



## **PROJETOS SOCIAIS E DE APRENDIZAGEM EM CURSOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)**

## **SOCIAL AND LEARNING PROJECTS IN PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE COURSES**

*Davi Albuquerque*<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O professor de Português Língua Estrangeira (PLE) deve optar por um conjunto de subsídios teóricos que servem como base para suas práticas em sala de aula, geralmente chamados de abordagens. Partindo da abordagem e dos métodos comunicativos, bem como de outros elementos, elaboramos uma proposta para cursos de PLE com foco no ensino por meio de projetos sociais e projetos de aprendizagem. Assim, discutimos a fundamentação teórica de nossa proposta e elencamos uma série de sugestões de diferentes projetos a serem utilizados, desenvolvidos e/ou adaptados pelos professores de PLE. Ademais, fornecemos um pequeno contributo para a avaliação dos aprendizes e dos projetos dentro da presente proposta. Os resultados encontrados, bem como previstos, em casos de aplicações e adaptações futuras, é que os aprendizes apresentam melhores desempenhos e desenvolvimento de habilidades em PLE, e também possuem mais motivação para a aprendizagem do português, já que passam a encarar a língua, as culturas e os professores lusófonos de maneira positiva devido ao impacto que os projetos têm tanto dentro como fora de sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português Língua Estrangeira (PLE); Projetos de aprendizagem; Projetos sociais.

### **ABSTRACT**

Portuguese as a Foreign Language (PFL) teachers must select a theoretical framework as a basis for their practices in the classroom, also known as teaching approach. Following the communicative approach and methods, as well as other theoretical elements, we developed a proposal for PFL courses with a focus on teaching using social projects and learning projects. Therefore, we discussed the theoretical aspects of our proposal and listed a series of suggestions for different projects to be used, developed and/or adapted by PFL teachers. Furthermore, we provide a small contribution to learners and projects assessment within the present proposal. The results found – as well as predicted in cases of future applications and adaptations – are learners presenting better skills development in PFL, and also have more motivation to learn Portuguese since they start to face this language, the Portuguese-speaking cultures and teachers in a positive way due to the impact that such projects have both inside and outside the classroom.

---

<sup>1</sup> Pós-doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Membro do Núcleo de Estudos de Ecolinguística e Imaginário (NELIM) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor Associado da Faculdade de Línguas Estrangeiras da Universidade de Nankai (China). E-mail: [albuquerque07@gmail.com](mailto:albuquerque07@gmail.com).

**KEYWORDS:** Portuguese as a Foreign Language (PFL); Learning projects; Social projects.

## **Introdução**

Atualmente, o professor de Português Língua Estrangeira (PLE) tem a sua disposição uma série de abordagens, métodos e técnicas de ensino, bem como propostas curriculares, planejamentos de cursos, avaliações, entre outros. Esse fator, além de exigir uma formação sólida do profissional, é uma evidência do crescimento dessa área. Assim, uma das condições desse professor é compreender e selecionar os conhecimentos teóricos para que sua prática seja coerente e bem fundamentada, de acordo com as necessidades dos aprendizes.

Mesmo que o foco deste texto seja debater o ensino e o planejamento de cursos de PLE por meio de projetos sociais e de aprendizagem, consideramos importante apresentar uma fundamentação teórica, a qual está relacionada com o tema do presente artigo e, da mesma maneira, com nossas escolhas didáticas, sendo elas: a relação língua e cultura no ensino; a visão da língua como um evento sociodiscursivo; os métodos comunicativos; e o ensino de língua estrangeira como diplomacia cultural.

Dessa maneira, após esta breve introdução, discorreremos a respeito dos aspectos teóricos mencionados anteriormente, somados à diferenciação entre projetos sociais e de aprendizagem, e da definição de currículo e de planejamento. Esta seção é seguida pela listagem e sugestões de uma série de projetos que podem ser realizados em cursos de PLE em diferentes modalidades, nos variados níveis e com turmas distintas. Posteriormente, discutimos algumas possibilidades de avaliação dos aprendizes e dos projetos para, por fim, elaborar as considerações finais deste trabalho.

