação do conteúdo – Saudações Papa Chibé.....	114
Quadro 18 – Atividade 2 da Avaliação e Validação do conteúdo – Saudações Papa Chibé.....	114
Quadro 19 – Atividade 3 da Avaliação e Validação do conteúdo – Saudações Papa Chibé.....	114
Quadro 20 – Atividade 4 da Avaliação e Validação do conteúdo – Saudações Papa Chibé.....	114
Quadro 21 – Atividade 1 da Avaliação e Validação do conteúdo – Expressões Idiomáticas	114
Quadro 22 – Atividade 2 da Avaliação e Validação do conteúdo – Expressões Idiomáticas	114
Quadro 23 – Atividade 3 da Avaliação e Validação do conteúdo – Expressões Idiomáticas	114
Quadro 24 – Atividade 4 da Avaliação e Validação do conteúdo – Expressões Idiomáticas	114
Quadro 25 – Atividade 1 da Avaliação e Validação do conteúdo – Unidade de Reforço.....	114
Quadro 26 – Atividade 2 da Avaliação e Validação do conteúdo – Unidade de Reforço.....	114

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- ACNUR** – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
- AECI** – Agencia Española de Cooperación Internacional
- APP** – Aplicativo
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- BRICS** – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
- CAPS** – Centro de Atendimento Psicossocial
- CEBs** – Centros de Cultura e Estudos Brasileiros
- CEDCA** – Centro de Defesa da Criança e do Adolescente
- CEFET-MG** – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
- CEIIR** – Coordenadoria Escolar de Educação de Indígenas, Imigrantes e Refugiados
- CELPE-Bras** – Exame de proficiência para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
- CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- COETRAE** – Comissão Estadual de Erradicação ao Trabalho Escravo
- CONARE** – Comitê Nacional para Refugiados
- CPF** – Cadastro de Pessoa Física
- CPLP** – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
- CRAS** – Centro de Referência de Assistência Social
- CREAS** – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
- CTETP** – Coordenadoria de Combate ao Trabalho Escravo e Tráfico de Pessoas
- DNA** – Ácido desoxirribonucleico
- FUNPAPA** – Fundação Papa João XXIII
- IFPA** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
- IPA** (International Phonetic Alphabet) Alfabeto Fonético Internacional
- IILP** – Instituto Internacional da Língua Portuguesa
- LA** – Língua Adicional
- LE** – Língua Estrangeira
- LM** – Língua Materna
- L2** – Segunda Língua
- MDs** – Materiais Didáticos
- MERCOSUL** – Mercado Comum da América do Sul

MPE – Mestrado Profissional em Ensino
OEА – Organização dos Estados Americanos
ONU – Organização das Nações Unidas
PAAHM – Posto Avançado de Atendimento Humanizado ao Migrante
PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PB – Português Brasileiro
PBE – Português do Brasil para Estrangeiro
PBLA – Português brasileiro como Língua Adicional
PE – Produto Educacional
PFOL – Português para Falantes de outras Línguas
PLA – Português como Língua Adicional
PLAc – Português como Língua de Acolhimento
PLE – Português como Língua Estrangeira
PLH – Português como Língua de Herança
PLI – Português como Língua de Inclusão
PLNM – Português como Língua não Materna
PPGCIMES – Programa de Pós-graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior
PPPLE – Portal do Professor de Português Língua Estrangeira
PROEX – Pró-reitoria de Extensão
PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
QECR – Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas
SEJUDH – Secretaria de Justiça e Direitos Humanos
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UNAMA – Universidade da Amazônia
UnB – Universidade de Brasília
UEPA – Universidade Estadual do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará

SÍMBOLOS FONÉTICOS UTILIZADOS NESTA DISSERTAÇÃO E NO PORTUGUÊS PAI D'ÉGUA

Os símbolos fonéticos utilizados nesta pesquisa levaram em consideração o Alfabeto Fonético Internacional (IPA), entretanto esses fonemas foram adaptados para o dialeto belenense.

Quadro 1 – Orientações sobre alguns Símbolos Fonéticos

Orientações importantes	
< >	símbolo que representa os grafemas (letras).
//	Os fonemas são representados por barras inclinadas.
[]	As unidades dos fonemas são representadas por colchetes quadrados.
‘	símbolo que marca sílaba tônica (sílabas mais fortes da palavra).

Fonte: Elaborada pela autora da Dissertação

/a/ → [a] – grafema <A> em qualquer posição na palavra – Lara [‘lara]¹.
 [ã] – grafema <Ã>; <AN>; <AM> em sílaba nasalizada – canta [‘kãta].

/b/ → [b] – grafema em qualquer posição na palavra – bala [‘bala].

/d/ → [d] – grafema <D> diante de <A>; <E>; <O> e <U> – dado [‘dedu].
 [dʒ] – grafema <D> diante de <I> – dívida [‘dʒivida].

/e/ → [ɛ] – grafema <E> em sílaba aberta – Ela [‘ɛla].
 [e] – grafema <E> em sílaba fechada – veleja [ve‘leʒa]
 [ẽ] – grafema <E> em sílaba nasalizada – ventania [‘vẽtãnja].
 [ɪ] – grafema <E> finalizando palavra – existe [e‘ziʃtɪ] e
 em algumas situações em relação ao dialeto belenense – escola [ɪ]kɔla].

/f/ → [f] – grafema <F> em qualquer posição na palavra – Fafá [fa‘fa].

¹ Será utilizada a cor VERMELHA quando for necessário destacar um fonema específico.

/g/ → [g] – grafema <G> diante de <A>; <O> – gago [ˈgagu] e de <U> – Guto [ˈguto].

/ʒ/ → [ʒ] – grafema <G> diante de <E> e de <I> – gente [ˈʒɛ̃tʃi]; gigante [ʒiˈgãtʃi].
[ʒ] – grafema <J> diante de qualquer vogal – Juca [ˈʒuka].

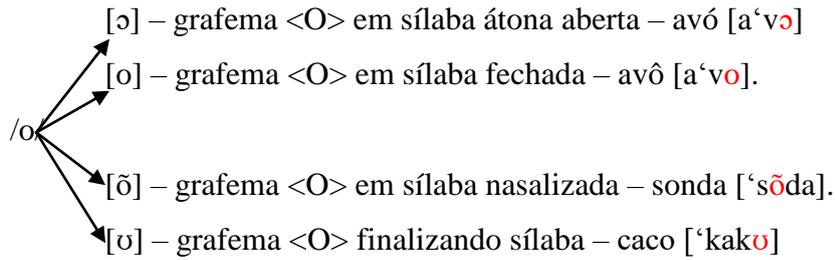
/i/ → [i] → – grafema <i> vi [vi]
[i] → – grafema <Y> em sílaba átona – Yasmín [iaˈmĩ]
[ĩ] → – grafema <IN>; <IM> em sílaba nasalizada – indígena [ĩˈdʒizẽna]

/k/ → [k] → – grafema <C> diante de <A>, <O> e de <U> – caco [ˈkako]
[k] → – grafema <Q> diante de qualquer vogal – quero [ˈkero].
[kis] → – grafema <X> – táxi [ˈtakisi].

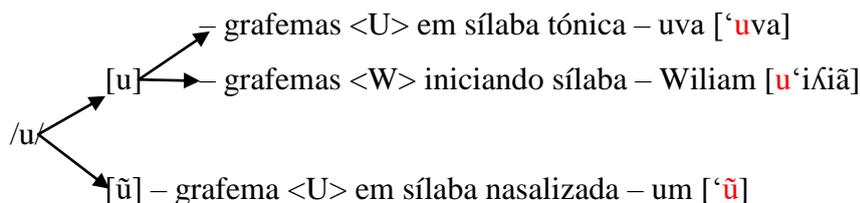
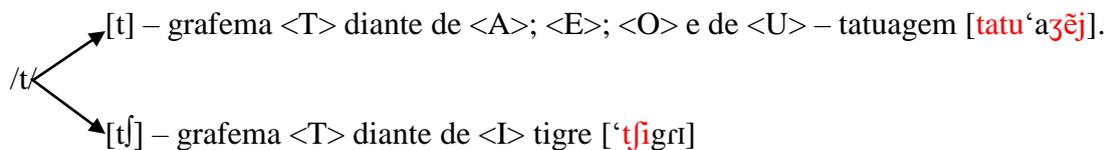
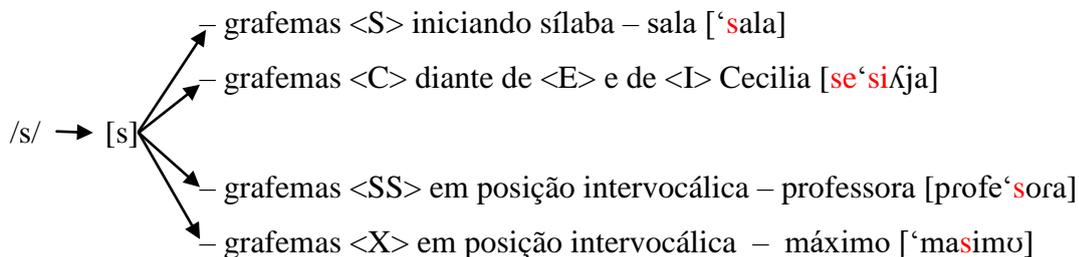
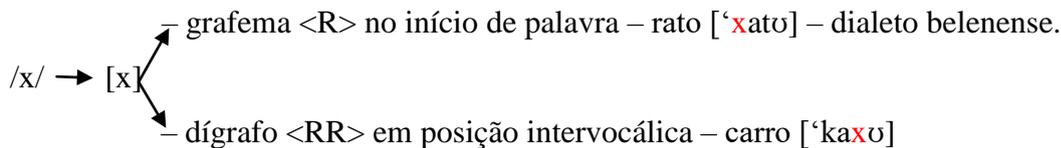
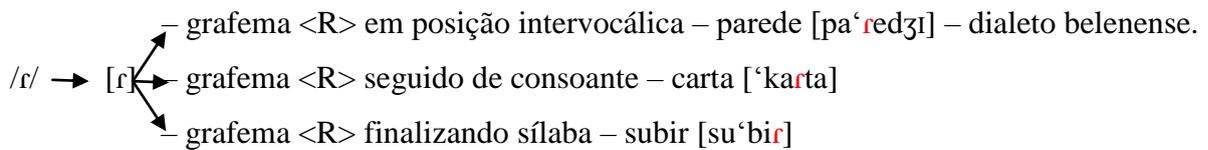
/l/ → [l] – grafema <L> diante de <A>; <E>; <O> e de <U> – Lalá [laˈla]
[ɫ] – grafema <L> diante de <I> – livro [ˈɫivɾo] – dialeto belenense.

/m/ → [m] – grafema <M> em qualquer posição na palavra – mala [ˈmala].

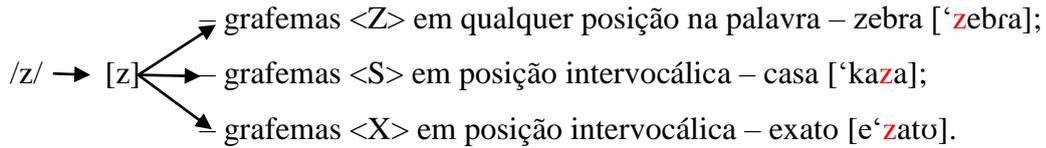
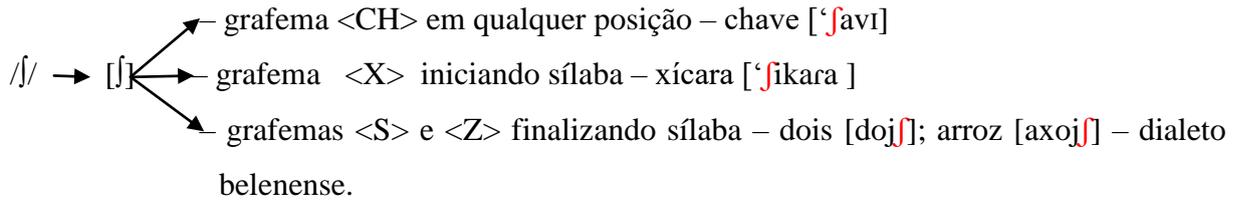
/n/ → [n] – grafema <N> diante de <A>; <E>; <O> e de <U> – Nanã [nãˈnã];
[ɲ] → – grafema <N> diante de <I> – níquel [ˈɲikew] – dialeto belenense.
[ɲ] → com o dígrafo <NH> no meio de palavra – ninho [ˈɲiɲo].



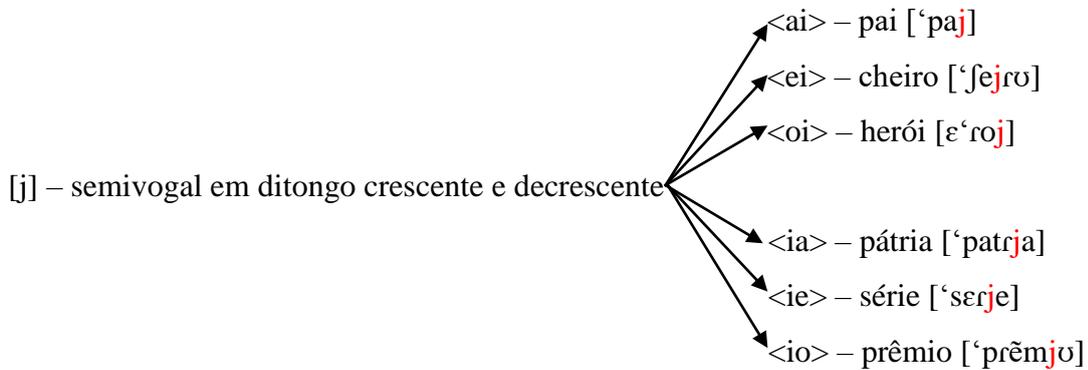
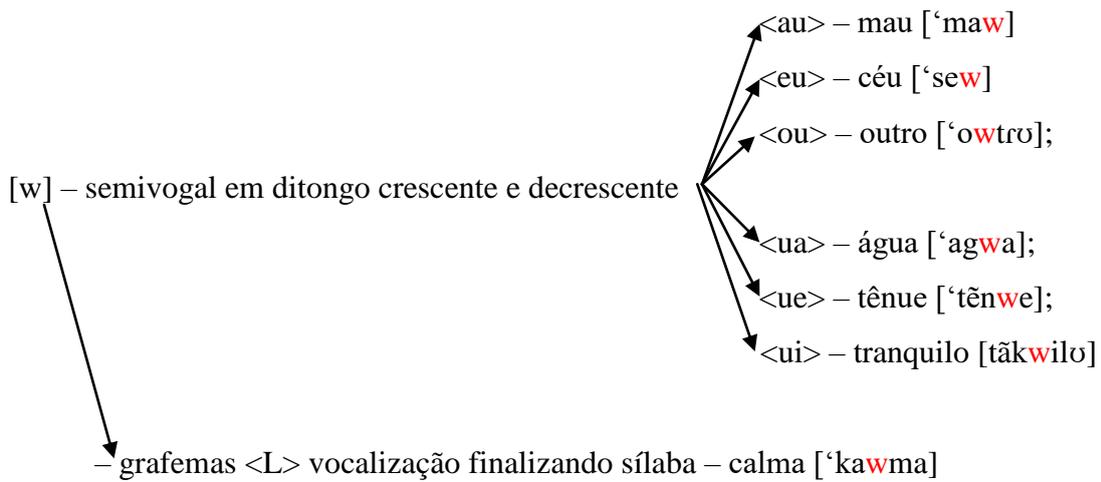
/p/ → [p] – grafema <P> em qualquer posição na palavra – parada [ˈparada].



/v/ → [v] – grafema <V> em qualquer posição na palavra – vaca [ˈvaka]



SEMIVOGAIS REPRESENTADAS FONETICAMENTE



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	35
CAPÍTULO 1: CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	43
1.1 BREVE HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA.....	44
1.2 COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIA.....	46
1.2.1 Material Didático utilizado no curso de PLAc.....	50
CAPÍTULO 2: SUSTENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA	54
2.1 TEORIA EM AÇÃO.....	55
2.1.1 Português como Língua de Acolhimento (PLAc).....	59
2.1.2 O Papel da Cultura e da Intercultura.....	63
2.1.3 Competência Comunicativa: Fonética, Dialeto e Sotaque como estratégias de ensino	63
2.1.4 Acionamento da Translinguagem.....	69
2.1.5 Tecnologia: viabilizando a proposta de ensino e o acesso ao produto.....	70
2.2 PERCURSO METODOLÓGICO ORIENTADO AO PRODUTO	77
CAPÍTULO 3: PORTUGUÊS PAI D'ÉGUA	82
3.1 A CONCEPÇÃO DO PRODUTO.....	83
3.1.1 A Linguagem.....	83
3.1.2 O Título.....	84
3.1.3 A Fonética.....	84
3.1.4 A Cultura e a Intercultura.....	85
3.1.5 O Bilinguismo e a Translinguagem.....	86
3.1.6 O Lúdico.....	87
3.1.7 A Disponibilização do Português Pai D'Égua.....	91
3.2 O CONTEÚDO: Recursos, Estratégias e Dinâmicas.....	97
3.3 O WEB APP Português Pai D'Égua.....	131
3.3.1 O Protótipo Gráfico Impresso.....	133
3.3.2 O Protótipo Digital Online.....	139
3.3.3 A Execução do Web App.....	142
3.3.4 A Avaliação do Conteúdo.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
ANEXOS:ESTADO DA ARTE.....	163
APÊNDICES	171

INTRODUÇÃO

A existência de um número significativo de venezuelanos em diversos pontos da cidade de Belém é percebida diariamente. São homens, mulheres e crianças que se aventuram nas ruas em busca de sua sobrevivência, muitas vezes se valendo de placas escritas para estabelecer comunicação. Logo, percebe-se que o conhecimento da língua portuguesa é uma necessidade urgente para essas pessoas, não somente para se comunicarem, mas, também, para se sentirem acolhidos no meio social em que se encontram.

Diante desse cenário, iniciativas que visem promover o acesso desses indivíduos aos bens culturais da região em que habitam serão sempre positivas, pois, certamente, irão proporcionar melhor qualidade de vida à essas pessoas. Assim, esta Dissertação apresenta o processo de pesquisa, fundamentação e construção de um produto educacional para o ensino do dialeto² belenense – falado na Região Metropolitana de Belém (RMB)³ –, como Língua de Acolhimento, a imigrantes e refugiados venezuelanos residentes nesse espaço geográfico. A finalidade é que essa proposta educacional possa contribuir no processo de aquisição e aprendizagem do português nortista-paraense-belenense⁴.

A presença desses imigrantes e refugiados na cidade de Belém ocorreu a partir da grave crise política, econômica e social que a Venezuela vivencia até o presente momento. Tal situação calamitosa fez com que, segundo dados divulgados pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), mais de 5,4 milhões de indivíduos venezuelanos saíssem de seu país e pedissem refúgio em países vizinhos, na expectativa de uma vida com mais proteção e segurança.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), também há uma quantidade significativa no Brasil, o quinto país com maior número de venezuelanos, atingindo a marca de mais de 262,5 mil em todo território nacional⁵. Diante dessa estatística, é fundamental que o país não se omita em receber esses imigrantes e refugiados e que a iniciativa de ajuda humanitária se realize de forma urgente e concreta.

Ao considerar a presença desses indivíduos nas diversas regiões do país, o Norte do Brasil é a região que mais tem recebido venezuelanos. Estados como Roraima, Amazonas e Pará são os grandes territórios de refúgios para os que fogem da fome e do desequilíbrio

² Dialeto quer dizer variação regional, social, lexical de uma língua (MCCLEARY, 2009).

³ Essa RMB é composta por sete municípios: Belém (Capital do Estado do Pará), Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara, Santa Izabel e Castanhal.

⁴ Termo que se refere a um mapa linguístico-geográfico da Região Norte do Brasil, relacionado ao Estado do Pará e mais especificamente voltado para a variante falada na Região Metropolitana de Belém, Capital do Estado.

⁵ Dados divulgados pela ACNUR (Agência da ONU para Refugiados). <https://www.acnur.org/portugues/venezuela/>

político e social. No Estado do Pará, por exemplo, a cidade de Belém é a porta de entrada tanto para venezuelanos indígenas da etnia Warao, quanto venezuelanos não indígenas, em busca de melhores condições de vida. Segundo a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Estado do Pará (SEJUDH), os principais municípios com serviço de abrigamento no Pará são: Belém, Santarém, Parauapebas, Redenção e Abaetetuba.

Em Belém, há cerca de 700 venezuelanos indígenas da etnia Warao, sendo que há 156 morando no único abrigo Municipal e 544 morando em casas independentes⁶, há também mais de 200 venezuelanos não indígenas morando na RMB. Esses dados, porém, não são tão exatos, porque diariamente chegam e saem muitos refugiados e imigrantes. A estatística estimada corresponde àqueles que procuram o Centro de Referência de Assistência Social Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA) para solicitar proteção e serviços socioassistenciais, e a SEJUDH para fazer a solicitação e/ou renovação do Protocolo de Refúgio, e, conseqüentemente, Cadastro de Pessoa Física (CPF) e Carteira de Trabalho, dentre outras documentações.

Há outra estatística relevante e que confirma a presença significativa desses imigrantes e refugiados em nossa cidade. A estatística se refere à quantidade de crianças, filhos e filhas de estrangeiros estudando nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC). Segundo a Coordenação de Educação Escolar de Indígenas, Imigrantes e Refugiados (CEEIR/SEMEC), há 272 crianças estrangeiras em idade escolar (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II) matriculadas em 24 escolas de 6 Distritos de Belém; 1 de Portugal, 2 da Guiana Francesa; 2 de Uganda; 3 do Suriname; 264 crianças hispano-falantes: sendo 1 do Peru, 6 de Cuba e 257 venezuelanos, 18 crianças não indígenas e 239 crianças venezuelanas da etnia Warao⁷.

Dadas às circunstâncias apresentadas, no que tange à inclusão social desses imigrantes e refugiados, tornam-se necessárias ações que promovam o aprendizado da língua do país que os acolhe, ou seja, o português brasileiro, pois a maioria desses indivíduos, ao chegar em território nacional, não conhece o mínimo necessário para uma efetiva comunicação oral e escrita, que garanta seus direitos como cidadãos, neste país. Portanto, não é possível esquecer que a língua é um fator social e que tal conhecimento permitirá maior interação dessas pessoas em nossa cidade.

Nesse ponto, cito Freire (2014) como teórico fundamental, quanto a uma percepção diferenciada de acolher e compartilhar o conhecimento, respeitando limites e diversidades no âmbito sócio-linguístico-cultural. Freire (2014) defende o diálogo com as

⁶ Dados fornecidos pela FUNPAPA em março de 2023.

⁷ Dados fornecidos pela CEIIR / SEMEC em março de 2023.

peessoas simples, não só como método, mas como um modo de ser realmente democrático, por isso, a percepção é de que todos devem ter acesso a ferramentas que melhorem o processo de aquisição e aprendizagem da língua materna do país que os acolhe.

Esse é um dos relevantes motivos pelos quais o Brasil deve investir em políticas linguísticas, políticas públicas e educacionais que levem o país a se destacar linguisticamente não apenas em blocos econômicos como o MERCOSUL e o BRICS⁸, mas também diante dos demais países da América Latina. Por certo, o Brasil é um país de referência para imigrantes e refugiados, tanto que são muitos os que depositam neste país a esperança de melhores condições de vida, colocando em evidência o português como uma língua de grande prestígio e importância para ser aprendida. Para Moutinho e Almeida Filho (2017)

Os acordos internacionais que o Brasil tem assinado como o plano de integração do MERCOSUL ampliado por parcerias comerciais e políticas com o bloco BRICS (Brasil, Rússia, Índia e China e África do Sul), a formação de uma Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) realmente comunitária e de um IILP realmente atuante reiteram a importância da língua portuguesa no cenário internacional. (MOUTINHO e ALMEIDA FILHO, 2017, p.67).

Independente das motivações que induzem os deslocamentos para o Brasil, as quais são as mais diversas possíveis – desde catástrofes naturais como terremotos, chuvas intensas, tsunamis, secas prolongadas, até situações como guerras, perseguições políticas, religiosas, de gênero, dentre outras – todos migram em busca de segurança, de trabalho, para salvar a vida ou para preservar sua liberdade e nesse contexto a comunicação na língua do país que os acolhe é premente, como afirma Amado (2016)

Todos aportando no Brasil seja por via aérea, terrestre ou marítima, e carregando consigo as marcas do sofrimento e do terror vividos. Falantes de línguas distintas – árabe, inglês, francês, espanhol, créole, suaíli, ewondo, lingala, punjabi, dentre outras – ao chegarem ao país, sentem a necessidade imediata de aprender a língua majoritária, o português. (AMADO, 2016, p. 69).

Diante desse cenário, acolher imigrantes e refugiados e dar-lhes o reconhecimento do direito de migrar é uma forma de o Brasil estreitar os laços com seus vizinhos hispano-falantes. Tal acolhida não deve ser articulada como uma forma de troca de favores políticos, mas sim implementada de forma humanitária. Com essa perspectiva, o governo do Brasil criou um visto humanitário que dá aos estrangeiros em condição de refúgio, direto à educação, à saúde pública e aos documentos como Cadastro de Pessoa Física (CPF) e Carteira de Trabalho.

Além dessa iniciativa, em 1997, foi criado o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), órgão responsável pela implementação da Lei 9.474/97 e ligado aos Ministérios

⁸ Siglas que se referem, respectivamente, ao Mercado Comum da América do Sul e ao grupo de países de economias emergentes: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul que se destacam no cenário mundial.

da Justiça, das Relações Exteriores, do Trabalho, da Educação e da Saúde, além da Polícia Federal (AMADO, 2016, p. 72). Ainda em relação ao fluxo migratório, faz-se necessário compreender e distinguir os termos “imigrante” e “refugiado”, conforme o que estabelecem as leis brasileiras. Para tanto, recorreremos ao art. 1º da Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, que define como pessoa refugiada aquela que

- I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
- II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
- III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

Já o termo “imigrante”, segundo a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, refere-se àquela “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil”. A partir da implementação das referidas leis, imigrantes e refugiados passaram a não ser mais vistos como ameaça à segurança nacional brasileira, entretanto, ainda se percebe que há algumas dificuldades de acesso às políticas já existentes, como denota a falta de iniciativas públicas voltadas às necessidades específicas desses estrangeiros, como o aprendizado do idioma, elemento fundamental no processo de socialização no meio em que vivem.

Em uma tentativa de minimizar tais problemas, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), órgão criado em 1950, pela Assembleia Geral da ONU, por meio de ações humanitárias e sociais, busca efetivar a proteção dos refugiados no plano mundial. Essa Agência consolidou alguns princípios relacionados com o direito à educação para esses estrangeiros, como é possível observar a seguir:

A educação empodera, dando aos refugiados o conhecimento e as habilidades para viver vidas produtivas, satisfatórias e independentes. A educação inspira os refugiados, permitindo que eles aprendam sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor, enquanto se esforçam para reconstruir suas vidas e comunidades. (ACNUR, 2020).

O acesso à educação, portanto, é um meio de garantir cidadania a essas pessoas que se deslocaram de sua terra natal, muitas vezes, forçadamente. Da mesma forma, o conhecimento da língua torna-se fator primordial na integração do refugiado na sociedade, principalmente pelo fato de a barreira linguística condicionar severamente o acesso a qualquer outro aspecto referente à sua sobrevivência.

Com base em todo esse contexto envolvendo a diáspora dos venezuelanos, bem como a necessidade de aprender a língua do país de abrigo, neste caso, é o Brasil, e a

experiência como professora voluntária de português como língua de acolhimento (PLAc) no Centro de Idiomas do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará (IFPA) – *campus* Belém, a partir do Acordo de Cooperação entre esse Instituto e a SEJUDH, surgiu a proposta de um produto educacional interativo explorando os recursos midiáticos e lúdicos, a ser disponibilizado de forma mais democrática possível, priorizando a mobilidade e a portabilidade, viabilizando assim o acesso em qualquer situação comunicativa, de acordo com a necessidade linguística de venezuelanos que residem na Região Metropolitana Belém (RMB).

Trata-se, portanto, de um produto fonético-cultural bilíngue –português-espanhol, denominado **Português Pai D'Égua**. A escolha desse nome foi em razão de ser uma das expressões idiomáticas do dialeto belenense, cujo significado é algo “muito bom, excelente”, o que a torna bastante popular no universo da cultura paraense. A ideia é que esse produto educacional em uma versão final possa servir tanto como complementação de aulas ministradas por professores, quanto para qualquer venezuelano independentemente de estar ou não em algum Centro de Idioma.

O bilinguismo⁹ presente no conteúdo proposto se justifica como uma estratégia/metodologia de ensino denominada de “pedagogia da translanguagem”¹⁰, a qual tem como objetivo dar segurança à compreensão leitora, bem como valorizar os conhecimentos prévios – linguísticos e culturais – dos alunos venezuelanos, ou seja, se por acaso não conseguirem identificar o sentido de uma palavra e/ou expressão, poderão fazê-lo em sua língua materna, o espanhol.

Esse produto oferece ao usuário conteúdo disposto como Lista denominada de “Pai D'égua”, com três temas cujo conhecimento acredita-se ser necessário no processo de aquisição e aprendizagem do falar regional. O primeiro, é Alfabeto Fonético do português brasileiro e suas particularidades relacionadas ao dialeto belenense; o segundo, está relacionado às Saudações Papa Chibé e, o terceiro e último, refere-se às Expressões Idiomáticas paraenses. Para complementar e fechar o arranjo de ensino proposto há a unidade de reforço com exercícios fonético-culturais.

As atividades são lúdicas e foram transcritas foneticamente para que o usuário possa acompanhar os áudios e perceber a pronúncia das letras, palavras e frases, com a finalidade de diferenciar os sons (fonemas) que existem no português brasileiro e no dialeto belenense e não existem no espanhol.

O caminho que foi trilhado nesta pesquisa, até a materialização final do produto fonético-cultural, procurou responder a questão-foco e atender aos objetivos propostos para o desenvolvimento da pesquisa foram eles.

⁹ Para a Sociolinguística pode ser usada para significar o uso de duas línguas. (MCCLEARY, 2009).

¹⁰ Essa metodologia de ensino será explicada no Capítulo da Fundamentação Teórica.

Questão-Foco:

- Como promover o processo de aquisição e aprendizagem do português brasileiro, relacionado ao dialeto belenense, como forma de acolher imigrantes e refugiados venezuelanos, residentes na Região Metropolitana de Belém, buscando a disponibilização democrática da solução alcançada?

Objetivo Geral:

- Produzir conteúdo de ensino de PLAc, privilegiando a questão fonética-cultural bilíngue (português-espanhol) para democratizar o processo de aquisição e aprendizagem de português brasileiro, relacionado ao dialeto belenense, a imigrantes e refugiados venezuelanos.

Objetivos Específicos

- Elaborar conteúdo fonético-cultural bilíngue – português-espanhol – relacionado ao dialeto belenense.
- Avaliar o conteúdo fonético-cultural bilíngue – português-espanhol.
- Disponibilizar o ensino do dialeto belenense, priorizando a mobilidade e a portabilidade no acesso do Web App **Português Pai D'Égua**.
- Prototipar a forma de disponibilização do produto educacional **Português Pai D'Égua** a partir de um Web App.

De modo a contemplar todos os aspectos envolvidos tanto na questão-foco quanto nos objetivos elencados, esta pesquisa se desenvolveu a partir de levantamentos bibliográficos, documentais, observação participante e levantamento de documentos multimidiáticos, em que o foco foi a análise dos principais APPs na área do ensino de línguas. Vale ressaltar que tais procedimentos metodológicos se iniciaram bem antes de minha trajetória neste Mestrado, quando eu ainda era professora voluntária de PLAc, no *campus* Belém do IFPA .

Para essa atuação e em meio às necessidades para a preparação de aulas, comecei a pesquisar e analisar livros produzidos no Brasil. Foi, então, que senti falta de um instrumento educativo mais regionalista, com atividades e conteúdos fonéticos-culturais. Dessa forma, julguei ser necessária uma discussão fonético-cultural no momento da produção de materiais didáticos para o ensino do português brasileiro, principalmente para um público que não conhece nossos padrões culturais e sociais.

Considerando esse panorama e a relevância do tema em questão, esta pesquisa exigiu que meu Estágio Supervisionado obrigatório do PPGCIMES fosse em um espaço que proporcionasse informações pertinentes sobre a situação dos venezuelanos em nossa cidade.

Portanto, o ambiente escolhido foi a SEJUDH, apesar desta ser um lugar incomum para estágios de Mestrado.

Mas, quando a pesquisa se concentra em um tipo específico de público, em um Mestrado Profissional como este, cuja especificidade é marcada pela criatividade e inovação direcionadas ao processo de ensino, faz-se necessário buscar outras possibilidades de ambiente que podem ajudar tanto no processo de pesquisa quanto na efetivação do produto educacional proposto nesta Dissertação.

As ações realizadas por essa Secretaria estão sob a responsabilidade da Coordenadoria de Enfretamento ao Tráfico de Pessoas de Trabalho Escravo e Tráfico de Pessoas (CTETP), dentro do Espaço de Imigrantes e Refugiados. Uma de suas ações é realizar a regularização documental necessária para uma possível emancipação dessas pessoas: emissão de Cadastro de Pessoa Física (CPF); Carteira de Trabalho; fazer a solicitação e renovação do Protocolo de Refúgio; providenciar autorização de residência válida em todo o Brasil; assim como fazer encaminhamentos de acordo com a necessidade de cada refugiado: saúde, educação, assistência social, emprego e renda.

Outro serviço prestado pela SEJUDH voltado também aos migrantes e refugiados é realizado pelo Posto Avançado de Atendimento Humanizado ao Migrante (PAAHM), em que uma equipe multidisciplinar realiza a recepção à migrantes deportados, refugiados, repatriados, indocumentados e não admitidos, momento em que a equipe realiza articulação com a rede local para garantia de seus direitos.

Todas essas ações justificaram a escolha da SEJUDH como ambiente para meu Estágio Supervisionado, principalmente porque as políticas públicas desenvolvidas por essa Secretaria se voltam para o público-alvo do produto educacional proposto nesta Dissertação, que foi concebido sob a premissa de que a aprendizagem da língua do país de acolhida é um fator social de extrema urgência.

Logo, posso afirmar que toda a experiência adquirida no período do estágio me proporcionou uma dimensão mais concreta da situação de vulnerabilidade socioeconômica e linguística do público-alvo desta pesquisa. Por isso, a percepção da necessidade de desenvolver um produto educacional baseado no material didático que elaborei e utilizei com os alunos venezuelanos, por ter se configurado, naquele momento, como um recurso pedagógico essencialmente positivo em um contexto linguístico, social e humanitário.

Essa proposição está alinhada a diferentes iniciativas relacionadas ao tema. O exemplo concreto, nesse alinhamento foi o acordo de cooperação realizado entre o IFPA e a SEJUDH que reconheceu a necessidade de os venezuelanos residentes na RMB aprenderem a língua portuguesa, não somente para se comunicarem com as outras pessoas em nossa cidade,

mas também para conseguirem acessar programas sociais do governo, atendimento de saúde, bem como a inserção no mercado de trabalho, haja vista a barreira linguística e cultural serem um dos principais desafios ao acesso às políticas públicas para quem é estrangeiro no país.

Em face da abrangência desta pesquisa, no que concerne ao contexto educacional, linguístico e humanitário, pode-se afirmar que este estudo possui relevância tanto científica quanto social. A primeira, por seu caráter pioneiro, visto que é uma proposta educacional que tem como estratégia de ensino a questão fonética-cultural do dialeto falado na RMB; além de se tratar de um estudo fundamentado por autores da Linguística Aplicada, área de conhecimento responsável pelo estudo da linguagem como prática social. Enquanto que a relevância social está relacionada não somente à valorização da cultura paraense, mas também à inclusão social desses venezuelanos, em nosso contexto sociocultural, por meio de práticas sociais de comunicação.

A principal expectativa em relação ao **Português Pai D'Égua** é que seu conteúdo fonético-cultural possa, de forma prática, ajudar a desenvolver a competência comunicativa de imigrantes e refugiados venezuelanos, considerando o processo de aquisição e aprendizagem do dialeto belenense, como língua de acolhimento (LAc).

Esta Dissertação composta por esta INTRODUÇÃO, se apresenta a seguir em três capítulos, o primeiro capítulo se dedica a apresentar a CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO, no qual há um breve histórico sobre minha trajetória acadêmica. a partir do compartilhamento de experiência vivenciada. Esse breve memorial se tornou pertinente por evidenciar como a configuração do objeto de estudo foi se constituindo.

O segundo capítulo – SUSTENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA traz os conceitos fundantes para construção do produto, buscando demonstrar a utilização prática dessa base teórica no processo de concepção e execução do produto. Levando em conta que teoria e metodologia são indissociáveis em proposta como esta, esse capítulo evidencia também as ações empreendidas no desenvolvimento do estudo, destacando os procedimentos metodológicos adotados.

E o terceiro e último Capítulo – PORTUGUÊS PAI D'ÉGUA buscou apresentar o produto em toda sua dimensão e características, discutindo os caminhos trilhados para sua concepção, seu desenvolvimento, as avaliações já realizadas, a prototipagem, e o projeto de execução do Web App idealizado para disponibilização do produto. Como balanço do que foi realizado até a entrega desta dissertação tem-se as considerações finais.

CAPÍTULO 1:
CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

1.1 BREVE HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA

O ensino da língua espanhola se faz presente no Brasil há mais de 100 anos, isto é, desde 1919, porém o fomento a sua aprendizagem somente ocorreu, efetivamente, nas últimas décadas, em decorrência da participação efetiva do Brasil no MERCOSUL. A partir de então, muitas universidades brasileiras decidiram investir no Curso de Letras Espanhol como forma de consolidar o ensino do idioma que, segundo o Tratado de Assunção de 1991, deveria ser a segunda língua do nosso país.

Ante o fortalecimento desse Bloco econômico – o MERCOSUL em 1995 – e também o novo cenário que se apresentava em relação ao ensino do espanhol, a Universidade da Amazônia (UNAMA), instituição particular de ensino, foi a pioneira na Região Norte do Brasil em ofertar a primeira turma de Graduação em Letras Português-Espanhol, ainda no ano de 1996. Posso dizer que minha relação com a língua espanhola se iniciou nesse momento, pois tive a honra de fazer parte dessa primeira turma, em meio a um fato histórico, político e econômico tão importante.

Em 2000, tive o privilégio de participar da segunda turma de Especialização em Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana no Brasil ofertada pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC – Minas), com o intuito de ampliar todo conhecimento adquirido nesses dois cursos, passei a me dedicar cada vez mais ao estudo da língua espanhola. Com a ajuda da Universidade Nacional de Rosário na Argentina e do Governo da Espanha consegui dar continuidade a essa formação, por meio de cursos ofertados tanto pela *Conjería de Educación* e Embaixada da Espanha em Brasília em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), quanto pela *Agencia Española de Cooperación Internacional* (AECI) em Madri.

A participação em congressos nacionais e internacionais também contribuiu para um envolvimento maior a respeito da cultura hispano-americana. Para mim, conhecer os países hispânicos não corresponde a turismo, mas a uma necessidade profissional, uma vez que, em minha concepção, todo professor de língua estrangeira tem que conhecer, *in loco*, os aspectos que fazem parte da formação da língua que estuda e ensina, principalmente a sua interculturalidade: comunicação, convivência, interação e, sobretudo, respeito às diferentes culturas. Para García-Cervigón (2002, p.12), “a língua, como veículo de cultura, envolve uma forma determinada de ver o mundo, diferente do resto de outras culturas, sua aprendizagem requer uma aproximação a essa forma de conceber a realidade”.

Hoje, com uma larga experiência como professora de espanhol, na Educação Básica, tenho muito orgulho de dizer que fui, por 13 anos, professora formadora de professores de

espanhol no curso de Letras da Universidade da Amazônia (UNAMA) e talvez, por essa razão, sinto-me apta em estudar e ministrar aulas de língua espanhola em todos os níveis de ensino.

Portanto, foi diante de todo esse contexto educacional e trajetória profissional que aceitei o desafio de ser professora voluntária de português como língua de acolhimento (PLAc) para alunos venezuelanos **não indígenas** no do IFPA – *campus* Belém. Posso dizer que esse foi meu maior desafio profissional, por não dispor de nenhuma experiência com o ensino de português como língua materna, tampouco como língua estrangeira, mas, ao mesmo tempo, foi uma experiência extremamente enriquecedora, tanto do ponto de vista profissional, quanto pessoal, porque me possibilitou reconectar não somente com a minha língua materna, mas também com a cultura paraense.