## **Fundamentação teórica**

Nosso trabalho busca aplicar algumas ideias que vêm sendo utilizadas no Brasil para o ensino de PLE, conforme as propostas curriculares e demais referências que são discutidas nesta seção. Ademais, procuramos adaptar, com base nos aportes teóricos e pedagógicos aqui, para situações de não imersão. Digno de nota é que em nossa prática de sala de aula, encaramos a língua como um elemento intrínseco à cultura, bem como seu caráter sociodiscursivo. Isso faz com que, em nossa prática de sala de aula, ensinemos o Português Brasileiro (doravante PB) vinculado a aspectos literários e culturais brasileiros, e também nos preocupemos com a realidade do aprendiz, elaborando projetos de aprendizagem e sociais que possam, simultaneamente, ensinar, ajudar e preparar o aluno tanto em sua comunidade local, quanto para aspectos acadêmicos, profissionais, e da continuidade de seus estudos, bem como da manutenção e difusão do português na instituição local.

Começamos pelo debate a respeito da importância do ensino de cultura ao se ensinar uma língua estrangeira (LE), ou seja, a relação língua-cultura no ensino de PLE. Esse tema

apresenta uma ampla lista de referências bibliográficas tanto de autores lusófonos, quanto não lusófonos, entre os quais destacamos alguns deles a seguir. Iniciamos pelos trabalhos de autores não lusófonos, como Kramersch (1998), que explora temáticas como identidade social e cultural, estereótipos, entre outros; Byram, Gribkova e Starkey (2002), que se dedicaram à comunicação intercultural; e Risager (2014) que, por meio do conceito de ‘linguacultura’, afirma que não há possibilidade de se ensinar línguas, seja materna, seja estrangeira ou segunda, sem se relacionar com cultura, já que o uso da língua se trata de um complexo conjunto de elementos subjetivos do aprendiz e de cada evento comunicativo específico (RISAGER, 2006). Dentre os pesquisadores portugueses e brasileiros, destacam-se um dos estudos pioneiros sobre questões culturais no ensino de PLE, o de Ferreira (1998); o reconhecido debate levantado em Almeida Filho (2002); o trabalho de Mendes (2015), o qual discute os conceitos de língua-cultura, as diferentes acepções de cultura e suas aplicações no ensino de PLE; e o de Bizarro (2018), que afirma que língua e cultura são partes de um todo. Para resumir, o que podemos afirmar é que a língua, por ser falada e estar dentro de uma cultura específica, não pode ser extraída dela, fazendo com que o ensino de uma LE, a aprendizagem de uma língua-alvo, seja também o ensino de uma cultura-alvo na qual a LE está inserida.

Além da relação língua-cultura, há outra que é fundamental, trata-se da visão bakhtiniana, a qual encara a língua como um evento social em que os indivíduos proferem enunciados particulares concretos, chamados de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992). Os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (1992, p. 280), são enunciados heterogêneos utilizados nas diferentes esferas sociais de atividade humana que requer o uso da língua pelos indivíduos, apresentando um certo grau de estabilidade. Ainda de acordo com Bakhtin (1992), o autor aponta que o enunciado é:

(...) a unidade real da comunicação verbal (...). A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma (BAKHTIN, 1992, p. 294).

A partir desta abordagem discursiva e dialógica bakhtiniana, Rojo (2005) destaca que os gêneros estão intrinsecamente ligados a questões de tema, estilo e suas construções, assim, para sua compreensão e análise, é preciso conhecer sua situação de produção. Ademais, Schoffen (2009) discorre a respeito dessa visão bakhtiniana para a elaboração de critérios de avaliação de PLE e para o CELPE-BRAS, encarando a língua por uma perspectiva dialógica, como ação e por meio dos enunciados únicos e individuais, sendo que a avaliação de proficiência trataria de observar as situações de produção de cada enunciado dos aprendizes, os contextos de comunicação e as relações de interlocução.

Desta maneira, ao adotarmos os gêneros discursivos no ensino de PLE, encaramos a língua pensando nos aprendizes, os interlocutores, que tanto devem ter habilidades e competências para serem autônomos e compreenderem as situações e contextos adequados

para a produção, circulação e recepção dos enunciados. A maneira mais adequada de ensinar, praticar e desenvolver isso nos alunos é por meio de temas/ assuntos atuais e pertinentes à realidade, de projetos (que permitirão uma série de ações por meio da língua: a reflexão, o uso em situação real, a tomada de decisões, a autonomia, os resultados etc.), do emprego dos gêneros discursivos e da competência comunicativa.