Indubitavelmente, o Espanhol faz parte da minha essência, e não me refiro apenas ao lado profissional, mas também ao lado pessoal, pois meu apreço por esse idioma se equipara ao meu amor por minha língua materna. Essa é a minha motivação intrínseca – termo utilizado por Sternberg (2001), como sendo um dos aspectos da teoria do investimento em relação à criatividade. Para Amabile (2012), a importância dessa motivação é essencial para o trabalho criativo, então sugere que as pessoas raramente realizem um trabalho verdadeiramente criativo em uma área, a menos que realmente amem o que estão fazendo e se concentrem no trabalho, em vez das recompensas potenciais.

Posso dizer que o fato de estudar para preparar material e para ministrar as aulas fez com que eu me reencontrasse com a minha própria cultura e língua materna, a qual, a meu ver, estava “adormecida”, em razão de ter enveredado pelos caminhos do espanhol como língua estrangeira. A cada aula, meu aprendizado se estendia, em todos os aspectos, haja vista o intercâmbio de conhecimento que mantinha com os alunos: eu lhes ensinei o que precisavam aprender sobre a nossa língua, e eles me ensinavam a cultura e os regionalismos venezuelanos, constituindo-se dessa forma como um diálogo intercultural.

O conhecimento que adquiri durante toda a minha trajetória em contato com a língua materna dos hispano-falantes não foi apenas o motivador para que aceitasse ministrar as aulas de PLAc, mas serviu de apoio na condução deste trabalho, fato que deixou não só a mim, mas também aos alunos, bem mais à vontade quanto ao processo de ensino e aprendizagem, pois quando não entendiam uma palavra e/ou expressão em português, eu rapidamente estabelecia uma relação com o espanhol. Esse recurso foi por mim utilizado em diversos momentos.

Essa experiência com alunos venezuelanos, por meio de suas histórias de vida e da razão que os levaram a um deslocamento forçado de seu país, despertou em mim o interesse de aprofundar meus estudos em Linguística Aplicada, não mais em relação ao ensino do espanhol como minha base acadêmica, mas agora em relação ao ensino do português como Língua

Estrangeira (PLE), como Língua de Acolhimento (PLAc) e como Língua Adicional (PLA) para imigrantes e refugiados no Brasil¹¹.

Logo, esse foi o principal motivo da escolha do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior da Universidade Federal do Pará (PPGCIMES/ UFPA), ou seja, a possibilidade de unir, em uma dissertação, minha experiência como professora de espanhol ao desafio de materializar um produto derivado de minha atuação como professora de português para hispano-falantes.

1.2 COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIA

O desafio de ser professora voluntária de PLAc para venezuelanos não indígenas, foi o ponto fundamental para que surgisse a ideia de propor um produto educacional que facilitasse não somente a compreensão do conteúdo programático a ser ensinado, mas também como um recurso para ajudar no desenvolvimento da competência comunicativa desses hispano-falantes.

O Plano de Curso utilizado, naquele momento, foi elaborado por mim, organizado para o Nível Básico Elementar A1 e se baseou no Referencial Camões de Português Língua Estrangeira (PLE)¹², no Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas (QECR)¹³ e no Exame de proficiência para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Tanto o Quadro de Referência de Línguas quanto o Celpe-Bras são os responsáveis por orientar tudo que alunos precisam para se comunicar em língua estrangeira, neste caso, o português brasileiro, além de definir os níveis de proficiência que permitem medir seus desenvolvimentos linguísticos em todas as etapas da aprendizagem.

Assim, toda a organização pedagógica do curso foi planejada com o objetivo de tornar exitoso aquele processo de ensino-aprendizagem de modo a proporcionar aos alunos hispano-falantes uma aprendizagem significativa¹⁴ (AUSUBEL, 1918-2008), o que para mim seria mais um impulsionador em minha formação acadêmica e profissional.

¹¹ Essas nomenclaturas serão explicadas no Capítulo da Fundamentação Teórica.

¹² É um documento de caráter didático, construído com o objetivo de facultar aos profissionais da rede Camões e a outros intervenientes ligados ao ensino, aprendizagem e avaliação de Português como Língua Estrangeira (PLE).

¹³ Referência essencial para o ensino de línguas.

¹⁴ É aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. (MOREIRA, 2006).

Os eixos temáticos escolhidos, para compor esse Plano de Curso, tiveram como finalidade provocar e despertar profundos subsunçores¹⁵ dos alunos venezuelanos, uma vez que, ao longo das aulas, inúmeros debates foram promovidos, os quais suscitaram as mais variadas reflexões acerca dos temas propostos, levando em consideração seus conhecimentos prévios, para desenvolver a competência comunicativa.

Em relação a esse Plano, além das competências e habilidades que foram desenvolvidas, também foram previstas atividades relacionadas a vários aspectos do ensino da língua portuguesa, como por exemplo, relacionados a funções comunicativas, ou seja, ensinar a usar a língua em situações e tempo real aproveitando o contexto de imersão linguística em que esses venezuelanos se encontravam em nossa cidade.

Trabalhei também com estruturas fonético-fonológicas, ressaltando os fonemas que existem em português e não existem em espanhol e vice-versa. Foram utilizados também eixos temáticos voltados para a cultura paraense como pretextos para se trabalhar a motivação e a interação entre os alunos.

Ante essa diversidade de conteúdo, a opção foi pela abordagem fonético-cultural bilíngue (português-espanhol), com ênfase no dialeto belenense, por entender que ao estabelecer um contato mais direto dos aprendizes com nossa forma de se expressar, nosso sotaque¹⁶ e nossos hábitos culturais, o processo de aquisição e aprendizagem seria mais significativo para aqueles que decidiram habitar em nossa cidade. Além disso, era necessário contemplar no processo de ensino-aprendizagem a competência linguística e comunicativa.

O curso de PLAc iniciou com duas turmas, uma com dezessete e outra com quinze alunos. Ambas as turmas se constituíram abarcando perfis bem diferentes de alunos, pois eram crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, com idades entre nove e setenta e um anos, com profissões e ocupações também distintas.

Desses trinta e dois alunos venezuelanos, sete entraram no Brasil como imigrantes: dois para fazerem o Doutorado e quatro para o Mestrado; e um por proposta de emprego. Os outros vinte e cinco entraram em nosso país como refugiados, em busca de proteção, para salvar suas vidas da fome e de violações de seus direitos em seu país de origem.

¹⁵ É o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Tanto por recepção como por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles. (MOREIRA, 2006).

¹⁶ Esse termo será explicado no Capítulo da Fundamentação Teórica.

Quadro 2 - Perfil dos alunos venezuelanos

Nº	Gênero	Idade	Escolaridade	Profissão ou Ocupação	Cidade de origem	Situação no Brasil
1	Feminino	9 anos	Ens. Fundamental	----	Caracas	Refugiado
2	Masculino	11 anos	Ens. Fundamental	----	Caracas	Refugiado
3	Feminino	12 anos	Ens. Fundamental	----	Miranda	Refugiado
4	Masculino	14 anos	Ens. Fundamental	----	Miranda	Refugiado
5	Masculino	52 anos	Ens. Médio	Agente Administrativo	Cumaná	Refugiado
6	Femino	50 anos	Ens. Médio	Agente Administrativo	Carúpano	Refugiado
7	Masculino	34 anos	Ens. Médio	Ajudante de pedreiro	Barquisimeto	Refugiado
8	Masculino	45 anos	Ens. Médio	Bombeiro Civil	Mérida	Refugiado
9	Feminino	50 anos	Ens. Médio	Costureira	Valencia	Refugiado
10	Feminino	36 anos	Ens. Médio	Cabelereira	Barquisimeto	Refugiado
11	Feminino	71 anos	Ens. Médio	Dona de casa	Caracas	Refugiado
12	Masculino	32 anos	Ens. Médio	Mecânico	Guarico	Refugiado
13	Masculino	28 anos	Ens. Médio	Técnico em soldagem	Cumaná	Refugiado
14	Masculino	34 anos	Ensino Superior	Administrador	Maturín	Refugiado
15	Feminino	34 anos	Ensino Superior	Administradora	Maturín	Refugiado
16	Masculino	29 anos	Ensino Superior	Arquiteto	Guarico	Refugiado
17	Feminino	35 anos	Ensino Superior	Bióloga	Mérida	Imigrante
18	Feminino	49 anos	Ensino Superior	Contadora	Miranda	Refugiado
19	Masculino	49 anos	Ensino Superior	Designer Gráfico	Caracas	Imigrante
20	Feminino	28 anos	Ensino Superior	Engenheira Civil	Mérida	Refugiado
21	Feminino	26 anos	Ensino Superior	Engenheira Elétrica	Mérida	Refugiado
22	Feminino	30 anos	Ensino Superior	Engenheira Florestal	Mérida	Imigrante
23	Masculino	32 anos	Ensino Superior	Engenheiro Florestal	Barquisimeto	Imigrante
24	Masculino	30 anos	Ensino Superior	Engenheiro de Materiais	Cumaná	Refugiado
25	Masculino	29 anos	Ensino Superior	Fisioterapeuta	Carupano	Refugiado
26	Masculino	35 anos	Ensino Superior	Fotógrafo / Cinema	Caracas	Refugiado
27	Feminino	33 anos	Ensino Superior	Jornalista	Caracas	Imigrante
28	Feminino	29 anos	Ensino Superior	Jornalista	Valencia	Refugiado
29	Masculino	30 anos	Ensino Superior	Licenciado em Geografia	Boliva	Imigrante
30	Feminino	32 anos	Ensino Superior	Licenciada em Letras Inglês	Cumaná	Refugiado
31	Masculino	28 anos	Ensino Superior	Licenciado em Matemática	Miranda	Imigrante
32	Masculino	38 anos	Ensino Superior	Médico	Maracay	Refugiado

Fonte: Elaborada pela autora da Dissertação

A Bióloga, a Jornalista, o Licenciado em Matemática e o Geógrafo iniciaram o curso de PLAc fazendo Mestrado e os dois Engenheiros Florestas fazendo Doutorado, todos na Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio de um Edital exclusivo para estrangeiros latino-americanos da Organização dos Estados Americanos (OEA).

Esses recebiam bolsas de estudo, e por meio do benefício, custeavam aluguel, alimentação e transporte. Os que não dispunham do benefício tentavam sobreviver trabalhando em funções diferentes de suas áreas de conhecimento, visto que seus diplomas ainda não haviam sido revalidados pelo governo brasileiro.

Para conhecer um pouco mais sobre as expectativas desse venezuelanos, eu e algumas representantes da Caritas Regional Norte¹⁷, decidimos fazer uma *escutatória* em sala de aula – neologismo criado por Rubem Alves, (1999), cujo significado baseia-se na palavra oratória, e se refere à importância do ouvir:

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. [...] Parafraseio o Alberto Caeiro, o heterônimo de Fernando Pessoa: “Não é bastante ter ouvidos para se ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma. (ALVES, Rubem, 1999)

Sob essa perspectiva, que expressa muito bem a importância de saber ouvir, foi possível aprofundar na história de vida de cada um desses venezuelanos. Após ouvi-los atentamente, ficou mais evidente o quanto foi difícil para eles deixarem para trás suas casas, seus familiares, seus amigos, suas cidades, seu país, sem saber se um dia poderão voltar. Essa *escutatória* possibilitou, também, uma reflexão silenciosa sobre questões tão simples, mas, ao mesmo tempo, tão complexas, as quais se configuraram como grandes desafios nesta contemporaneidade: a solidariedade e o respeito ao outro, à cultura do outro, à língua do outro.

Mas, diante de políticas públicas tão frágeis e desiguais em matéria de migração em nosso país, o grande desafio para qualquer professor e/ou cidadão de bem está mesmo em garantir os direitos e a necessidade de proteção desse fluxo migratório venezuelano no país. A forma de legitimar esses direitos é lutando para que se cumpra a Lei no 13.445¹⁸, de 24 de maio de 2017, referente à imigração no Brasil. Portanto, ensinar nossa língua materna e nossa cultura, com todas as suas peculiaridades é, sem dúvida, uma forma de acolher e possibilitar a esses venezuelanos todo respeito que eles merecem.

¹⁷É um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), tem a prática de ouvir respeitosamente o sofrimento dos empobrecidos e dos que estão em situação de vulnerabilidade e favorecer ferramentas para transformar suas vidas. (<https://caritas.org.br/missao>).

¹⁸Essa lei será explicada no Capítulo da Fundamentação Teórica.

1.2.1 Material didático utilizado no curso de PLAc

O material didático utilizado no curso de PLAc foi todo por mim elaborado, em meio à preparação de aulas, busquei pesquisar e analisar livros e materiais didáticos para estrangeiros produzidos no Brasil, e foi então que observei a falta de um material mais específico no que diz respeito ao português característico de nossa região, visto que, em alguns, o Norte e o Nordeste até são citados, mas de uma forma muito superficial.

Assim, diante dessa ausência em relação a informações mais direcionadas à região Norte, considerei ser necessário produzir um material autêntico e autoral, voltado para a questão fonética-cultural, utilizando o dialeto falado em Belém, principalmente, ao se considerar que o público-alvo do processo de aquisição e aprendizagem não conhecia os nossos padrões linguísticos, culturais e sociais. Esse foi o motivo que me levou a não adotar um material já existente na literatura específica.

A escolha dessa variante linguística trabalhada no curso levou em consideração o fato de os alunos venezuelanos estarem propensos a fixar residência em nossa capital, pelo menos, segundo eles, até a Venezuela conseguir sair da crise política, econômica e social em que se encontra, o que gerou a necessidade de aprenderem as nuances do dialeto belenense, para melhor se inserirem em nosso meio social.

Além disso, a seleção dos temas apresentados em sala de aula foram escolhidos levando-se em consideração o contexto histórico-geográfico, político-econômico-social e linguístico-cultural tanto da língua portuguesa, quanto da Venezuela, buscando construir um material didático que se aproxima da realidade desses imigrantes e refugiados, a partir de uma abordagem intercultural que considera e respeita as características e as relações da cultura brasileira, nortista e paraense em relação às demais culturas latino-americanas, sobretudo, venezuelana, com a intenção de promover, por meio do conhecimento, a interação e o bom convívio entre essas duas culturas.

O planejamento e a elaboração das aulas foram realizados de maneira a atender adequadamente a faixa etária das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos, considerando o desenvolvimento de aspectos: linguístico, social, afetivo e intercultural.

Sob esse viés, o conteúdo selecionado foi específico para hispano-falantes, com vocabulário bilíngue (português e o espanhol), o qual foi dividido em eixos temáticos para desenvolver as habilidades necessárias relacionadas ao processo de aquisição e aprendizagem do PLAc dentro de uma abordagem comunicativa.

A seguir há um quadro que apresenta a forma como organizei os temas das aulas de PLAc, considerando aspectos relevantes tanto da cultura brasileira de forma geral quanto da cultura paraense, com a finalidade de ajudar a desenvolver a aquisição e a aprendizagem

dos alunos imigrantes e refugiados venezuelanos no centro de idiomas do IFPA – *campus* Belém.

Quadro 3 - Organização dos eixos temáticos de aprendizagem

EIXOS TEMÁTICOS			
Histórico-geográficas	Linguístico-culturais	Vocabulários temáticos	Fonético-fonológicas
História do Brasil	Expressões de cortêsias	Laços de família	Alfabeto Fonético do português brasileiro.
História da Venezuela	Expressões Idiomáticas brasileiras	Comer comer (alimentação)	Alfabeto Fonético do português-espanhol.
Fundação de Belém	Expressões Idiomáticas paraenses	Lar doce lar (tipos de moradias)	Fonemas específicos do dialeto belenense.
Contexto geográfico brasileiro	Cultura brasileira	Conhecendo a cidade (meios de transportes)	Fonemas específicos do espanhol venezuelano.
Contexto geográfico paraense	Cultura paraense	Saúde é o que interessa (bem-estar)	Transcrições fonéticas do português.
Contexto geográfico venezuelano	Cultura venezuelana	Viajar é preciso (Belém-Pará-Brasil)	Transcrições fonéticas do espanhol

Fonte: Elaborada pela autora da Dissertação

Inicialmente, o nível de correspondência foi o Básico Elementar A1, entretanto, mesmo considerando o português uma língua semelhante ao espanhol, as diferenças significativas entre ambas as línguas me levaram a subdividir esse primeiro nível de aprendizagem, em A1.1 e A1.2. Tal subdivisão foi necessária levando em conta os aspectos observados durante os primeiros meses de aula, quando foi constatado que, além dos alunos venezuelanos nunca terem estudado o português em seu país, tinham muita dificuldade de pronunciar determinados fonemas que não existem no espanhol. Com o intuito de contornar essas barreiras, houve a necessidade de se criar quadros fonéticos¹⁹ que pudessem auxiliar os alunos em relação à pronúncia de fonemas do português.

No mês de junho, ao encerrar o primeiro semestre, e conseqüentemente o Nível Básico Elementar A1.1, foram trabalhados temas relacionados à história e à cultura paraense.

¹⁹ Esse quadro é constituído de letras (grafemas) e fonemas relacionados tanto ao alfabeto fonético do português quanto do espanhol, o qual será apresentado e discutido no referencial teórico desta Dissertação.

Como atividade concreta, uma festa junina foi programada, com o intuito de apresentar aos alunos as danças típicas e a gastronomia local, além dos cheiros e sabores da Amazônia.

Como culminância das atividades realizadas ao longo das aulas, bem como para celebrar o término do semestre, organizou-se um passeio pelos pontos turísticos da Cidade Velha, por se tratar do primeiro bairro de Belém, e, também, com o objetivo de fazê-los conhecer um pouco da história da nossa cidade, além de fazê-los sentirem-se acolhidos e envolvidos nesse contexto histórico-cultural.

Todos esses eixos temáticos, assim como a opção pelos temas do cotidiano paraense, na elaboração do material didático compuseram a base para fomentar a leitura, a interpretação, a expressão escrita e a expressão oral em português, ou seja, foram as estratégias utilizadas para desenvolver as quatro habilidades: compreensão oral, compreensão leitora, expressão escrita e expressão oral. Os recursos didáticos foram variados, desde textos escritos, até imagens, áudios, vídeos e músicas.

Nesse contexto, faço alusão a um texto que escrevi especialmente para eles, com o título “O que é ser paraense?” Nesse texto, constam expressões idiomáticas, regionalismos e credices populares, as quais só um paraense consegue identificar seu sentido. Mas, como já havíamos trabalhado tudo isso em sala de aula, tornou-se mais fácil para eles compreenderem a mensagem. Em contrapartida, tomando como base esse texto, pedi que também escrevessem um texto com o tema “o que é ser venezuelano / caraqueño²⁰?”, a fim de que expusessem suas impressões sobre seu país/região de origem.

O objetivo dessa atividade foi aproveitar o repertório linguístico dos alunos, para trabalhar a interculturalidade e fazê-los conhecer as diferenças nos aspectos linguísticos entre as línguas, bem como as diferenças e semelhanças entre a cultura paraense e a venezuelana.

No decorrer das aulas, fui explicando a eles a variação lexical e fonética do Brasil, mas com foco no falar tipicamente belenense, sobretudo em relação às nossas expressões idiomáticas. Considerei ser importante esse conhecimento, sobre a cultura paraense, pois tinha o objetivo de criar um intercâmbio intercultural entre os nossos hábitos e costumes e os hábitos e costumes venezuelanos.

Vale ressaltar que todo material didático produzido na preparação das aulas ao longo de dois semestres já tinha o propósito de suprir a falta de informações sobre aspectos de nossa cultura, considerando que o levantamento e análise realizada no material existente para uso predominava um padrão de linguagem engessado e elitizado.

²⁰ Adjetivo pátrio de quem nasce em Caracas, Capital da Venezuela.

A seguir apresento um quadro que demonstra a forma como as quatro habilidades linguísticas foram desenvolvidas em sala de aula, bem como a metodologia utilizada e a forma de avaliar os alunos venezuelanos em processo de aquisição e aprendizagem do PLAC. Vejamos:

Quadro 4 - Organização das Habilidades linguísticas

Habilidade	Metodologia de ensino	Avaliação
Compreensão oral	Escuta dos seguintes gêneros musicais: samba de raiz; samba enredo; pagodes; samba de gafieira; música popular brasileira; rock nacional; música popular paraense; carimbó; músicas com temas juninos. Escuta de reportagens sobre notícias do cotidiano belenense.	Foram realizadas avaliação somativa e formativa.
Compreensão leitora	Leitura e interpretação dos seguintes gêneros: jornalístico; publicitário; receitas; Charges; letras de músicas.	A avaliação formativa ocorreu durante as aulas, no momento em que os alunos participavam das atividades propostas.
Expressão oral	Fez-se a simulação de leitura com os gêneros citados, além de utilizar temas do cotidiano como pretexto para motivar os alunos a falar em português.	
Expressão escrita	Culminância de todas as atividades realizadas nas aulas por meio da produção escrita, bem como a estratégia da reescrita para observação e análise dos possíveis equívocos e interferências linguísticas entre o português e o espanhol.	A avaliação somativa foi feita de forma bimestral, por meio de atividades elaboradas para esse fim.

Fonte: Elaborada pela autora da Dissertação

CAPÍTULO 2:
SUSTENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

2.1 TEORIA EM AÇÃO

A apresentação de um conceito básico sobre concepção de língua, para introduzir este referencial, torna-se relevante, especialmente quando esse domínio se dá em razão a um deslocamento forçado, pelo indivíduo, de seu país de origem. Para essa questão inicial, recorreu-se às concepções de Silva (2016, p. 108), ao afirmar que [...] o fator língua é intrinsecamente imbricado à constituição de uma identidade tanto no nível macro (de um povo, uma comunidade, uma nação) como no nível micro (de um indivíduo).

Assim, por meio desse conceito, constata-se a significância da língua não apenas como um sistema em uso, mas também como um fator histórico-social, político-econômico e linguístico-cultural de um povo, a qual fundamentalmente estabelece interação e relação de poder entre os falantes. Tal relação de poder, de acordo com Thompson (2012):

é a capacidade de agir para alcançar os próprios objetivos ou interesses, a capacidade de intervir no curso dos acontecimentos e em suas consequências. No exercício do poder, os indivíduos empregam os recursos que lhes são disponíveis: recursos são os meios que lhes possibilitam alcançar efetivamente seus objetivos e interesses. Ao acumular recursos dos mais diversos tipos, os indivíduos podem aumentar seu poder. (THOMPSON, 2012, p.38).

Ainda segundo Thompson (2012, p.38), “o poder é um fenômeno social penetrante, característico de diferentes tipos de ação e de encontro”, o que leva ao entendimento de que dominar uma língua, no contexto desta pesquisa, proporciona, no mínimo, a inclusão social, principalmente quando essa língua faz parte da comunidade linguística do país de acolhida de pessoas em situação de refúgio.

Logo, aprender a comunicar-se em língua portuguesa é ter o poder de alcançar outros objetivos, ideia que se coaduna ao pensamento de Silva e Souza (2017, p. 260) quando afirmam que a relação entre língua e sociedade apresenta influência mútua, pois por meio da linguagem se participa das “relações sociais de poder e as mudanças na estrutura social são decorrentes da dinâmica dessas relações”.

As concepções apresentadas estão relacionadas à Linguística Aplicada (LA), área de conhecimento responsável pelo estudo da linguagem como prática social, a qual foi escolhida como área macro que embasa esta pesquisa, por estabelecer os princípios e as orientações gerais que envolvem o processo de aquisição e aprendizagem de toda e qualquer língua no mundo. Assim, busca-se estabelecer, os princípios e as orientações gerais que norteiam a aquisição de uma língua, dentre essas o português para estrangeiros.

Segundo Almeida Filho e Moutinho (2017, p. 42), o interesse pelo ensino de português para estrangeiros aumenta a cada dia, ganhando proporções antes nem mesmo

imaginadas, como a abertura de cursos em universidades estrangeiras e de Centros de Cultura e Estudos Brasileiros (CEBs) em muitos países de todos os continentes.

De acordo com Silva (2016), a literatura moderna na área do ensino de português como língua não materna (PLNM) adquiriu um considerável grau de especificidade, no que tange à natureza do público aprendiz. Assim, nos deparamos com siglas que representam determinados conceitos, uma vez que a literatura especializada divide o ensino do português como língua estrangeira (PLE); como língua adicional (PLA) / como segunda língua (L2); como língua de acolhimento (PLAc); como língua de herança (PLH), como língua de inclusão (PLI); português do Brasil para estrangeiro (PBE) e português para falantes de outras línguas (PFOL).

Logo, apropriar-se de alguns conceitos que envolvem tais nomenclaturas torna-se bastante pertinente para esta pesquisa, como, por exemplo, o PLE. Para Santos (2017), esse é um campo de pesquisa da Linguística Aplicada que, no Brasil, tem seus estudos mais voltados para os docentes em formação inicial e/ou formação continuada, que atuam junto aos cursos técnicos, graduações ou pós-graduação. Segundo Ortiz Alvarez (2018):

Hoje em dia a língua portuguesa é considerada uma língua estrangeira, uma língua de acolhimento, uma língua adicional, uma língua de herança, para falantes de outras línguas, uma língua do futuro, sendo que cada uma dessas nomenclaturas utilizada tem uma justificativa, para que assim ela tenha uma identidade de acordo com cada situação e contexto; também essas nomenclaturas visam especificar os grupos que possuem interesse por esse idioma. (ORTIZ ALVAREZ, 2018, p.772)

Saber diferenciar essas nomenclaturas do português brasileiro, bem como distinguir suas especificidades, é de fundamental importância para aqueles que decidem ensinar a língua portuguesa brasileira para estrangeiros, independentemente de sua condição e seu contexto.

Outro ponto importante e que deve ser levado em consideração referente aos significados das siglas: PLE, PLA, PLAc... que denominam o ensino do português para estrangeiros, quando da elaboração dos materiais didáticos a serem trabalhados em sala de aula, uma vez que haverá uma abordagem específica e um material apropriado para cada contexto linguístico.

A esse respeito, Barbosa e Freire (2020) afirmam que quando nos propomos a ensinar uma língua para quem já tem conhecimento de pelo menos uma, surge a questão de como nomear essa outra língua.

Tradicionalmente, em um primeiro momento, estabeleceu-se a diferença entre língua estrangeira e segunda língua. Se a língua estudada não é falada na comunidade em que vive o aluno, temos a situação de uma língua estrangeira, como seria, por exemplo, o caso do ensino do português na Polônia; o português seria, para o aluno polonês, uma língua estrangeira. Se a língua estudada é falada na comunidade em que vive o aprendiz, ela seria, então, definida como segunda língua, caso, por exemplo, do aluno polonês que estuda português no Brasil. (BARBOSA; FREIRE, 2020, p. 660).

Nessa perspectiva, Barbosa e Freire (2020) ainda afirmam que negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, impedindo-o de exercer sua cidadania, mas se configura como uma forma de atrasar o desenvolvimento de um país com nítidos contextos plurilíngues e pluriculturais no mundo atual, como é o caso do Brasil, visto que sua trajetória histórica conta com a contribuição de muitos povos: indígenas, africanos, portugueses, italianos, espanhóis, chineses, holandeses, alemães, árabes, japoneses, dentre outros. Para Almeida Filho e Moutinho (2017):

O Brasil é um país pós-colonial americano, etnicamente hibridizado, de proporções continentais, marcado por uma natureza singular e magnética, e por uma sociedade em fluxo, otimista, diversa e desequilibrada em alguns aspectos. Essa alegria de viver, as diferenças e desajustes, estão presentes em todo o território nacional e estão refletidos na linguagem do Português brasileiro (PB). (ALMEIDA FILHO; MOUTINHO, 2017, p.41).

Dessa forma, não se pode ignorar a importância do plurilinguismo e do pluriculturalismo tão evidente na formação do povo brasileiro, além de considerar, nessa formação interétnica, os imigrantes hispano-falantes, já que nosso país faz fronteira com sete dos nove países hispano-americanos, localizados na América do Sul, dentre eles, a Venezuela, no extremo norte do Brasil, país de grande relevância para esta pesquisa.

Talvez por esse motivo, Amado (2016) tenha afirmado que o Brasil se tornou, na última década, ponto de chegada de povos de línguas e culturas tão diversas quanto distantes umas das outras, mas que compartilham de uma mesma necessidade: uma terra que os acolha com trabalho e segurança.

A ideia de Amado (2016) coaduna com Pereira e Costa (2016, p.131) quando estes afirmam que “a vinda desses imigrantes abre espaço para um novo contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, sobretudo no que se refere a abordagens de ensino de português para estrangeiros”, o que possibilitou uma crescente procura pelo ensino da língua portuguesa.

E foi a partir desse cenário que a língua portuguesa passou a ser considerada como uma língua pluricêntrica²¹, por estar presente hoje em vários países e centros linguísticos. Portanto, o português brasileiro tende a crescer cada vez mais em um mundo globalizado, principalmente pelo fato de o Brasil ter assumido, em um cenário migratório, um compromisso humanitário com os refugiados, fazendo com que o aprendizado do nosso idioma se torne fundamental para aqueles que precisam desenvolver habilidades linguísticas em nossa língua e assim se inserirem o mais rápido possível na sociedade que os acolheu.

²¹ A língua portuguesa é considerada como uma língua pluricêntrica por apresentar diferentes normas nacionais, umas já estabilizadas, outras em construção (ALBUQUERQUE, 2022).

Em relação às nomenclaturas “língua adicional (LA)” / “segunda língua (L2)”, considera-se que são aquelas que, teoricamente, deveriam caminhar concomitantemente com a primeira (L1 / LM – língua materna). Logo, conclui-se que uma “segunda língua (L2)” é aprendida e/ou adquirida no país onde a língua-alvo é utilizada pela comunidade local.

Considerando esse contexto, é importante, portanto, ressaltar a distinção entre “adquirir uma língua” e “aprender uma língua”, de modo a evidenciar o objetivo deste estudo. Para isso, recorreremos a Krashen (1982), um dos pioneiros no que se refere ao ensino de idiomas no mundo, motivo pelo qual suas orientações teóricas são aqui apropriadas para diferenciar o processo de aquisição e aprendizagem de outra língua.

Aquisição – é um processo automático que se desenvolve em nível do subconsciente, devido à necessidade de comunicação, não há um esforço consciente por parte do indivíduo nem uma ênfase no aspecto formal da língua, e sim no ato comunicativo. Para que ocorra a aquisição é necessária uma grande interação do indivíduo com a língua meta. (KRASHEN, 1982, p. 10).

A esse respeito, pode-se tomar como exemplo a situação dos imigrantes e refugiados hispano-falantes que chegam à cidade de Belém sem saber falar a língua portuguesa, mas que são forçados, pela necessidade de comunicação, a se apropriarem do idioma sem nenhum ou pouco conhecimento formal da língua.

Aprendizagem – é um processo consciente, devido ao conhecimento formal da língua por adquirir. Através desta aprendizagem o indivíduo tem a capacidade de explicar as regras gramaticais na língua meta. A situação de aprendizagem contribuiria só para dar um discurso de pouca fluência, já que o indivíduo estaria mais preocupado com a maneira de como a mensagem é transmitido. (KRASHEN, 1982, p.10).

Carrilho e Osório (2016) também expressam suas opiniões sobre a importância do processo de aquisição e aprendizagem de uma língua ao afirmarem que é indiscutível que a aquisição sólida de vocabulário levará ao desenvolvimento da competência lexical dos aprendentes que, por sua vez, terá como consequência um desempenho proficiente na língua que se encontram a aprender. Eles ainda reiteram que para a

aprendizagem de vocabulário tenha lugar é necessário que o aprendente, ou aluno, se disponha a fazê-lo, sabendo à partida que este é um processo que decorre num longo período de tempo e no qual só obterá resultados positivos se o fizer de forma ativa, permitindo-lhe alcançar uma competência lexical consistente e que o faça sentir mais seguro no momento de comunicar. (CARRILHO; OSÓRIO, 2016, p. 74).

Almeida Filho (2017) vai além sobre esse processo de aquisição e de aprendizagem de uma língua, principalmente para um estrangeiro que está em imersão linguística, pois, segundo o autor, essa imersão aumenta a oportunidade de conhecimento da língua-alvo e esse domínio é o que garante condições mínimas de sobrevivência aos imigrantes e refugiados. Para ele:

A aquisição propicia, com o tempo, fluência e é duradoura. Ela opera em tempo e vidas reais com naturalidade, sem pensar no processo adquiridor a cada passo, como se fosse uma segunda natureza na segunda língua sendo desenvolvida. Aprender (conscientemente) uma língua na sala de aula de uma escola é fenômeno antigo e moderno ao mesmo tempo, que acentua a escolha da gramática como matéria natural da disciplina Língua Estrangeira do currículo escolar. (ALMEIDA FILHO, 2017, p.52).

Diante desses conceitos linguísticos relevantes, faz-se necessário esclarecer que nesta Dissertação de Mestrado será utilizado tanto o termo “aquisição” quanto o termo “aprendizagem”, pela condição de imersão linguística dos sujeitos desta pesquisa, imigrantes e refugiados venezuelanos, residentes na Região Metropolitana de Belém (RMB) e que participaram do curso de português para estrangeiro.

A questão da imersão linguística favoreceu sobremaneira o processo de aquisição e aprendizagem desses hispano-falantes, uma vez que estavam adquirindo a nossa língua em um convívio sociocultural paraense e, ao mesmo tempo, em um processo de uma aprendizagem sistematizada por meio das aulas de português ofertadas no centro de idiomas do IFPA – *campus* Belém.

2.1.1 Português como Língua de Acolhimento (PLAc)

Vale ressaltar, portanto, que a aula de português nesse contexto começou como uma língua adicional (PLA), mas depois foi se transformando em língua de acolhimento (PLAc), porque esta teve um viés mais social em razão do Acordo de Cooperação entre o IFPA e a SEJUDH que trouxe oportunidade de emprego e estudo a esses imigrantes e refugiados.

Logo, a nomenclatura mais apropriada para este estudo é, sem dúvida, o português como língua de acolhimento (PLAc). E para tornar mais claro o motivo dessa escolha, recorreu-se a Grosso (2010, p. 68) que traz uma explicação mais prática e coerente aos objetivos desta Dissertação:

A língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo (GROSSO, 2010, p. 68).

O que se depreende desse pensamento é que o PLAc é o conceito adequado para o contexto desta pesquisa. O ensino do português não pode ser tratado simplesmente como uma segunda língua (L2), porque o contexto de aprendizagem dos venezuelanos inclui a

abordagem dos direitos e da integração temporária e/ou permanente neste país, dando-lhes a oportunidade de terem qualidade de vida e se inserem em nossa sociedade.

Segundo Pereira (2017, p.128), é por meio do estudo da língua portuguesa que o refugiado pode se manifestar e se assegurar efetivamente. O português, mais que uma nova língua, é um elemento de mediação do acolhimento e da construção da liberdade.

A expressão “língua de acolhimento” foi utilizada pela primeira vez a partir dos anos 2000 por Maria Helena Ançã, linguista e pesquisadora portuguesa, quando se referiu ao contexto de ensino de português para imigrantes nas escolas de Portugal. Naquele momento, o país passava por um crescimento migratório significativo relacionado a pessoas que precisaram sair do Leste Europeu, da África e da Ásia e pedir acolhida em Portugal.

Considerando o fluxo migratório no Brasil, Amado (2016) reitera a importância de os refugiados precisarem aprender o português brasileiro, de modo a conseguir realizar coisas simples da vida como, por exemplo, [...] saber fazer compras (ir à feira, ao mercado, à farmácia), saber se locomover pela cidade, saber dizer os sintomas de doenças e mal-estar, e também saber se integrar na sociedade do país que o acolheu.

Portanto, PLAc é conceito mais apropriado para as condições de refúgio e as necessidades urgentes de quem precisa aprender a língua portuguesa, com o objetivo de procurar emprego, fazer matrícula dos filhos nas escolas, dentre outras situações comunicativas práticas do dia a dia.

Nesse caso, para um ensino mais prático do idioma, o ideal seria a elaboração de materiais didáticos (MDs) de PLAc que não padronizassem a linguagem do português, visto que esta é múltipla no Brasil, isto é, apresenta muitas variações linguísticas resultantes de fatores como: região, classe social, grau de escolaridade, faixa etária, dentre outros.

Segundo Almeida Filho e Moutinho (2017, p. 43), são vários os casos em que, em um diálogo presente em materiais didáticos, “a fala da criança é igual a de um adulto, a de um advogado igual a de uma empregada doméstica, a de um paulista igual a de um carioca e assim por diante”, por isso, na preparação de materiais didáticos (MDs), deve-se considerar e valorizar a existência dessas variações linguísticas brasileiras.

Ainda segundo Almeida Filho e Moutinho (2017, p. 44), os professores de PLAc, pela experiência em sala de aula e aproximação com seus alunos imigrantes e refugiados, devem “distinguir dos autores de materiais didáticos (MDs) que apenas expõem ao discente amostras estilizadas da língua”.

Os autores ainda afirmam que o profissional mediador tem o poder de fornecer a seus alunos os meios para buscarem e organizarem suas experiências linguísticas e culturais que mais os aproximarão e os deixarão mais confortáveis na língua-alvo.

2.1.2 O Papel da Cultura e da Intercultural

A esse respeito, Oliveira e Bulegon (2019, p. 433), consideram como “desafio para o ensino de PLAc a valorização da cultura e do repertório linguístico dos alunos, de modo que os professores possam não apenas ensinar uma língua para viver no Brasil, mas que busquem promover empoderamento por meio de processos identitários com o ensino de PLAc”. As autoras ainda reiteram a ideia de que valorizar a história e a cultura dos alunos “são aspectos chaves para promover uma aula inclusiva”.

Uma proposta didática pensada para contextos de imigração e refúgio, orientada para reconhecer a língua e cultura do aluno, reforça o não apagamento de sua identidade e é decisivo para um ensino-aprendizagem intercultural (OLIVEIRA e BULEGON, 2019, p. 442).

Portanto, a questão cultural é um fator relevante dentro do processo de aquisição e aprendizagem de uma língua. Por isso, a variação linguística e diversidade cultural do Brasil deve ser levada em consideração no momento em que o professor estiver fazendo a seleção de conteúdo a ser ministrado nas aulas de PLAc.

Segundo Almeida Filho (2017, p.7), o conhecimento cultural não está restrito a ser expresso em linguagem verbalizada, mas pode também ser realizado com gestos, expressões e ruídos específicos, ou por aproximação física, tom e altura de voz, contornos entoacionais dos enunciados orais, uso do riso ou sorriso. O autor afirma que

O cultural num cenário de aprendizagem comunicativa precisa atravessar o limite da própria cultura (e aí temos o sentido de transcultural) quando a consciência dela o permitir, e instalar-se no intercultural que implica a reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro e simultaneamente ter o outro confortavelmente na nossa esfera de cultura. (ALMEIDA FILHO, 2017, p.108).

Assim, todo esse conjunto de manifestações linguísticas e culturais deve ser apresentado aos alunos estrangeiros como forma de fazê-los se sentirem acolhidos no meio social em que estão inseridos, para que possam conviver mais respeitosamente e mais democraticamente em sociedade.

A esse conjunto denomina-se de interculturalidade, termo relevante para o ensino de qualquer língua, principalmente quando essa língua é ensinada no país em que os alunos estão em imersão linguística. Segundo Oliveira e Bulegon (2019, p. 436), incluir a interculturalidade dos alunos dentro da sala de aula também oportuniza o empoderamento.

A interculturalidade, segundo Pires (2021, p. 110), refere-se à interação entre culturas de uma forma recíproca, favorecendo o seu convívio e integração assente numa relação baseada no respeito pela diversidade. Essa definição coaduna com o conceito de “língua de acolhimento” (LAc), uma vez que esta também traz como base o respeito ao outro, à cultura do outro, à língua do outro, a seu comportamento e hábitos.

Tal iniciativa deve facilitar o empenho dos professores, uma vez que o objetivo final, segundo Dias (2016, p. 14), é fazer com que os docentes ajudem a formar não apenas alunos proficientes, mas também falantes interculturais, que sejam atores e mediadores capazes e adaptáveis em contextos globalizados. A autora afirma que a aprendizagem intercultural:

[...] pode ser promovida, por exemplo, através de um ensino baseado em [...] tópicos comuns na aula de LE, tais como casa, escola, lazer, comida, festa. Problemas sociais são abordados na perspectiva da cultura de origem e da cultura alvo, estabelecendo conexões ativas na reflexão sobre as semelhanças e diferenças de práticas. (DIAS, 2016, p.16). Grifo nosso.