Essa compreensão da língua como gêneros discursivos não se reduz apenas à uma adoção de referencial teórico por parte do professor de PLE, mas condição basilar de seu trabalho, já que o próprio exame de certificação de proficiência em PB, o CELPE-BRAS, baseia-se nas ideias de Bakhtin; os planejamentos propostos e conhecidos para cursos de PLE também adotam esse referencial sociodiscursivo, como em Kraemer (2012), Mittelstadt (2013) e Neves (2018); as propostas curriculares oficiais recentes aconselham a divisão dos cursos de PLE em temas, gêneros do discurso, tarefas/ projetos e conteúdos, conforme a *Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa* (BRASIL, 2020a) e a *Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (BRASIL, 2020b); os resultados obtidos com os aprendizes são positivos, preparando-os tanto para o uso formal e os estudos gramaticais do PB, quanto para situações informais e cotidianas no Brasil.

Os métodos comunicativos constituem, por parte do professor, na “adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensinam línguas” (FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009, p. 18), visando adquirir o PB para que o aprendiz possa construir um discurso e realizar ações sociais e culturais conscientes e adequadas, chegando a uma autonomia na língua-alvo. Por isso, adotamos os princípios desses métodos, pois objetivamos desenvolver em nossos alunos habilidades e competências linguísticas e culturais para que se tornem falantes autônomos do PB e possam dar continuidade a seus estudos e/ou atividades no Brasil.

Vale lembrar que o método consiste em um conjunto de regras e experiências que o professor adota a respeito dos alunos, da sala de aula e da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1993). Desta maneira, a escolha do método pelo professor é influenciada por vários fatores, mas são determinantes nessa escolha sua formação e sua abordagem de ensino. Empregamos em nossa prática a abordagem comunicativa e os métodos comunicativos, conforme já mencionamos, pelo fato de nos preocuparmos com o aluno e o desenvolvimento de sua competência comunicativa em PB, pois:

[...] uma abordagem comunicativa ao ensino tem no aluno a sua figura central e é seu objetivo contribuir para o desenvolvimento da sua autonomia durante o processo de aprendizagem, tornando-o capaz de refletir sobre as várias dimensões da língua e combater uma visão retrograda da aprendizagem que terá por base o ensino normativo e sistêmico que culmina na avaliação, também ela normativa (CARRILHO, 2015, p. 8).

Digno de nota é que os métodos comunicativos não deixam de lado o ensino de gramática

(ALMEIDA FILHO, 1993), mas o fazem visando a significação e relevância das mensagens, em situações reais de uso da língua, reduzindo o emprego de nomenclatura gramatical, apresentando tolerância quando o aluno utiliza sua L1 e procurando interpretar os desvios e não os encarar como erros. Ademais, o modelo de competência comunicativa para a abordagem comunicativa como método de ensino, proposto inicialmente por Canale e Swain (1980) e desenvolvido por Canale (1983), afirmava que essa competência envolvia uma competência em quatro áreas, a saber: competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

O conceito de ‘diplomacia cultural’ mais empregado na atualidade destaca as cooperações e/ou trocas culturais entre dois países, ou um grupo específico de países (ANG; ISAR; MAR, 2015), sendo distinto das relações culturais, que se dão de maneira natural e orgânica. Assim, a diplomacia cultural requer intervenção governamental, ocorrendo formalmente, por meio de acordos entre os países e seus agentes, os diplomatas culturais (ARNDT, 2006), sendo que ela se encontra inserida na diplomacia pública e se relaciona com o poder suave pelo fato de envolver agentes específicos, os diplomatas culturais (em nosso caso, o professor e os aprendizes), e bens específicos, a saber: a cultura (em um sentido amplo).

A diplomacia pública é definida como a comunicação e a aproximação de um país com o público estrangeiro (WANG, 2011), sendo que as principais formas, apontadas por Cull (2008), são: pesquisas de opinião, *advocacy*, diplomacia de intercâmbio, transmissões internacionais e diplomacia cultural. Essas práticas acabam sendo pensadas como estratégias para melhor se comunicar, conhecer e conquistar parcelas do público estrangeiro. Enquanto o poder suave (NYE, 1990) é definido como uma espécie de cooptação, na qual os indivíduos cooptados passam a fazer por conta própria e de bom grado o que o agente do poder suave quer que eles façam. Por isso, a temática de bens e serviços culturais, relacionados à língua e seu ensino, encaixam-se nesta temática.

Seguindo os conceitos de diplomacia pública (WANG, 2011), ‘poder suave’ (ing. *soft power*) (NYE, 1990) e com base em Moutinho e Almeida Filho (2015) e Albuquerque (2020), compartilhamos a visão de que o professor de PLE é um diplomata cultural, não se limitando somente ao ensino da língua portuguesa, mas se caracteriza como um profissional que compartilha aspectos culturais de sua cultura, pratica a interação em situações comunicativas reais com vários membros da comunidade, estimula o interesse e as aspirações dos alunos em relação ao português e ao Brasil, e também aprende a língua e a cultura locais, criando laços de amizade entre ambas comunidades (a brasileira e a do país que recebe o professor de PLE).

Finalmente, vale a pena enfatizar que o professor se caracteriza como um diplomata cultural, praticando também a diplomacia pública e o poder suave, ao levar ao conhecimento dos alunos os bens e as práticas culturais brasileiras, bem como as vantagens de se aprender o PB. Isso faz com que a importância e a responsabilidade do professor, a nosso ver, seja ainda maior por estar representando o Brasil oficialmente, academicamente e culturalmente diante

dos alunos, da instituição e das autoridades do país em que é recebido.

O ensino por projetos pedagógicos, também chamados de aprendizagem ou educacionais, caracteriza-se por ser uma postura didática na qual o aluno aprende por meio da busca de soluções para problemas reais e significativos para si e/ou para sua comunidade, sendo que os procedimentos de busca e as possíveis soluções encontrados pelos aprendizes podem ser os mais variados (BARBOSA, 2004; HERNANDÉZ, 2004). Com alguns traços semelhantes (como a solução de problemas, situações reais, a prática, a relação com a comunidade) e outros distintos (o enfoque social, a carência socioeconômica), o projeto social traz um enfoque maior no levantamento de ações e problemas da comunidade, visando auxiliar as pessoas, despertar um pensamento autônomo e crítico diante da sociedade e fornecer apoio para que os grupos sociais carentes não sofram outras adversidades futuras, ou seja, “um “projeto social” é um planejamento para solucionar um problema ou responder a uma carência social” (SANTOS, 2003, p. 43).

Adotamos o ensino por meio de projetos pelos seguintes fatores: há propostas elaboradas e com impactos benéficos nos alunos, mencionadas anteriormente, bem como a própria definição e características do currículo e do planejamento de cursos que, segundo Pacheco (1996), já consistem em projetos em si, pois para a elaboração deles é necessário uma reflexão e observação de diferentes estruturas educacionais, sociais, culturais e políticas que perpassam a prática pedagógica. Ademais, durante o planejamento de currículos, cursos e aulas, o professor deve ter conhecimento da realidade dos alunos e inserir os conteúdos que sejam necessários e significativos para que os aprendizes possam atuar dentro e fora da sala de aula.

Apesar de estarmos cientes das várias definições de currículo (PACHECO, 1996), optamos por adotar a presente em Kraemer (2012), a qual considera currículo como um plano de ação pedagógica, com a organização de conteúdos a se ensinar e com espaço para as características e especificidades da sala de aula, podendo, assim, ser adaptado quando necessário (NEVES, 2018, p. 18-19). Desta maneira, nosso planejamento de currículo adianta uma série de temas, projetos, gêneros discursivos e conteúdos estruturantes, porém é focado no aprendiz, deixando um espaço significativo em sua construção para a inserção dos elementos da sociedade e da realidade do aluno, bem como adaptar os que faziam parte do planejamento prévio do professor.

Partindo também da ideia de que o currículo consiste em um projeto que guia as atividades e as tarefas escolares (COLL, 1996), destacamos a importância de que tanto o professor, quanto a construção desse currículo, como um projeto, estejam adequados à realidade do aluno. Esta adequação às condições da comunidade local é fundamental, pois é o currículo que orienta as práticas em sala de aula e as demais ações do professor. Assim, o cuidado que se deve ter é para que o currículo e os diferentes processos de planejamentos não sejam idealizados ou pensados apenas sob o ponto de vista de um dos únicos atores envolvidos (somente o professor, ou a instituição, ou um grupo de alunos etc.), mas que o professor consiga inserir todos

os envolvidos.

### **Projetos sociais e pedagógicos: algumas sugestões**

Como as publicações a respeito do ensino de PLE por meio da pedagogia de projetos ainda são escassas, bem como enfatizam apenas os projetos de aprendizagem e os aspectos sociodiscursivos da língua, optamos por elaborar uma lista de projetos em que todos os elementos envolvidos em nossa proposta, comentados anteriormente (gêneros do discurso, métodos comunicativos e professor como um diplomata cultural), encontram-se interligados. Vale lembrar que utilizamos e/ou adaptamos algumas ideias existentes em publicações anteriores que abordam projetos de aprendizagem, como Brasil (2020a, 2020b), Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013).