Trabalhar com temas do cotidiano dá a dimensão intercultural que o ensino de qualquer língua no mundo necessita, principalmente quando o processo é de aquisição e de aprendizagem de uma língua como é o caso do português brasileiro, tão diversa por natureza. Por isso, a importância de levar em consideração tanto a cultura de origem do aluno quanto a cultura alvo que ele precisa conhecer e se inserir. São essas as conexões ativas a que Dias (2016) se refere, as quais correspondem a uma aprendizagem significativa dos alunos e que, segundo Moreira (2011, p.14) se caracteriza pela

interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é *não-literal e não-arbitrária*. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (MOREIRA, 2011, p.14)

A esses conhecimentos prévios dos alunos relacionados ao cotidiano e à interculturalidade, tão relevantes para o aprendizado, Ausubel (1918-2008) denomina de subsunção ou ideias âncoras (MOREIRA, 2011, p.14). Logo essas questões inseridas nas aulas de PLAc farão dessa aprendizagem algo significativo para os alunos, sobretudo, os que estão em Belém em situação de refúgio.

Sabe-se, portanto, que a interculturalidade ultrapassa fronteiras e permite uma convivência de línguas diferentes, culturas distintas, interação e respeito à diversidade do “outro”. E para reafirmar essa ideia sobre a importância de se trazer para a sala de aula de PLAc a questão cultural e intercultural tão evidente no Brasil, recorremos a Tosatti (2009, p. 57 e 58), pois segundo a autora

Ao pensarmos sobre nossa cultura, reconhecemos que a diversidade é uma característica do Brasil, marcada nos âmbitos sociocultural, étnico e também linguístico. O português aqui falado caracteriza-se não só como a língua de uma nação, mas também como veiculador de aspectos de brasilidade, que englobam o comportamento e o modo de pensar do brasileiro. (TOSATTI, 2009, p. 57 e 58).

A brasilidade a que a autora se refere está relacionada a aspectos inerentes a nossa interculturalidade como: música; dança; gastronomia, os quais fazem do Brasil um destino

turístico internacional importante, fato que, atualmente, tem contribuído para aumentar a atenção com nosso idioma (TOSATTI, 2009, p.58).

Mas não se deve esquecer que o ensino e a proficiência do PLAc para alunos estrangeiros deve ultrapassar a motivação turística e deve se vincular à realidade histórico-geográfica, político-econômica e linguístico-cultural em que esses imigrantes e refugiados se encontram em nosso país.

Para Almeida Filho (2017, p10), a “cultura governa a maior parte das atitudes, dos comportamentos, das representações e dos costumes dos falantes de uma língua, e essa base cultural está aninhada no componente discursivo da competência comunicativa dos falantes de uma língua”. Isso significa que tanto a questão cultural quanto intercultural são aspectos relevantes para o processo de aquisição e aprendizagem de qualquer língua estrangeira e, com a língua portuguesa, não seria diferente.

Logo, o fomento à competência comunicativa, que é umas das finalidades desta Dissertação, traz em sua essência esses elementos fundamentais para o PLAc, pois segundo Almeida Filho (2005, p.80), “[...] a abordagem comunicativa se mostra preocupada com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação por meio de uma nova língua”.

2.1.3 Competência Comunicativa: fonética, dialeto e sotaque como estratégias de ensino

Essa abordagem foi de suma relevância para alcançar o objetivo final desta pesquisa que é auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos venezuelanos. Para isso, fez-se necessário trabalhar o PLAc dando menor ênfase em um ensino engessado e priorizando o que faz sentido para os alunos, baseado em seus interesses e necessidades. Nesse sentido, Dettoni (2010) entende a competência comunicativa como sendo uma

[...] exposição do aluno/falante aos usos reais da língua presentes em práticas sociais efetivamente instauradas na sociedade, este objetivo é válido também para os falantes não-nativos e principalmente para eles que, além da estrutura e dos usos da língua, precisam se apropriar também das normas sociais que envolvem esses usos dentro de uma nova comunidade e uma nova cultura. (DETTONI, 2010, p.101).

O uso real da língua, citado pela autora, faz relação a tudo que envolve o contexto intercultural necessário para desenvolver a competência comunicativa desses imigrantes e refugiados, no qual a questão fonético-fonológica é um dos aspectos a serem considerados para esse desenvolvimento. Assim, essa questão se insere em uma área de conhecimento bem específica, a Linguística Geral, uma ciência que, segundo Silva (2014, p.11), investiga os

fenômenos relacionados à linguagem em busca de determinar os princípios e as características que regulam as estruturas das línguas. Sob essa ótica, a ênfase em tal aspecto ocorre porque, segundo Costa e Carneiro (2009) a estrutura fonética

[...] ajuda o leitor a descobrir que cada letra ou sequência de letras corresponde a um fonema, e que fonemas juntos formam uma palavra. E o segundo tipo de conhecimento é a consciência sintática, ajuda o leitor a preencher a informação fonológica ausente, a gerar expectativas sobre o que virá a seguir, baseado em conhecimento sintático, e a articular elementos lexicais para compreender sentenças e parágrafos. (COSTA; CARNEIRO, 2009, p. 140)

Esse pensamento foi tomado como um importante reforço à escolha de um dos conteúdos linguísticos do produto proposto nesta Dissertação, que é o de selecionar estruturas fonéticas a serem explanadas em um produto educacional bilíngue (português-espanhol) fonético-cultural.

Segundo Silva (2014, p.11), falar uma determinada língua implica ter um conhecimento que certamente transcende o escopo puramente linguístico, isto é, significa que é por meio da questão fonético-fonológica que conseguimos identificar a variação regional que aquele falante utiliza, bem como podemos identificar se esse falante é ou não estrangeiro, ou ainda se a língua que ele ou ela utiliza é uma segunda língua (L2).

Silva (2014, p.11) também reitera que falantes de uma segunda língua (L2) têm características de sua língua materna (LM) transpostas para a língua aprendida posteriormente. Esse, por exemplo, é o caso dos venezuelanos, sujeitos desta pesquisa, que, pelo fato de terem como idioma materno o espanhol, língua neolatina²² assim como o português, com o mesmo tronco linguístico, deparam-se com palavras iguais e/ou semelhantes que muitas vezes interferem, de uma forma ou de outra, no processo de aquisição e aprendizagem do português.

Tais variações regionais ajudam a desenhar o que os linguistas denominam de sotaque e dialeto, características particulares de cada língua. Sotaque, por exemplo, refere-se à maneira pela qual um falante pronuncia, e, portanto, representará uma variedade que é foneticamente e/ou fonologicamente diferente das outras (MANÉ, 2012, p. 43); já o dialeto significa a variação regional, social, lexical de uma língua (MCCLEARY, 2009).

Nesse contexto linguístico, portanto, entende-se que o português brasileiro, por sua extensão territorial, é rico nesses dois aspectos, visto que cada região do Brasil possui uma cultura própria e uma forma muito peculiar de falar.

²² São idiomas que integram o vasto conjunto das línguas indo-europeias que se originaram da evolução do latim, principalmente do latim vulgar, falado pelas classes mais populares. Atualmente, essas línguas são representadas pelos seguintes idiomas mais conhecidos e mais falados no mundo: o português, o espanhol (também conhecido como castelhano), o italiano, o francês e o romeno. (RIBEIRO, 2003)

Segundo Silva (2014, p.12), sim, as variações regionais, são prestigiadas ou marginalizadas, conforme a maneira pela qual as sequências sonoras são pronunciadas, por isso se torna relevante explicar que o produto educacional proposto nesta Dissertação, no contexto em que foi concebido, tem como foco ensinar o português nortista-paraense-belenense, de modo a evidenciar que esse regionalismo é uma variante de prestígio tanto quanto qualquer outra variante do Brasil.

Outro aspecto importante que justifica a escolha da questão fonético-fonológica para compor o conteúdo do produto proposto é por se ter o entendimento de que os sons produzidos permitirão aos venezuelanos uma melhor compreensão das palavras em português. Para Costa e Carneiro (2009) essas informações fonológicas fazem parte de

[...] estratégias de procedimento de base que podem auxiliar o aprendiz nas estratégias fonológicas, ortográficas, lexicais e sintáticas. As estratégias fonológicas nos permitem reconhecer os sons de uma língua. A informação fonológica é usada em estratégias de reconhecimento de palavras, especialmente e línguas que usam sistema de escrita alfabética. (COSTA; CARNEIRO, p. 146).

Considera-se, também, que essa estratégia fonética possibilitará aos alunos a aquisição e a aprendizagem da língua de forma mais prática e concomitante a sua língua materna, por meio da observação de fonemas que existem no português e não existem no espanhol ou ainda na distinção dos fonemas do português falado na RMB. Para Almeida Filho (2017, p.61):

A transparência de uma nova língua para o falante de outra língua próxima como é o Português para falantes do Espanhol, facilita introduzir o ensino para a aquisição mais cedo e com menos esforços por modificar a língua-alvo para ser compreendida nas fases iniciais quando a língua é naturalmente mais estrangeira. (ALMEIDA FILHO, 2017, p.61).

Com essa expectativa, houve a iniciativa de se criar quadros analógicos fonéticos bilíngues (português-espanhol), a fim de ajudar na percepção dos sons entre o sotaque e o dialeto belenense e o sotaque (acento)²³ venezuelano. Para essa concepção, levou-se em consideração os símbolos do Alfabeto Fonético Internacional (IPA²⁴), o qual é usado em toda e qualquer língua do mundo com a finalidade de fazer as transcrições fonéticas e assegurar que as palavras sejam pronunciadas corretamente. Essa prática permite que a aquisição e a aprendizagem do português se tornem mais eficaz.

²³ Refere-se à forma de pronunciar uma língua, característica de um grupo específico de falantes, aquilo que em português chamamos “sotaque”, cada país hispano-americano tem seu “acento” (sotaque) próprio, como por exemplo, grupos definidos pela geografia, e falamos, portanto de um “acento andaluz”, “acento caribenho”, “acento da zona norte de Madrid”.... (ROSA, 2020)

²⁴ Sigla em inglês do Alfabeto Fonético Internacional - *International Phonetic Alphabet* (SILVA, 2014).

Por outro lado, faz-se necessário esclarecer que os símbolos fonéticos do IPA, tanto nesta Dissertação quanto nas atividades do produto educacional proposto, foram adaptados para a variação linguística falada na RMB, ou seja, o dialeto belenense.

O primeiro quadro fonético elaborado durante as aulas de PLAc foi uma tabela que apresenta as LETRAS tanto do alfabeto da língua espanhola quanto da língua portuguesa com suas particularidades, bem como seus respectivos fonemas e as representações fonéticas de como essas letras devem ser pronunciadas, como a seguir:

Quadro 5 – Comparativo entre Alfabeto Fonético do Espanhol e do Português brasileiro

Letra do Espanhol	Fonemas (som) e Pronúncia das letras em Espanhol	Letra do Português	Fonemas (som) e Pronúncia das letras em Português
A	/a/ → ['a]	A	/a/ → ['a]
B	/b/ → ['be]	B	/b/ → ['be]
C	/s/ → ['se]	C	/s/ → ['se]
D	/d/ → ['de]	D	/d/ → ['de]
E	/e/ → ['e]	E	/e/ → ['ɛ] – [e]
F	/f/ → ['efe]	F	/f/ → ['ɛfl]
G	/x/ → ['xe]	G	/ʒ/ → ['ʒe]
H	silent → ['atʃe]	H	/ / → [a'ga]
I	/i/ → ['i]	I	/i/ → ['i]
J	/x/ → ['xota]	J	/ʒ/ → ['ʒota]
K	/k/ → ['ka]	K	/k/ → ['ka]
L	/l/ → ['ele]	L	/l/ → ['ɛlɪ]
M	/m/ → ['eme]	M	/m/ → ['ɛml]
N	/n/ → ['ene]	N	/n/ → ['ɛnl]
Ñ	/ɲ/ → ['ɛne]	-	-
O	/o/ → ['o]	O	/o/ → ['ɔ] – [o]
P	/p/ → ['pe]	P	/p/ → ['pe]
Q	/k/ → ['ku]	Q	/k/ → ['ke]
R	/r/ - /ɾ/ → ['efe]	R	/x/ → ['ɛxl]
S	/s/ → ['ese]	S	/s/ → ['ɛsl]
T	/t/ → ['te]	T	/t/ → ['te]
U	/u/ → ['u]	U	/u/ → ['u]
V	/b/ → ['ube]	V	/v/ → ['ve]
W	/u/ - /b/ → ['ube'doble]	W	/u/ → ['dabljɔ]
X	/ks/ - /s/ → ['ekis]	X	/ʃ/ → ['fjʃ]
Y	/i/ → ['i'grjega]	Y	/i/ → ['ipisilõ]
Z	/s/ → ['seta]	Z	/z/ → ['ze]

Fonte: Elaborada pela autora da Dissertação

- A cor **AZUL** destaca as vogais que possuem duas formas de pronúncia no português.
- A cor **VERMELHA** destaca as consoantes que possuem pronúncias diferentes do espanhol.
- A cor **VERDE** destaca a consoante que só existe no espanhol.

A ideia de criação desse quadro fonético levou em consideração Osterman e Rezende (2009) quando eles afirmam que

[...] investir em produtos que não apenas contemplam a eficiência de um método de ensinar dado conteúdo, mas que envolvam uma reflexão sobre um problema educacional vivido pelo professor em dada realidade escolar e que levaria ao desenvolvimento de atividades curriculares alternativas. (OSTERMAN; REZENDE, 2009, p. 71).

Durante as aulas de PLAc, o problema educacional identificado com o aprendizado dos alunos venezuelanos foi em relação à pronúncia de determinados fonemas do português que não existem no espanhol, como, por exemplo, os fonemas: /z/; /ʃ/; correspondendo respectivamente aos grafemas: <Z>/ <S>/ <X>; <X>/ <CH>, em palavras como: zebra/ casa/ exílio; xícara / chá.

Outra situação que também se mostrou complexa para os alunos foi com relação às vogais abertas /ε/; /ɔ/; correspondendo respectivamente aos grafemas: <É>; <Ó>, visto que não sabiam, por exemplo, estabelecer a distinção fonética entre as palavras “avô” [a’vo] e “avó” [a’vɔ], quando escritas, eles conseguiam distinguir o significado pela presença de seus respectivos acentos, mas, quando pronunciadas, não conseguiam perceber, tampouco pronunciar.

Conforme o prosseguimento das aulas, houve a necessidade de criar um quadro de equivalência fonética referente às oclusivas <D> / <T> quando seguidas da vogal <I> (oral ou nasal) como em palavras do tipo: dia [‘dʒja] e tio [‘tʃiw], manifestando-se como africadas alveolopalatais²⁵.

Vale ressaltar que a escolha desses fonemas ocorreu por dois motivos – primeiro: por ser um processo fonético que acontece em relação ao regionalismo nortista-paraense-belenense²⁶; segundo: pelo fato de os alunos terem dificuldade em pronunciá-las considerando a diferença fonética do espanhol em relação a essas palavras.

Logo, uma alternativa encontrada foi buscar no espanhol falado de forma geral na Venezuela palavras que, embora fossem escritas de forma diferente do português, têm o mesmo fonema, como em “*apellido*” [ape‘dʒido] e “*chico*” [‘tʃiko]²⁷. Outro exemplo é quanto ao dígrafo <LL> que é pronunciado com o fonema /dʒ/ na Venezuela, no sul da Espanha e em muitos outros países hispano-falantes, com exceção da Argentina e do Uruguai que utilizam o fonema [ʒ] equivalente à letra <J> do português.

²⁵ Classificação do segmento consonantal referente à tabela fonética. (SILVA, 2014).

²⁶ Termo que se refere a um mapa linguístico da Região Norte do Brasil, relacionado ao Estado do Pará e mais especificamente voltado para a variante falada na Região Metropolitana de Belém.

²⁷ Classificadas fonologicamente como fricativas palatais surdas. (SILVA, 2014).

Quadro 6 - Comparativo entre dialeto belenense e espanhol na América

Variação Linguística Belenense		Acento Venezuelano		
	Português	Español	Português	Español
Grafemas	D (antes de - I) Sotaque de Belém	LL (acento venezolano y de los demás países hispanoamericanos, excepto en Argentina y Uruguay)	T (antes de - I) Sotaque de Belém	CH (Fonema presente en todos los países de habla hispánica)
Fonemas	/dʒ/ Dia Diego Dinheiro Diretor Divida	/dʒ/ Apellido Gallina Medallista Pollito Mellizo	/tʃ/ Tia Tigre Time Tímido Título	/tʃ/ Chico Chile Chille Chime China

28

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação

Houve, também, a criação de mais dois quadros de equivalência fonética relacionados à nasal sonora palatal <N> e a lateral palatal <L>, ambas diante da vogal <I>, pronunciadas como africadas palatais [ɲ] e [ʎ], respectivamente em palavras do tipo: nível [ˈni.vew] e “livro” [ˈli.vro] e o <-S> [-ʃ] e o <-Z> [-ʒ] que no final de sílaba e palavra é uma fricativa, manifestando-se de forma assibilante²⁹, criando uma ditongação que só existe foneticamente: três [ˈtreiʃ], arroz [aˈxoij], por exemplo.

Quadro 7 - Comparativo entre o dialeto belenense e espanhol

Variação Linguística Belenense		Acento Español		
	Português	Español	Português	Español
Grafemas	N (antes de - I) Sotaque de Belém	Ñ (Fonema presente en todos los países de habla hispánica)	L (antes de - I) Sotaque de Belém	LL (Fonema utilizado en casi toda España, excepto en el sur, se pronuncia como la “LH” del portugués)
Fonemas	/ɲ/ Animados Biquíni Nicotina Nigéria Nilton	/ɲ/ Compañía Albañil Ñique Cañiza Gruñir	/ʎ/ Galinha Anomalia Linha Livro Limão	/ʎ/ Llamar Detalle Medallista Orgullo Lluvia

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação

²⁸ A escolha das cores que compõem os quadros fonéticos foram idealizadas a partir das bandeiras da Venezuela e do Estado do Pará.

²⁹ Essa forma refere-se à intensidade (amplitude e altura) do som de uma consoante. (SILVA, 2014)

Quadro 8 - Comparativo entre o dialeto belenense e o espanhol

Variação Linguística Belenense			Acento Español	
	Português	Español	Português	Español
Grafemas	S (finalizando sílaba) Sotaque de Belém	-S (Fonema presente en todos los países de habla hispánica)	Z (finalizando sílaba) Sotaque de Belém	-Z (Fonema presente en todos los países de habla hispánica)
Fonemas	/-ʃ/ Aliás Três Caos Dois Depois	/-s/ Dos Tres Mes Cortés Después	/-ʃ/ Giz Vez Raiz Arroz Cuscuz	/-s/ Audaz Vez Cerviz Coz Cruz

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação

Por meio da utilização dos quadros fonéticos envolvendo ambas as línguas, observou-se que a competência comunicativa fluiu de forma mais rápida e prática. Ao se priorizar a questão fonética no processo de aquisição e aprendizagem do PLAc por meio do ensino do dialeto belenense, pode-se dizer que a ideia adveio da preocupação de como o ensino desse idioma poderia chegar aos alunos imigrantes e refugiados, inquietação essa que desencadeou reflexões sobre quais estratégias poderiam promover o acesso à língua de forma mais prática, principalmente, àqueles que não têm possibilidade de frequentar um curso de português.

2.1.4 Acionamento da Translinguagem

Outra estratégia utilizada na tentativa de minimizar essas dificuldades de aprendizagem foi a “pedagogia da translinguagem”, a qual justifica a proposta do bilinguismo no conteúdo do produto educacional desta pesquisa, uma vez que, segundo Silva (2022, p. 25), essa pedagogia

é uma palavra gaélica criada por Cen Williams (1994) em suas práticas de linguagem, em momentos em que a educação bilíngue no País de Gales, se fazia presente. Ele fazia relação a situações em que, na comunicação, professores e alunos usavam duas línguas ao mesmo tempo (galês e inglês), afim de realizar suas tarefas em sala de aula. (SILVA, 2022, p.25).

A comunicação bilíngue descrita por Silva (2022, p 29) esteve presente em todos os momentos das aulas de PLAc, pois quando os alunos venezuelanos não compreendiam uma palavra e/ou frase no português, era utilizado o espanhol como uma metodologia de construção de significado para ambas línguas.

Silva (2022, p. 29), ainda reitera que a “translinguagem” se destaca pela importância da compreensão das práticas sociais que vão além dos limites gramaticais,

garantindo que o bilíngue (ou multilíngue) se torne uma via de mão dupla, assim podendo transitar entre as línguas dentro de um sistema único e integrado.

Essa integração também é defendida por Canagarajah (2011, p. 8), quando este afirma que a translanguagem é como transitar entre duas línguas, apresentando um sistema integrado, [...] que se distingue do monolíngue porque duas línguas “coexistem na mente do bilíngue”.

Nessa tentativa de dirimir as dificuldades de aprendizagem dos imigrantes e refugiados venezuelanos, recorreu-se também ao que Oliveira e Bulegon (2019, p. 437), propõem para o ensino de PLAc, ou seja, que busque promover o empoderamento dos alunos utilizando “[...] a pedagogia *translanguaging* como uma forma de valorizar a língua e cultura desses alunos, a fim de que se sintam escutados e valorizados pelo menos dentro e fora da sala de aula”.

2.1.5 Tecnologia: viabilizando a proposta de ensino e o acesso ao produto

Em resposta às dificuldades de pronúncia e de compreensão oral dos imigrantes e refugiados venezuelanos, além da translanguagem/ bilinguismo, levou-se em consideração Moutinho e Almeida Filho (2017), ambos indicam que há

Outro fator que não pode ser deixado de lado no ensino de PLE nas universidades é o trabalho com ferramentas computacionais, recursos crescentemente utilizados no ensino de línguas em todo o mundo. Por meio dessas ferramentas é possível interagir com os aprendentes fora da sala de aula em atividades ou em plantão de dúvidas, disponibilizar arquivos de texto, áudio ou vídeo, além de se realizar pesquisas e trabalhos via internet. (MOUTINHO e ALMEIDA FILHO, 2017, p.74).

É possível perceber que os autores reforçam os aparatos computacionais como artefatos que facilitam extraordinariamente a interculturalidade e o acesso a toda e qualquer língua estrangeira no mundo. A partir dessa concepção, surgiu a ideia de se propor um produto educacional que favorecesse ao público-alvo desta Dissertação dispor de conhecimentos e recursos linguísticos necessários para comunicar-se com competência, por meio de um instrumento interacional e tecnológico e que pudesse facilitar a aquisição do PLAc.

Esta proposta teve como base a perspectiva de Lévy (1999) o qual defende que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura. O autor ainda reitera seu pensamento afirmando que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas.

Almeida Filho e Moutinho (2017, p.47) afirmam que “a tecnologia avança e abre espaços, funde fronteiras, aproxima pessoas e torna possível uma quantidade avassaladora de informações que cruzam fronteiras o tempo todo, que vão transformando ideias, conceitos, percepções, crenças e processos identitários”.

Nesse cenário, tem sido a internet o artefato tecnológico que acelerou sobremaneira esse avanço, seu advento é um marco de transformação em todo o sistema civilizatório das sociedades contemporâneas. Quando disponível, a internet é o meio de transmissão e acesso à dados e informações diversas, sem fronteiras de tempo e espaço. Conectado a ela, por meio de aparelhos portáteis e móveis, como o celular, é possível receber informações durante todas as 24 horas do dia.

E, ainda, de acordo com o dispositivo utilizado para o acesso, é possível ter a mão várias formas de interação, portanto, de participação e construção de conhecimentos. Evidentemente, principalmente em sociedades desiguais como a brasileira, a internet como meio disponível de forma democrática e possibilitadora de processos democrático é ainda uma promessa que demandará muita intervenção social e governamental.

Porém, os estudos demonstram que o uso da internet a partir de aparelhos celulares cresce de forma dinâmica, parte considerável da população mundial acessa a internet a partir de celulares. No caso do Brasil os resultados da pesquisa Tic Domicílios demonstrou.

A maior parte dos usuários de Internet brasileiros (62%) acessa a rede exclusivamente pelo celular, realidade de mais de 92 milhões de indivíduos. A conclusão é da TIC Domicílios 2022, lançada nesta terça-feira (16) pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). A nova edição da pesquisa, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), revela que o uso da Internet apenas pelo telefone celular predomina entre as mulheres (64%), entre pretos (63%) e pardos (67%), e entre aqueles pertencentes às classes DE (84%). (Grifo desta pesquisa) (NIC.BR) Divulgado em 16 de maio de 2023.

Não há dúvida que nessas primeiras décadas do século, o celular é o artefato que reúne, principalmente, portabilidade, mobilidade, possibilidades de interatividades e convergência, símbolo dos tempos vividos. Tanto internet como o celular já estão incorporados ao sistemas culturais das sociedades, presentes no cotidiano das pessoas, mesmo aquelas em situação de refúgio, como é o acaso dos venezuelanos. Esse aspecto coaduna-se ao pensamento de MacLuhan (1970) quando indica que as tecnologias tornam-se invisíveis à medida que se tornam familiares, condição que Kenski (2011) reitera ao afirmar que as tecnologias [...] revolucionaram as maneiras de as pessoas pensarem, sentirem e agirem.

Isso significa que jamais tivemos tantas oportunidades de desenvolver amplamente o processo de aquisição e a aprendizagem de uma língua estrangeira como nos

tempos atuais. Mediados pela tecnologia, podemos ensinar crianças, jovens, adultos e idosos, todos os dias por meio de aplicativos, sites e plataformas digitais, artefatos tecnológicos que fazem parte da rotina das pessoas.

Portanto, o avanço da tecnologia no cotidiano, sobretudo, na área do ensino, precisa de soluções pedagógicas cada vez mais criativas e inovadoras, ou seja, produtos com novas perspectivas que tenham procedimentos diferentes, que sejam interculturais e humanitários, pois segundo Souza; Murta; Leite (2016, p.2) aprender e ensinar no mundo de hoje exigem muito mais do que a escolha de um bom material didático, de um método de ensino e de horas de estudo.

Os autores querem dizer que a proposta de um produto educacional deve levar em consideração o contexto socioeconômico e cultural dos alunos, bem como suas histórias de vida e seus repertórios linguísticos, para que a escolha da disponibilização desse produto seja significativa, acessível, prática e que faça sentido para o público em questão. Para Oliveira (et al, 2019, p. 94).

A promoção da aprendizagem significativa se fundamenta num modelo dinâmico, no qual todos os saberes e interconexões mentais dos educandos são levados em consideração. Com o intuito de facilitar a absorção e tornar a aprendizagem significativa ainda mais relevante, dinâmica e atraente para os educandos. (OLIVEIRA, et al, 2019, p. 94)

Em um mundo totalmente globalizado não é possível ignorar e/ou rejeitar recursos tecnológicos, uma vez que eles se tornaram grandes aliados na divulgação e no ensino das línguas estrangeiras (LE). A esse respeito Garofalo (2016) assevera que:

Inserir o aluno no mundo virtual é possibilitar a ele um conhecimento valorizado culturalmente na sociedade; é habilitá-lo para o uso das tecnologias e das linguagens ali utilizadas, proporcionando-lhe acesso a uma diversidade de conhecimento possível de ser alcançada com o uso da internet. Nessa perspectiva, assistimos ao emprego crescente das tecnologias no desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que elas têm como principal instrumento o uso da linguagem em seus diversos gêneros. (GAROFALO, 2016, p. 131).

A autora afirma ainda que ao associar as novas tecnologias ao processo de aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira, com a finalidade de proporcionar aos alunos acesso a um universo diversificado de conteúdo relacionado a um cotidiano intercultural, por meio de um intercâmbio estabelecido entre a cultura deles e a do outro, serão estimuladas e potencializadas suas competências comunicativas. Esse intercâmbio pode ser compreendido como uma quebra de barreira para internalizar de forma mais rápida a língua-alvo.

Todos esses aspectos são importantes e devem configurar os produtos educacionais, principalmente, relacionados ao ensino do português brasileiro para um público

estrangeiro. A exemplo disso, podemos citar a proposta do **Português Pai D'Égua** – produto educacional fonético-cultural bilíngue (português-espanhol) – direcionado a um grupo específico de imigrantes e refugiados hispano-falantes (venezuelanos).

E levando em consideração a tecnologia como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, esse produto será disponibilizado em formato de um aplicativo Web App, que é um recurso multiplataforma acessível via internet a partir de diferentes dispositivos eletrônicos, inclusive de um celular, que segundo Santos e Pinheiro (2019, p. 46)

Os celulares são parte indissociável dos jovens de hoje, e tratá-los como um obstáculo, diante dos benefícios que os smartphones podem trazer, já não faz mais parte da realidade. Eles podem ajudar nas pesquisas, nas avaliações, na gestão e em testes. Várias escolas no Brasil e no mundo já aderiram ao uso do celular como ferramenta pedagógica em sala de aula, e perceberam resultados positivos do uso dessa ferramenta. (SANTOS e PINHO, 2019, p.46).

É importante destacar que, o celular era o único artefato tecnológico que os alunos venezuelanos de PLAc do centro de idiomas do IFPA – *campus* Belém tinham e que os conectava via internet com amigos e familiares que ficaram em seu país de origem. Essa, inclusive, foi a razão da escolha dessa forma de disponibilização e acesso ao produto, considerando, que aplicativos desse tipo aliam as vantagens do acesso à internet a partir de dispositivos móveis e portáteis.

Os aplicativos projetados para funcionarem via web são modalidades mais recentes, versões mais simples, se comparadas aos Aplicativos Nativos. Os Web App “(...) são projetados e desenvolvidos para imitar o aplicativos nativos (...), tanto quanto possível, mas eles são executados em um navegador da Web (...). Aplicações web móveis (...) são desenvolvidas com uma combinação de HTML5, JavaScript e CSS”(JOBE, 2013, p. 28).

Esse tipo de aplicativo apresenta vantagens importantes, em seu desenvolvimento, por prever o uso de linguagens de hipertextos já dominada por diferentes desenvolvedores de sites, diminuindo consideravelmente a complexidade e o tempo de produção do aplicativo, promovendo facilidade em sua execução. Além disso, esses aplicativos não demandam a necessidade de instalações no celulares e, portanto, não ocupando espaço no dispositivo. Além disso, não depende de disponibilização em lojas de aplicativos.

Essas são algumas das vantagens, mas não resta dúvida que há desvantagens, porém, para esta pesquisa as vantagens apresentadas pela modalidade Web App permitirão o alcance dos objetivos almejados.

A disponibilização do conteúdo via Web App torna o produto educacional um recurso didático acessível e que certamente facilitará a vida dos usuários. A ideia, portanto, é que a praticidade tecnológica de interação e navegação por meio da internet, via celular,

contribua de forma positiva para o acesso e, principalmente, para o processo de aquisição e aprendizagem do PLAc, uma vez que esse artefato tecnológico será disponibilizado de forma gratuita para os venezuelanos.

Assim, todo o conteúdo, com suas estratégias, intenções didáticas e forma de disponibilização, apresentado/as nesta pesquisa, nascem da experiência concreta vivida em atuação de ensino-aprendizagem. Foi no chão da prática e no enfretamento de problemas reais que o produto se originou.

E foi nessa mesma ambiência que surgiu a primeira proposição de como disponibilizar o produto, apresentada no relatório de qualificação. Naquela oportunidade, a proposta, ainda bastante incipiente, pretendia disponibilizar o produto por meio de um Aplicativo Nativo para celular, levando em conta ser o celular o dispositivo comum a todos os refugiados e imigrantes, mesmo aqueles em situação de grande fragilidade econômica.

No entanto, no processo de qualificação, com as análises e discussões dos avaliadores, ficou evidente a inviabilidade da construção de um Aplicativo (APP) Nativo, como o pretendido. Aquela proposta exigiria domínio considerável de programação e de inteligência artificial, o que demandaria esforços e tempo que extrapolariam os limites para realização neste Mestrado, pois para o desenvolvimento de Aplicativos Nativos:

(...) Mesmo utilizando as linguagens difundidas do mercado de software, é necessário possuir conhecimento específico para cada SDK (Software Development Kit) que é o kit de recursos necessários para o desenvolvimento de software para uma determinada linguagem de programação e API (Application Programming Interface) que é conjunto de padrões estabelecidos para utilizar as funcionalidades de um software, conhecimento sobre a arquitetura de dispositivos móveis, controle de acesso utilizado pelos sistemas operacionais, permissão e distribuição da app. (...) (SOUSA, BRITO, REIS, 2014, p.64)

Esses APPs Nativos possuem ainda outras características que foram consideradas na decisão de escolha do Web App como aplicativo para disponibilização do conteúdo aos venezuelanos, como indicado por estudiosos do tema,

“(...) os aplicativos nativos (...) dependem da plataforma (Android, iOS, Windows), sendo construída com linguagens de programação específicas para esse fim. Por sua vez, também requerem a instalação do aplicativo que pode consumir espaço interno e outros recursos do dispositivo do usuário de maneira demasiada. (OLIVEIRA et.al, 2022, p. 259)”

A necessidade de instalação do aplicativo e o consumo de espaço no aparelho celular são pontos que não favoreceriam o uso pelo público visado. De fato, foi necessário repensar a proposição apresentada à época da qualificação, assim, todo o conteúdo já produzido foi revisto a partir das limitações existentes.

Entretanto, mesmo que as evidências mostrassem a dificuldade do caminho e os desafios, em alguns casos intransponíveis, persistia a necessidade de buscar a melhor forma de acesso que garantisse, principalmente, a mobilidade e a portabilidade, condições importantes aos venezuelanos, e presente no uso da internet por meio do aparelho celular, como parte significativa da população mundial. Foi em busca de solução para essa problemática que o aplicativo na modalidade Web App se tornou uma escolha pertinente e viável.

É nesse sentido que entra o processo de criação de um produto educacional, o qual precisa ter como uma das bases o pensamento de Kneiles (1971, p.63) quando afirma que “o criador lê, anota, discute, indaga, colecciona, explora. Propõe possíveis soluções e pondera suas forças e fraquezas”. Todo esse processo descrito pelo autor é muito relevante e necessário para que esta proposta tenha uma fundamentação teórica consistente, baseada na experiência do (a) docente, bem como nas necessidades e dificuldades de seu público-alvo.

Por outro lado, em relação à criação de um produto educacional, não podemos deixar de considerar a concepção de Alencar (2003, p. 48) quando afirma que “para que um produto seja gerado, conhecimento e técnica não são suficientes. É necessário que o indivíduo desenvolva, também, habilidades associadas à criatividade, tais como flexibilidade, originalidade, sensibilidade a problemas e imaginação”.

Essa concepção indica que a criatividade deve ser a consequência de um processo de observação do entorno e a partir dele, detectar necessidades e problemas que podem ser trabalhados com dedicação, conhecimento, disciplina e esforço, a fim de conseguir propor soluções viáveis e acessíveis ao seu público-alvo.

Alencar (2003) ainda afirma que o processo de criatividade deve ser entendido, portanto, como resultado da interação de fatores individuais e ambientes, que envolvem aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e históricos. Logo, conclui-se que todos esses são requisitos básicos para o desenvolvimento do processo criativo do ser humano, o qual poderá ser materializado em produtos educacionais que façam a diferença na vida de indivíduos de grupo social. Foi o que se acredita ter alcançado no desenvolvimento desta pesquisa.

A área do ensino, por exemplo, é um campo muito fértil para a construção de produtos criativos e inovadores, os quais podem ser utilizados como recursos didáticos, principalmente, quando estão relacionados ao processo de aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras.

A partir do apresentado nesta Dissertação, é possível afirmar que a pesquisa desenvolvida originou um produto criativo e inovador, levando em conta todos os recursos

acionados para sua concepção e execução. É importante ressaltar que a tecnologia, apesar de ser um ponto relevante na proposta do **Português Pai D'Égua** não é o cerne deste produto educacional.

A criatividade e a inovação não estão na tecnologia em si, pois todos os dias surgem inúmeros artefatos tecnológicos de última geração para o ensino de línguas. Defende-se que os aspectos criativos e inovadores da proposição se encontram no arranjo didático com suas estratégias, recursos e intenções, dentre eles se destacam, dentre outras contribuições, o conteúdo fonético-cultural bilíngue (português-espanhol), voltado especificamente para o dialeto belenense como recurso metodológico ao ensino do PLAc, para o público venezuelanos imigrantes e refugiados.

Acredita-se que são esses os pontos fortes dessa proposição, pois a partir desse conteúdo, com suas estratégias e intenções de ensino, pode haver o aprofundamento, ampliação do proposto, ou ainda, possa inspirar outras iniciativas.

2.2 PERCURSO METODOLÓGICO ORIENTADO AO PRODUTO

A trajetória metodológica empreendida para a realização desta pesquisa, assim como as justificativas que fundamentam cada tipo de procedimento adotado para alcançar os principais objetivos desta Dissertação, apoiou-se na questão-foco: Como promover o processo de aquisição e aprendizagem do português brasileiro, relacionado ao dialeto belenense, como forma de acolher imigrantes e refugiados venezuelanos, residentes na Região Metropolitana de Belém, buscando a disponibilização democrática da solução alcançada?.

Tal questão foi determinante para direcionar os caminhos percorridos neste estudo, incitando o uso de várias estratégias, que foram fundamentais para que se promovesse uma coleta de dados com o rigor e a responsabilidade necessária para a consolidação do resultado deste trabalho: um produto educacional fonético-cultural bilíngue (português-espanhol) para ensinar o dialeto belenense, como língua de acolhimento, a imigrantes e refugiados venezuelanos. Segundo Fonseca (2002, p. 56),

A coleta de dados compreende o conjunto de operações por meio das quais o modelo de análise é confrontado aos dados coletados. Ao longo dessa etapa, várias informações são, portanto, coletadas. Elas serão sistematicamente analisadas na etapa posterior. Conceber essa etapa de coleta de dados deve levar em conta três questões a serem respondidas: O que coletar? Com quem coletar? Como coletar?

Durante o percurso de investigação, o arcabouço de informações obtido na coleta de dados referendou o tipo de pesquisa a ser adotado neste processo metodológico, para o qual se optou pela pesquisa qualitativa, visto que, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização e diferentes fenômenos sociais.

O conceito das autoras corrobora a escolha desse tipo de pesquisa, uma vez que um dos pontos fundamentais para a consolidação deste trabalho foi a tentativa de compreender um grupo social específico que, na condução deste estudo, são os imigrantes venezuelanos. Para Calado (2012, p. 44) a pesquisa qualitativa considera a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito, o que nos permite considerar os venezuelanos os sujeitos desta pesquisa e o mundo real, referido pelo autor, a situação de refúgio em que eles se encontram em nossa cidade.

Assim, para o desenvolvimento de uma pesquisa complexa como esta, a qual envolve, em contexto real, a temática do fluxo migratório venezuelano para a região metropolitana de Belém, é indispensável a seleção de procedimentos específicos que auxiliem na coleta de dados, a fim de não apenas ampliar os conhecimentos acerca das condições de

vida desses sujeitos, mas também compreender mais a fundo seus desejos e dificuldades, de modo a propor algo significativo para esses hispano-falantes.

Desse modo, considerando os principais objetivos traçados nesse percurso, foram selecionados os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e documental, observação participante. Além desses procedimentos para o processo de avaliação do conteúdo foram utilizados recursos metodológicos que serão explicitados no item 3.4 desta dissertação.

Como em toda investigação científica, a pesquisa bibliográfica é uma etapa essencial do estudo, entretanto, a pesquisa desenvolvida e apresentada nesta Dissertação tem esse recurso metodológico como central, pois ele tanto possibilitou a construção do arcabouço teórico, como foi fundamental à construção do produto. Segundo Fonseca (2002, p. 32),

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA, 2002, p. 32).

Esse procedimento metodológico inicial – pesquisa bibliográfica – foi dividido em três etapas: a primeira, iniciada ainda no ano de 2018, bem antes do ingresso no Mestrado, levou em consideração artigos e livros de autores da Linguística Aplicada voltado para o ensino do português como língua estrangeira (PLE), como língua de adicional (PLA) e como língua de acolhimento (PLAc) para imigrantes e refugiados e para hispano-falantes.

A segunda, foi a análise exaustiva, mas não conclusiva, de livros didáticos do ensino do português para estrangeiros produzidos no Brasil, a qual foi importante para se estabelecer um parâmetro relevante para esta pesquisa, visto que evidenciou a ausência da cultura e da variação linguística nortista-paraense-belenense nos conteúdos presentes nesses materiais.

A terceira, já como integrante do Mestrado, foi a curadoria realizada nos catálogos da CAPES e nos repositórios das universidades de possíveis dissertações e teses sobre material didático e/ou produto educacional de PLE e/ou PLA e/ou PLAc, destinados a imigrantes e refugiados venezuelanos na região norte, no estado do Pará e em Belém, em que fosse priorizado o dialeto belenense, porém nenhum registro foi encontrado.

Outro procedimento metodológico utilizado nesta Dissertação, foi a pesquisa documental, deve-se esclarecer que esse tipo de levantamento, segundo Fonseca (2002, p. 32), trabalha com materiais em diferentes suportes, em várias ocasiões com dados ainda não sistematizados, portanto, é comum o pesquisador elaborar informações a partir de dados

brutos identificados. No desenvolvimento da pesquisa foram trabalhados documentos registrados em suportes especiais e em papel, oriundo de diferentes fontes sobre refugiados.

recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

A primeira etapa da pesquisa documental se deu com o levantamento de documentos multimidiáticos, em que o foco foi a análise dos principais APPs na área do ensino de línguas, em especial o ensino do português brasileiro, uma vez que este conhecimento se tornou primordial para a escolha da disponibilização do produto educacional proposto nesta Dissertação.

Especificamente em relação aos recursos tecnológicos que envolvem a aplicabilidade do produto educacional, foram analisados vários aplicativos, não somente em um processo de levantamento, mas também para um estudo mais amplo desses recursos testando suas funcionalidades, com a finalidade de compreender melhor o processo de desenvolvimento linguístico e tecnológico utilizados, para que se obtivesse um parâmetro quanto à disponibilização do produto educacional proposto³⁰.

Como resultado dessas etapas, reunindo os levantamentos e análises bibliográfica e documental, constatou-se que não existe Dissertação Mestrado nem Tese de Doutorado, bem como material didático produzido no Brasil que atenda aos propósitos desta pesquisa, tampouco *Apps* que disponha de uma proposta semelhante ao **Português Pai D'Égua**, denominação propositalmente criada para designar o produto proposto nesta Dissertação.

Outra etapa da pesquisa documental foi direcionada a colher informações sobre o contexto migratório dos venezuelanos, e, para isso, foi realizado um levantamento documental sobre o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), órgão responsável pela implementação das Leis 9.474/97 e 13.445/2017 que legitimam a presença, assessoria e o auxílio de pessoas em situação de refúgio em nosso país.

A Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997 define como pessoa refugiada aquela que sofre perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas; já a Lei do imigrante 13.445, de 24 de maio de 2017, refere-se à “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil”.

Dados da pesquisa indicaram que essas leis brasileiras estão ligadas aos Ministérios da Justiça, das Relações Exteriores, do Trabalho, da Educação e da Saúde, além

³⁰ Todo esse levantamento bibliográfico citado nas fases da trajetória metodológica foi realizado e apresentado no Relatório de qualificação, como pode ser comprovado no Anexo desta Dissertação.

da Polícia Federal (AMADO, 2016, p. 72) em nível nacional. E em nível estadual e municipal há ações promovidas pela ACNUR Belém, SEJUDH, CEEIR/SEMEC, e a Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA)³¹ que oferecem assessoramento a imigrantes e refugiados em Belém nas áreas de emprego, renda, moradia, saúde, educação, .

Em relação à observação participante, considerada como um dos procedimentos metodológicos empreendidos nesta pesquisa, a definição de Calado (2012, p. 72) concretiza muito apropriadamente como esse recurso foi utilizado neste estudo.

a mais importante técnica de levantamento de dados, embora não seja recomendada apenas o seu uso para o levantamento completo de informações. Consiste na obtenção de dados concretos através da constatação “in loco” dos fenômenos relativos à pesquisa. (CALADO, 2012, p.72).

No âmbito deste trabalho, essa estratégia de pesquisa levou em consideração um contexto real de ensino em sala de aula, onde foi observada a dificuldade de compreensão oral e de compreensão leitora de alunos imigrantes e refugiados venezuelanos. Nesse ambiente concreto de atuação docente, foram constatadas algumas dificuldades relacionadas especificamente à pronúncia de determinados fonemas que não existem no espanhol.

Com base nesse contexto de observação, escuta, anotação, registro e análise, chegou-se à necessidade de se criar quadros analógicos fonético-culturais que contemplassem o alfabeto fonético em ambas as línguas (português-espanhol) e quadros analógicos com as principais especificidades relacionadas ao dialeto belenense, os quais auxiliaram não somente nas aulas, mas também foram decisivos para a proposta do produto educacional apresentado nesta Dissertação.

Segundo Moreira (2016, p. 26) [...] a sala de aula é vista como um ambiente organizado social e culturalmente no qual ações mudam constantemente, significados são adquiridos, trocados, compartilhados. Logo, esse modelo de pesquisa foi concretamente realizado nesta trajetória metodológica, na tentativa de amenizar as dificuldades de aprendizagem e potencializar o contexto de imersão linguística desses sujeitos-participantes.

Para esse tipo de avaliação, nada foi mais pertinente do que analisar o conteúdo com os venezuelanos, público de destino do produto. O questionário foi o instrumento utilizado para levantamento das informações de percepção dos participantes sobre o conteúdo apresentado.

Esse questionário foi construído em 3 (três) seções, a primeira voltada à construção do perfil da amostra, contendo 7 (sete) perguntas, a segunda seção está relacionada à avaliação das atividades de cada um dos temas a partir de vinte e seis perguntas.

³¹ A FUNPAPA – é responsável pela gestão da Política de Assistência Social no município de Belém.

A terceira e última seção teve como objetivo avaliar o conteúdo da unidade de reforço e levantar informações sobre a percepção dos participantes sobre o conteúdo geral produto. Para isso foram elaboradas vinte e duas perguntas e 2 (duas) questões abertas: uma sobre a dinâmica considerada a mais interessante e outra com sugestão para o conteúdo do produto educacional proposto

Apesar de apresentadas por etapas, as ações que envolvem os procedimentos metodológicos acontecem invariavelmente concomitante e em processos de idas e vindas. E foi assim que se estabeleceram nesta pesquisa, de forma processual, portanto, dinâmica.

CAPÍTULO 3:
PORTUGUÊS PAI D'ÉGUA

3.1 A CONCEPÇÃO

Português Pai D'Égua é a denominação de um produto educacional fonético-cultural bilíngue (português-Espanhol), que foi criado com a intenção de auxiliar na superação das dificuldades de comunicação de alunos imigrantes e refugiados em processo de imersão linguística, sobretudo no que se refere à dificuldade de compreensão oral, compreensão leitora e expressão oral da língua portuguesa.

Essa proposta educacional destina-se a refugiados venezuelanos, porém, em razão de sua concepção, materialização e disponibilização, este produto poderá, no futuro, com algumas adaptações, atender a todo e qualquer hispano-falante que deseje aprender o português brasileiro nortista-paraense-belenense.

Com esse objetivo, pode-se afirmar que esse produto é uma estratégia de ensino que visa contribuir no processo de aquisição e aprendizagem do português como língua de acolhimento (PLAc) de venezuelanos – adultos – residentes na Região Metropolitana de Belém (RMB), *locus* desta pesquisa.

Como discutido anteriormente, a escolha dessa orientação conceitual levou em consideração as afirmações de Pereira (2017, p. 128) quando destaca que o PLAc se diferencia do português como língua estrangeira, acima de tudo, por conta das especificidades desse novo grupo de aprendizes da língua portuguesa, cuja carga cultural e ideológica é marcada pelo contexto social do refúgio.

Assim, a intenção é ajudar os venezuelanos que estão em situação de refúgio na cidade a se inserirem na sociedade local, considerando o contexto sócio-linguístico-cultural no qual se encontram. Nessa perspectiva neste capítulo serão apresentados as estratégias, recursos e ações acionadas/os para concretização dos objetivos da pesquisa desenvolvida.

3.1.1 A Linguagem

A linguagem utilizada no conteúdo do **Português Pai D'Égua** é propositalmente de nível informal, pois se levou em consideração o fato de os venezuelanos, público-alvo desta pesquisa, estarem em imersão linguística em nossa cidade, em razão disso, precisam saber como e onde utilizar esse registro linguístico. Por outro lado, fez-se necessário também apresentar um registro mais formal referente à linguagem oral, o qual se faz presente nos diálogos de contexto migratório relacionados à questão de compreensão leitora da Unidade de Reforço, para que esses hispano-falantes possam observar, perceber e diferenciar o nível de linguagem de acordo com a situação comunicativa.

3.1.2 O Título

Diante do exposto até aqui, o conteúdo deste produto educacional prioriza o dialeto belenense – variante linguística utilizada na RMB – o qual se constitui como o ponto-chave na comunicação e interação com os falantes desta região, considerando o esclarecimento fornecido por Mané (2012, p.44)

O termo “dialeto”, portanto, implica variações de um código comum. Nesse caso, podemos falar, no Brasil, de dialeto carioca, sulista, mineiro, em relação ao português como idioma nacional. Eles são geograficamente separados e apresentam distinções entre si na pronúncia, entoação, no ritmo e até no léxico. (MANÉ, 2012, p.44).

Logo, a denominação “**Pai D’Égua**” se justifica neste contexto, uma vez que foi propositalmente escolhida por ser uma expressão idiomática que faz parte do dialeto belenense, tanto na fala quanto na escrita. Tal expressão traz o significado de algo muito bom, excelente, o que a torna bastante popular no universo da cultura paraense. Nesse sentido, Ortiz (2000) afirma que

[...] para um falante não nativo, o uso de maneira consciente e espontânea das expressões idiomáticas converte-se em uma dificuldade superada somente com um excelente nível linguístico e com um curso de imersão, ou seja, passar um determinado tempo estudando *in situa* língua, já que esta é uma das manifestações linguístico-culturais populares. (ORTIZ ÁLVAREZ, 2000, p. 72).

Como é possível observar, a autora explica sobre a importância em se desenvolver um nível linguístico adequado para aqueles que estão aprendendo uma língua-alvo, para que assim possam aproveitar sua imersão linguística e compreender, espontaneamente, **as expressões idiomáticas e de cumprimento da região/sociedade** em que estão inseridos, de forma a se expressar cada vez mais nesse idioma.

3.1.3 A Fonética

E para potencializar o processo de aquisição e aprendizagem dos alunos venezuelanos, além da metodologia do bilinguismo/translinguagem, optou-se também por um conteúdo fonético, visto que há fonemas no português que não existem no espanhol, assim como há fonemas no espanhol que não existem no dialeto belenense, condição que dificultava a pronúncia e a comunicação desses imigrantes e refugiados com determinados fonemas. Essas divergências foram percebidas durante as aulas, momento em que foi observado que esses alunos jamais haviam tido contato com o idioma português em seu país. Esse pensamento coaduna com a ideia de Schütz (2017) quando afirma que

Domínio sobre a língua falada começa com o entendimento oral, e este começa com o reconhecimento das palavras contidas no fluxo de produção oral. Conseguir isolar cada conjunto de fonemas correspondentes a cada unidade semântica (palavra), dentro da sequência ininterrupta de sons no fluxo da produção oral, é um desafio considerável. A grandeza deste desafio é melhor compreendida se considerarmos também que o aparelho articulatório de sons do ser humano (cordas vocais, cavidade bucal, língua, etc.).

Nesse sentido, o principal desafio proposto no **Português Pai D'Égua** é, além de fazer com que os venezuelanos compreendam a importância das transcrições fonéticas³² presente no produto educacional, entendam que se conseguirem pronunciar um fonema (som) da língua portuguesa, quando juntarem outros fonemas para formar uma palavra, certamente sua pronúncia será proferida de forma adequada ao contexto linguístico-cultural da RMB.

A ideia é que neste produto educacional os sons produzidos em todos os áudios sejam acompanhados pelos usuários por meio do recurso de legendas dinâmicas e animadas (recurso muito utilizado, por exemplo, em karaokê), que destacarão lentamente as transcrições fonéticas, permitindo, dessa forma, que os usuários tenham uma percepção mais adequada ao dialeto belenense.

Por isso, ressalta-se a importância de os venezuelanos se apropriarem da proposta de utilizar as transcrições fonéticas relacionadas aos temas e às unidades de atividades presentes no **Português Pai D'Égua**. A intenção é que eles acompanhem por meio dessas transcrições os áudios referentes à pronúncia de cada fonema, sílaba, palavra e frase em português, com o objetivo de desenvolver tanto a compreensão oral quanto a compreensão leitora.

Para isso, orienta-se que eles consultem e exercitem sempre o Alfabeto Fonético da Língua Portuguesa presente no produto educacional. Vale destacar que os símbolos fonéticos utilizados levaram em consideração o Alfabeto Fonético Internacional (IPA); entretanto, alguns fonemas foram especialmente adaptados para a variação linguística relacionada ao português típico da RMB.

3.1.4 A Cultura e a Intercultura

As questões culturais e interculturais também se fazem presentes no **Português Pai D'Égua**. Tais conteúdos materializam-se por meio das “expressões idiomáticas paraenses” e das expressões de cumprimento, as quais denominamos, nesse produto especificamente, de “Saudações Papa Chibé”, ambas inspiradas no Dicionário Paraense “Papa Chibé” do jornalista

³²Como destacado anteriormente, as transcrições fonéticas presentes no Português Pai D'Égua são apresentadas utilizando recurso de legendagem dinâmica muito utilizado, por exemplo, em karaokê, o qual permitirá que os usuários (venezuelanos) acompanhem os áudios das palavras e frases da língua portuguesa e em especial do dialeto belenense.

Raymundo Mário Sobral (2019). A utilização dessas expressões culturais levou em consideração Pereira (2017, p.128) quando afirma que

A língua, entendida como instrumento de interação, é a chave para que os refugiados compreendam os novos valores e as novas normas culturais, e possam, também, expressar sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos. Assim, para integrar-se na sociedade e no mercado de trabalho, os refugiados têm de buscar o domínio da língua do país que os acolheu [...]. (PEREIRA, 2017, p.128)

Sendo assim, a razão de unir a fonética e a cultura em um produto educacional foi por entender que a utilização dessas manifestações linguístico-culturais, uma vez estando ao alcance dos venezuelanos, poderá ajudá-los em uma inclusão social mais prática da língua-alvo, voltada para o dialeto belenense.

3.1.5 O Bilinguismo e a Translinguagem

Quanto ao bilinguismo presente nesse produto educacional, esse faz parte das informações pertinentes sobre conceitos, conteúdos e vocabulários. Segundo McCleary (2009, p.27), bilinguismo é o uso, dentro de uma mesma comunidade linguística, ou pela mesma pessoa, de mais de uma língua. O bi em bilinguismo quer dizer dois, mas a palavra “bilinguismo” pode ser empregada para significar o uso de duas ou mais línguas.

Dessa forma, a ideia de adoção do bilinguismo no **Português Pai D’Égua** – português-espanhol – adveio de uma experiência positiva em sala de aula de PLAc com o grupo de venezuelanos no Centro de idiomas do IFPA – *campus* Belém, visto que, em diversos momentos, o espanhol foi utilizado como uma estratégia de ensino para que esses hispano-falantes pudessem compreender as diferenças e semelhanças entre o português e o espanhol. Também foi um meio de valorizar os conhecimentos prévios desses alunos e, a partir deles, construir quadros comparativos linguístico-culturais. Tal metodologia, denominada de “pedagogia da translinguagem”, é abordada por Silva (2022, p. 25) a partir da seguinte visão:

a perspectiva da translinguagem vai além da visão de duas (ou mais) línguas separadas, usadas em momentos diferentes. De acordo com este conceito, os indivíduos utilizam os recursos das duas línguas (ou mais) de seu repertório, de forma dinâmica e simultânea, em um contínuo, sem fronteiras definidas, translinguajando à medida que suas práticas de linguagem vão sendo constituídas, reconstruídas e ressignificadas.

Sob a expectativa de aproveitar o repertório linguístico-cultural dos alunos por meio dessa translinguagem, o **Português Pai D’Égua** propõe atividades interativas utilizando o português e o espanhol, estando a língua materna dos venezuelanos – o espanhol – como um suporte para o ensino da língua de acolhimento.

Essa foi a estratégia/metodologia de ensino utilizada com êxito durante todas as aulas de PLAc, a fim de ajudar a desenvolver as quatro habilidades: **compreensão oral**, **compreensão leitora**, **expressão oral** e **expressão escrita**, bem como para trabalhar com práticas de linguagem significativas para esse grupo específico. Tais habilidades linguísticas, portanto, foram primordiais para o desenvolvimento da competência comunicativa.

3.1.6 O Lúdico: personagens, desenhos e multimídia

A respeito do desenvolvimento da competência comunicativa, Almeida Filho (2005, p. 81) defende a ideia de que “aprender uma língua não é mais somente aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas”. Desse modo, tal abordagem busca preparar os usuários (venezuelanos) para desenvolverem essas habilidades linguísticas em contextos reais de comunicação.

A partir dessa perspectiva, buscou-se uma forma de aproximar o conteúdo do **Português Pai D’Égua** a situações comunicativas do cotidiano paraense. Assim, para fomentar à compreensão desse contexto e da proposta das atividades, recorreu-se à representatividade de alguns ícones que foram escolhidos para orientar os venezuelanos com relação às instruções desse produto educacional, os quais são fundamentais não só para a compreensão das funções, mas também para direcionar as ações a serem efetuadas.

Nesse aspecto, levou-se em conta a teoria de Saussure (1996), ao afirmar que a língua é um sistema de signos (ícones) composto por duas partes distintas: o significante e o significado. Logo, tudo o que está relacionado à linguagem, seja sonoro ou visual, (significante) remete a uma ideia, a uma determinada representação (significado) compondo, assim, o signo linguístico.

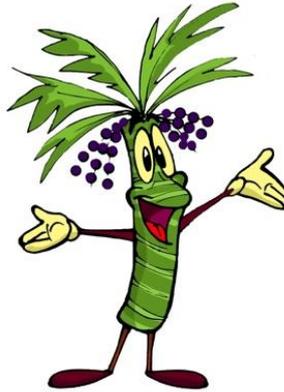
Portanto, nesta Dissertação, além de outros recursos, são utilizadas, representações em forma de personagens, símbolos e ilustrações, recursos fundamentais ao processo de significação, ou seja, compreensão do signo linguístico (significante e significado) presente no produto educacional.

Dessa forma, a criação dos personagens precisava potencializar a proposta do produto, assim, buscou-se a parceria do designer gráfico Rosinaldo Pinheiro, artista paraense, criador da Turma do Açaí. Uma turma formada por personagens infantis tipicamente paraenses, inspirados na linguagem papa-chibé³³. Rosinaldo é um designer e cartunista reconhecido por fundamentar seu processo criativo na cultura paraense, ele é o responsável pelas artes dos personagens e das ilustrações desenvolvidas especialmente para esta Dissertação e para o Web App **Português Pai D’Égua**.

³³ A linguagem papa chibé se refere a linguagem coloquial que utiliza as expressões idiomáticas paraenses.

Tendo como proposta explorar os elementos que constituem a linguagem e favorecem a compressão potencializando o desenvolvimento do PLAc, nasce a primeira ilustração que integra esta Dissertação e seu produto. Um **Açaizeiro**³⁴ **personificado e animado** que se torna símbolo referencial do produto.

Figura 1 – Personagem Zinho



Ilustrações: Rosinaldo Pinheiro

Tal escolha deve-se ao fato de o açaí ser o alimento sociocultural e econômico fundamental do Pará. Esse personagem foi denominado de **Zinho**, por ser uma abreviação carinhosa do nome “Açaizinho” e também por ser um apelido muito comum na nossa cultura. O **Zinho** é o principal interlocutor desse produto educacional, responsável por indicar aos usuários (venezuelanos) informações necessárias à condução das atividades.

Vale assinalar que no espaço de comunicação do produto, a linguagem utilizada é diferenciada, pois se trata do dialeto utilizado aqui na RMB em situações informais de comunicação. Diante desse cenário linguístico-cultural, o **Zinho** tem um papel importante nas atividades, visto que, além das orientações, em momentos oportunos os usuários (venezuelanos) estarão diante de determinadas instruções para as quais será dado um *feedback*.

Quando a atividade for realizada com sucesso, o **Zinho** aparecerá saboreando uma cuia de açaí falando a frase: “Pai D’Égua, mano (a)!”. O mesmo recurso ocorrerá no momento em que os usuários, por algum motivo, equivocarem-se na atividade. Então, o **Zinho**, muito triste porque sua cuia de açaí caiu no chão, dirá: “Égua de ti, mano³⁵? – Tenta de novo!”. Esse símbolo da cultura paraense servirá para reforçar a ideia de que apenas quem está em imersão linguístico-cultural poderá compreender esse contexto.

³⁴ O açaí em forma de suco faz parte da base alimentar de muitas famílias nos estados da região norte. [...] O estado do Pará é um dos maiores produtores de açaí do Brasil. (SILVA et al. 2019).

³⁵ Expressão usada com sentido de decepção e em alguns contextos chateado, aborrecido.

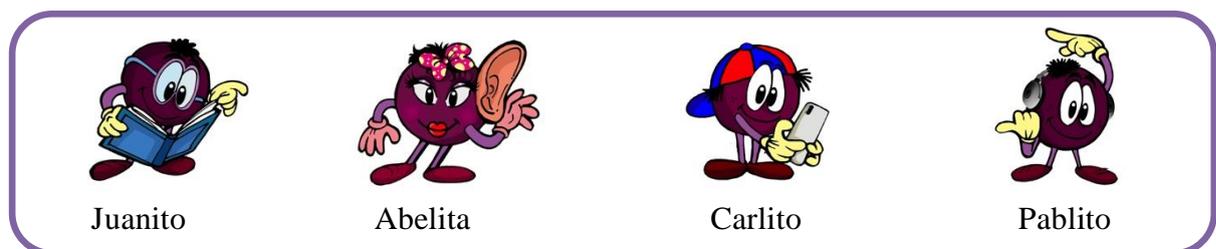
Figura 2 - Zinho dando feedback acerca das atividades



Ilustrações: Rosinaldo Pinheiro

Existem também mais quatro personagens do **Português Pai D'Égua**, os quatro **Caroços de Açaí**³⁶ **personalizados e animados**, homenageando o contexto sócio-econômico-cultural de Belém. Cada caroço tem um nome muito comum no mundo hispano-americano: **Abelita, Juanito, Pablito e Carlito**. A escolha dessas denominações foi uma forma de valorizar um traço cultural dos venezuelanos.

Figura 3 -Personagens Abelita, Juanito, Pablito e Carlito



Ilustrações: Rosinaldo Pinheiro

Esses “**Caroços de Açaí**” tem função específica no produto, eles buscam promover o estabelecimento de uma relação de proximidade com os usuários (venezuelanos), justamente por isso seus nomes foram inspirados na cultura hispano-

³⁶ Os caroços são as sementes do açaí que depois de lavados, ficam de molho em água quente e, em seguida, mergulhados em água com temperatura ambiente, a esse choque térmico os batedores de açaí chamam de branqueamento – forma de eliminar fungos e microrganismos presentes nessa fruta. Todo esse processo é importante para que os caroços possam ser batidos em uma máquina que ajuda a tirar a polpa do açaí e, com isso, transformá-lo em um dos alimentos mais apreciados da culinária paraense.

americana. A ideia é que suas presenças fomentem um ambiente de diálogo envolvendo os venezuelanos com a proposta de ensino. Cada ação representada por esses personagens está associada a um símbolo correspondente, conforme quadro a seguir:

Quadro 9 - Personagens Caroços de Açaí e símbolos equivalentes

PERSONAGEM	AÇÃO	SÍMBOLO
 ABELITA	Usuários devem OUVIR o conteúdo	
 JUANITO	Usuários devem LER o conteúdo	
 PABLITO	Usuários devem REPETIR o conteúdo	
 CARLITO	Usuários devem DIGITAR o conteúdo	

Ilustrações: Rosinaldo Pinheiro

Como destacado anteriormente, no produto todas as orientações são feitas de duas maneiras: ler e ouvir em língua portuguesa e, em caso de dúvida, os usuários (venezuelanos) podem ler em espanhol o significado de uma palavra e/ou expressão que não compreenderem.

Esses formatos de linguagens com seus diferentes recursos, segundo Almeida (2013, p. 3), “apresentam uma interatividade que caracteriza os documentos multimídia, [...] as figuras transportam o mundo real para o lúdico”. Essas estratégias utilizadas no produto auxiliam no alcance das intenções de ensino do **Português Pai D’Égua** e o constitui como um produto educacional multimidiático. Para melhor compreensão dessa constituição recorre-se a Paula Filho (2011, p. 3), o qual explica que

Multimídia são todos os programas e sistemas em que a comunicação entre homem e computador se dá através de múltiplos meios de representação de informação, como som e imagem animada, além da imagem estática já usada nos aplicativos gráficos. A multimídia requer [...] acesso não-linear; interatividade e integração com programas de aplicativo. (Paula Filho, 2011, p. 3).

As representações de informação, referenciadas pelo autor, estão presentes no produto em forma de textos escritos, ilustrações, símbolos, áudios, vídeos, imagens estáticas e em movimento e animações. Esses são alguns recursos comunicacionais que podem perfeitamente concretizar o conceito de Almeida (2013, p. 3) quando afirma que: “a palavra multimídia significa alguma coisa que consegue se comunicar de várias maneiras”.

Na concepção do produto, a busca foi por lançar mão de recursos midiáticos que potencializassem o lúdico e, principalmente, o objetivo de ensino, promovendo a construção de significado pelos usuários (venezuelanos), assim, a personificação e a animação dos personagens principais do **Português Pai D’Égua: Zinho, Abelita, Juanito, Pablito e Carlito** levaram em consideração não somente a questão socioeconômica, mas, sobretudo, as questões culturais e lúdicas que envolvem essas ilustrações, “as quais se atribuem pensamentos e emoções aparentes, além da simples ação física” (SEED, p.32).

Logo, a ideia é que, por meio desses personagens e das múltiplas linguagens presentes no produto educacional, o conteúdo fonético-cultural bilíngue sobre o português brasileiro e mais especificamente, o dialeto belenense alcance os venezuelanos de maneira positiva e envolvente, buscando promover o engajamento do usuário com o conteúdo apresentado.

3.1.7 A Disponibilização do **Português Pai D’Égua**

E como fazer chegar aos venezuelano o que foi produzido? Ou seja, como promover o processo de aquisição e aprendizagem do português brasileiro, relacionado ao dialeto belenense, como forma de acolher imigrantes e refugiados venezuelanos, residentes na Região Metropolitana de Belém, buscando a disponibilização democrática da solução alcançada? Questão-foco norteadora deste estudo.

Esse foi um dos pontos cruciais no processo de desenvolvimento da pesquisa, a escolha de como disponibilizar o produto, considerando as condições do público a ser alcançado. É importante asseverar, o público desta pesquisa mantinha seus laços familiares e de pertencimento, predominantemente pela internet, a partir do uso do celular, conforme foi observado durante as aulas de PLAc.

Muitos desses imigrantes e refugiados viviam uma situação financeira precária, pois ou estavam desempregados, ou trabalhando na informalidade, todos morando em imóveis alugados, porém com algo em comum: um aparelho celular que os conectavam via internet com a Venezuela e os permitia conexões com possíveis chances de atividades remuneradas. O

celular os acompanhava a todos os lugares, integrado aos seus cotidianos e necessários a sua sobrevivência, principalmente ao levar em conta a situação nômade vivida por vários deles.

As marcas socioeconômicas evidentes no contexto desse público não poderiam ser desconsideradas, assim, foi necessário privilegiar o uso da internet e do celular como recursos potencializados para disponibilização do conteúdo construído. Buscando soluções para atender as necessidades constatadas foi encontrado o que tem sido denominado como *Web App*, aplicativo:

acessado geralmente por meio da internet e desenvolvido com linguagem suportada por navegadores, tais como HTML(HyperText Markup Language) que é uma linguagem de marcação de texto para páginas web, CSS (Cascading Style Sheets) que é uma linguagem de folhas de estilo para definir o modelo de apresentação de um documento e, JavaScript, que é um linguagem de programação interpretada utilizada em arquitetura de software cliente servidor e navegadores de web. Este tipo de software é denominado aplicativo web. (SOUZA; BRITO; REIS, 2014, p. 64)

Em relação ao aplicativo nativo, o tipo *Web App* apresenta vantagens relevantes, considerando os objetivos desta pesquisa. Eles são mais simples de construir, por utilizarem linguagens já dominadas por desenvolvedores de sites. Não dependendo assim de linguagens específicas de programação para suas construções. Da mesma forma, não precisam cumprir requisitos necessários nos projetos de APP's nativos. Os autores Tadel e Jamadar (2018) destacam parâmetros importantes na configuração dos aplicativos nativos e web, conforme o quadro a seguir:

Quadro 10 - Parâmetros de aplicativos nativos e web

Parâmetros	Aplicativo Nativo	Aplicativo Web
Instalação	Precisa acessar o App Store ou Play Store, e fazer download	Não há necessidade de instalação
Atualizações	Precisa ser submetido para loja de aplicativos e depois realizado o download pelo usuário.	As atualizações são instantâneas
Tamanho	Costumam ser grandes e pesados. Dependendo desse tamanho demanda tempo para download	São leves e de rápido acesso
Acesso offline	Fica disponível	Não fica disponível
Experiência do usuário	Excelente quando o aplicativo é bem projetado	Pode ser confusa considerando os duplos menus do navegador
Notificação Push	Sim	Sim, mas a partir de serviços de terceiros
Descoberta	Não é boa, ainda há muito a ser trabalhado nas lojas de aplicativos	Não é necessário

Traduzido livremente e adaptado para esta pesquisa de Tadel e Jamadar (2018, p. 9441)

Conjugando as necessidades do público almejado e as vantagens do Web App, destacadas em diferentes estudos (SCOTNIK, SHAKUROVA, LYASHENKO, 2023; OLIVEIRA, et.al, 2022; TADEL, JAMADAR, 2018; SOUSA, BRITO, REIS, 2014; JOBE, 2013, dentre outros), mesmo levando em conta as limitações apontadas pelos estudiosos, a adoção desse tipo de aplicativo se apresentou como um caminho viável e pertinente aos objetivos desta pesquisa.

Entretanto, mesmo se destacando como solução possível, o desenvolvimento de um Web App demanda esforço significativo para sua execução, pressupondo a realização de diferentes etapas apresentadas no subitem 3.3. Nesse subitem são apresentadas/o as etapas vencidas e o estágio de desenvolvimento alcançado na execução do Web App pretendido, até a data da entrega desta Dissertação.

Como será evidenciado adiante, apesar do avanço do projeto, ainda há etapas a serem cumpridas para execução do desenvolvimento integral do Web App **Português Pai D'Égua**. Dessa forma, o estágio da pesquisa é o seguinte:

- o conteúdo, com todas suas estratégias, dinâmicas e objetivos de aprendizagem. Finalizado e pronto para últimas avaliações, como apresentado no subitem 3.2; (Se possível colocar outro tipo de marcador)
- o design do Web App com a demonstração do fluxo das informações (textos, imagens, gráficos, recursos multimídia e lúdicos). Para demonstração de toda essa criação tem-se um protótipo gráfico construído respeitando as características padrão de celulares, apresentado em formato impresso, parte integrante desta dissertação, porém, disponível também em PDF. Finalizado e pronto para avaliações, como apresentado no subitem 3.3.1;
- o protótipo digital construído para simular a construção do Web App em ambiente online, mais uma forma de testar o que foi idealizado (ver subitem 3.3.2). Esse protótipo foi desenvolvido pela plataforma Unity e está hospedado no GitHub que é uma plataforma de hospedagem de código-fonte que funciona como um servidor e ambiente para reprodução de diversos materiais. Nesse ambiente digital, foi possível demonstrar parte da proposta original do Web App. Esse foi um recurso utilizado para aproximar ao máximo os avaliadores/as do que é pretendido como forma de disponibilização do produto. Os protótipos (gráfico e digital) permitiram realizar as primeiras avaliações de pertinências dos recursos idealizados;
- o projeto de construção do Web App, etapa em fase de desenvolvimento. A partir das conclusões das etapas apresentadas anteriormente, foi possível escolher os recursos tecnológicos que serão utilizados, são eles: o React, o TypeScript, o Next.js e o MySQL. A arquitetura do Web App, por sua robustez, será desenvolvida utilizando 4 (quatro) camadas principais. Esse projeto será melhor explicitado no subitem 3.3.3;
- o processo de avaliação do conteúdo pelos usuários potenciais. Como já mencionado, acredita-se que a força do produto esteja na produção de seu conteúdo com todos seus recursos, estratégias e ações, sendo assim, esse material foi analisado por 7 (sete) integrantes do público almejado. Em duas sessões, todo conteúdo foi apresentado e avaliado pelos venezuelanos. No subitem 3.4 os resultados desse processo avaliativo são apresentados.

Assim, a proposta de ensino apresentada como produto, além de se alinhar às exigências das novas tecnologias na educação atual, também está comprometida com o desenvolvimento da competência comunicativa dos imigrantes e refugiados venezuelanos, de modo a buscar inseri-los no contexto sociocultural de Belém, por meio do ensino do português brasileiro.

Nesse ponto, afirma-se que a disponibilização deste produto foi definida sob o propósito de associar a tecnologia midiática à experiência vivida em um ambiente real de sala aula, cujo objetivo é a interação dos alunos no meio social, oportunizando uma melhor comunicação em língua portuguesa a partir da exploração do dialeto RMB.

Uma vez que o objetivo final de aprendizagem do PLAc é desenvolver a competência comunicativa dos venezuelanos, ressalta-se que mais de uma habilidade linguística foi usada simultaneamente nas atividades do produto educacional, levando-se em consideração as quatro habilidades: compreensão leitora; compreensão oral (com possibilidade de repetição); expressão escrita (que neste caso, será substituída pela digitação) e expressão oral (o contexto fonético-cultural)

Todo esse arranjo foi concebido e desenvolvido com fins de atender os objetivos estabelecidos para o **Português Pai D'Égua** que foram definidos em consonância ao contexto fonético-cultural bilíngue com a finalidade de desenvolver a:

- compreensão oral por meio da percepção de diferentes sons (fonemas) entre o dialeto belenense e os fonemas do espanhol, e por meio da associação dos áudios com suas respectivas pronúncias e transcrições fonéticas;
- compreensão leitora por meio da identificação do sentido contextualizado das Saudações Papa Chibé e das Expressões idiomáticas paraenses;
- expressão escrita (digitada) por meio da utilização das expressões idiomáticas e de cumprimentos de forma apropriada a cada situação comunicativa;
- expressão oral por meio do conhecimento dos sons das letras e das palavras para que seu aprendizado ocorra de forma mais espontânea e imediata, por meio do exercício de identificação e distinção dos sons referentes ao dialeto belenense e por meio do aprimoramento da oralidade em relação ao contexto cultural paraense.

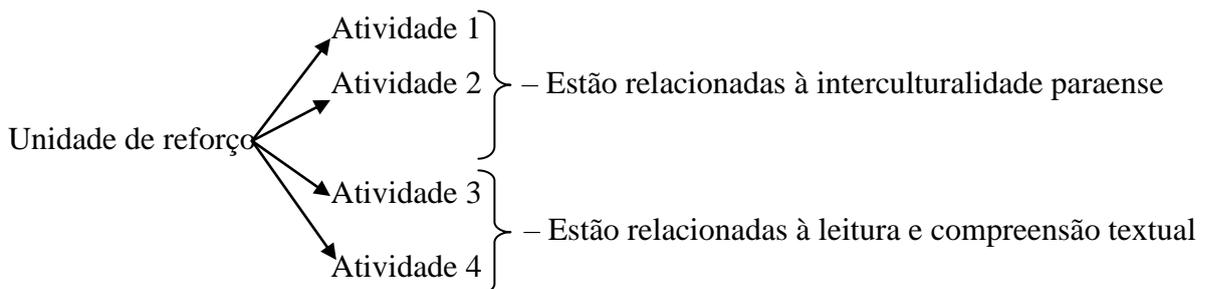
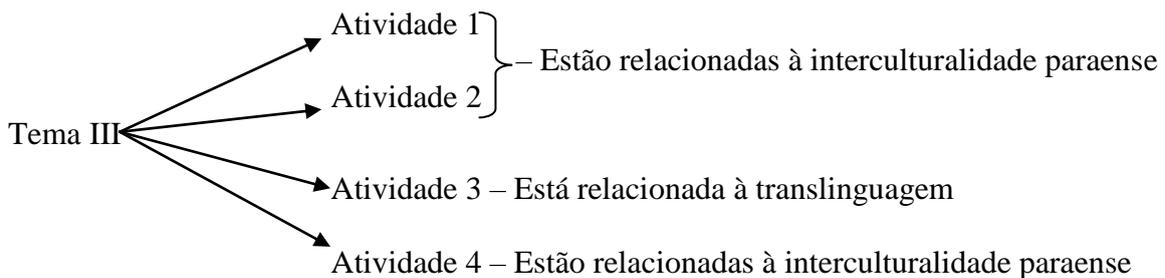
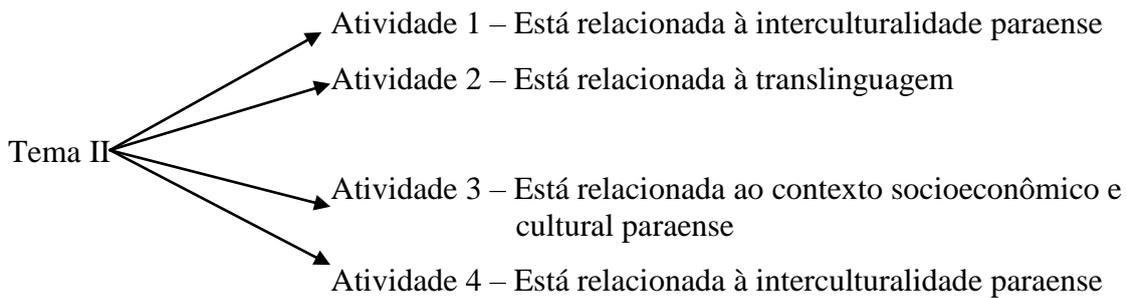
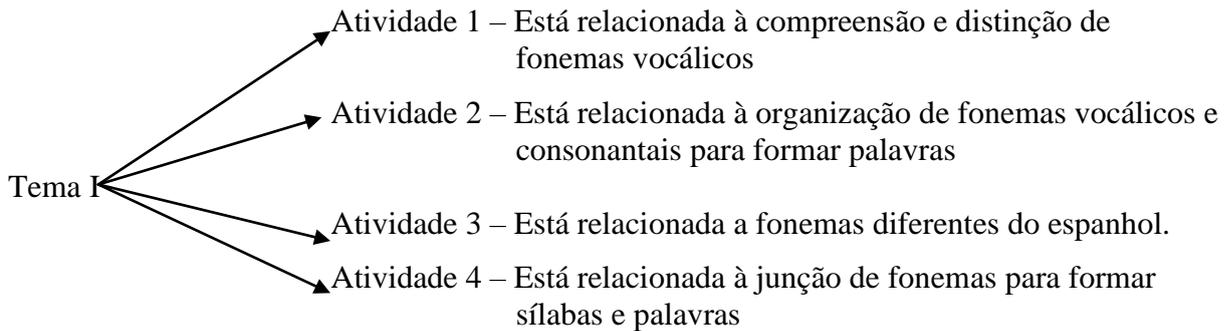
Dessa forma, todo o conteúdo criado compõe a **Lista Pai D'Égua**, a qual leva os usuários (venezuelanos) a três **Temas** e atividades correspondentes a cada um desses temas, além de uma unidade de reforço. A escolha dos temas deu-se em razão de serem considerados os mais relevantes e interessantes para o desenvolvimento do processo de aquisição e aprendizagem da língua portuguesa, em especial do dialeto belenense:

Tema I – Alfabeto Fonético do português e suas particularidades em relação ao dialeto belenense;

Tema II – Saudações Papa Chibé e

Tema III – As Expressões idiomáticas paraenses.

Para cada tema há um grupo de atividades relacionadas a objetivos de ensino como apresentado a seguir:



As diversas atividades correspondentes a cada tema foram criadas considerando-se contextos reais de comunicação, com a finalidade de tornar a aprendizagem o mais fiel e significativa possível.

O mesmo propósito ocorre com os diálogos, pois, embora todos apresentem personagens fictícios, as situações de uso da língua são reais, cujos contextos foram vivenciados pelos próprios alunos venezuelanos que além de compartilharem suas histórias de vida, se dispuseram a participar da gravação dos áudios³⁷ relacionados a esses diálogos.

Para avaliar o nível de compreensão dos venezuelanos tanto dos conteúdos quanto das atividades em si, a frase: “Exercitando para não esquecer” (*ejercitando para no olvidar*), constará como orientação inicial de cada atividade.

O itinerário de ensino proposto segue um fluxo sequencial. O usuário pode retornar quantas vezes for necessário ao conteúdo anterior, porém, não poderá pular etapas, terá que passar por todo o conteúdo gradativamente. Ou seja, terá que cumprir todas as ações propostas no Tema I, para passar ao Tema II, e assim sucessivamente. Evidentemente o usuário realizará o percurso sequencial proposto a partir da sua conveniência e disponibilidade de tempo.

Espera-se com o produto apresentado, além de atuar como recurso de ensino-aprendizagem, possa fomentar a divulgação do dialeto belenense no Brasil, para que mais pessoas possam conhecer e entender que existe uma variante linguística de prestígio para além do Sul, Sudeste e Centro-Oeste do país, que deve ser valorizada e quem sabe até ensinada como um traço cultural marcante e peculiar da Região Norte, o que poderia suscitar interesse para serem criados outros *Web App's* com os dialetos característicos de outras regiões existentes em um país tão heterogêneo culturalmente como o Brasil.

37 Os áudios de alguns diálogos foram gravados por integrantes do público idealizado, foram eles: Abelys de los Ángeles Ascanio Meza e Luis Eduardo Salcedo Velásquez. Os demais materiais em áudio foram gravados pela autora desta Dissertação e pelos integrantes da equipe do Laboratório de Pesquisa e Experimentação em Multimídia do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE/UFPA) voluntariamente, no entanto, no caso dessas produções, será necessário refazer algumas das gravações para versão final do *Web App*.

3.2 O CONTEÚDO ³⁸: recursos, estratégias e dinâmicas

- Oi, mano! Oi mana! Tu estás entrando em um espaço virtual bilíngue – Português-Espanhol – que foi pensado pra ti, imigrante venezuelano, venezuelana, que mora aqui, na Região Metropolitana de Belém (RMB), Capital do Estado do Pará, Norte do Brasil, e que está aprendendo a Língua Portuguesa.

¡Hola, Pana! Tú estás entrando en un espacio virtual bilingüe – Portugués-Español – que ha sido pensado para ti, inmigrante venezolano (a), que vive aquí, en la Región Metropolitana de Belém (RMB), Capital de Estado de Pará, Norte de Brasil, y que está aprendiendo el portugués.

- Este é um Web App fonético-cultural em que os conteúdos e as atividades foram elaboradas para te ajudar na comunicação em português, utilizando uma linguagem do dialeto belenense. E foi chamado de **Português Pai D'Égua** por significar algo muito bom, excelente, legal!

*Este es un Web App fonético-cultural donde los contenidos y las actividades fueron elaboradas para ayudarte en la comunicación en portugués, utilizando un lenguaje con acento belenense. Y ha sido llamado de **Portugués “Pai D'Égua”** por significar algo muy bueno, excelente, chévere!*

- Tu estás percebendo esse jeito diferente de falar? Pois é, essa é a linguagem que usamos aqui na Região Metropolitana de Belém em situações mais informais e, por isso, é a forma que iremos utilizar neste espaço de comunicação.

¿Te das cuenta que nuestra forma de hablar es diferente? Bueno, ese es un lenguaje que usamos aquí en la Región Metropolitana de Belém en situaciones más informales y, por eso, es la forma que vamos a utilizar en este espacio de comunicación.

Figura 4 - Zinho interagindo com os usuários



Ilustrações: Rosinaldo Pinheiro

38 Nesta parte da Dissertação a opção foi apresentar todo o conteúdo, porém, as atividades e exemplos foram apresentadas/os de forma resumida para não ficar cansativo aos leitores. Levando em conta, que todo o conteúdo está disponível no protótipo apresentado de forma impressa, parte integrante deste trabalho.

O Tema I – Alfabeto Fonético do português e suas particularidades em relação ao dialeto belenense

Este tema começa com a apresentação de um quadro comparativo entre as LETRAS e os FONEMAS do Alfabeto Fonético espanhol e do português brasileiro, apresentado integralmente no Capítulo 2, denominado de Teoria em ação. Na disponibilização do produto educacional, os usuários têm a oportunidade de ouvir a pronúncia de cada letra do português brasileiro, relacionada ao dialeto belenense.

Segue abaixo um recorte desse quadro comparativo, o qual destaca as letras do português que têm particularidades bem específicas em relação ao espanhol, como por exemplo, letras iguais, mas pronúncias (fonemas) diferentes; letras iguais, mas fonemas que só têm na língua portuguesa.

Quadro 11 - Comparativo de pronúncia no português e no espanhol

Letra do Espanhol	Fonemas (som) e Pronúncia das letras em Espanhol	Letra do Português	Fonemas (som) e Pronúncia das letras em Português
E	/e/ → ['e]	E	/e/ → ['ɛ] – [e]
G	/x/ → ['xe]	G	/ʒ/ → ['ʒe]
J	/x/ → ['xota]	J	/ʒ/ → ['ʒota]
Ñ	/ɲ/ → ['eɲe]	-	-
O	/o/ → ['o]	O	/o/ → ['ɔ] – [o]
R	/r/ - /r/ → ['efe]	R	/x/ → ['ɛxɪ]
S	/s/ → ['ese]	S	/s/ → ['ɛsɪ]
V	/b/ → ['ube]	V	/v/ → ['ve]
X	/ks/ - /s/ → ['ekis]	X	/ʃ/ → ['ʃɪ]
Z	/s/ → ['seta]	Z	/z/ → ['ze]

Fonte: Elaborada pela autora da Dissertação

Neste quadro as letras destacadas chamam a atenção para:

- A cor **AZUL** destaca as vogais que possuem duas formas de pronúncia no português.
- A cor **VERMELHA** destaca as consoantes que possuem pronúncias diferentes do espanhol.
- A cor **VERDE** destaca a consoante que só existe no espanhol.

Nesse contexto, o personagem “Zinho” pede atenção aos símbolos fonéticos que fazem parte de todo conteúdo:

Figura 5 - Zinho orientando os usuários

Ilustrações: Rosinaldo Pinheiro

- No conteúdo, o que estiver em maiúscula é **LETRA**; em barras inclinadas // é o som da letra (FONEMA); os colchetes [] é a forma como deve ser a PRONÚNCIA; e o símbolo ‘ marca a sílaba mais forte da palavra.

Lo que esté en mayúscula es la LETRA; En barras inclinadas // es el sonido de la letra – FONEMA; Los corchetes [] es la forma como debe ser PRONUNCIADA y el símbolo ‘ señala la sílaba más fuerte de la palabra.

Em sequência, os usuários (venezuelanos) terão acesso ao **primeiro momento** com exemplos relevantes sobre esse tema, relacionados a algumas diferenças de pronúncia entre as letras do português e do espanhol, que acontecem com relação às consoantes: J/G; L; R, V; Z/S e X.

As letras do português, apesar de terem a mesma escrita do espanhol, têm pronúncias diferentes. Para destacar esse aspecto foi utilizada a cor **verde** nas letras e/ou símbolos escritos em português, a cor **vermelha** para a representação fonética dessa letra e a cor **azul** para as vogais que tem pronúncias diferentes.

- 🍷 No português brasileiro, as letras <J> /ʒ/, diante de qualquer vogal e <G> /ʒ/ diante de <E> e <I> têm pronúncias diferentes do espanhol. Pronunciamos, por exemplo:
En el portugués brasileño, las letras <J> /ʒ/, ante cualquier vocal y la <G> /ʒ/ ante <E> e <I> tienen pronunciaciones diferentes del español. Pronunciamos, por ejemplo:

Jardim; **J**eremias; **J**ogo; **J**úlia / **G**ente; **G**igante
 [ʒarˈdʒĩ]; [ʒereˈmjaj]; [ˈʒogʊ]; [ˈʒuʎja] / [ˈʒẽtʃi]; [ʒiˈgãtʃi]

Enquanto que no Espanhol se pronuncia: <J> /x/ (*Mientras en Español se pronuncia: <J> /x/*)

Jardín; **J**eremias; **J**uego; **J**ulia / **G**ente; **G**igante
 [xarˈðin]; [xereˈmjas]; [ˈxweɣo] [ˈxulja] / [ˈxẽnte]; [xiˈɣãnte]

- 🍷 No português brasileiro, a pronúncia da letra <L> é diferente do espanhol. O <L> finalizando sílaba tem som de <U> [w].
En el portugués brasileño, la pronunciación de la letra <L> es diferente del español. La <L> finalizando sílaba tiene sonido de <U> [w].

Pronunciamos, por exemplo /Pronunciamos, por ejemplo:

A palavra “Calma” [ˈkawma] e em espanhol “Calma” [kalma];
 A palavra “Difícil” [ˈdʒifisiw] e em espanhol “Difícil” [ˈdifisiɫ].

- 🍷 No português brasileiro, a pronúncia da letra <V> /v/ também é diferente do espanhol.
En el portugués brasileño, la pronunciación de la letra <V> /v/ también es diferente del español.
 Pronunciamos, por exemplo: “Vaca” [ˈvaka] e em espanhol “Vaca” [ˈbaka].
Pronunciamos, por ejemplo: “Vaca” [ˈvaka] y en español “Vaca” [ˈbaka].

- 🍷 No português brasileiro, a pronúncia da letra <R> /x/ é diferente do espanhol.
En el portugués brasileño, la pronunciación de la letra <R> /x/ es diferente del español.

Por exemplo: **R**amon [xaˈmõ] em português é ≠ de **R**amón [ˈfamõn] em espanhol. Em ambas as línguas são nomes próprios masculinos
Por ejemplo: Ramom [xaˈmõ] en portugués es ≠ de Ramón [ˈfamõn] en español. En ambas las lenguas son nombres propios masculinos.

- 🍷 A pronúncia da letra <R> /x/ iniciando palavra, em português, é suave, enquanto que a pronúncia da letra <R> /r̄/ em espanhol, em qualquer posição, é vibrante (forte).
La pronunciación de la letra <R> /x/ empezando palabra, en portugués, es débil, mientras la pronunciación de la letra <R> /r̄/ en español, en cualquier posición, es vibrante (fuerte).

- 🍷 No português brasileiro, a letra <Z> /z/ tem pronúncia diferente do espanhol.
En el portugués brasileño, la letra <Z> /z/ tiene pronunciación diferente del español.

Pronunciamos, por exemplo: **Z**élia [ˈzɛʎja] e em espanhol “Zelia” [ˈselja].
Pronunciamos, por ejemplo: Zélia [ˈzɛʎja] y en español “Zelia” [ˈselja].

O som é semelhante ao produzido pelas abelhas /z/: Zacarias, zebra, Zico, zoológico, zumbido.
El sonido es semejante al producido por las abejas /z/: Zacarias, zebra, Zico, zoológico, zumbido.

☘ O mesmo ocorre com a pronúncia da letra <S>.
El mismo ocurre con la pronunciación de la letra <S>.

☘ No português brasileiro, o <S> entre vogais tem o mesmo som da letra <Z>.
En el portugués brasileño, la <S> entre vocales tiene el mismo sonido de la letra <Z>.

Pronunciamos, por exemplo: Museu [mu'zew] / Casa ['kaza] / rosa ['xoza] e em espanhol Museo [mu'seo] / Casa ['kasa], rosa ['rosa].

Pronunciamos, por ejemplo: Museu [mu'zew] / Casa ['kaza] / rosa ['xoza] y en español Museo [mu'seo] / Casa ['kasa], rosa ['rosa].

☘ No português brasileiro, a letra <X> tem quatro formas diferentes de pronunciar:
En el portugués brasileño, la letra <X> tiene cuatro formas diferentes de pronunciar:

○ A primeira, por exemplo, é o som de: XA; XE; XI, como nas palavras:

Xarope [ʃa'rɔpɪ]; Mexer ['meʃɛr]; Xícara [ʃikara].

La primera, por ejemplo, es el sonido de: XA; XE; XI, como en las palabras: “Xarope” [ʃa'rɔpɪ]; “Mexer” ['meʃɛr]; “Xícara” [ʃikara].

○ A segunda, é o som de: SI, como nas palavras:

Máximo [masimɔ]; Auxílio [aw'siɫiw]

La segunda, es el sonido de: SI, como en las palabras: “Máxim” [masimɔ]; “Auxílio” [aw'siɫiw]

○ A terceira, é o som de: ZA; ZE; ZI; ZO, como nas palavras:

Exato [e'zatu]; Exemplo [e'zẽplɔ]; Exílio [e'ziɫjɔ]; Êxodo [e'zodɔ].

La tercera, es el sonido de: ZA; ZE; ZI; ZO, como en las palabras: “Exato” [e'zatu]; “Exemplo” [e'zẽplɔ]; “Exílio” [e'ziɫjɔ]; “Êxodo” [e'zodɔ].

○ A quarta, é o som de: KIS, como nas palavras:

Complexo [kõ'plɛkisu]; Táxi ['takisi]; Tórax ['tɔrakisi].

La cuarta, es el sonido de: KIS, como en las palabras – “Complexo” [kõ'plɛkisu]; “Táxi” ['takisi]; “Tórax” ['tɔrakisi]

Mas, também, há algumas palavras em português que a letra <X> simplesmente não é pronunciada como, por exemplo: Exceto [e'setu]; Exceção [ese'sãw]; Excelente [ese'lẽtɫi].
Pero, también, hay algunas palabras en portugués que la letra <X> simplemente no es pronunciada como, por ejemplo: “Exceto” [e'setu]; “Exceção” [ese'sãw]; “Excelente” [ese'lẽtɫi].

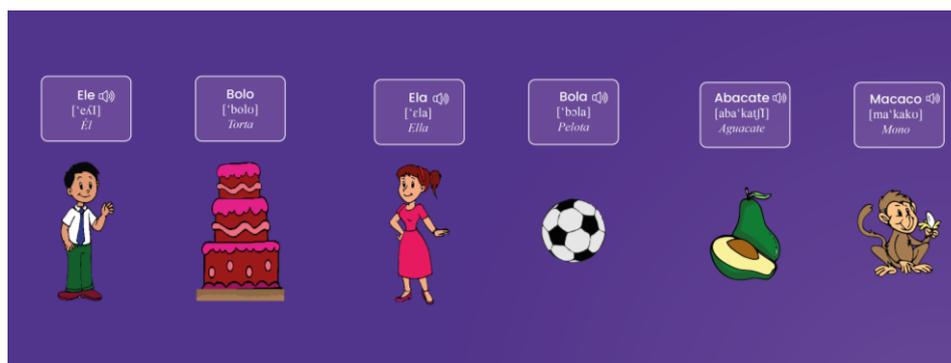
O segundo momento do Tema I se refere a algumas curiosidades sobre as vogais do português brasileiro e do dialeto belenense:

- Dependendo da palavra, as vogais <E> e <O> têm três formas diferentes de pronunciar...
Dependiendo de la palabra las vocales <E> y <O> tienen tres formas diferentes de pronunciar...
- Podem ser pronunciadas com um som mais fechado [e] / [o], como nas palavras: **Ele**; **bolo**
Pueden ser pronunciadas con un sonido más cerrado [e] / [o], como en las palabras: “Ele”; “bolo”
- Podem ser pronunciadas com um som mais aberto [ɛ] / [ɔ] como nas palavras: **Ela**; **bola**
Pueden ser pronunciadas con un sonido más abierto [ɛ] / [ɔ] como en las palabras: “Ela”; “bola”

E, em muitas regiões do Brasil, são pronunciadas como se fosse um [ɪ] / [ʊ], como nas palavras: Abacate**e**; Macaco**o**.

Y, en muchas regiones de Brasil, son pronunciadas como si fuera una [ɪ] / [ʊ], como en las palabras: “Abacate”; “Macaco”

Figura 6 - Exemplos de palavras com pronúncias diferentes entre o Português e no Espanhol



Ilustrações: Rosinaldo Pinheiro

O **terceiro** e **último momento** referente ao **Tema I** alude algumas questões típicas do falar belenense.

- Essas particularidades referem-se às letras: D; L; N; T; S e Z que, diante da vogal <I>, têm pronúncias diferentes do espanhol.

Esas particularidades se refieren a las letras: D; L; N; T; S y Z que, ante de la vocal <I> tiene pronunciaciones diferentes del español

No português falado na RMB, às letras (*En el portugués hablado en la RMB, las letras*)

D; **L;** **N** e **T** são pronunciadas como:
 ‘di [‘dʒi] ‘li [‘ʎi] ‘ni [‘ɲi] ‘ti [‘tʃi]

Exemplo (*Ejemplo*):

diferente **livro** **nível** **tigre**
 [dʒife‘rẽtʃɪ] [‘ʎivrɔ] [‘ɲivew] [‘tʃigrɪ]

Em espanhol, pronunciamos (*En español, pronunciamos*:

D; **L;** **N** e **T**
 ‘di [‘di] ‘li [‘li] ‘ni [‘ni] ‘ti [‘ti]

diferente *libro* *nivel* *tigre*
 [dife‘rẽnte] [‘libro] [ni‘bel] [‘tiyre]

- Outra particularidade do português falado na RMB, referente às letras <S> e <Z> finalizando sílaba e palavras. Diferente do espanhol, as letras adquirem um som característico do falar belenense. Exemplo:

Otra particularidad del portugués hablado en la RMB, referente a las letras <S> y <Z>, finalizando sílaba y palabra. Diferente del español, las letras adquieren un sonido característico del dialecto belenense. Ejemplo:

Escola **três** **vez** **raiz**
 [ɪʃˈkɔla] [‘trejʃ] [‘vejʃ] [xa‘iʃ]

Em espanhol (*En español*):

Escuela *tres* *vez* *raíz*
 [esˈkwela] [‘tres] [‘bes] [‘raˈis]

Tema I – ATIVIDADES

Se familiarizando com os sons da Língua Portuguesa e do Dialeto belenense

Esse conteúdo é composto por quatro atividades relacionadas a esse tema. Vale ressaltar que as palavras que compõem essas atividades foram escolhidas por terem uma pronúncia diferente do espanhol e por algumas delas trazerem uma especificidade do dialeto belenense.

Os objetivos das **atividades 1; 2; 3 e 4** são:³⁹

- Identificar e, sobretudo, diferenciar os sons (fonemas) em relação às vogais <E> e <O>;
- Associar o som (fonema) isolado das vogais a sua pronúncia contextualizada na palavra.
- Associar a pronúncia à escrita da palavra correspondente.
- Acompanhar as pronúncias por meio das transcrições fonéticas.

A **atividade 1** orienta os usuários (venezuelanos) a ouvirem os áudios de algumas palavras e associarem às representações fonéticas correspondentes. As palavras indicadas têm formas diferentes de pronunciar as vogais <E> e <O>, podem ser pronunciadas: [e]/ [ɛ]/ [ɪ]; [o]/ [ɔ]/ [ʊ], como por exemplo:

- vermelho (*rojo*) [ɛ]; ferro (*hierro*) [e]; escova (*cepillo*) [ɪ];
- omitir (*omitir*) [o]; orla (*orilla*) [ɔ]; navio (*navío*) [ʊ], dentre outras.

A **atividade 2** orienta que os usuários (venezuelanos) ouçam os áudios e organizem a sequência das letras que formam a palavra indicada. Ao clicar em cada letra, eles têm a oportunidade de ouvir sua respectiva pronúncia. O objetivo dessa atividade é fazer com que os venezuelanos consigam, a partir dos fonemas isolados, formar a palavra indicada, como por exemplo:

- livro [ˈlivɾo]; time [ˈtĩmɪ];
- nível [ˈnivew]; rosa [ˈxɔza];
- xícara [ˈfikara]; chuva [ˈjuva]; dentre outras.

³⁹Como destacado em nota anterior, nesta Dissertação, optou-se por trazer apenas dois ou três exemplos de cada atividade para que seu conteúdo não se tornasse extenso, entretanto, no protótipo gráfico do Português Pai D'Égua, as atividades foram apresentadas na íntegra.

A **atividade 3** orienta os usuários (venezuelanos) a ouvirem os áudios e enumerarem as palavras de acordo com a ordem pronunciada. Vale ressaltar que esse vocabulário se apresenta de forma bilíngue (português-espanhol), com sua respectiva transcrição fonética, como por exemplo:

- Arroz (*arroz*) [a'xojf];
- Relógio (*reloj*) [xe'lozju];
- Zebra (*cebra*) ['zebra], dentre outras.

A **atividade 4**, orienta os usuários (venezuelanos) a organizarem as sílabas para formar palavras referentes ao contexto migratório venezuelano. Ao clicar em cada sílaba, podem arrastar para formar a palavra. Ao finalizar da atividade, aparecerá uma nuvem em forma do mapa do Estado do Pará, como por exemplo:

TOS	REI	DI	[di'rejto]		
LHI	CO	TO	MEN	A	[ako'li'mêto]
DOS	GI	FU	A	RE	[refuziado]

Figura 7 - Mapa do estado do Pará com nuvem de palavras



Fonte: Elaborada pela autora da Dissertação

Tema II – Saudações Papa Chibé

Este tema está relacionado às Expressões de Cumprimento. A finalidade é fazer com que os usuários (venezuelanos) por meio desse vocabulário consigam iniciar uma conversa em português, utilizando essas saudações de forma adequada à situação comunicativa.

Ao clicar no título deste tema, os venezuelanos terão acesso ao significado da expressão “Papa Chibé” – apelido de quem nasce no Estado do Pará, uma espécie de “Apodo” em espanhol. Vale frisar que todas as expressões se apresentam de forma bilíngue, com suas respectivas transcrições fonéticas, para que possam acompanhar a pronúncia.

Na nossa Região:

Cumprimentamos as pessoas com:

Bom dia!
[ˈbõ ˈdʒja]
¡Buenos días!

Boa tarde!
[ˈboa ˈtardʒɪ]
¡Buenas tardes!

Boa noite!
[ˈboa ˈnojʃɪ]
¡Buenas noches!



Nos despedimos dizendo:

Tchau.
[ˈtʃaw]
Chao

Até logo.
[aˈte ˈlogo]
Hasta luego
Hasta la vista

Até amanhã.
[aˈte amãˈnã]
Hasta mañana

Perguntamos:

Como te chamas?
[ˈkõmu ˈtʃɪ ˈʃãmaʃ?]
¿Cómo te llamas?

Qual é teu nome?
[ˈkwaw ˈɛ ˈtew ˈnõmɪ?]
¿Cuál es tu nombre?

Como estás?
[ˈkõmɔ ɪʃˈtajʃ?]
¿Cómo estás?

Como tens passado?
[ˈkõmɔ ˈtẽjʃ paˈsado?]
¿Cómo lo has pasado?

Tudo bem?
[ˈtudo ˈbẽj?]
¿Todo bien?

Qué tal?
[ˈki ˈtaw?]
¿Qué tal?

Onde moras?
[ˈõdʒɪ ˈmõrajʃ?]
¿Dónde vives?



Respondemos:

Me chamo ...
[ˈmɪ ˈʃãmɔ]
Me llamo...

Meu nome é ...
[ˈmew ˈnõmɪ ˈɛ]
Mi nombre es...

Estou bem
[ˈɪʃtɔw ˈbẽj]
Estoy bien

Muito prazer
[ˈmuĩto praˈzer]
Mucho gusto

Muito obrigado (a)
[ˈmuĩto obriˈgado/obriˈgada]
Muchas gracias

Moro em...
[ˈmõrɔ ˈẽj]
Vivo en...

Esta é minha amiga.
[ˈɛʃta ˈɛ ˈmĩna aˈmiga]
Esta es mi amiga.

Este é meu amigo.
[ˈɛʃtɪ ˈɛ ˈmew aˈmigo]
Este es mi amigo.

Figura 8 - Zinho introduzindo as Saudações Papa Chibé



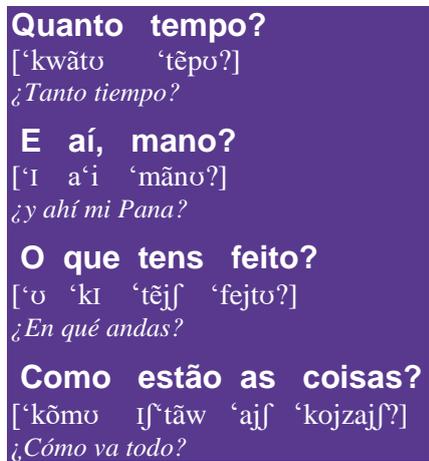
Ilustrações: Rosinaldo Pinheiro

O belenense que se preza....

Cumprimenta as pessoas com um simples



Inicia uma conversa perguntando



Interjeições paraenses:

Ah! Tá! [a! 'ta!]
Caramba [ka' rãba]
Eita! ['ejta]
Hen / Hen-hen ['ẽj / 'ẽj 'ẽj]
Hum / Hum...hum ['ũ / ãũ]
Né? ['ne?]
Nossa! ['nosa!]
Oi? ['oj?]
Poxa ['poʃa]
Pi-or ['pi'or]

Despede-se falando⁴⁰:

Já me vu. ['ʒa 'me 'vu] <i>Ya me voy</i>
Já tô indo. ['ʒa 'to 'ĩdo] <i>Ya me voy</i>
Bora logo ['bora 'logo] <i>Mamos</i>
Borimbora [bõĩ' bõra] <i>Vámonos</i>
Fui! [fwi] <i>Me voy</i>

Responde dizendo:

Tô bem ['to 'bẽj] <i>Estoy bien</i>
Não tô bem ['nãw 'to 'bẽj] <i>No estoy bien / No me siento bien</i>
Tá devagar ['ta dʒiva'gar] <i>Andando, ahí va</i>
Vou indo. ['vow 'ĩdo] <i>Voy llevándola</i>
Tô mais ou menos ['to 'majʒow 'mẽnoʃ] <i>Más o menos</i>
Gostei de te conhecer [goʃ'tej dʒI 'tʃĩ kõʒe'ser] <i>Me gustó conocerte</i>
Pois não. ['pojʃ 'nãw] <i>¡Cómo no!</i>

Chama por alguém gritando:

Ei! ['ej] <i>Hey, Epa tú</i>
Mano / Mana ['mãno / 'mãna] <i>Pana</i>
Maninho / Maninha [mã' nĩno / mã' nĩna] <i>Panita</i>

⁴⁰ A Expressão Idiomática “Já me vu” faz parte originalmente do dialeto cametaense – cidade de Cameté –, localizada no Nordeste do Estado do Pará. Mas, também é utilizada em situações comunicativas de brincadeira e ironia na RMB.

Tema II – ATIVIDADES

Se familiarizando com as Expressões de Cumprimentos

Esta unidade é composta por quatro atividades relacionadas ao tema, ressaltando-se que os usuários (venezuelanos) podem acompanhar a pronúncia das palavras e frases por meio das suas respectivas transcrições fonéticas que serão sublinhadas com recurso semelhante ao de um karaokê. As palavras que compõem essas atividades foram escolhidas por fazerem parte das saudações de cumprimentos do português e do dialeto belenense. Em vermelho consta o gabarito da atividade, que não será visibilizada pelo usuário, fará parte apenas do banco de dados do aplicativo.

A **atividade 1** orienta os usuários (venezuelanos) a ouvirem os áudios e organizarem a sequência das palavras que indicam Saudação em português. O objetivo dessa atividade é fazer os venezuelanos criarem familiaridade com as expressões de cumprimentos de forma prática e lúdica, por exemplo:

as	estão	coisas	como	?
----	-------	--------	------	---

Como estão as coisas?.

de	conhecer	Gostei	te
----	----------	--------	----

Gostei de te conhecer.

A **atividade 2** é bilíngue e orienta os usuários (venezuelanos) a digitarem a palavra ou a frase correspondente à saudação em espanhol. O objetivo é promover a interculturalidade por meio da translíngua, como nos exemplos abaixo:

- *¿Y ahí, mi Pana? (E aí, mano?);*
- *Mucho gusto; (Muito prazer);* dentre outras expressões.

As atividades a seguir têm por objetivo promover a aprendizagem sobre como se expressar na língua portuguesa, utilizando como pretexto situações comunicativas linguístico-culturais belenense.

A **atividade 3** está relacionada a uma questão socioeconômica e cultural desta região, mas especificamente sobre o açaí – fruta que faz parte do principal alimento no cotidiano dos paraenses.

Essa atividade apresenta sete cuias de açaí e em cada uma delas há expressões de cumprimento correspondentes a uma das situações de comunicação indicada. Os usuários (venezuelanos) tem que escolher e clicar em uma cuia, que revelará uma expressão de cumprimento a qual deve ser arrastada para a frase adequada a cada contexto, como por exemplo:



Ilustrações: Rosinaldo Pinheiro

- “A expressão de agradecimento a alguém” (**Obrigado[a]**);
- “A expressão que usamos para saber sobre o estado de ânimo da pessoa” (**Como estás?**);

A **atividade 4** faz referência a uma brincadeira de infância muito comum entre os paraenses: Jogar pedra, pau ou galho na mangueira para comer manga com sal. Pensando nessa traquinagem, os usuários (venezuelanos) devem clicar no menino e a cada manga que cair no chão aparecerá uma expressão de cumprimento, com a qual devem completar o diálogo.

Há uma animação com recurso tecnológico para a indicação das expressões de cumprimento. O cerne dessa atividade é o diálogo entre dois paraenses e uma venezuelana, em um contexto comunicativo bilíngue (português-espanhol).



Ilustrações: Rosinaldo Pinheiro

Texto: Gilberto apresenta Pilar a Rogério

De onde tu és? seja bem-vinda como estás? já tô indo Oi Que bom!

Gilberto: ____, Rogério. Vou te apresentar minha amiga Pilar.
[oj, xo'zerjɔ. 'vow 'tʃɪ aprezɛtar 'mĩna a'miga pi'lar]

Rogério: ____, Pilar, _____?
[oj, pi'lar, 'kõmo ɪʃ'tajf?]

Pilar: *Muy bien, gracias. ¿Me entiendes?*

Rogério: Sim. E tu, consegues compreender o que falo?
[sĩ. 'ɪ 'tu, kõ'sɛguɪʃ kõpriɛder 'u 'ki 'falo?]

Pilar: *Sí, ya convivo con los brasileños hace tiempo.
¿Tú también eres parense, como Gilberto?*

Rogério: Sim, nasci em Santa Izabel, mas moro aqui em Belém.
[sĩ, na'si 'ɛj 'sãta iza'bɛw, 'majʃ 'moro a'ki 'ɛj be'lɛj]

Gilberto: Pilar, eu e o Rogério trabalhamos juntos na mesma escola.
[pilar, 'ɛw 'ɪ 'u xo'zerjɔ traba'lamɔʃ 'zũtoʃ 'na 'mɛjʃma ɪʃkɔla]

Pilar: *¡Qué bueno!*

Rogério: _____, Pilar?
['dʒɪ 'õdʒɪ 'tu 'ɛɪʃ , pi'lar?]

Pilar: *Soy de Venezuela.*

Rogério: _____! Quanto tempo tu estás em Belém?
['ki 'bõ! 'kwãto 'tɛpɔ 'tu ɪʃ'tajf 'ɛj be'lɛj?]

Pilar: *Llegué hace poco tiempo, algunas semanas.*

Rogério: Então, _____ à cidade das Mangueiras.
[ɛ'tãw, 'sɛʒa bɛj'vĩda 'a si'dadʒɪ 'dajʃ mã'gejraʃ]

Pilar: *Muchas gracias.*

Gilberto: Bem, Temos que ir, Pilar.
[bɛj, 'tɛmoʃ 'ki 'ir, pi'lar]

Pilar: *Sí, Gilberto
¡Hasta luego, Rogério!*

Rogério: Eu também _____.
['ɛw tã'bɛj 'ʒa 'tõ 'ĩdo]

Tema III – Expressões idiomáticas paraenses

O sentido desse tema se converge na denominação do produto educacional **Português Pai D'Égua**, nomenclatura propositalmente criada para valorizar palavras e expressões que só mesmo o paraense para entender, mas que também podem ser compreendidas e até utilizadas na comunicação cotidiana dos usuários (venezuelanos). Nosso objetivo com esse tema é levar à compreensão do melhor sentido de cada uma dessas expressões, tão utilizadas no cotidiano belenense, para que possam ser empregadas com propriedade junto aos amigos e familiares.

Para isso, selecionamos 50 palavras e expressões idiomáticas mais utilizadas pelos paraenses. A escolha dessas expressões foi baseada na minha observação pessoal, ouvindo e convivendo com falantes que moram nos sete municípios da RMB: Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara, Santa Izabel e Castanhal.

as quais serão elencadas em ordem alfabética em uma tabela com quatro colunas, organizadas da seguinte forma: a primeira apresenta as expressões idiomáticas; a segunda apresenta a transcrição fonética que indica como deve ser pronunciada; a terceira coluna indica o sentido da expressão em português e a quarta e última coluna apresenta a tradução em espanhol, para a qual se levou em consideração a variação lexical e cultural da Venezuela.

Quadro 12 - Expressões Idiomáticas Paraenses

Expressão Idiomática	Transcrição fonética (forma como pronunciamos)	Sentido em Português	Sentido en Español
Adubado (a)	[aduˈbado / aduˈbada]	Algo bastante recheado; comida com bastante ingredientes	Algo con mucho relleno; comida bien resuelta
Arreda	[aˈxeda]	Afasta	Sal de aquí / Apártate/Vete
Bater um papo	[baˈter ˈũ ˈpapo]	Conversar de maneira informal	Charlar, hablar
Bora logo / Borimbora	[bora logo] [bɔɪˈbɔra]	Vamos, se apresse! / Abreviação de “vamos em boa hora”	Vamos
Dá teus pulos	[ˈda ˈtewʃ ˈpuloʃ]	Resolve teus problemas	Resuelve, arréglatela
De rocha	[ˈdʒɪ ˈxɔʃa]	Com certeza	Seguro / Por supuesto
Deu bug / Deu prego	[ˈdew ˈbug] / [ˈdew ˈprego]	Não funciona	No funciona, se dañó
Disque	[ˈdʒiʃki]	Mentira	Él dice... Y que... Es mentira
Égua	[ˈɛgwa]	Expressão típica paraense que indica admiração, surpresa, alegria, tristeza dependendo do contexto.	Expresión típica paraense que indica admiración, sorpresa, alegría, tristeza dependiendo del contexto. ¡No puede ser! ¡No lo creo!
E-gu-á	[ˈe-ˈgu-ˈa]	Expressão usada com mais ênfase e pausadamente, significa está aborrecido, com raiva.	Expresión usada cuando se está enfadado, enojado. ¡Qué rabia!
Égua de ti	[ˈɛgwa ˈdʒɪ ˈtʃi]	Expressão usada com sentido de decepção, chateado.	Expresión usada cuando se está enojado o decepcionado. ¡Cónchale vale!
Espia	[ɪˈpia]	Observa, presta atenção.	Mira / Fijate /
Eu choro	[ˈew ˈʃɔro]	Indiferente aos problemas dos outros	No me interesa; Me sabe
Fica de butuca	[ˈfika ˈdʒɪ buˈtuka]	Fica só observando	Permanece solo observando/ Está pilas
Já tô indo	[ˈʒa ˈto ˈĩdo]	Estou indo embora	Ya me voy
Levou o farelo	[leˈvow ˈo faˈrelo]	Morreu	Falleció / murió / estiró la pata
Levou uma mijada	[leˈvow ˈũma miˈʒada]	Foi chamado atenção	Lo llamaron la atención / armaron un lío
Maluvido	[maluˈvido]	Menino desobediente	Niño desobediente; tremendo
Mano(a)/ Maninho(a)	[ˈmãno/ˈmãna] [mãˈɲipo/mãˈɲina]	Forma de tratamento entre os paraenses / é um vocativo	Forma de tratamiento entre los paraenses /Pana, Panita
Mofino	[moˈfino]	Pessoa que se sente mal / adoentado	Estoy con malestar
Muito firme	[ˈmuĩto ˈfirmɪ]	Algo muito bom, excelente	Muy bueno, excelente
Muito palha	[ˈmuĩto ˈpaʎa]	Algo muito ruim	Está horrible, está mal
Nem te conto	[ˈnɛj ˈtʃɪ ˈkõto]	Tenho uma novidade para te falar	Tengo algo a contarte/ Sí te cuento
Nó cego	[ˈno ˈsego]	Pessoa de má conduta, não se pode confiar	Tramposo
Pai d'égua	[ˈpai ˈdegwa]	Algo muito bom, excelente, legal	Excelente; chévere

Expressão Idiomática	Transcrição fonética (forma como pronunciamos)	Sentido em Português	Sentido en Español
Papa Chibé	[ˈpapa ʃiˈbe]	Pessoa que nasce no Estado do Pará	Persona que nace en el Estado de Pará /criollo
Papudinho	[papuˈdʒiɲo]	Pessoa que bebe muito, está sempre bêbado	Borracho
Pavulagem	[pavuˈlazɛj]	Pessoa Vaidoso	Vanidoso; Echón
Pegar o beco	[peˈgar ˈo ˈbeko]	Ir embora, sair	Salir ; Coger pista
Peraí	[peraˈi]	Espera um momento	Espera un momento/ Ya va
Pi-or	[ˈpiˈor]	É verdade	Es verdad /cierto
Pitiú	[pitʃiˈu]	Cheiro forte proveniente dos peixes que ficam nos barcos pesqueiros do Ver-o-Peso.	Olor fuerte del pescado que queda en los barcos del Ver-o-Peso;
Pode cré	[ˈpɔdʒl ˈkre]	Com certeza	Seguro; Por supuesto
Rasga daqui	[ˈxajʃga daˈki]	Sai daqui agora	Sal de aquí; Vete
Rebú	[xeˈbu]	Tumulto	Alboroto / bululú
Tá beleza/Tá selado	[ˈta beˈleza]/ [ˈta seˈlado]	Tudo certo / combinado	Está bien; ¡Si va!
Tá brincando	[ˈta brĩˈkãdo]	Dúvida em relação ao que está ouvindo	Si claro
Tá devagar	[ˈta dʒlvaˈgar]	Não está bom / Não está bem	Está mal
Tá na mão	[ˈta ˈna ˈmãw]	Tudo certo / combinado	Está bien; ¡Si va!
Tá ralado	[ˈta xaˈlado]	Está difícil	No está bien; está peludo
Tá um breu	[ˈta ˈũ ˈbrew]	Está muito escuro	Está oscuro/ está en tinieblas
Te acalma	[ˈtʃl aˈkawma]	Fica tranquilo	Tranquilo
Té doidé?	[ˈte doyˈde]	Algo muito absurdo	Algo muy absurdo/ ¡Tá loco!
Te vira	[ˈtʃl ˈvira]	Resolva seus problemas	Resuelve tus problemas / arrégletela / resuelve
Tô brocado	[ˈto brɔˈkado]	Estou com fome / faminto	Estoy hambriento / Tengo mucha hambre
Tô lascado	[ˈto laʃˈkado]	Se saiu mal em alguma situação	Quedar mal en alguna situación / Estoy fregado
Tô liso	[ˈto ˈlizo]	Estou sem dinheiro	Tá limpio; Sin dinero; Estoy pelando
Tô na roça	[ˈto ˈna ˈxosa]	Estou sem dinheiro	Tá limpio; Sin dinero; Estoy pelando
Toró	[toˈro]	Chuva muito forte	Lluvia muy fuerte/ Chaparrón; palo de agua
Tu és leso, é?	[ˈtu ˈɛjʃ ˈlezo, ˈɛʃ?]	Pessoa sem nenhuma noção do que faz	Persona sin noción de lo que hace/ ¿Tú eres burro?

Tema III – ATIVIDADES

Se familiarizando com as Expressões idiomáticas paraenses

Essa unidade é composta de quatro atividades e em todas elas os usuários (venezuelanos) continuarão tendo a oportunidade de acompanhar os áudios das palavras e frases por meio das transcrições fonéticas que serão sublinhadas com recurso tecnológico.

A **atividade 1** orienta os usuários (venezuelanos) a ouvirem os áudios e organizarem a sequência das palavras que indicam expressões idiomáticas paraenses. O objetivo dessa atividade é fazer os venezuelanos criarem familiaridade com as expressões idiomáticas de forma prática e lúdica, como por exemplo:

➤ “**Tô lascado hoje**”;

hoje

tô

lascado

➤ “**Fica de butuca para não ter prejuízo**”;

prejuízo

butuca

Ficar

para

não

ter

Dentre outras expressões.

A **atividade 2** orienta os usuários (venezuelanos) a associarem a expressão idiomática indicada a sua definição. O objetivo desta atividade é compreender o sentido das expressões idiomáticas paraense, como por exemplo:

➤ “ô brocado hoje” [‘to brɔ‘kadɔ] – **Estou com fome**

➤ “Ana pegou o beco”. [pe‘gow ‘ɔ ‘bekɔ] – **Foi embora** –; dentre outras expressões.

A **atividade 3** orienta os usuários (venezuelanos) com relação à Roleta “Pavulagem”, expressão que significa em espanhol “*una persona vanidosa, un echón, como se habla en Venezuela*”. A Roleta se divide em 8 partes e em cada uma delas há uma expressão idiomática paraense. Os venezuelanos movimentarão a Roleta e, quando parar, deverão clicar no sentido corresponde em espanhol. Esta é mais uma atividade bilíngue. O Objetivo dessa atividade é estimular a utilização de seus repertórios linguísticos, como por exemplo:

➤ Disque [‘dʒi|kɪ] – **Es mentira**;

➤ E-gu-á [‘e-‘gu-‘a] – **Verga**; dentre outras.

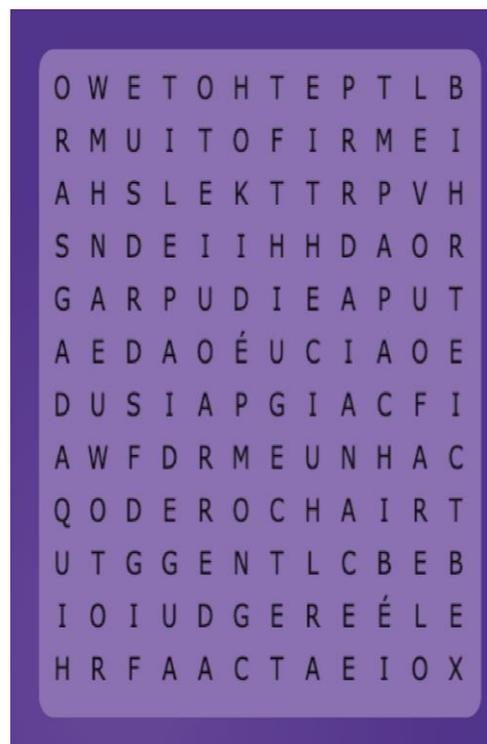
Figura 9 - Roleta Pavulagem



Fonte: Elaborada pela autora da Dissertação

Figura 10 - Atividade caça palavras

A **atividade 4**, orienta os usuários (venezuelanos) com relação ao Caça-palavras “**Adubado**”, expressão que significa em espanhol “*algo bien resuelto*”. Nesta brincadeira os venezuelanos têm que encontrar as palavras e expressões idiomáticas paraenses, na horizontal e na vertical, clicando nas letras correspondentes. Para facilitar, poderão acompanhar o áudio através das transcrições fonéticas, além de observar o sentido de cada uma em espanhol. O Objetivo desta atividade é oferecer um recurso lúdico que possa desenvolver a concentração e percepção visual de expressões idiomáticas por meio da transcrição fonética, como nos exemplos:



Fonte: Elaborada pela autora da Dissertação

[aˈxɛda]	<i>Apártate</i>
[dʒɪˈxɔʃa]	<i>Seguro / Por supuesto</i>
[ˈdew ˈpɾɛɣo]	<i>No funciona</i>
[leˈvow ˈo faˈɾɛlɔ]	<i>Lo mataron</i>
[ˈmuĩto ˈfirmi]	<i>Muy bueno</i>
[ˈpaj ˈdɛgwa]	<i>Excelente</i>
[ˈpapa ʃiˈbɛ]	<i>Persona que nace en el Estado de Pará</i>
[pitʃiˈu]	<i>Mal olor</i>
[ˈxajʃga daˈki]	<i>Vete / Sale</i>

UNIDADE DE REFORÇO

Esta unidade é composta por cinco atividades que foram elaboradas para o fechamento do **Português Pai D'Égua**, como uma espécie de reforço de aprendizagem a todo contexto fonético-cultural presente nesse produto educacional.

GASTRONOMIA PARAENSE

A escolha desse tema foi em razão de Belém ter, desde 2015, o título internacional de Cidade Criativa da Gastronomia, título concedido pela UNESCO, considerando-se as cores, cheiros e sabores tipicamente amazônicos, os quais podem ser degustados na culinária local. A Gastronomia paraense tem duas atividades:

A **atividade 1** orienta os usuários (venezuelanos) a ouvirem os áudios referente às descrições das comidas típicas paraenses, e, a partir dessa descrição, os venezuelanos devem clicar na imagem do alimento correspondente, como por exemplo: maniçoba [mãɲi'soba]; arroz paraense [a'xoɲɨ para'êsI], dentre outras.

Figura 11 - Atividade sobre a gastronomia paraense

1-Alimento feito com farinha de trigo, camarão seco, vários temperos e azeite de dendê.	 <input type="checkbox"/>	
2-Alimento feito com arroz cozido no caldo de tucupi, acrescido de camarão seco e folhas jambú.	 <input type="checkbox"/>	
3-Alimento feito com ave assada de forno, e depois cozida no caldo do tucupi e folhas jambú.	 <input type="checkbox"/>	
4-Alimento feito com goma de mandioca, caldo de tucupi, camarões e jambú – folha que provoca sensação de dormência na boca.	 <input type="checkbox"/>	
5-Alimento feito com folhas de maniva triturada (cozida durante sete dias), carne de porco, embutidos e defumados.	 <input type="checkbox"/>	
6-Fruto da cor de vinho – alimentação consumida tradicionalmente com farinha de mandioca.	 <input type="checkbox"/>	

Ilustrações: Rosinaldo Pinheiro

A **atividade 2** orienta os usuários (venezuelanos) que devem clicar na imagem, associando a cada um dos áudios dos feirantes oferecendo seus produtos vendidos no Ver-o-Peso.

Figura 12 - Atividade sobre produtos do Ver-o-Peso

1- Quem quiser fazer um delicioso arroz paraense ou vatapá Pai d'égua, é só vir aqui comprar com a gente alguns quilos de camarão.

2-Bom dia, freguesa! Bom dia, freguês! Temos banana, cupuaçu, jambo, maracujá.

3-E aí, maninho! Temos peixe fresco, filhote e pescada para fazer uma bela caldeirada. E dourada, para comer frita com açaí.

4-E aí, minha gente! Estão precisando de boas energias? Então vem aqui com as Erveiras do Ver-o-Peso comprar a "chega-te a mim", "busca longe", "dinheiro em penca" e tantos outros cheiros do Pará.

5-Oi, mano! Aqui tu encontra todos os tipos de legumes que vais precisar para preparar um cozidão bem adubado.

6-Ei, mana! Não queres comprar uma lembrancinha de Belém para uma amiga ou amigo muito querido? Pois então, aqui no Ver-o-Peso tem muito artesanato marajoara*.

Ilustrações: Rosinaldo Pinheiro

Leitura e Compreensão Textual

Essas são as últimas atividades do **Português Pai D'Égua** para “pegar o beco” desse *Web App*. Elas estão relacionadas especificamente com a leitura e compreensão textual, para isso serão utilizados dois tipos de gêneros textuais: Charge e Diálogo.

A atividade I está relacionada ao gênero charge que trazem questões culturais. E a atividade II, traz o gênero diálogo com contextos e necessidades comuns a todo e qualquer imigrante e refugiado venezuelano residente no Brasil.

ATIVIDADE I – A Turma do Açaí

A **atividade 1** orienta os usuários (venezuelanos) a lerem as charges com personagens da Turma do Açaí: D. Preta, S. Manduca, Dorinha, Mariazinha e o personagem principal da historinha, um menino chamado Açaí. O Objetivo desta atividade é desenvolver a compreensão leitora das expressões idiomáticas contextualizadas no texto.

Leia o texto a seguir com atenção e marque a alternativa correta:

Figura 13 – Turma do Açaí



Fonte: <https://aturmadoacai.blogspot.com/>

- O menino **Açaí**
 - ficou muito agradecido por ter ganhado uma sunga de oncinha.
 - não gostou do presente que recebeu de sua mãe.
 - preferiu não comentar sua opinião sobre o presente.
- Dorinha falou para o Açaí: “deixa de **pavulagem**”; essa expressão idiomática traz o sentido de: “deixar de ser...”
 - mal agradecido
 - convencido
 - engraçado
- A expressão “**tá muito palha**” pode ser substituída, sem alterar o sentido, por
 - tá bem
 - tá mais ou menos
 - tá muito ruim
- Ao usar a expressão “**Borimbora**”, o pai do **Açaí** quer dizer que
 - todos devem ir logo para a praia.
 - o Açaí deve deixar de ser mal agradecido
 - Dorinha não deve se intrometer na conversa.

Atividade II – Diálogos de contexto Migratório

A **atividade 2** orienta os usuários (venezuelanos) a lerem com atenção e treinarem os três diálogos a seguir. Esses diálogos levam em consideração contextos e necessidades comuns a todo e qualquer imigrante e refugiado venezuelano residente no Brasil. Portanto, os objetivos são:

- Desenvolver a compreensão leitora e a expressão oral, a partir da simulação de situações reais;
- Proporcionar acolhimento por meio da troca de informações pertinentes ao contexto migratório;
- Produzir prática significativa que façam sentido na vida dos venezuelanos.

Texto I – Javier, um imigrante venezuelano, chega à Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH)

Javier:

¡Buenos días!

¿Aquí es la Secretaria de Justicia y Derechos Humanos?

Assistente Social:

Sim. Bom dia! Tu consegues me entender?
[‘sĩ. ‘bõ ‘dzja! ‘tu kõ‘segiʃ ‘mĩ êtẽ‘der?]

Javier:

No hablo portugués, pero consigo entenderla bien.

Assistente Social:

Sou uma das Assistentes Sociais daqui da SEJUDH.
[‘sow ‘ũma ‘dajʃ asiʃˈtẽʃĩ sosiˈajʃ daˈki ‘da seʒudeaˈga]

Qual é teu nome?
[‘kwaw ‘ɛ ‘tew ‘nõmĩ?]

Como posso te ajudar?
[‘kõmõ ‘põsu ‘tʃĩ aʒuˈdar?]

Javier:

Mi nombre es Javier Martínez.

Necesito de información sobre cómo puedo regularizar mi documentación para quedarme en Brasil.

Assistente Social:

Muito prazer, Javier. Seja bem-vindo ao nosso país.
[ˈmuĩtu praˈzer, xaˈvjeɾ. ˈseʒa ˈbẽjvĩdo ˈaw ˈnõsu paˈiʃ]

Essa é a primeira vez que vens ao Brasil, já conhecias Belém?
[ˈesa ˈɛ ˈa priˈmejɾa ˈvejʃ ˈki ˈvẽjʃ ˈaw braˈziw, ˈʒa koŋeˈsiajʃ beˈlẽjʃ?]

Javier:

No, no conocía Belém. Esta es la primera vez que salgo de mi país.

Assistente Social:

E qual é teu país?
[ˈI ˈkwaw ˈɛ ˈtew paˈiʃ?]

Javier:

Venezuela.

Assistente Social:

Não sei se tu sabes, mas desde 2017,
[ˈnãw ˈsej ˈsi ˈtu ˈsabɨʃ, ˈmajʃ ˈdeʃdʒɨ ˈdojʃ ˈmiw ˈI dʒɨzeˈsetʃɨ]

O Brasil aprovou uma lei que regulamenta a migração em nosso país
[ˈo braˈziw aproˈvow ˈũma ˈlej ˈki xegulaˈmẽta ˈa migraˈsãw ˈẽj ˈnõsu paˈiʃ]

a Lei 13.445.
[ˈa ˈlej ˈtrezi ˈmiw kwatroˈsẽtoʃ ˈI kwaˈrẽta ˈI ˈsĩko]

Isso dá direito de Refúgio a todo e qualquer venezuelano que decide
[ˈisõ ˈda dʒiˈrejtõ ˈdʒɨ xeˈfuʒiõ ˈa ˈtodo ˈI kwawˈker venezweˈlãno ˈki deˈsidʒɨ]

fixar residência em nosso país.
[fiˈkisar xesiˈdẽsja ˈẽj ˈnõsu paˈiʃ]

Javier:

Sí, ya lo sabía, por eso decidí cruzar la frontera.

Assistente Social:

Então, nesse caso, eu presumo
[ẽˈtaw, ˈnesɨ ˈkazo, ˈew preˈzũmo]

que tu ainda não tens o Protocolo de Refúgio, né?
[ˈki ˈtu aĩda ˈnãw ˈtejʃ ˈo prõtoˈkõlo ˈdʒɨ xeˈfuʒiõ, ˈnẽ?]

Javier:

No, aún no lo tengo.

Assistente Social:

Muito Bem! Nós precisaremos fazer algumas perguntas pessoais
[ˈmuĩtu ˈbẽj! ˈnõjʃ presiˈzamõʃ faˈzer awˈgumajʃ perˈgũtajʃ pesoˈajʃ]

para saber qual é a tua situação
[ˈpara saˈber ˈkwaw ˈɛ ˈa ˈtwa sitwaˈsãw]

e quais são as tuas necessidades.
[ˈI ˈkwajʃ ˈsãw ˈajʃ ˈtwajʃ nesesiˈdadʒɨ]

Mas não te preocupas, porque tudo que conversarmos aqui,
[ˈmajʃ ˈnãw ˈtʃi preuˈkupajʃ, porˈke ˈtudo ˈki kɔvɛrˈsarmɔʃ aˈki]

ficará sob sigilo absoluto,
[fikaˈra ˈsobɪ siˈzilo abisoˈluto]

as informações não serão repassadas a nenhum outro órgão do governo.
[ˈajʃ ɪ̃fɔrmaˈsõjʃ ˈnãw seˈrãw repaˈsadaɪʃ ˈa nɛjˈũ ˈowtro ˈɔrgãw ˈdo govˈɛrnɔ]

Assistente Social:

Vamos começar preenchendo a ficha de atendimento ao migrante,
[ˈvãmoʃ kɔmɛˈsar preẽˈfɛdo ˈa ˈfiʃa ˈdʒɪ atɛdʒiˈmɛtu ˈaw miˈgrãtʃɪ]

mas antes precisamos tirar cópia de todos os teus documentos.
[ˈmajʃ ˈãtʃɪʃ presiˈzamoʃ tʃiˈrar ˈkɔpiaɪʃ ˈdʒɪ toˈdoʃ ˈɔʃ ˈtewʃ dokũˈmɛtoʃ]

Essas cópias ficarão arquivadas apenas nesta Secretaria,
[ˈɛsajʃ ˈkɔpiaɪʃ fikaˈrãw arkiˈvadaɪʃ aˈpɛnajʃ ˈnɛʃta sekretaˈria]

nós também não iremos repassá-las a nenhuma outra Secretaria.
[ˈnojʃ tãˈbɛj ˈnãw iˈrɛmoʃ repaˈsalaɪʃ ˈa nɛjˈũma ˈowtra sekretaˈria]

Assistente Social:

Tu és casado ou solteiro?
[ˈtu ˈɛjʃ kaˈzadɔ ˈow sowˈtejɾo?]

Javier:

Soy casado, pero mi mujer y mi hijo se quedaron en Venezuela hasta que yo pueda buscarlos.

Assistente Social:

Entendi!
[ɛ̃tɛˈdʒɪ!]

Assistente Social:

Bem, com teus documentos iremos fazer a solicitação do Protocolo de Refúgio
[ˈbɛj, ˈkɔ ˈtewʃ dokũˈmɛtoʃ iˈrɛmoʃ faˈzer ˈa soʎisitaˈsãw ˈdo pɾɔtɔˈkolo ˈdʒɪ xeˈfuʒio]

e solicitar a Carteira de Registro Nacional de Migrante.
[ɪ soʎisiˈtar ˈa karˈtejɾa ˈdʒɪ xeˈzɪʃtɾo nasjoˈnaw ˈdʒɪ miˈgrãtʃɪ]

Esses documentos tu poderás receber na Polícia Federal.
[ˈɛsɪʃ dokuˈmɛtoʃ ˈtu pɔdeˈraɪʃ xeseˈber ˈna poˈlɪsɪa fedeˈraw]

Iremos também solicitar o CPF – que é o Cadastro de Pessoa Física,
[iˈrɛmoʃ tãˈbɛj soʎisiˈtar ˈo ˈseˈpe ˈɛfɪ – ˈki ˈɛ ˈo kaˈdaʃtɾo ˈdʒɪ peˈsoa ˈfizika]

esse é um documento obrigatório no Brasil
[ˈɛsɪ ˈɛ ˈũ dokuˈmɛto obrigaˈtɔɾjo ˈno braˈziw]

que, qualquer pessoa pode tirar, independentemente de sua nacionalidade.
[ˈki, kwawˈker peˈsoa ˈpɔdʒɪ tʃiˈrar, ɪdɛpɛdɛtɪˈmɛtʃɪ ˈdʒɪ ˈswa nasjonaˈliˈdadʒɪ]

Tu irás recebê-lo na Receita Federal.
[ˈtu iˈraɪʃ reseˈbelo ˈna xeˈsejta fedeˈraw]

Assistente Social:

O único documento que conseguimos te entregar ainda hoje
[‘u ‘ũniko doku‘mêto ‘ki kôse‘gimof ‘tʃi être‘gar aĩda ‘oz]

é a Carteira de Trabalho Digital.
[‘e ‘a kar‘tejra ‘dʒi traba‘lu dʒizi‘taw]

Esse é um documento que te dará permissão
[‘esi ‘e ‘ũ doku‘mêto ‘ki ‘tʃi da‘ra permi‘saw]

para trabalhar legalmente em nosso país.
[‘para traba‘lar legaw‘mêʃi ‘êj ‘nosu pa‘i]

Qual é a tua profissão?
[‘Kwaw ‘e ‘a ‘twa profi‘saw?]

Javier:

Soy profesor.

Assistente Social:

Que legal! Tu és professor de quê?
[‘ki le‘gaw! ‘tu ‘eʃʃ profe‘sor ‘dʒi ‘ke?]

Javier:

Inglés. ¿Es difícil dar clase de inglés aquí en Belém?

Assistente Social:

É difícil dar aula de qualquer disciplina neste país.
[‘e dʒi‘fisiw ‘dar ‘awla ‘dʒi kwaw‘ker dʒisi‘plina ‘nejʃʃi pa‘i]

Infelizmente os professores não são valorizados aqui
[ĩfeʃʃmêʃi ‘uʃ profe‘sorʃ ‘naw ‘saw valori‘zaduʃ a‘ki]

Javier:

Tampoco en Venezuela.

Assistente Social:

Aqui está a tua carteira de trabalho.
[a‘ki iʃ‘ta ‘a ‘twa kar‘tejra ‘dʒi tra‘baʃu]

Javier:

Muchas gracias. ¿Cuál es la dirección de los lugares donde tengo que ir?

Assistente Social:

A Polícia Federal fica no Aeroporto Internacional de Belém
[‘a po‘lisja fedê‘raw ‘fika ‘no aéro‘porto ĩternasjo‘naw ‘dʒi be‘lêj]

e a Receita Federal fica na Av. Governador José Malcher,
[‘i ‘a xe‘sejta fedê‘raw ‘fika ‘na avê‘nida governa‘dor ʒo‘ze maw‘ʃer]

nº 2803.
[nũmero ‘vĩtʃi ‘ojto ‘zeru ‘trejʃ]

Javier, tu tens onde ficar aqui em Belém?
[xa‘vjer, ‘tu ‘têjʃ ‘õdʒi fi‘kar a‘ki ‘êj be‘lêj?]

Javier:

Sí, voy a quedarme en la casa de una amiga brasileña. Ya la conozco hace mucho tiempo, por eso comprendo muy bien el portugués.

Gracias por todo. Usted es muy amable.

Assistente Social:

Que bom, Javier!

[ˈki ˈbõ, xaˈvjeɾ!]

Eu também tenho muitos amigos venezuelanos,
[ˈew tãˈbẽj ˈtẽɲõ ˈmuĩtoʃ aˈmigoʃ vẽnẽzweˈlãnoʃ]

por isso consigo te compreender bem.
[poˈɾisõ kõˈsigo ˈtʃi kõprẽˈdeɾ ˈbẽj]

Então, mas uma vez seja bem-vindo ao nosso país,
[ẽˈtãõ, ˈmajʃ ˈũma ˈvejʃ ˈseʒa bẽjˈvĩdo ˈaw ˈnõsu paˈiʃ]

seja bem-vindo à nossa cidade.
[ˈseʒa bẽjˈvĩdo ˈa ˈnõsa siˈdadʒi]

Javier:

¡Hasta luego!

Assistente Social:

Até logo!

[aˈtẽ ˈlogo]

Texto II: A filha de um casal venezuelano nasce em Belém.

Escriturário do cartório:

Bom dia, como posso ajudá-lo?

[‘bõ ‘dʒja, ‘kõmõ ‘põsõ azu‘dalõ?]

Juan:

¡Buenos días!

Necesito de una información.

Escriturário do cartório:

Sim! Pois não!

[‘Sĩ! ‘pojʃ ‘nãw!]

Juan:

Mi hija nació aquí en Belém hace dos días. Y me gustaría saber cómo puedo sacar su Partida de Nacimiento.

Escriturário do cartório:

Tu consegues me entender?

[‘tu kõsẽ‘geʃ ‘mi êtẽ‘der?]

Juan:

Sí, comprendo el portugués, pero no hablo todavía.

Escriturário do cartório:

Qual a tua nacionalidade?

[‘kawaw ‘a ‘twa nasjõnalĩ‘dadʒi?]

Juan:

Yo y mi mujer somos venezolanos.

Tengo una duda.

Escriturário do cartório:

Diga.

[‘dʒiga]

Juan:

¿Mi hija será venezolana, como yo o será brasileña?

Escriturário do cartório:

Segundo o artigo 12, da Constituição Federal

[se‘gũdõ ‘õ ar‘tĩgõ ‘dozi, ‘da kõjʃtĩtwĩ‘sãw fedẽ‘raw]

é brasileiro nato os nascidos na República Federativa do Brasil,

[‘ẽ brazi‘lejõõ ‘nato ‘õʃ na‘sidõʃ ‘na xe‘publika fedẽra‘tĩva ‘do bra‘ziw]

ainda que de pais estrangeiros,

[aĩda ‘ki ‘dʒi pa‘iʃ ʃtã‘ʒejõõ]

desde que estes não estejam a serviço de seu país”.

[‘deʃdʒi ‘ki ‘ẽʃtĩʃ ‘nãw ʃ‘teʒãw ‘a ser‘visõ ‘dʒi ‘sew pa‘iʃ]

Juan:

¿Qué eso quiere decir?

Escriturário do cartório:

Vocês estão aqui de forma oficial a serviço da Venezuela?
[vo'sejf ɪʃ'tãw a'ki 'dʒɪ 'fɔɾma ofisi'aw 'a ser'visu 'da vɛnɛ'zwela?]

Juan:

No. Somos refugiados.

Escriturário do cartório:

Muito bem!
['muĩto 'bɛj!]

Então, nesse caso, a tua filha é brasileira pelo critério de nacionalidade,
[ɛ'tãw, 'nesɪ 'kasu, 'a 'twa 'fiʎa 'ɛ brazi'lejɾa 'pelu kri'tɛriw 'dʒɪ nasjõnali'dadʒɪ]

o qual leva em consideração o local de nascimento,
['u 'kwaw leva 'ɛj kõsidera'sãw 'u lɔ'kaw 'dʒɪ nasi'mɛtu]

logo, poderá ser registrada, sem nenhum problema.
['lɔgu, podɛ'ra 'ser xɛʒiʃ'tɾada, 'sɛj nɛj'ũ prɔ'blema]

Juan:

¡Ah, qué bien! Gracias. Pero, ¿qué es necesario para eso?

Escriturário do cartório:

Preciso, primeiro, da Declaração de nascido vivo
[pre'sizu, pri'mɛjɾu, 'da deklara'sãw 'dʒɪ nasi'du 'vivo]

é a folha amarela fornecida pela maternidade.
['ɛ 'a 'foʎa ama'rela forne'sida 'pela mateɾni'dadʒɪ]

Em que hospital tua filha nasceu?
['ɛj 'ki ojpi'taw 'twa 'fiʎa na'sɛw?]

Juan:

En Santa Casa.

Escriturário do cartório:

Preciso do CPF;
[pre'sizu 'du 'se 'pe 'ɛfi]

Carteira de Registro Nacional de Migrate ou Protocolo de Refúgio;
[kar'tejɾa 'dʒɪ xe'ʒiʃtɾu nasjo'naw 'dʒɪ mi'grãtʃɪ 'ow prɔtɔ'kɔlu 'dʒɪ xe'fuziɔ]

comprovante de residência.
[kɔprɔ'vãtʃɪ 'dʒɪ resi'dɛsjã]

Todos esses documentos tem que ser teu e da tua esposa.
['toduʃ 'ɛsɪʃ doku'mɛtuʃ 'tɛj 'ki 'ser 'tɛw 'ɪ 'da 'twa ɛʃ'poza]

Juan:

Aquí están todos los documentos.

Escriturário do cartório:

Quanto tempo estão no Brasil?
['kãto 'tẽpo iʃ'tãw 'no bra'ziw?]

Juan:

Siete meses.

Escriturário do cartório:

Como fica a questão dos sobrenomes na Venezuela?
['kõmo 'fika 'a keʃ'tãw 'duʃ sobri'nõmɪʃ 'na vẽnẽ'zwela?]

Pergunto, porque aqui no Brasil,
[pẽr'gũto, pør'ke a'ki 'no bra'ziw]

primeiro vem o sobrenome da mãe e depois o do pai.
[pri'mejɾo 'vẽj 'o sobri'nõmɪ 'da 'mãi 'i de'pojʃ 'o 'du 'pai]

Juan:

En mi país viene primero del padre y después de la madre.

Escriturário do cartório:

Qual é o nome da tua filha?
['kwaw 'ẽ 'o 'nõmɪ 'da 'twa 'fiʎa?]

Juan:

Ámbar Isabella.

Escriturário do cartório:

Ok! Então,
[o'kej! ẽ'tãw]

vamos registrar a Ámbar, utilizando dessa forma como é na Venezuela.
['vãmoʃ xeziʃ'tɾar 'a 'ãbar, utiʎi'zãdo 'desa 'fõrma 'kõmo 'ẽ 'na vẽnẽ'zwela]

Agora é só aguardar.
[a'gõra 'ẽ 'so agwar'dar]

Daqui a pouco entrego a Certidão de Nascimento
['daki 'a 'powku ẽ'tɾegu 'a sertʃi'dãw 'dʒɪ nasi'mẽto]

de Ámbar Gómez Huérfano.
['dʒɪ 'ãbar 'gomɪʃ 'wẽrfano]

Texto III – Pilar precisa consultar sua filha no Posto de Saúde.

Pilar:

!Hola, Renata!

Renata:

Oi, Pilar! Estás precisando de alguma coisa?
[‘oj, pi‘lar! Ijˈtayʃ presiˈzãdo ˈdʒɪ awˈguma ˈkojza?]

Pilar:

Sí, necesito de una consulta para mi hija, pero no sé cómo hacer.

Renata:

Vocês já têm o cartão do SUS?
[voˈsejʃ ˈza ˈtêj ˈo karˈtãw ˈdo ˈsujʃ?]

Pilar:

¿Qué es eso?

Renata:

É o cartão do nosso Sistema único de Saúde Pública.
[ˈɛ ˈo karˈtãw ˈdo ˈnosu sijˈtêma ˈũniko ˈdʒɪ saˈudʒɪ ˈpublika]

Pilar:

Ah! No lo sabía. ¿Y cómo hago para conseguir una tarjeta como esa?

Renata:

Pois, bem!
[ˈpojʃ, ˈbêj!]

Primeiro, tu tens que ir ao Posto de Saúde mais próximo da tua casa.
[priˈmejɾo, ˈtu ˈtêjʃ ˈki ˈir ˈaw ˈpoʃtu ˈdʒɪ saˈudʒɪ ˈmajʃ ˈprosimo ˈda ˈtwa ˈkaza]

Tens que levar todas as tuas documentações:
[ˈtêjʃ ˈki leˈvar ˈtodazajʃ ˈtwaj dokuˈmêtasõjʃ]

Protocolo de Refúgio; CPF; comprovante de residência.
[pɾotɔˈkolo ˈdʒɪ xeˈfuzio; ˈse ˈpe ˈɛfi; kɔ̃pɾoˈvãtʃɪ ˈdʒɪ xeziˈdêsyã]

E chegando lá, tens que dizer que tu precisas tirar o cartão do SUS.
[ˈɪ jeˈgãdo ˈla, ˈtêjʃ ˈki dʒiˈzer ˈki ˈtu preˈsizajʃ tʃiˈrar ˈo karˈtãw ˈdo ˈsujʃ]

Pilar:

¿Esa tarjeta la entregan ahí mismo o demora?

Renata:

Sim!
[ˈsĩ!]

Leva apenas o tempo necessário pra inserir,
[ˈlevã aˈpênajʃ ˈo ˈtêpɔ neseˈsariw ˈpra ɪseˈrir]

no nosso Sistema de Saúde, teus dados pessoais e da tua família.
[ˈno ˈnosu sijˈtêma ˈdʒɪ saˈudʒɪ, ˈtewʃ ˈdaduʃ peˈsuajʃ ˈɪ ˈda ˈtwa faˈmiʎã]

Pilar:

¿Y cuándo puedo consultar a mi hija?

Renata:

No mesmo dia.

[ˈno ˈmejʃmo ˈdʒja]

Pilar:

¡Qué bien! Gracias, Renata.

Renata:

Precisando de qualquer coisa, é só me falar, Pilar.

[presiˈzãdo ˈdʒɪ kwawˈkɛr ˈkoyza, ˈɛ ˈso ˈmi faˈlar, piˈlar]

Pilar:

¡Hasta luego, Renata!

Renata:

Tchau, Pilar.

[ˈtʃaw, piˈlar]

3.3 O WEB APP PORTUGUÊS PAI D'ÉGUA

Como indicado anteriormente, não foi fácil encontrar a melhor forma de disponibilizar o produto, levando um certo grau de complexidade em seu desenvolvimento. Como percebido, sua configuração é caracterizada pelo uso de diferentes linguagens, que acionam recursos multimídias, promovendo estratégias e dinâmicas interativas, tendo como objetivo fomentar o ensino-aprendizagem do português brasileiro desta parte do Brasil aos imigrantes e refugiados venezuelanos residentes na RMB. E ainda, tendo como uma das metas primordiais a oferta do produto de forma democrática, considerando principalmente as condições de acesso dos futuros usuários, público com condições diferenciadas de permanência no país.

Buscando atender as necessidades do público idealizado (venezuelanos) e respeitar as características do produto, considerando as vantagens percebidas em aplicativo desenvolvidos para web, é que a opção do Web App se tornou o caminho possível. Porém, mesmo com as facilidades trazidas por essa modalidade de aplicativo, sua execução demanda a realização de diferentes etapas. Nesta parte da Dissertação, as etapas já realizadas serão apresentadas, indicando o estágio de desenvolvimento do Web App, iniciando pela explicação a seguir.

Alguns autores como Sotnik, Shakurova e Lyashenko (2023) indicam cinco (6) etapas para o desenvolvimento de Web App's, sendo elas:

- Etapa (1) Escolha e construção do conteúdo, etapa apresentada anteriormente no subitem 3.2, portanto já realizada.
- Etapa (2) Webdesign, etapa de construção do design gráfico e de editoração aplicadas à construção das páginas do aplicativo. Essa etapa foi parcialmente realizada, considerando a confecção do protótipo gráfico do produto já que o design gráfico foi totalmente executado. Todos os elementos gráficos construídos estão demonstrados no protótipo apresentado no subitem 3.3.1, restando para etapa de desenvolvimento a editoração das páginas para web.
- Etapa (3) Escolha das tecnologias para construção da estrutura interna do aplicativo, etapa na qual todos os recursos necessários ao funcionamento do aplicativo são construídos, por exemplo, banco de dados, estruturas das rotinas das interações previstas, cadastro dos usuários. Toda a parte invisível ao usuário, mas fundamental à execução do aplicativo. Essa etapa está em fase de desenvolvimento.
- Etapa (4) A arquitetura do Web App, etapa que será desenvolvida utilizando 4 (quatro) camadas principais que permitirão sua funcionalidade, como, a interação do usuário com o

aplicativo, o funcionamento lógico das dinâmicas interativas das rotinas, o funcionamento dinâmico dos bancos de dados e as permissões de acesso do usuário ao aplicativo;

- Etapa (5) Testagem do aplicativo, já nesse momento do desenvolvimento, são realizado o teste com amostra de futuros usuários do aplicativo. No caso específico desta pesquisa, os testes já iniciaram com a avaliação do conteúdo, com a construção dos protótipos. Restará realizar os testes com a versão completa do aplicativo hospedado no provedor escolhido e com a avaliação a partir da experiência do usuário para que sejam indicadas possíveis ajustes a serem realizados.
- Etapa (6) Hospedagem e implantação do aplicativo na Web. A escolha do provedor de hospedagem, nesta pesquisa, já foi realizada, o Wep App será hospedado no servidor denominado Hostinger e sua implantação definitiva se dará com o lançamento público, logo que realizadas as adequações indicadas pelos usuários na ocasião dos testes a serem realizados. Ou seja, quando sua versão estiver apta à ampla utilização.

3.3.1 O Protótipo Gráfico Impresso

Um protótipo pretende demonstrar de forma o mais fiel possível características de determinado produto/idealização. É um recurso para materializar e validar ideias a partir da construção e representação dos componentes e do fluxo de informações/elementos que os constitui. Existem várias formas de apresentar um protótipo que pode ser materializado a partir de raves (esboços iniciais) ou de forma mais elaboradas utilizando, por exemplo, design para impressão, que foi o caso específico desta pesquisa.

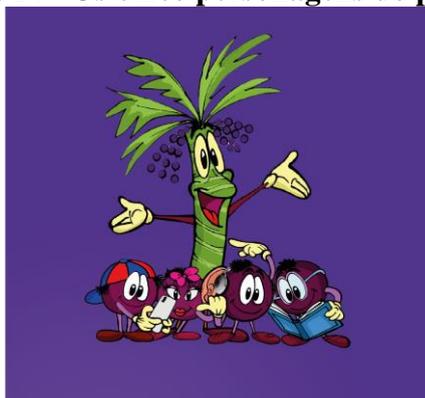
O protótipo foi construído a partir do design gráfico com todos os elementos que compõem o Web App e apresentado de forma impressa no tamanho real de um aparelho celular, com medidas de aproximadamente 15cm x 8cm, em 4/0 cores impressão offset, no papel couchê de gramatura 250 brilhoso.

No processo de desenvolvimento do projeto gráfico, foi criada a identidade do Web App a partir do conteúdo previamente elaborado e tendo como base de criação a proposta do projeto e o contexto local. Dessa forma, as cores foram adotadas para fazer ligação com a cultura local, por isso foi adotada o roxo como a cor principal, especialmente pelo fato de fazer relação direta com o açaí, fruta típica da região que tem a coloração roxa como uma de suas características.

Porém, foi selecionado um tom mais claro do que do açaí, para dar mais leveza e dinamicidade à identidade do produto, dando um toque mais tecnológico ao material. O produto possui cinco personagens no total, são eles: Zinho (açaizeiro), Abelita, Carlito, Juanito e Pablito (todos os demais são caroços de açaí).

Cada um dos caroços de açaí, representam uma ação que os usuários precisarão realizar durante o uso do Web App e cada um deles tem um símbolo para remeter à sua ação específica. Esses símbolos foram escolhidos de forma a deixar ainda mais claro as ações que devem ser executadas, os símbolos sempre são evidenciados nas telas como um lembrete visual.

Figura 14 - Os cinco personagens do produto



Ilustrações: Rosinaldo Pinheiro

O protótipo gráfico impresso simula a tela de um celular padrão com dimensão 1080px x 1920px, buscando ilustrar um dispositivo presente no cotidiano e com bastante circulação no mercado. São no total 194 telas com todo o conteúdo do produto. O protótipo é parte integrante desta Dissertação e pode ser visualizado completamente a partir do material impresso disponibilizado ou a partir da visualização do PDF acessando: https://drive.google.com/file/d/1LjIKJ8eqcovoBnx3gmw-PENeh_9OIHOn/view. A título de ilustração serão apresentadas alguns prints de telas do protótipo.

Figura 15 - QR code para acesso ao protótipo impresso do Português Pai D'Égua

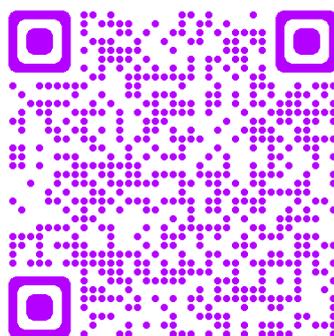
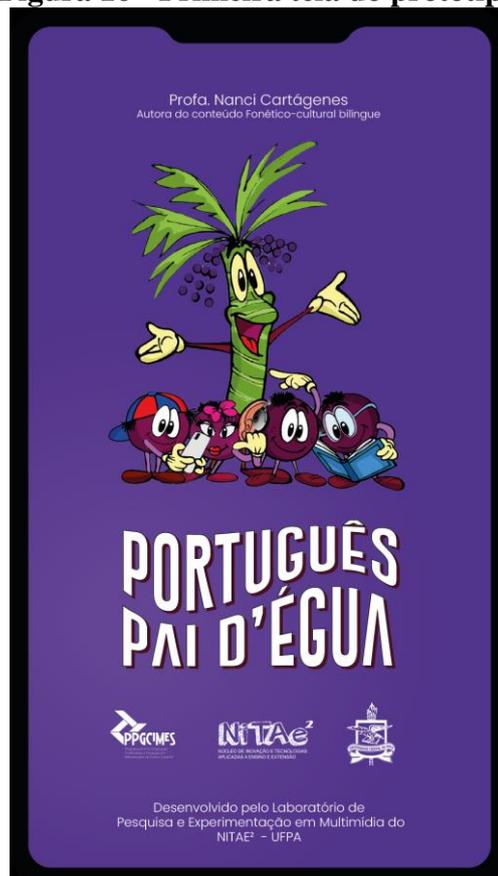
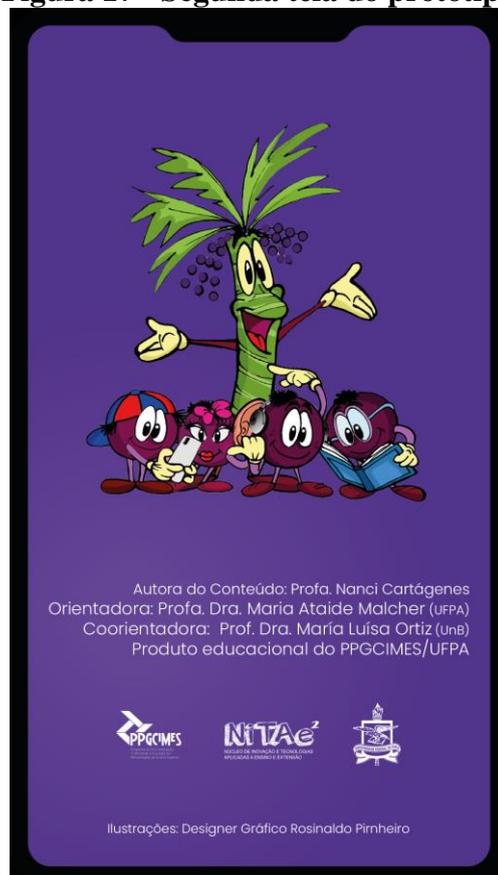


Figura 16 - Primeira tela do protótipo



Ilustrações: Rosinaldo Pinheiro

Figura 17 - Segunda tela do protótipo



Ilustrações: Rosinaldo Pinheiro

Para acessar pela primeira vez o **Português Pai D'Égua**, o usuário deverá realizar o cadastro informando alguns dados importantes à proposta desta pesquisa para que suas informações sejam salvas e nos próximos acessos seus dados ficarão guardados para que possa dar continuidade ao seu percurso de aprendizagem no aplicativo.

Figura 18 - Tela de cadastro



Cadastro
Registro

Teu usuário / *Tu usuario*

Nome
Nombre

Data de nascimento
Fecha de nacimiento

E-mail
Correo eletrônico

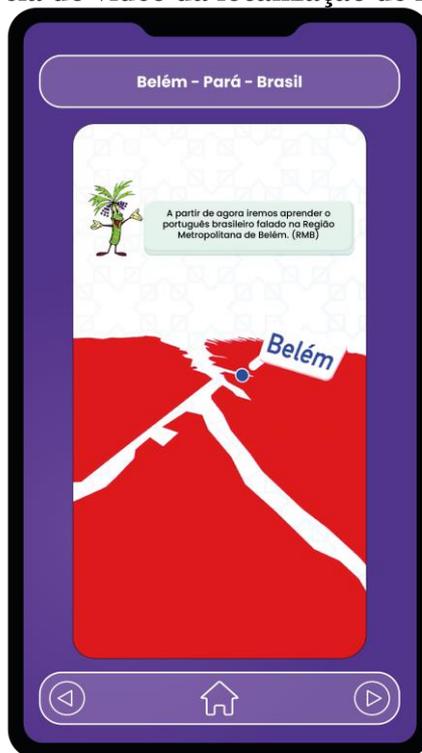
Escolaridade
Nível de estudio

Profissão ou ocupação
Profesión u ocupación

A parte inicial do cadastro está relacionada ao preenchimento de dados pessoais: nome, data do nascimento, e-mail, nível de escolaridade, profissão ou ocupação; a segunda parte, refere-se à situação do venezuelano no Brasil: se imigrante ou refugiado. Indicando um dos dois primeiros itens, abrirá a próxima página que é referente a duas perguntas explicitadas a seguir: “Quanto tempo moras no Brasil?”; “Quanto tempo moras na RMB?”.

Logo a seguir, os usuários (venezuelanos) poderão fazer seu *login* e criar uma senha para conseguir entrar efetivamente no conteúdo. No primeiro contato com o conteúdo do Web App os usuários (venezuelanos) terão acesso à tela inicial, em que um vídeo apresentará, geograficamente, a localização da cidade tratada no produto educacional: Planeta Terra – América Latina – América do Sul – Brasil – Norte – Estado do Pará – Capital Belém (Acesso ao vídeo: <https://bit.ly/3qrz3Lz>).

Figura 19 - Tela do vídeo da localização de Belém do Pará



Após a assistência do vídeo, há a apresentação do Web App ao usuário. É apresentada a **Lista Pai D'Égua** e os objetivos de aprendizagem do produto educacional.

Figura 20 - Tela “O que é o Português Pai D'Égua”



As telas se seguem apresentando cada um dos temas e suas respectivas atividades.

O protótipo gráfico, conforme apresentado nesta Dissertação, além de ser um material propício para a demonstração do que se pretende desenvolver, é também um recurso essencial para testagem das soluções adotadas e o desenvolvimento das demais etapas do projeto de execução do Web App, principalmente da etapa 2 – Webdesign.

Além disso, o protótipo gráfico impresso possibilitou visualizar de forma sistematizada e organizada todo o conteúdo pensado para o processo de ensino-aprendizagem. Somado a isso, esse material balizará o desenvolvimento do Webdesign do Web App, pois todas as telas já estão montadas, o que facilitará o trabalho no momento da elaboração na plataforma.

3.3.2 O Protótipo Digital Online

Considerando que o Web App é um aplicativo que funcionará em ambiente digital online se fez necessário perceber qual seria o comportamento do conteúdo nessa ambiência. Nesse sentido, o ideal seria simular esse comportamento de forma mais real possível. Na perspectiva de Rodrigues (2000, p. 111), o termo simulação pode ser considerado com um procedimento de estudo que significa:

tecnicamente, a simulação é um método de estudo que consiste em substituir o fenômeno ou o sistema que se pretende estudar por um modelo mais simples ou mais acessível que apresenta um funcionamento análogo. É deste sentido técnico que decorre o uso do termo para designar a realização de fenômenos através das novas tecnologias da informação, visando os mais diversos objectivos, tais como, por exemplo, o prazer, o lúdico (...)

É nessa perspectiva que o protótipo digital online está sendo encarado nesta pesquisa, como um tipo de simulação simples que buscou construir uma ambiência mais próxima da almejada para o futuro aplicativo a ser desenvolvido. Ação que permitiu analisar o comportamento e a viabilidade de alguns recursos propostos.

Para tanto, esse ambiente foi construído utilizando a Plataforma Unity, um programa que permite a conversão para a linguagem de JavaScript, própria para construção de conteúdos para internet. Originariamente o Unity foi idealizado para o desenvolvimento de games e atualmente tem sido utilizado para diferentes soluções tecnológicas, como aplicativos, realidade virtual, simulações em 2D e 3D, dentre outras.

Como um programa intuitivo, o Unity possui interfaces para usuários menos experientes, sem iniciação, por exemplo, em linguagem do tipo Cascading Style Sheet (CSS) e que podem utilizar a plataforma para programar sem precisar necessariamente conhecer a linguagem de programação. No entanto, para dinâmicas mais aperfeiçoadas é preciso construir interfaces para o desenvolvimento dos recursos mais avançados (interatividade, por exemplo), ou seja, é necessário dominar linguagens como a CSS, para execução de demandas mais complexas.

Porém, no próprio Unity há um sistema básico de programação disponível por botões que viabilizam algumas ações para esse tipo de construção, mas no caso do protótipo apresentado nesta dissertação, apesar da utilização dos sistemas básicos disponíveis, houve necessidade de desenvolvimento de interfaces a partir da utilização da linguagem CSS para atender às demandas específicas que precisam ser implementadas. Para tanto, foi utilizado o Visual Studio para inserção correta de novas linhas nos códigos já disponibilizados no CSS.

No entanto, ainda assim houve necessidade de implementações para poder possibilitar algumas dinâmicas idealizadas, como por exemplo a inserção de um teclado para

que o usuário possa digitar seus dados e as respostas das atividades, a inserção de áudios, entre outras.

Para criação desse protótipo, dentro do tempo disponível, algumas dificuldades não foram vencidas, por exemplo, a questão da responsividade. Como há uma variedade de dimensões das telas que executarão o Web App, considerando ser ele um aplicativo multiplataforma, o conteúdo deve se adaptar aos diferentes dispositivos.

Uma das principais dificuldades enfrentadas (e ainda não resolvida completamente) no Unity foi justamente esse ponto, não há uma ferramenta automatizada como em outras plataformas para ajustar o conteúdo nos diversos formatos de tela. Além disso, as formas de adequação de conteúdo na tela acaba muitas vezes ao expandir para telas maiores, cortando o conteúdo ou não se ajustando adequadamente.

Outra questão ainda não resolvida no Unity, é a questão da reprodução do áudio em dispositivos Iphone com sistema operacional IOS. Esse sistema, por ter um nível de segurança elevado, diferente do Android, bloqueia qualquer execução suspeita advinda de ambientes externo (caso de um site, Web App etc.).

Dessa forma, para que o usuário consiga executar os áudios disponíveis ele precisa liberar sua execução manualmente nas configurações do celular. Nos demais dispositivos (celulares Android e computadores), esse problema não acontece e o áudio é reproduzido normalmente.

Além disso, devido toda a complexidade de se colocar um conteúdo dessa natureza disponível, não foi possível inserir todo o conteúdo nessa versão, foi publicado parte do conteúdo de forma a dar uma noção do fluxo do Web App e evidenciar que o produto é exequível.

O esforço empreendido teve como propósito testar em ambiente digital online o que foi prototipado em formato gráfico impresso, formato que se presta a avaliação de determinadas dimensões do Web App, mas não permite a testagem, por exemplo, de recursos e dinâmicas interativas ou de acesso e submissão de informações a banco de dados que só um ambiente com outras dinâmicas tem maior facilidade de construir.

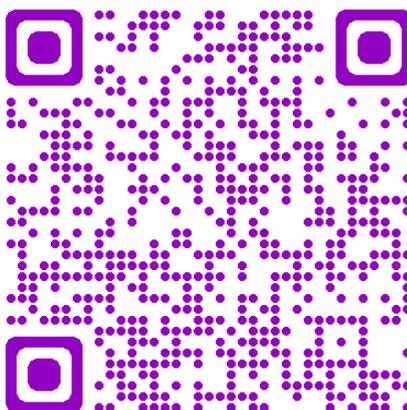
Assim, foi possível avaliar parte do proposto em ambiente real de funcionamento, evidentemente sem o desenvolvimento de alguns recursos que só existirão na versão final do Web App. Mesmo não sendo desenvolvidos todos os recursos e dinâmicas do futuro aplicativo, foi possível apresentar alguns pontos fundamentais do desenvolvimento do Web App. Na simulação é possível acessar as telas iniciais de cadastro e login, telas informativas sobre o produto, orientações e algumas dinâmicas de atividades. Acredita-se que a construção da simulação, com parte do conteúdo, foi fundamental ao desenho de algumas dinâmicas e

suas adequações ao formato pertinente ao online e a tela do celular. Esse processo auxiliou sobremaneira as decisões e conduções das etapas 2, 3, 4, 5 e 6 do desenvolvimento do Web App. Além disso, auxiliou na revisão da etapa 1 – adequação do conteúdo para configuração em dispositivos móveis.

O protótipo digital online está hospedado em um repositório de desenvolvedores, o GitHub, na versão gratuita, que permite a visita simultânea ao protótipo de no máximo 80 mil acessos, para visitar o ambiente de simulação basta acessar o endereço:

<https://nitae2hub.github.io/WEBAPPPORTPDEGUA/>

Figura 21 - QR code para acesso ao protótipo digital online do Português Pai D'Égua



3.3.3 A Execução do Web App

O projeto de execução do Web App está em desenvolvimento com previsão de finalização para setembro de 2023. Na sua execução será adotado o React, considerado uma biblioteca JavaScript, que será amplamente utilizado, principalmente na criação das interfaces dinâmicas e reativas, parte visível do aplicativo com a qual o usuário vai interagir.

Para monitoramento de erro, otimização da produtividade e segurança no desenvolvimento do projeto a escolha foi pelo TypeScript. Como framework foi selecionado o Next.js buscando com seu uso a simplificação dos processos de roteamento, renderização e a geração de páginas estáticas. Para gerenciamento dos bancos de dados a escolha foi pelo o MySQL.

Como destacado anteriormente, a arquitetura do Web App **Português Pai D'Égua**, se dará em camadas (ou tiers). Solução amplamente utilizada para produção de aplicativos web robustos e escaláveis, como o proposto nesta dissertação. Essa opção permite ter camadas específicas para cada função, possibilitando melhor trabalho colaborativo entre desenvolvedores atuando de forma conjunta, como será o caso desta execução na qual estarão atuando 3(três) desenvolvedores parceiros da pesquisa.

Outra vantagem dessa confecção por camada é facilitar inclusive a detecção de inconsistências na execução do projeto. Para o desenvolvimento do Web App **Português Pai D'Égua**, as 4 (quatro) camadas estruturantes são: (i) camada de apresentação (ou camada de interface do usuário), diretamente associada à interação do usuário, para sua execução serão utilizadas tecnologias, como, HTML, CSS e React; (ii) camada de aplicação, essa camada será responsável por toda a lógica do aplicativo e nela serão utilizados o TypeScript, Next.js e React; (iii) camada de acesso aos dados, nessa camada se dará toda a comunicação e o acesso aos bancos de dados, para tanto será utilizado o MySQL em articulação com outras bibliotecas, como, o Sequelize e, por último, (iv) a camada de autenticação/autorização, responsável pela identificação do usuário a partir das permissões estabelecidas como parâmetros de verificação e checagens, nela serão utilizados o MySQL e o React.

Após a execução do Web App será disponibilizada a versão para os testes de avaliação do sistema. A partir do resultado dos testes, os ajustes serão realizados e **Português Pai D'Égua** será lançado e disponibilizado amplamente.

3.4 A Avaliação do Conteúdo

Um produto como o desenvolvido demanda diferentes formas de avaliação e validação. Até o momento da entrega da Dissertação foi possível realizar a principal testagem do produto que é a de seu conteúdo, com suas dinâmicas e estratégias de ensino. Para essa avaliação, nada foi mais pertinente do que analisar o conteúdo com os alunos venezuelanos que fizeram parte das aulas do PLAc no Centro de idiomas do IFPA – *Campus* Belém, público de destino do produto.

Por outro lado, cabe esclarecer que o conteúdo do **Português Pai D'Égua** não foi avaliado e validado por venezuelanos que não participaram das aulas de PLAc, primeiro, porque esse curso não foi mais ofertado pelo *Campus* Belém, perdendo-se dessa forma a oportunidade de ter contato com novos alunos. E, segundo, porque não houve tempo hábil para tentar reunir um grupo significativo de hispano-falantes que pudessem testar esse produto educacional.

Dessa forma, o processo avaliativo foi realizado com uma amostra por conveniência, composta por 7(sete) venezuelanos da turma de PLAc. Os encontros de avaliação ocorreram nos dias 26 e 30 de maio de 2023. O primeiro encontro durou 3(três) horas, já o segundo durou 2 (duas) horas e trinta minutos. Sempre no período da noite, por ser esse o melhor período para reunir os participantes. Esses participantes são egressos das duas turmas de PLAc, nas quais a ideia do produto se originou. Eles foram convidados para participar considerando determinadas condições, tais como: disponibilidade de horário, está residindo em Belém, próximo ao local da realização da avaliação, ou seja, por estarem acessíveis, o que configura uma amostra por conveniência.

O questionário foi o instrumento utilizado para levantamento das informações de percepção dos participantes sobre o conteúdo apresentado. Esse questionário foi construído em 3 (três) seções, a primeira voltada à configuração do perfil da amostra, contendo 6 (seis) perguntas; a segunda relacionado à avaliação das atividades de cada um dos temas a partir de vinte e seis perguntas. A terceira e última sessão teve como objetivo avaliar o conteúdo do produto proposto de forma geral e levantar informações sobre a percepção dos participantes a esse respeito. Para isso foram elaboradas vinte e duas perguntas e 2 (duas) questões abertas: uma sobre a dinâmica considerada a mais interessante e outra com sugestão para o conteúdo do **Português Pai D'Égua**.

Analisando a primeira seção do questionário, o perfil dos integrantes da amostra está assim constituído: 3 (três) são do gênero feminino e 4 (quatro) são do gênero masculino, com idade entre trinta e a quarenta e nove anos, todos com nível superior nas mais diversas áreas de conhecimento: Administração, Ciências Contábeis, Designer Gráfico (e Intérprete de

Warao – FUNPAPA), Biologia (cursando Doutorado na UFPA), Engenharia Biomédica (cursando na UEPA) e Medicina. 4 (quatro) trabalham em atividades completamente diferentes de suas áreas de conhecimento; 2 (dois) trabalham por conta própria; e uma é bolsista da CAPES. Todos moram no Brasil e em Belém há mais de 4 (quatro) anos.

Cabe esclarecer que para preservar o anonimato dos sete sujeitos desta pesquisa, a identificação será feita com denominações de frutas regionais, em consonância à proposta educacional do **Português Pai D'Égua**. Assim, a venezuelana número 1 será a “Banana”; a venezuelana número 2 será a “Manga”; o venezuelano número 3 será o “Muruci”; o venezuelano número 4 será o “Cupuaçu”; o venezuelano número 5 será o “Taperebá”; o venezuelano número 6 o “Bacuri”; e a venezuelana número 7 será a “Pupunha”. Na sequência desta avaliação, essa identificação peculiar fará parte dos quadros de análise.

3.4.1 Avaliação do Tema I

O primeiro encontro avaliativo foi iniciado com a breve apresentação do objetivo do encontro, logo em seguida foi exposto o conteúdo introdutório do **Tema I -Alfabeto Fonético do português e suas particularidades em relação ao dialeto belenense**. Para essa exposição foi utilizado projeção em Power Point conjugada com apresentação oral. Ao final do bloco introdutório foram desenvolvidas dinâmicas interativas para realização das 4 (quatro) atividades⁴¹ proposta no tema.

Ao finalizar a sessão foi utilizado o questionário, orientado a primeira sessão dedicada ao perfil (com resultados apresentados anteriormente) e a parte relativa a avaliação das atividades do primeiro tema, conteúdo da segunda seção do instrumento. A seguir, serão apresentadas as análises dos resultados obtidos; nas quais serão utilizados *emojis* com “carinha feliz” para indicar êxito na execução da atividade e “carinha triste” quando a resposta for “NÃO” ou “ALGUMAS VEZES”, demonstrando que o sujeito da pesquisa teve dúvida e/ou dificuldade para desempenhar determinadas atividades.

Assim, a avaliação do **Tema I** foi dividida em quatro eixos: Compreensão e distinção de fonemas vocálicos; Organização de fonemas vocálicos e consonantais para formação de palavras; Fonemas diferentes do espanhol e Junção de fonemas para formar sílabas e palavras. Para isso foram utilizados 7(sete) questões abarcando as quatro atividades propostas no **Português Pai D'Égua**.

41 Todas atividades desenvolvidas fazem parte do apêndice

Em relação à **atividade 1**, ao perguntar sobre a compreensão e distinção de fonemas vocálicos e a distinção entre as vogais <E> e <O> e seus respectivos sons: [e]/ [ɛ]/ [i]; [o]/ [ɔ]/ [u], apenas uma fruta (Pupunha) respondeu “algumas vezes”, as demais frutas responderam “sim”. Os participantes conseguiram realizar a atividade com êxito em aproximadamente 4 (quatro) minutos. Entretanto, ao corrigir a atividade realizada pelos respondentes observou-se que apenas a Manga obteve um quantitativo de acerto considerado próximo do excelente, as demais frutas tiveram alguma dificuldade na associação da pronúncia das vogais abertas [ɛ] e [ɔ] em relação as suas respectivas palavras. Essa é uma dificuldade fonética compreensível em razão da distinção com o alfabeto fonético do espanhol.

Quadro 13 – Atividade 1 do Alfabeto Fonético

		Sujeitos da pesquisa							Tempo de realização da atividade
		Banana	Manga	Muruci	Cupuaçu	Taperebá	Bacuri	Pupunha	
Quantitativo de acerto	Símbolos Fonéticos								
	[e]	2	3	3	2	2	2	1	1 minuto e 59 segundos
	[ɛ]	1	2	1	2	2	2	1	
	[i]	3	2	2	1	2	3	2	
	[o]	3	3	3	2	2	2	3	2 minutos e 36 segundos
	[ɔ]	2	2	1	2	1	2	2	
[u]	3	3	3	3	3	2	3		

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação

Em relação à **atividade 2**, ao perguntar se conseguiram enumerar as palavras de acordo com a ordem pronunciada e se conseguiram associar essa pronúncia às suas respectivas transcrições fonéticas, todas as frutas responderam “sim”. Mas ao corrigir o material produzido por eles foi constatado que uma fruta (Taperebá), por falta de atenção, equivocou-se com a ordem das palavras “dois”/“tia” e três frutas (Muruci, Cupuaçu e Pupunha) confundiram a pronúncia das palavras “Avô”/“Avó”. Essa confusão se justifica pela distinção fonética entre as vogais do português e do espanhol, tal qual a atividade anterior.

Quadro 14 – Atividade 2 do Alfabeto Fonético

		Sujeitos da pesquisa							Tempo de realização da atividade	
		Banana	Manga	Muruci	Cupuaçu	Taperebá	Bacuri	Pupunha		
Palavras equivocadas	Quantidade de palavras	18			Avô Avó	Avô Avó	Dois Tia		Avô Avó	2 minutos e 50 segundos

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação

Em relação à **atividade 3**, ao perguntar sobre a associação de fonemas para formar palavras, todas as frutas responderam “sim” e obtiveram êxito na realização da atividade, conseguindo realizá-la em aproximadamente 2 minutos. Ao ser perguntado se conseguiram associar essas pronúncias as suas respectivas transcrições fonéticas, apenas uma fruta (Muruci) sentiu dificuldade em fazer essa associação a princípio, por isso indicou “algumas vezes”; as demais frutas responderam “sim”.

Quadro 15 – Atividade 3 do Alfabeto Fonético

		Sujeitos da pesquisa							Tempo de realização da atividade
Quantidade de palavras		Banana	Manga	Muruci	Cupuaçu	Taperebá	Bacuri	Pupunha	
Quantitativo de acerto	Formar palavras	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	2 minutos
	Associar à transcritas foneticamente	😊	😊	😞	😊	😊	😊	😊	

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação

Em relação à **atividade 4**, ao perguntar sobre a associação da pronúncia das sílabas para organizar e formar as palavras correspondentes, uma das frutas (Pupunha) respondeu “algumas vezes”, as demais frutas responderam “sim”. Quando questionados se conseguiram associar as pronúncias às respectivas transcrições fonéticas, uma das frutas (Cupuaçu) respondeu “algumas vezes”, as demais frutas responderam “sim”. Todas as frutas executaram com êxito a formação de palavras e, conseqüentemente, a tarefa de fazer uma nuvem com essas palavras.

Quadro 16 – Atividade 4 do Alfabeto Fonético

		Sujeitos da pesquisa							Tempo de realização da atividade
Quantidade de palavras		Banana	Manga	Muruci	Cupuaçu	Taperebá	Bacuri	Pupunha	
Quantitativo de acerto	Associar à pronúncia	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😞	2 minutos e 50 segundos
	Associar à transcritas foneticamente	😊	😊	😊	😞	😊	😊	😊	
	Formar nuvem de palavras	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação

Ainda sobre o Tema I – **Alfabeto Fonético do português e suas particularidades em relação ao dialeto belenense** – referente na terceira sessão do questionário, em relação ao conteúdo de forma geral, perguntou-se sobre a relevância de se utilizar a fonética no conteúdo do produto educacional proposto, bem como a distinção de fonemas entre o alfabeto do português e do espanhol, além de se utilizar as transcrições fonéticas para desenvolver a compreensão e expressão oral, todas as frutas foram unânimes em dizer “sim”.

3.4.2 Avaliação do Tema II

O segundo encontro de avaliação foi iniciado com exposição introdutória do **Tema II O – Saudações Papa Chibé**. Esse tema foi dividido em três eixos: Interculturalidade paraense; Translinguagem; e Contexto socioeconômico e cultural paraense. Os três eixos continham 6 questões que se referiam a cada uma das quadro atividades do **Português Pai D'Égua**.

Em relação à **atividade 1**, ao perguntar sobre a compreensão da pronúncia das palavras e organização da sequência correta para formar as expressões de cumprimento relacionadas ao dialeto belenense, bem como a associação dessas pronúncias as suas respectivas transcrições fonéticas, todas frutas responderam “sim”. Entretanto, ao executar a atividade, uma das frutas (Pupunha) apresentou dificuldade na compreensão da pronúncia e outra fruta (Muruci) teve dificuldade em relação à associação com a transcrição fonética.

Quadro 17 – Atividade 1 de Saudação Papa Chibé

		Sujeitos da pesquisa							Tempo de realização da atividade	
Quantidade de palavras		Banana	Manga	Muruci	Cupuaçu	Taperebá	Bacuri	Pupunha		
Quantidade de frases 5	Compreender a pronúncia	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	☹️	10 minutos
	Associar à transcritas foneticamente	😊	😊	☹️	😊	😊	😊	😊	😊	
	Formar frases	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação

Em relação à **atividade 2**, ao perguntar se conseguiram associar as formas de cumprimento do espanhol às formas de cumprimento do português brasileiro e do dialeto belenense, todas as frutas responderam “sim”, obtendo êxito na atividade.

Quadro 18 – Atividade 2 de Saudação Papa Chibé

		Sujeitos da pesquisa							Tempo de realização da atividade
Objetivo da atividade		Banana	Manga	Muruci	Cupuaçu	Taperebá	Bacuri	Pupunha	
Quantidade de frases 15	Completar as formas de cumprimento do espanhol ao português	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	5 minutos
	Associar à transcritas foneticamente	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação

Em relação à **atividade 3**, ao perguntar se conseguiram associar, de maneira adequada, as formas de cumprimento do português brasileiro a cada situação comunicativa, todas as frutas responderam “sim”, obtendo êxito na atividade.

Quadro 19 – Atividade 3 de Saudação Papa Chibé

		Sujeitos da pesquisa							
	Objetivo da atividade	Banana	Manga	Muruci	Cupuaçu	Taperebá	Bacuri	Pupunha	Tempo de realização da atividade
Quantidade de frases 7	Associar as formas de cumprimento ao contexto adequado								5 minutos

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação

Em relação à **atividade 4**, ao perguntar se conseguiram completar o diálogo (escrever), de maneira adequada, ao contexto comunicativo bilíngue (português-espanhol), todas as frutas responderam “sim”. Quando questionados em relação à associação das pronúncias as suas respectivas transcrições fonéticas, apenas uma fruta (Muruci) assinalou ter dificuldade nesse aspecto.

Quadro 20 – Atividade 4 de Saudação Papa Chibé

		Sujeitos da pesquisa							
	Objetivo da atividade	Banana	Manga	Muruci	Cupuaçu	Taperebá	Bacuri	Pupunha	Tempo de realização da atividade
Quantidade de acerto	Completar o diálogo								5 minutos
	Associar à transcritas foneticamente								

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação

Ainda quanto ao **Tema II**, referente à terceira sessão do questionário, em relação ao conteúdo de forma geral, perguntou-se sobre a relevância de inserir as formas de cumprimento relacionadas ao português brasileiro e ao dialeto belenense, utilizando um conteúdo socioeconômico-cultural e intercultural paraense, além de se usar a translinguagem e as transcrições fonéticas, as frutas foram unânimes em dizer “sim”.

3.4.3 Avaliação do Tema III

Ao terminar esse primeiro bloco do segundo dia houve a apresentação do Tema III – **Expressões Idiomáticas paraenses**. Logo em seguida foram realizadas as atividades pertinentes ao Tema. Para tanto o Tema foi dividido em dois eixos: Interculturalidade paraense e Translinguagem. Os dois eixos continham 8 questões que se referiam a cada uma das quadro atividades do **Português Pai D'Égua**.

Em relação à **atividade 1**, ao perguntar sobre a organização das palavras para formar as expressões idiomáticas paraenses, bem como a associação dessas pronúncias as suas respectivas transcrições fonéticas, todas as frutas responderam “sim”, obtendo êxito nessa tarefa.

Quadro 21 – Atividade 1 de Expressões Idiomáticas

		Sujeitos da pesquisa							
	Objetivo da atividade	Banana	Manga	Muruci	Cupuaçu	Taperebá	Bacuri	Pupunha	Tempo de realização da atividade
Quantidade de frases 5	Formar as expressões	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	6 minutos
	Associar à transcritas foneticamente	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação

Em relação à **atividade 2**, ao perguntar sobre a associação das expressões idiomáticas paraenses ao seu sentido correspondente em português, bem como a associação dessas pronúncias as suas respectivas transcrições fonéticas, todas as frutas responderam “sim”, obtendo êxito nessa tarefa.

Quadro 22 – Atividade 2 de Expressões Idiomáticas

		Sujeitos da pesquisa							
	Objetivo da atividade	Banana	Manga	Muruci	Cupuaçu	Taperebá	Bacuri	Pupunha	Tempo de realização da atividade
Quantidade de frases 10	Associar as expressões aos seus respectivos sentidos	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	6 minutos
	Associar à transcritas foneticamente	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação

Em relação à **atividade 3**, ao perguntar sobre a identificação das expressões idiomáticas paraenses no Caça-palavras Adubado, uma fruta (Muruci) assinalou ter dificuldade em executar essa tarefa. Quando questionados em relação à associação das pronúncias as suas respectivas transcrições fonéticas, uma fruta (cupuaçu) indicou “algumas vezes”, as demais frutas responderam “sim”.

Quadro 23 – Atividade 3 de Expressões Idiomáticas

		Sujeitos da pesquisa							
	Objetivo da atividade	Banana	Manga	Muruci	Cupuaçu	Taperebá	Bacuri	Pupunha	Tempo de realização da atividade
Quantidade de frases 9	Identificar as expressões	😊	😊	😞	😊	😊	😊	😊	6 minutos
	Associar à transcritas foneticamente	😊	😊	😊	😞	😊	😊	😊	

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação

Em relação à **atividade 4**, ao perguntar sobre a associação das expressões idiomáticas paraenses na Roleta Pavulagem, bem como a associação dessas pronúncias as suas respectivas transcrições fonéticas, todas as frutas responderam “sim”, obtendo êxito nessa atividade.

Quadro 24 – Atividade 4 de Expressões Idiomáticas

		Sujeitos da pesquisa							
	Objetivo da atividade	Banana	Manga	Muruci	Cupuaçu	Taperebá	Bacuri	Pupunha	Tempo de realização da atividade
Quantidade de frases 8	Associar as expressões idiomáticas ao espanhol	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	5 minutos
	Associar à transcritas foneticamente	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação

Ainda quanto ao **Tema III**, referente à terceira parte desta avaliação, em relação ao conteúdo de forma geral, perguntou-se sobre a relevância de inserir as Expressões Idiomáticas relacionadas ao português brasileiro e ao dialeto belenense e de trazer um conteúdo intercultural paraense por meio de atividades lúdicas como o Caça-palavras “Adubado” e a Roleta “Pavulagem”, as frutas foram unânimes em dizer “sim”.

3.4.4 Avaliação da Unidade de Reforço

Ao final do segundo encontro, foi apresentada a unidade de reforço, realizadas as atividades e ao término feito o preenchimento da terceira seção do questionário. A avaliação dessa unidade foi dividida em dois eixos: Interculturalidade e Compreensão textual. Os dois eixos continham 5 questões.

A **atividade 1** apresenta duas questões relacionadas à Gastronomia paraense. Ao perguntar se conseguiram associar a descrição das palavras às respectivas comidas típicas paraenses, todas as frutas responderam “sim”. Ao perguntar se conseguiram associar a descrição dos produtos vendidos no Ver-o-Peso pelos feirantes, também todas as frutas responderam “sim”, obtendo êxito nessas atividades. Vale ressaltar que as frutas não tiveram acesso à escrita das descrições, elas foram pronunciadas propositalmente com a finalidade de testar e desenvolver a compreensão oral dos sujeitos desta pesquisa.

Quadro 25 – Atividade 1 de Unidade de Reforço

		Sujeitos da pesquisa							
	Objetivo da atividade	Banana	Manga	Muruci	Cupuaçu	Taperebá	Bacuri	Pupunha	Tempo de realização da atividade
Quantidade de comidas 6	Associar à descrição da comida típica								2 minutos
Quantidade de produtos 6	Associar à descrição dos produtos do Ver-o-Peso								2 minutos e 35 segundos

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação

A **atividade 2** contém duas questões relacionadas à leitura e compreensão textual. Ao perguntar se conseguiram compreender as expressões idiomáticas presentes no texto (*cómic*), bem como fazer a atividade de compreensão textual sobre esse tema, apenas uma das frutas (Pupunha) respondeu “algumas vezes”, fato constatado na correção da atividade; as demais frutas responderam “sim”. E quando questionados sobre a associação das pronúncias dos diálogos referentes ao contexto migratório as suas respectivas transcrições fonéticas, todas as frutas foram unânimes em responderem “sim”.

É importante destacar que, nesta última atividade, as frutas tiveram a oportunidade de ouvir os áudios gravados correspondentes a cada um dos diálogos. Isso facilitou consideravelmente a leitura e o acompanhamento das transcrições fonéticas de cada frase proferida, motivo pelo qual, certamente, essa atividade de compreensão leitora foi exitosa, principalmente pela relevância das informações presentes nos diálogos.

Quadro 26 – Atividade 2 de Unidade de Reforço

		Sujeitos da pesquisa							
Objetivo da atividade		Banana	Manga	Muruci	Cupuaçu	Taperebá	Bacuri	Pupunha	Tempo de realização da atividade
Quantidade de questões 4	Compreender as expressões idiomáticas presentes no texto (<i>cómic</i>)								2 minutos
	Conseguir fazer as atividades de compreensão textual								2 minutos e 40 segundos
Quantidade de produtos 6	Associar as pronúncias dos diálogos as suas respectivas transcrições fonéticas								7 minutos e 30 segundo

Fonte: Elaborado pela autora da Dissertação

Ainda quanto à **Unidade de Reforço**, referente à terceira parte desta avaliação, em relação ao conteúdo de forma geral, perguntou-se sobre a relevância em trazer atividades de reforço por meio da gastronômica paraense, assim como a simulação de um contexto vivido cotidianamente no Ver-o-Peso, além da utilização de gêneros textuais como recurso para desenvolver a compreensão leitora, – gênero charge e gênero diálogo – este último sobre situações reais vividas pelos próprios venezuelanos, todas as frutas responderam “sim”.

Como avaliação geral do produto foi feito o questionamento sobre a escolha da Materialidade para disponibilização do conteúdo. As frutas tinham como opção escolher entre: () Material impresso; () E-Book; () *Web App* e () outros. Todas as frutas foram unânimes em marcar a opção “*Web App*”, pela praticidade, uma vez que todos possuem celular, o que lhes permite ter acesso a todo e qualquer aplicativo via internet. Uma das frutas (Pupunha) sugeriu o E-Book, por este ser um recurso digital e que também poderá ser lido em qualquer dispositivo eletrônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de criar um produto educacional bilíngue – português-espanhol –, em que a base metodológica se ativesse aos aspectos fonéticos-culturais, adveio, em princípio, de uma experiência docente com alunos venezuelanos no curso de PLAc, sobretudo por acreditar que a questão fonética-fonológica deve ser o fundamento para a aprendizagem de qualquer língua no mundo. Além disso, outro fator que impulsionou o surgimento dessa ideia foi a concepção de que a cultura peculiar da região que envolve a língua alvo em estudo torna-se aspecto preponderante para a questão da interculturalidade.

A base dessa perspectiva educacional levou em consideração a questão-foco: Como promover o processo de aquisição e aprendizagem do português brasileiro, relacionado ao dialeto belenense, como forma de acolher imigrantes e refugiados venezuelanos, residentes na Região Metropolitana de Belém, buscando a disponibilização democrática da solução alcançada?

E como objetivo geral a seguinte proposição: produzir conteúdo de ensino-aprendizagem privilegiando o fonético-cultural bilíngue (português-espanhol) buscando formas de democratizar o acesso ao processo de aquisição e aprendizagem de português brasileiro, relacionado ao dialeto belenense, a imigrantes e refugiados venezuelanos.

Assim, para atender o objetivo e a questão foco, o conteúdo foi concebido e estruturado conceitualmente baseado no Português como Língua de Acolhimento (PLAc), explorando recursos: (i) da fonética; (ii) da cultura; da (iii) intercultural; (iv) do bilinguismo; (v) da translíngua; e (vi) do lúdico a partir da construção de personagens, ilustrações e uso da linguagem multimídia. Todos esses recursos foram configurados em um arranjo de ensino-aprendizagem voltado a um público específico em situação de refúgio.

Esse conteúdo foi avaliado por 7 (sete) integrantes do público almejado. A percepção dessa amostra foi bastante positiva, uma vez que se levou em consideração a imersão linguística dos sujeitos desta pesquisa para propor temas que fizessem sentido a eles, o que tornou esse produto um importante instrumento didático para o ensino do dialeto belenense como língua de acolhimento.

Considerando o estágio alcançado, até a entrega desta Dissertação, é possível afirmar que parte significativa do proposto na questão-foco e no objetivo geral foi alcançado. Com base em fundamentação teórica consistente, houve a concepção e a construção de todo o conteúdo com a intenção de alcançar as metas estabelecidas pela pesquisa.

Com o produto construído era necessário estudar como disponibilizá-lo de forma o mais democrática possível, buscando privilegiar a mobilidade e a portabilidade, elementos facilitadores do cotidiano de pessoas em condição de refúgio.

Considerando o público almejado, encontrar a forma ideal de disponibilização demandou idas e vindas, mas alguns fatores foram determinantes para escolha do aplicativo do tipo Web App para disponibilização do produto. O uso do celular, como dispositivo, por vezes único, de acesso a internet pelos venezuelanos, utilizados para conexões mais variadas possíveis, esses foram fatores determinantes para escolha desse tipo de aplicativo.

Outro ponto fundamental a essa escolha são as facilidades e vantagens desse tipo de aplicativo em relação ao que se pretendia atender e ao que era exequível no período da pesquisa. Após a escolha do dispositivo foi necessário trabalhar a prototipagem demonstrando o mais fielmente possível à viabilidade e a forma com o conteúdo seria disponibilizado.

Nasce desse processo os protótipos gráficos e o digital online, esses recursos permitiram avaliar e adequar elementos da proposta original possibilitando o aprimoramento do material apresentado aos avaliadores desta dissertação, pois com o projeto gráfico foi possível perceber inviabilidades ou inconsistências de algumas propostas de atividades. Foi também possível detectar as melhores soluções para apresentação do conteúdo orientado ao formato da tela de um celular padrão.

Assim, todo o projeto gráfico considerou as características de um celular adotando o formato físico de aproximadamente 15mm x 8mm, distribuído todo o conteúdo em 188 telas no total. Esse protótipo trouxe ao projeto a concretude necessário ao seu desenvolvimento.

Aliado a prototipagem gráfica, como produto que pressupõe interatividade e linguagem multimídia, para melhor avaliação das estratégias idealizadas foi necessário construir uma base de simulação digital online, assim foi desenvolvida uma ambiência utilizando a plataforma Unity, integrando a linguagem Cascading Style Sheet (CSS) associada ao Visual Studio, sendo posteriormente hospedada no GitHub.

O esforço de construção desse protótipo digital online permitiu avaliar alguns recursos em ambientes real de funcionamento, contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento das demais etapas de execução do Web App.

Os investimentos significativos na construção do conteúdo, em sua avaliação, no desenvolvimento de dois protótipos para testagem viabilizaram o alcance do desenvolvimento do Web App **Português Pai D'égua**. Em fase de execução o Web App tem previsão de finalização em setembro.

Para seu desenvolvimento serão utilizados principalmente os seguintes recursos tecnológicos React, TypeScript, e o MySQL. Sua arquitetura será constituída por 4 (quatro)

camadas principais que são: (i) camada de apresentação (ou camada de interface do usuário); (ii) camada de aplicação; (iii) camada de acesso aos dados e (iv) a camada de autenticação/autorização. Restando assim ser finalizado o desenvolvimento completo do Web App, a construção do ambiente de testagem e a disponibilização ao público.

Na conclusão desta pesquisa o sentimento é que o produto, ainda sem a forma de disponibilização finalizada, é uma solução pertinente aos problemas vivenciados em situações reais de ensino-aprendizagem utilizando o PLAc. Acredita-se que a proposta é sólida, construída e orientada por uma preocupação humanística de um problema global.

Portanto, a essência dessa concepção educativa denominada de Português Pai D'Égua é o comprometimento e uma postura aberta à mudança e à valorização do outro (SOUZA; MURTA; LEITE, 2016), principalmente quando esse “outro” são pessoas em situação de refúgio, como é o caso dos venezuelanos residentes na Região Metropolitana de Belém (RMB).

Diante dessa concepção, o término de uma pesquisa nunca será dado por um ponto final, é sempre um ponto em seguida. Uma parada estratégica para tomada de fôlego, para a melhor apropriação do que foi feito, para perceber o que poderia ser melhor conduzido e, principalmente, no caso desta pesquisa, para retornar ao trabalho de construção do que ainda há a fazer

Nessa perspectiva, é possível desejar que a partir dos esforços empreendidos na elaboração do conteúdo deste produto educacional outros desdobramentos e aprimoramentos possam surgir promovendo a ampliação e o alcance do aqui foi iniciado e que mais conteúdos fonéticos-culturais possam ser desenvolvidos e inseridos em materiais didáticos produzidos no Brasil para o ensino do PLAc e que levem em consideração o dialeto de cada região do Brasil, como forma de apresentar a cultura e a intercultura local a pessoas em situação de refúgio e que não conhecem os nossos padrões linguísticos, culturais e sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR. **Venezuelanos no Brasil: Integração no Mercado de Trabalho e acesso a Redes de Proteção Social**. 2020.

ACNUR. **Integração de Venezuelanos Refugiados e Migrantes no Brasil**

ALBUQUERQUE, Davi. **O português como língua pluricêntrica e as atitudes linguísticas de falantes em timor-leste**. In: Português: língua de muitas pátrias. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/seminal.2022>.

ALENCAR, Eunice, S. de; FLEITH, Denise de S. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

ALMEIDA, Danice Betania. **Sistemas Multimídia**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **A abordagem comunicativa do ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 1980?** In: Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas: Pontes, 2017.

_____. **Ensino-aprendizagem de Português como LE e L2: fundamentos de abordagem e formação**. In: Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas. Campinas: Pontes, 2017.

_____. **Ensinar uma nova Língua para a aquisição**. In: Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas. Campinas: Pontes, 2017.

_____. **Ensino do Português Língua Estrangeira / EPLE: a Emergência de uma Área**. In: Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas. Campinas: Pontes, 2017.

_____. **Língua além da cultura ou além da cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade**. In: Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas. Campinas: Pontes, 2017.

_____ e MOUTINHO, Ricardo. **Sentidos de ensinar PLE no Mundo**. In: Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas. Campinas: Pontes, 2017.

ALVES, Rubem. **Escutatória**. (texto publicado em 1999) Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/458048145/Escutatoria-Rubens-Alves> Acesso em 15/03/2022. Acesso em: 20 de abril de 2019.

AMABILE, Teresa M. Componential theory of creativity, **Working Paper 12-096**, Harvard Business School, 2012.

AMADO, Rosane de Sá. **O ensino de português para refugiados: caminho para a cidadania**. In: Interculturalidade, inclusão social, e políticas linguísticas. Campinas, vol. 01, 2016.

ANÇA, M. H. **Português – língua de acolhimento: entre contornos e aproximações**. In: Congresso Internacional sobre História e Situaçãood Educação em África e Timor, Lisboa: FCSH: Universidade Nova, 2003.

BARBOSA, Juliana Bertucci e FREIRE, Deolinda de Jesus. **A diversidade linguística no ensino de português como língua adicional e língua estrangeira**. Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), v. 49, n. 2, p. 651-673, jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.474**, de 22 de julho de 1997.

BRASIL. **Lei nº 13.445**, de 24 de maio de 2017.

CALADO, Marcos Antonio Fonseca. **Metodologia da pesquisa científica na prática**. Olinda: Livro Rápido, 2012.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice**. New York: Routledge, 2013.

CARRILHO, Ana Rita & OSÓRIO, Paulo. **Estratégias de Aprendizagem de vocabulário em Português Língua Estrangeira**. In: Português para falantes de outras línguas: ensino-aprendizagem, tecnologias e letramentos. São Paulo: Pontes, V. 2, 2016.

COSTA, Ceriz Graça B. Cruz e CARNEIRO, Marisa Mendonça. **O papel da consciência fonológica na aprendizagem de leitura em português como segunda língua**. In: Português – Língua Estrangeira: novos diálogos. Niterói: Intertexto, 2009.

CRUZ, Ingrid Sinimbu. **Português Língua de Acolhimento: reflexões sobre avaliação**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2017, 117f.

DETTONI, Rachel do Vale. **Reflexões sobre o lugar da variação linguística no ensino do português como segunda língua**. In: Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas. Campinas: Pontes, 2010.

DIAS, Ana Paula Paiva. **Ensino e Aprendizagem Intercultural de Línguas Estrangeiras: da teoria à ala de aula**. In: Português para falantes de outras línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas. Campinas / São Paulo: Pontes, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57º ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GARCÍA-CERVIGÓN, Alberto Hernado. **Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera**. In: ASENSIO, José Gómez y Lobato, Jesus Sanchez. Forma, Formación de formadores: interculturalidade. Madrid, Espana: SGEL, 2002.

GARCIA, Ofélia; WEI, Li. **Translinguagem: Linguagem, Bilinguismo e Educação**. Nova York, NY: Palgrave MacMillan, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA; Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. Sao Paulo: Atlas, 2008.

GROSSO, M. J. R. **Língua de acolhimento, língua de integração**. Revista Horizontes de linguística Aplicada, Brasília, v. 9, n. 2, 2010.

JOBE, William, Native Apps vs. Mobile Web Apps. **iJIM**, v. 7, Issue 4, oct. 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 43-62.

KRASHEN, Stephen. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. University of Southern California. First internet edition December 1982.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34.

MANÉ, Djiby. **As concepções de língua e dialeto e o preconceito sociolinguístico**. Revista de Linguística e Teoria Literária – Via Litterae, Anápolis, v. 4, n. 1, p. 39-51, jan./jun. 2012.

MCCLEARY, Leland Emerson. **Sociolinguística**. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2009.

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** In: MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. **Pesquisa em Ensino: aspectos metodológicos**. Porto Alegre, Brasil. Instituto de Física, UFRGS, 2ª edição revisada, 2016.

MOUTINHO, Ricardo e ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Aprender PLE na Universidade**. In: **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas: Pontes, 2017.

OLIVEIRA, Bruna Souza de e BULEGON, Mariana. **Reflexões sobre o ensino de português como língua de acolhimento pelo viés da pedagogia translanguaging**. Rev. EntreLínguas, Araraquara, v. 5, n. 2, p. 430-445, jul./dez. 2019.

OLIVEIRA, Fábio Cristiano Souza, *et al.* Um Web App com elemento de u-learning e gamificação voltado ao contexto da pedagogia da alternância. **Revista Nova Tecnologias da Educação**. v. 20, n. 2, dez. 2022.

ORTIZ ALVAREZ, María Luísa. **Português como Língua Estrangeira, Português como Língua de Herança (PLH), Português como Língua Adicional (PLA)**. In: **Domínios de Língua@gem.Uberlândia**, vol. 12, n. 2, abr. - jun. 2018.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia. **Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de Ensino de Ciências e Matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 26, n. 1: p. 66-80, abr. 2009.

PAULA FILHO, Wilson de Pádua. **Multimídia: conceitos e aplicações.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

PEREIRA, Telma e COSTA, Débora. **O português como língua de inclusão de imigrantes haitianos no Rio de Janeiro.** In: Português para falantes de outras línguas: Interculturalidade, inclusão social e Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes, 2016.

PEREIRA, Giselda Fernanda. **O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil.** Cadernos de Pós-Graduação em Letras, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2017.

PIRES, Maria Laura Bettencourt. **Interculturalidade e Ensino de Línguas.** Universidade Católica Sociedade Científica. Gaudium Sciendi, nº 20, Junho 2021.

RODRIGUES, Adriano Duarte. **Dicionário breve da informação e da comunicação.** Editorial Presença, Lisboa, 2000.

SANTOS, Danilo Pinto e PINHO, Ruteleia Carvalho Xavier. **Educação e as novas tecnologias digitais: Uso pedagógico do aparelho celular no curso de pedagogia.** In: Educação no século XXI – Tecnologias. Organização: Editora Poisson Belo Horizonte - MG: Poisson, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** Trad. A. Chelini. J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1996.

SEED – Secretaria de Estado da Educação. **Diretoria de Tecnologias Educacionais.** Ilustração digital e animação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. Curitiba: SEED – Pr., 2010.

SCHÜTZ, Ricardo E. **A Importância da Pronúncia.** English Made in Brazil, 2017 Online. (data do 06/03/2023 acesso).(<https://www.sk.com.br/sk-pron.html>)

SILVA, Antônio da. **Pós-modernidade e novas tecnologias: o ensino-aprendizado de português língua adicional na era do pós-método.** In: Português para falantes de outras línguas: ensino-aprendizagem, tecnologias e letramentos. São Paulo: Pontes, vol. 2, 2016.

SILVA, Juliana Vieira Leite da. **A translíngua no ensino de português para imigrantes e refugiados na cidade de Dourados.** Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, 2022 – nº 12, Vol. 10.

SILVA et all. **Estudo da produção de açaí: aspectos econômicos e produtivos baseados nos anos de 2015 a 2017,** IV COINTER PDV, agro 2019.

SILVA, Paulo Cesar Garré e SOUSA, Antônio Paulino de. **Língua e Sociedade: influências mútuas no processo de construção sociocultural.** Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 10, n. 3, set/dez. 2017.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e Fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** 10ª Ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

SEJUDH e IFPA. **Acordo de Cooperação Técnica:** oferta do Português como Língua Estrangeira (PLE) para imigrantes e refugiados venezuelanos em Belém, agosto de 2017.

SOBRAL, Raymundo Mário. **Dicionário Papa Chibé: A Língua Paraense.** Belém: Diário do Pará, 2019.

SOTNIK, Svitlana, SHAKUROVA, Tetyana, LYASHENKO, Vyacheslav. Development Features Web-Applications. **International Journal of Academic and Applied Research (IJAAR)**, v. 7, jan. 2023.

SOUSA, Leonardo Amaral; BRITO, Leandro; REIS, Uedson. **Estudo comparativo entre as modalidades de desenvolvimento mobile: Web App, híbrida e nativa.** In: Workshop de pesquisa, tecnologia e informação (PTI). UNIME União Metropolitana de educação e Cultura. Salvador: SENAI/CIMATEC, 2014.

SOUZA, A. L.; MURTA, C. A. R.; LEITE, L. G. S. **Tecnologia ou metodologia: aplicativos móveis na sala de aula.** In: Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, v. 5, n. 1, 2016.

SOUZA, Rômulo Francisco de (Org). **Português como língua de acolhimento: práticas e perspectivas.**

TANDEL, Savali Sunil, JAMADAR, Abhishek. Impact of Progressive Web Apps on Web App Development. **International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology.** v. 7, Issue 9, September 2018.

THOMPSON, John B. Comunicação e Contexto Social. THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOSATTI, Natália Moreira. **As representações de identidades em livro didático de Português para Estrangeiro.** In: Português-Língua Estrangeira: novos diálogos. Niterói: Intertexto, 2009.

ELETRÔNICAS

Engineering and Technology. v. 7, Issue 9, September 2018.

https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/13214528042015Sociolinguistica_Aula_2.pdf

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2294088/mod_resource/content/0/Lyons%20Cap%2009.pdf

https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/13214528042015Sociolinguistica_Aula_2.pdf

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2294088/mod_resource/content/0/Lyons%20Cap%2009.pdf

<https://nic.br/noticia/releases/92-milhoes-de-brasileiros-acessam-a-internet- apenas-pelo-telefone-celular-aponta-tic-domicilios-2022/>

http://contenidos.universia.es/html_trad/traducirSeccionEspecial/params/especial/daf/apartado/hjbb/seccion/18/titulo/NIVELES-MARCO-COMUN-EUROPEO.html (adaptado)

<https://www.acnur.org/portugues/venezuela/>

http://contenidos.universia.es/html_trad/traducirSeccionEspecial/params/especial/daf/apartado/hjbb/seccion/18/titulo/NIVELES-MARCO-COMUN-EUROPEO.html (adaptado)

<https://www.acnur.org/portugues/venezuela/>

<https://blog.cvdonline.com.br/aplicativo-para-aprender-gramatica/>

<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/9-aplicativos-gratuitos-para-estudar-portugues/>

<https://www.concursosnobrasil.com.br/artigos/aplicativos-para-estudar-portugues.html>

<https://viacarreira.com/aplicativos-para-estudar-portugues/>

<https://blog.academia.com.br/portugues-para-criancas/>

<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/3-aplicativos-gratuitos-para-estudar-portugues>

<https://caminhoslanguages.com/br/blog/best-apps-learning-portuguese/>

<https://www.duolingo.com/learn>

https://www.busuu.com/dashboard#/learning/course/onboarding/objective_pt_20131106_1/1_1pt

<https://ppple.org>

<https://caritas.org.br/missao>

ANEXO

ANEXO 1 – Estado da Arte pesquisado para o relatório de Qualificação

De início, cumpre esclarecer que o meu Estado da arte, excepcionalmente, não iniciou no decorrer do Curso do PPGCIMES/2021, mas sim ainda em 2018, meses antes da assinatura de um Acordo de Cooperação entre a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH) e o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará (IFPA) para a oferta do ensino de Português como Língua Estrangeira / Língua Adicional (PLE/PLA) para imigrantes e refugiados venezuelanos em Belém, no período de novembro de 2018 a novembro de 2019.

A bem da verdade, esse aporte teórico, isto é, o levantamento bibliográfico inicial relacionado ao objeto desta pesquisa, foi realizado logo após o curso de capacitação: “O Ensino de Português como Língua Adicional: Estratégias e Desafios” promovido pela Pró-Reitoria de Extensão-PROEX-IFPA, por meio da Coordenação Geral do Centro de Idiomas, no período de 26 a 28 de março de 2018, tendo como facilitadora a professora Dra. Natália Moreira Tosatti do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), referência no ensino de PLE no Sudeste do Brasil. O curso nos mostrou uma outra dimensão do ensino do português para estrangeiros, além de nos fazer perceber a complexidade desse ensino, relacionada às muitas variações que o português brasileiro apresenta, principalmente para aqueles que não tinham experiência nessa área de conhecimento, como era o caso dos professores tanto de Espanhol quanto de inglês que participaram dessa capacitação.

Na época, a professora Tosatti nos apresentou vários materiais didáticos do PLE e algo em especial me chamou atenção: a padronização da linguagem ensinada em todos os materiais que, nesse caso, era o português do Sudeste do país. Essa percepção inicial me fez adentrar nessa área de estudo, não só para me aprofundar na questão do ensino do português brasileiro, mas também para confirmar minhas suposições acerca da variante padrão ensinada nos materiais. E foi então que iniciei meu processo de pesquisa a respeito de materiais didáticos produzidos no Brasil de PLE e PLA. Durante esse estudo, foi possível estabelecer um parâmetro dos materiais didáticos existentes na literatura nacional, voltados para o ensino do PLE, bem como constatar a predominância de uma determinada variante como a língua portuguesa oficial do Brasil, em detrimento às demais variações linguísticas existentes nas diversas regiões do país.

Assim, esse conhecimento prévio foi extremamente importante para alicerçar os fundamentos desta pesquisa, uma vez que o manancial de informações adquirido nos anos anteriores consolidaram a proposta do produto ora apresentado neste relatório: um instrumento bilíngue português-espanhol com ênfase ao português nortista-paraense-belenense. Dessa forma, ressalta-se, que o principal objetivo é proporcionar aos venezuelanos um recurso que possibilitará uma aprendizagem mais significativa do português brasileiro, haja vista estar associado a um estudo com materiais didáticos elaborados nos quais se põe em destaque os falares típicos da nossa região.

Com essa perspectiva, nos tópicos a seguir, serão apresentadas análises dos materiais didáticos existentes, bem como dos trabalhos relacionados ao ensino do PLE/PLA, de modo a destacar as contribuições desses recursos didáticos para o ensino do idioma. Em contrapartida, tais análises também servirão de apoio para evidenciar a ausência da variação linguística e cultural da região norte do Brasil nos conteúdos presentes nesses materiais.

ANEXO 2 – Análise de alguns materiais didáticos produzidos no Brasil

O primeiro material analisado foi o único livro didático de ensino de português do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) no Brasil, produzido em 2015, em parceria com a CARITAS⁴² Arquidiocesana de São Paulo (CASP), livro especificamente destinado a refugiados no Brasil, denominado de *Pode entrar – Português do Brasil para refugiadas e refugiados* (OLIVEIRA et al., 2015). Esse livro foi elaborado para auxiliar pessoas em situação de refúgio a se estabelecerem e se integrarem em nossa sociedade, com ênfase em temas como: família, escola, trabalho, ritos de passagem. Também constam solicitações de refúgio, principalmente para venezuelanos e sírios, as duas nacionalidades que mais o Brasil recebeu nos últimos anos. O objetivo seria tornar o Brasil um país cada vez mais acolhedor das diversas culturas.

Apesar de ter a intenção de falar do Brasil de forma abrangente, no material as imagens que apresentam a população brasileira se concentram em cidades do Nordeste (Salvador); Sul (Porto Alegre) e Sudeste (Tiradentes [MG] – Rio de Janeiro – São Paulo)⁴³. Em relação à língua, na página 9, os autores tiveram a preocupação em apresentar o alfabeto do português, e como as letras devem ser pronunciadas, entretanto sem um aprofundamento na parte fonética de modo a apresentar as variações linguísticas do português brasileiro. Na página 12, ao apresentarem os Pronomes VOCÊ/VOCÊS (de 2ª pessoa) foi a forma consagrada, provavelmente por ser a referência predominante do Sudeste do Brasil. Não há, no material, nenhuma referência ao emprego do pronome “TU” tão presente no Norte e Nordeste do Brasil para se referir à 2ª pessoa. Na página 93, com o tema “Manifestações culturais”, os autores se concentraram em apresentar apenas o Bumba-meu-boi do Maranhão e o Frevo de Pernambuco, ambos do Nordeste, sem qualquer referência a algo relacionado ao Norte do Brasil. No final, os autores se preocuparam em produzir um glossário em cinco idiomas: português, espanhol, francês, inglês e árabe.

⁴² É um organismo da Conferencia Nacional dos Bispos de Brasil (CNBB) e possui uma rede com 187 entidades-membro, 12 regionais e 5 articulações.

⁴³ Página 7 “Um pouco do Brasil e seu povo em fotografia...”

“Aprendendo português do Brasil (LAROCA, BARA, CUNHA, 2003)” foi outro material de PLE analisado. Produzido em São Paulo, pode-se dizer que segue a mesma linha de apresentação dos pronomes pessoais, ou seja, a preferência pela 2ª pessoa VOCÊ/VOCÊS, sem menção ao pronome “TU” como outra forma de uso. Na página 28, como leitura complementar, as autoras trouxeram um texto intitulado “Festas Religiosas” que trata das principais festas populares do Brasil. São citadas, como exemplo: Senhor do Bomfim, na Bahia; Divino, em São Paulo – Minas – Maranhão e Goiás; Boa Viagem, em várias cidades que têm porto; Nossa Senhora de Aparecida, em São Paulo; Círio de Nazaré, em Belém. Também constam, como Leitura Suplementar, informações sobre Belo Horizonte; sobre as cidades históricas de Minas Gerais; sobre o Pão de Açúcar no Rio de Janeiro; sobre a Capoeira na Bahia; sobre danças brasileiras, mais especificamente relacionadas: ao Nordeste – Frevo; ao Sudeste – Carnaval e sambas no Rio de Janeiro; ao Rio Grande do Sul – danças típicas; e sobre o Pantanal. Na página 178, são citadas expressões idiomáticas de forma geral; e como forma de apresentar e de contextualizar os temas propostos, as autoras utilizaram os personagens do Maurício de Sousa⁴⁴;

Outro Material foi o “Fala Brasil” (COUDRY e FONTÃO, 2014), com produção também em São Paulo. A parte correspondente ao vocabulário e à gramática, sobretudo em relação aos pronomes pessoais, apresenta-se de forma trilingue (português – inglês e francês). No material, já houve a preocupação em explicar que o pronome TU é uma forma usada em algumas regiões do país, porém sem especificar em qual variante se manifesta. Houve, ainda, a apresentação das vogais fonéticas do português, com seus respectivos exemplos, sem, contudo, esclarecer em quais regiões se utilizam tais variações. Na página 143, há um texto intitulado “Um pouco do Brasil”, mas que trata basicamente sobre Gramado, Foz do Iguaçu, Blumenau; na página 148, o texto fala sobre as cidades históricas e Minas Gerais; na página 154, o texto trata sobre Ponta verde – Maceió e Salvador; na página 216, o texto é sobre São Paulo e Rio de Janeiro.

Em “Brasil intercultural” (BARBOSA e CASTRO, 2018), uma coletânea composta de quatro volumes relacionados aos quatro ciclos de aprendizagem de português brasileiro para falantes de outras línguas, o enfoque é mais específico para os falantes de espanhol. Para esta análise, foi escolhido apenas o volume referente ao Ciclo Básico. No material analisado, observa-se uma abordagem pedagógica mais intercultural, uma vez que, de acordo com as concepções das autoras, há uma preocupação em apresentar a língua como lugar de interação entre mundos culturais diferentes. Na unidade “Conhecendo o Brasil”, na página 7, constam imagens de lugares em Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília, Amazonas, Rio Grande do Sul e Recife. Em relação ao tema “Redes Sociais” há cadastros relacionados a um dos usuários de Fortaleza. Na

⁴⁴ Desenhista, conhecido como o criador da Turma da Mônica: Cebolinha, Magali, Cascão, Chico Bento, Rosinha, dentre outros.

página 27, há atividades relacionadas às variações linguísticas de palavras escritas com os sons [u]; [o]; [ɔ]; [i]; [e]; [ɛ]; na página 31, há também atividades de compreensão oral relacionada aos fonemas [s]; [z]; [l]; [w]; na página 35, a atividade relacionada ao texto trata sobre a Festa de São João no Nordeste do Brasil e na página 45, o texto trata sobre a Mesa do brasileiro: arroz e feijão. Na página 61, a unidade 3 traz como tema Brasil – Boa viagem, a qual trata sobre Serras Gaúchas; Bonito em Mato Grosso; Porto Seguro na Bahia e Belém do Pará. Mas a atividade compreensão textual se refere à cidade de São Paulo. As autoras finalizam com o alfabeto fonético relacionado aos sons produzidos no Brasil de forma geral.

Por fim, o último material analisado foi “Exercícios teóricos e práticos de fonética e fonologia do português brasileiro para hispano-falantes” (ROOS, 2018), Volume 1 (Vogais e semivogais). Esse material tem o objetivo de estimular o gosto pela prática consciente no desempenho da produção oral de alunos hispano-americanos que querem aprender o português brasileiro. Apesar de o material ser bastante valioso do ponto de vista fonético, sente-se a falta de um aprofundamento nas explicações a respeito das variações linguísticas de cada região do Brasil, para que os alunos se situem nos sons produzidos Brasil a fora.

ANEXO 3 – Trabalho Relacionados

Uma das primeiras atividades propostas pela disciplina Metodologia de Validação foi a Curadoria de material bibliográfico e produtos educacionais. O passo inicial para essa curadoria foi fazer o levantamento bibliográfico nos catálogos da CAPES e nos repositórios das Universidades, relacionado a pesquisas de possíveis dissertações e teses sobre material didático e/ou produto educacional de português como língua estrangeira (PLE) e/ou português como língua adicional (PLA), destinados a imigrantes e refugiados venezuelanos na região norte, no estado do Pará e em Belém, porém nenhum registro foi encontrado. Por meio dessas pesquisas, houve a constatação de que não há material didático relacionado à proposta de produto educacional deste projeto de pesquisa: um aplicativo fonético-cultural de português brasileiro com a variação linguística nortista-paraense-belenense.

Diante desse fato, teve-se a necessidade de pesquisar sobre aplicativos educacionais direcionados ao ensino de línguas estrangeiras, sobretudo, o ensino de português brasileiro. A busca percorreu todos os *softwares* programados para esse fim, nos âmbitos social e educacional, e a conclusão a que se chegou foi quanto à importância de não somente pesquisar, mas analisar e testar os principais aplicativos relacionados ao português brasileiro.

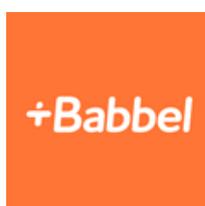
ANEXO 4 – Aplicativos educacionais analisados



Esse aplicativo é gratuito e, segundo dados do próprio software, é considerado o mais conhecido e utilizado no mundo, por ter mais de 300 milhões de usuários em todo planeta, o que o fez tornar-se uma referência para o ensino de línguas, dentre elas o português. Sua funcionalidade é como um jogo sério: a cada etapa vencida (concluída), ganham-se moedas virtuais que desbloqueiam os níveis subsequentes, tudo isso enquanto se aprendem novos vocabulários referentes à língua-alvo. As lições são divertidas e, a cada acesso, são programadas para aprimorar as habilidades de compreensão oral, compreensão leitora e expressão escrita. Apesar dos recursos oferecidos, esse aplicativo apresenta-se com uma proposta totalmente diferente do **Português Pai D'Égua**, visto que, mesmo trabalhando com a expressão oral (gravação do seu próprio áudio), não destaca a questão fonética-cultural da língua portuguesa.



Esse é um aplicativo pago, e o valor diferencia de acordo com o plano que o cliente escolher, ou seja, quanto maior o tempo de aprendizagem (24 meses, por exemplo), menor o preço. Segundo seus administradores, há uma equipe de suporte disponível sete dias por semana, por e-mail, principalmente quando houver algum problema; existem também formulários da web e bate-papo ao vivo com falantes nativos. Em virtude de ser pago, há a possibilidade de uma aprendizagem por meio de planos de estudo personalizados, reconhecimento de fala e *feedback* instantâneo. O conteúdo relacionado ao A1 se divide em 57 lições, as quais contêm vocabulários simples e gramática, mas não conteúdos sobre fonética.



É um aplicativo em que se precisa assinar um plano para ter acesso a seus recursos. As lições são elaboradas de acordo com as necessidades de interesse de cada um: acadêmico, trabalho, lazer, etc., e de forma personalizada. Oferece atividades por meio de diálogos interativos, podcasts e jogos. O conteúdo é voltado para vocabulário simples do cotidiano e gramática para aprimorar as habilidades de expressão oral e expressão escrita.



É um aplicativo gratuito somente para testes, porque para continuar deve-se adquirir um plano. Ele utiliza o lúdico para ensinar uma língua e a cada seção vencida, surge um novo jogo para trabalhar novos tópicos. O aplicativo trabalha com um currículo personalizado por meio de vocabulário relacionado ao cotidiano, bem como gramática para desenvolver a compreensão de contexto e assim melhorar a fluência da língua.



É um aplicativo pago que possui mais de 40 milhões de clientes. Trabalha com jogos do tipo flashcards, para aumentar o vocabulário e a linguagem da vida real (cotidiano), por meio da repetição e memorização. O aplicativo também fornece milhares de vídeos de falantes nativos,



É um aplicativo pago que é direcionado para o interesse e o nível do cliente, pois para ter acesso precisa de assinatura. Oferece uma completa imersão no idioma, por isso não é indicado para iniciantes e sim para quem está buscando aprimoramento na expressão e compreensão oral da língua-alvo com vocabulários específicos do cotidiano.



É um aplicativo pago relacionado à rede social. Por esse *software*, consegue-se fazer o perfil das pessoas (características/adjetivos) e se conectar com quem tem interesses parecidos; é uma espécie de intercâmbio, com possibilidade de bloquear pessoas que desrespeitam qualquer usuário. As conversas podem ser por mensagem escrita, áudio e até ligação por vídeo. O conteúdo trabalhado está relacionado a expressões e gírias do cotidiano.



HelloTalk

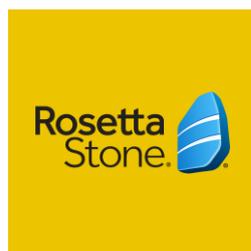
É um aplicativo gratuito, mas com versão paga para aqueles que desejam ter acesso a mais funções. Há muitos usuários, porque utiliza o intercâmbio para ensinar o idioma, promovendo conversas com nativos da língua sobre a vida cotidiana desse nativo. A tradução é uma das ferramentas utilizada para facilitar a compreensão da língua, sem interferir na conversação.

BEELINGUAPP
LANGUAGES

É um aplicativo gratuito, mas com versão paga para aqueles que querem ter acesso a mais funções. A metodologia de ensino é diferenciada, porque utiliza histórias, por meio de audiobooks, como pretexto para o ensino de línguas. A compreensão leitora e a compreensão oral são as habilidades mais enfatizadas nesse aplicativo.



É um aplicativo gratuito, mas com versão paga para aqueles que querem ter acesso a mais funções. Utiliza o tema viagem para ensinar línguas a viajantes internacionais, por meio da cultura local, com frases prontas e simples relacionadas ao cotidiano, além de tradução de voz, aulas gravadas em áudio, *flashcards* e um modo de *quiz* com várias perguntas simples e rápidas para ajudar a memorizar vocabulário.



É um aplicativo gratuito, mas com versão paga para aqueles que querem ter acesso a mais recursos. Rosetta Stone se orgulha de ter a “melhor tecnologia de reconhecimento de voz do mundo” e explora esse recurso em suas lições com leitura em voz alta de pequenas histórias (narrativas de vida cotidiana). Esse app disponibiliza uma resposta rápida sobre a pronúncia do usuário.



É um aplicativo gratuito, mas com versão paga para aqueles que querem ter acesso a mais recursos. Funciona como um espaço para tirar dúvidas, e as atividades têm as mesmas estruturas de livros, possibilitando aos usuários ferramentas que os auxiliem a fazer perguntas sobre gramática, tradução, além de trabalhar com conteúdos relacionados a expressões e gírias do cotidiano. O app também promove conversar com nativos da língua.



É um aplicativo gratuito, o qual permite enviar cartas secretas com temas diversos e de sua preferência. As mensagens são anônimas, por meio da criação de um *avatar*, com dados pessoais. A ideia é fazer com que os usuários tenham significativas e demoradas conversas com seus “amigos postais”.

Além desses softwares há também aplicativos relacionados ao ensino das conjugações dos principais verbos da língua portuguesa, assim como Quizz de Português para exercitar a acentuação.

APÊNDICES

APÊNDICE I - PROCESSO DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO CONTEÚDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
 EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR (PPGCIMES)
 MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

PROCESSO DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO CONTEÚDO DO PORTUGUÊS PAI D'ÉGUA

Título do produto: **Português Pai D'Égua** – Proposta educacional para o ensino do dialeto belenense, como Língua de Acolhimento, a imigrantes e refugiados venezuelanos.

Pesquisadora: **Nancinilde Cartágenes**

Orientadora: **Profa. Dra. Maria Ataíde Malcher**

Coorientadora: **Profa. Dra. María Luisa Ortiz Alvarez**

Curso/Instituição: **Mestrado em Ensino - Universidade Federal do Pará**

E-mail para contato: ncaragenes2015@gmail.com

Tu foste convidado (a) para participar de uma pesquisa cujo objetivo é avaliar e validar o conteúdo Fonético-cultural bilíngue (português-espanhol) inserido no produto educacional denominado de Português Pai D'Égua.

O presente instrumento trata de uma coleta de dados para a pesquisa e tua participação consistirá em responder algumas questões que serão de suma importância para a conclusão tanto da dissertação quanto do produto educacional proposto.

Esta pesquisa é parte integrante de uma dissertação do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES/UFGA) conforme indicações a seguir:

A quem se destina: a alunos venezuelanos que participaram das aulas de Português como Língua de Acolhimento no Centro de idiomas do IFPA – *campus* Belém e demais imigrantes e refugiados venezuelanos que residem na Região Metropolitana de Belém.

Confidencialidade: ao participar deste estudo, tu reconheces e concordas que tuas respostas e contribuições serão registradas anonimamente para fins de análise de dados mais confiáveis.

Disseminação dos resultados: os resultados deste estudo aparecerão na dissertação final e poderão, também, fazer parte de publicações de caráter científico.

Direito de se retirar: a participação neste estudo é voluntária, tu podes decidir não participar a qualquer momento do preenchimento do questionário.

Se aceites participar, agradeço a tua disponibilidade.

APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Caro aluno (a) venezuelano (a):

Eu, Nancinilde Cartágenes, ao te cumprimentar, venho, em nome do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), da Universidade Federal do Pará (UFPA), te convidar para fazer parte do processo de avaliação e validação conteúdo Fonético-cultural bilíngue (português-espanhol), inserido no produto educacional denominado de **Português Pai D'Égua**: Proposta educacional para o ensino do dialeto belenense, como Língua de Acolhimento, a imigrantes e refugiados venezuelanos.

Este produto educacional tem como objetivo, a partir do processo de aquisição e aprendizagem do Português brasileiro como língua de acolhimento (PLAc) e do dialeto belenense, desenvolver a competência comunicativa por meio de um conteúdo fonético-cultural bilíngue, o qual está destinado a imigrantes e refugiados venezuelanos, residentes na Região Metropolitana de Belém (RMB).

O processo de avaliação e validação do conteúdo fonético-cultural bilíngue tem por objetivo verificar se os venezuelanos conseguem compreender a (o):

- finalidade do conteúdo do Português Pai D'Égua;
- linguagem empregada nesse produto educacional;
- diferença de sons (fonemas) do português brasileiro com os fonemas do espanhol;
- diferença de sons (fonemas) do dialeto belenense com os fonemas do espanhol;
- sentido contextualizado das Saudações Papa Chibé e das Expressões idiomáticas paraenses de forma apropriada a cada situação comunicativa.
- relevância do contexto cultural paraense inserido no produto proposto.

Deste modo, o processo de avaliação e validação desempenha um papel central para a minha formação e para o aprimoramento do Português Pai D'Égua.

Solicitamos que faça uma leitura crítica do conteúdo fonético-cultural bilíngue e responda aos questionamentos. Caso aceites participar, solicitamos que assine o *Termo de Participação Livre e Esclarecido*. Tuas contribuições no processo são valiosas!

Agradeço pela atenção.

NANCINILDE CARTÁGENES

Este termo será impresso em duas vias, sendo uma destinada ao (à) participante.

Ao concordar em participar desta sessão de entrevista, tu autorizas a gravação de áudio e registro fotográfico para uso exclusivo da pesquisadora em atividade já descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Eu, _____, CPF nº _____, de nacionalidade venezuelana, declaro ter sido informado (a) e concordo com a minha participação como voluntário (a) sob minha responsabilidade na atividade de pesquisa acima descrita.

Belém, de ____ de 2023.

Assinatura do (a) venezuelano (a)

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIOS**1 PERFIL DO (A) VENEZUELANO (A)****1.1 Como tu te identificas?**

Gênero feminino

Gênero masculino

Outros: _____

1.2 Qual é a tua faixa etária de idade?

15 a 19 anos 30 a 34 anos 45 a 49 anos 60 a 64 anos

20 a 24 anos 35 a 39 anos 50 a 54 anos 65 anos ou mais

25 a 29 anos 40 a 44 anos 55 a 59 anos

1.3 Quanto tempo tu moras no Brasil?

6 meses 2 anos 4 anos

1 ano 3 anos Mais de 4

1.4 Quanto tempo tu moras em Belém / RMB?

6 meses 2 anos 4 anos

1 ano 3 anos Mais de 4

1.5 Qual é o teu nível de escolaridade?

Ensino Fundamental

Ensino Médio

Superior

1.6 Qual é a tua profissão e/ou ocupação? _____

1.7 Está empregado (a)?

Sim

Não

Trabalha por conta própria: _____

2. SOBRE TEU PROCESSO DE AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DO PLAC / DIALETO BELENENSE

TEMA 1 – ALFABÉTO FONÉTICO DO PORTUGUÊS E SUAS PARTICULARIDADES EM RELAÇÃO AO DIALETO BELENENSE			
ATIVIDADE 1 – Está relacionada à compreensão e distinção de fonemas vocálicos.	SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES
Tu conseguiste compreender e distinguir o som correspondente às vogais <E> e <O> / [e]/ [ɛ]/ [i]; [o]/ [ɔ]/ [u] do português brasileiro e do dialeto belenense?			
ATIVIDADE 2 –Está relacionada à organização de fonemas vocálicos e consonantais para formar palavras.	SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES
Tu conseguiste enumerar as palavras de acordo com a ordem pronunciada?			
Tu conseguiste associar as palavras às suas respectivas transcrições fonéticas?			
ATIVIDADE 3 –Está relacionada a fonemas diferentes do espanhol.	SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES
Tu conseguiste associar o som das letras e organizar sua sequência para formar a palavra indicada?			
Tu conseguiste associar as palavras às suas respectivas transcrições fonéticas?			
ATIVIDADE 4 –Está relacionada à junção de fonemas para formar sílabas e palavras.	SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES
Tu conseguiste associar a pronúncia das sílabas para formar as palavras correspondentes?			
Tu conseguiste associar as palavras às suas respectivas transcrições fonéticas?			

2. SOBRE TEU PROCESSO DE AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DO PLAC / DIALETO BELENENSE

TEMA 2 – SAUDAÇÕES PARA CHIBÉ			
ATIVIDADE 1 – Está relacionada à interculturalidade paraense	SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES
Tu conseguiste compreender a pronúncia das palavras e organizar a sequência correta para formar as expressões de cumprimento relacionadas ao dialeto belenense?			
Tu conseguiste associar as palavras e as frases às suas respectivas transcrições fonéticas?			
ATIVIDADE 2 – Está relacionada à translinguagem	SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES
Tu conseguiste associar as formas de cumprimento do espanhol às formas de cumprimento do português brasileiro e do dialeto belenense?			
ATIVIDADE 3 – Está relacionada ao contexto socioeconômico e cultural paraense.	SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES
Tu conseguiste associar, de maneira adequada, as formas de cumprimento do português brasileiro a cada situação comunicativa?			
ATIVIDADE 4 – Está relacionada à interculturalidade paraense	SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES
Tu conseguiste completar o diálogo (escrever), de maneira adequada, ao contexto comunicativo bilíngue (português-espanhol)?			
Tu conseguiste associar as palavras e frases às suas respectivas transcrições fonéticas?			

2. SOBRE TEU PROCESSO DE AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DO PLAC / DIALETO BELENENSE

TEMA 3 – EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS PARAENSES			
ATIVIDADE 1 – Está relacionada à interculturalidade paraense	SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES
Tu conseguiste organizar a sequência correta das palavras para formar as expressões idiomáticas paraenses?			
Tu conseguiste associar as palavras e frases às suas respectivas transcrições fonéticas?			
ATIVIDADE 2 – Está relacionada à interculturalidade paraense	SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES
Tu conseguiste associar as expressões idiomáticas paraenses ao seu sentido correspondente?			
Tu conseguiste associar as palavras e frases às suas respectivas transcrições fonéticas?			
ATIVIDADE 3 – Está relacionada à translinguagem	SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES
Tu conseguiste identificar as expressões idiomáticas paraenses no Caça-palavras Adubado?			
Tu conseguiste associar as palavras e frases às suas respectivas transcrições fonéticas?			
ATIVIDADE 4 – Está relacionadas à interculturalidade paraense	SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES
Tu conseguiste associar as expressões idiomáticas presentes na Roleta Pavulagem ao seu sentido correspondente em espanhol?			
Tu conseguiste associar as palavras e frases às suas respectivas transcrições fonéticas ?			

2. SOBRE TEU PROCESSO DE AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DO PLAC / DIALETO BELENENSE

UNIDADE DE REFORÇO			
ATIVIDADE 1 – Está relacionada à interculturalidade paraense (Gastronomia)	SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES
Tu conseguiste associar a descrição das palavras às respectivas comidas típicas paraenses?			
Tu conseguiste associar descrição dos produtos vendidos no Ver-o-Peso pelos feirantes?			
ATIVIDADE 2 – Está relacionada à leitura e compreensão textual	SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES
Tu conseguiste compreender as expressões idiomáticas presentes no texto (<i>cómic</i>)?			
Tu conseguiste fazer as atividades de compreensão textual?			
Tu conseguiste associar a pronúncia das palavras às suas respectivas transcrições fonéticas?			

3. SOBRE O CONTEÚDO FONÉTICO-CULTURAL BILINGUE RELACIONADO AO DIALETO BELENENSE

TEMA 1 – ALFABÉTO FONÉTICO DO PORTUGUÊS E SUAS PARTICULARIDADES EM RELAÇÃO AO DIALETO BELENENSE	SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES
A proposta fonética presente no conteúdo do Português Pai D'Égua é relevante para o processo de aquisição e aprendizagem do PLAc?			
A proposta de apresentar as distinções fonéticas entre o alfabeto do português e do espanhol é relevante para o processo de aquisição e aprendizagem do PLAc?			
A proposta de trazer as transcrições fonéticas no conteúdo do Tema 1 é relevante para o processo de aquisição e aprendizagem do PLAc?			

TEMA 2 – SAUDAÇÕES PAPA CHIBÉ	SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES
A proposta de apresentar as Formas de cumprimento relacionadas ao português brasileiro é relevante para o processo de aquisição e aprendizagem do PLAc?			
A proposta de apresentar as Saudações Papa Chibé relacionadas ao dialeto belenense é relevante para o processo de aquisição e aprendizagem do PLAc?			
A proposta de trabalhar com a translinguagem relacionada com as formas de cumprimento em português e as Saudações Papa Chibé é relevante para o processo de aquisição e aprendizagem do PLAc?			
A proposta de trazer as transcrições fonéticas relacionadas às formas de cumprimento do português e das Saudações Papa Chibé é relevante para o processo de aquisição e aprendizagem do PLAc?			
A proposta de trazer um conteúdo socioeconómico-cultural e intercultural paraense é relevante para o processo de aquisição e aprendizagem do PLAc?			
TEMA 3 – EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS PARAENSES	SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES
A proposta de apresentar as Expressões Idiomáticas paraenses relacionadas ao português brasileiro é relevante para o processo de aquisição e aprendizagem do PLAc?			
A proposta de apresentar as Expressões Idiomáticas paraenses relacionadas ao dialeto belenense é relevante para o processo de aquisição e aprendizagem do PLAc?			
A proposta de trabalhar com a translinguagem relacionada às Expressões Idiomáticas paraenses é relevante para o processo de aquisição e aprendizagem do PLAc?			
A proposta de trazer as transcrições fonéticas relacionadas às Expressões Idiomáticas paraenses utilizando o português brasileiro e o dialeto belenense é relevante para o processo de aquisição e aprendizagem do PLAc?			
A proposta de trazer a questão lúdica por meio do Caça-palavras “Aduado” e da Roleta “Pavulagem”?			
A proposta de trazer um conteúdo intercultural paraense é relevante para o processo de aquisição e aprendizagem do PLAc?			

UNIDADE DE REFORÇO	SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES	
A proposta de trazer as atividades de reforço sobre o conteúdo fonético-cultural é relevante para o processo de aquisição e aprendizagem do PLAc?				
A proposta de trazer a questão gastronômica paraense é relevante para o processo de aquisição e aprendizagem do PLAc?				
A proposta de simular um contexto vivido cotidianamente no Ver-o-Peso é relevante para o processo de aquisição e aprendizagem do PLAc?				
A proposta de utilizar os gêneros – charge e diálogo – como pretexto para desenvolver a compreensão leitora é relevante para o processo de aquisição e aprendizagem do PLAc?				
A proposta de trazer diálogos sobre o contexto migratório como pretexto para desenvolver a compreensão leitora é relevante para o processo de aquisição e aprendizagem do PLAc?				
APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO FONÉTICO-CULTURAL	SIM	NÃO	ALGUMAS VEZES	
A apresentação do Português Pai D'Égua por meio de slides foi relevante?				
A utilização de dinâmicas para desenvolver as atividades propostas foi interessante?				
Qual ou quais dinâmica (s) tu achaste mais interessante para o processo de aquisição e aprendizagem do PLAC? _____				
MATERIALIDADE DO CONTEÚDO FONÉTICO-CULTURAL	Material impresso	E-Book	Web App	Outros
Qual seria a materialidade mais adequada para o Português?				
 Deixe aqui a(s) tua (s) sugestão (sugestões) sobre a materialidade e conteúdo do Português Pai D'Égua:				