Em nossa proposta, pensamos os projetos para serem aplicados a cursos divididos entre os seguintes níveis de proficiência: Básico I, Básico II, Intermediário I, Intermediário II e Avançado, bem como há a possibilidade de adaptação da maioria de nossas sugestões para cursos específicos: preparatórios, literatura brasileira, leitura, gramática e conversação.

A carga horária deve ser verificada de acordo com a instituição e os cursos que o professor de PLE leciona, já os métodos de ensino, os conteúdos e os fundamentos que permeiam nossa prática pedagógica de PLE estão expostos no decorrer do presente texto. O mesmo é válido em relação aos aprendizes, não podemos prever o nível de proficiência, tampouco o número de alunos em cada sala e de turmas que serão criadas nos semestres letivos, porém eles serão distribuídos entre os níveis citados e as turmas serão pensadas com o intuito de buscar sempre um ambiente saudável e propício para uma aprendizagem de sucesso de PLE. Por isso, não podemos determinar as ações específicas, ou seja, um roteiro ou um passo a passo, tampouco as horas-aulas dedicadas a cada projeto e o número deles para cada curso, porque essas particularidades devem ser pensadas após uma análise de necessidades junto à instituição, os cursos, as turmas e os alunos<sup>2</sup>.

Ainda, o planejamento de nossos projetos e currículos preveem atuação em temas como os festejos juninos, feriados nacionais brasileiros e outros voltados para Literatura Brasileira, principalmente, tendo como base as sugestões presentes na *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior* (BRASIL, 2020c, p. 51), que apontam os seguintes: “Dia de ...”, que terá como foco a homenagem a algum autor de destaque na data de seus nascimento, morte ou publicação de obra significativa, “Minimuseu de personagens artísticas ou literárias”, “Sarau Brasil-País Parceiro”, “Cineclubes temático: literatura na tela”, “Contação de histórias ou 50 minutos de leitura compartilhada” e

---

2 Sobre a análise de necessidades para o ensino e elaboração de materiais didáticos em PLE, ver Albuquerque (2022), bem como a seção seguinte que aborda o tema.

“Do poema ao *fanzine*”.

Digno de nota é que os projetos foram pensados para o ensino de PLE em situação de não imersão, porém podem ser adaptados para aprendizes em imersão, com os devidos cuidados e proporções<sup>3</sup>. Outra informação importante é que como os projetos sociais e de aprendizagem envolvem toda a comunidade local e várias esferas sociopolíticas recomendamos, antes de colocá-los em prática, a consulta à representação diplomática brasileira com jurisdição no país em que o professor de PLE atua e às autoridades oficiais locais, já que isso estimula as relações bilaterais entre o Brasil e a nação-alvo, bem como possibilita parcerias e apoios aos projetos de ambas autoridades, sendo que outras parcerias também podem ser buscadas, como ONGs, empresas (parcerias público-privadas), líderes comunitários e o apoio dos aprendizes e suas famílias. Por fim, mesmo quando não enfatizarmos na listagem adiante, em todos os projetos constam o trabalho com gêneros discursivos relacionados com a temática proposta, bem como o desenvolvimento das competências comunicativas durante todo o processo, desde as orientações iniciais aos aprendizes até a culminância com as ações voltadas para a comunidade.

A seguir, listamos os principais projetos sociais e de aprendizagem que podem ser inseridos nos planejamentos de currículos e de aulas de PLE:

- i. “Minha família, minha história”: projeto que tem como temas apresentações, contar histórias, falar de si e do Outro etc. Os gêneros discursivos trabalhados serão apresentação pessoal, entrevista, conversa, biografia (excertos), entre outros. O aprendiz será orientado a iniciar a documentar e contar sua história e de sua família, utilizando fotos, textos orais e escritos, produzir seu livro em software criador de e-book (como o *bookcreator*) e, depois, apresentar em sala e à sua família;
- ii. “ (...) na rede”: os temas abordados são montar, preencher e fazer as primeiras interações em PB via as diferentes redes sociais (facebook, instagram, twitter), bem como o professor elaborará com a ajuda dos alunos um perfil da turma, ou do curso, ou do departamento etc. nessas plataformas (o nome está em aberto, pois depende da instituição, da turma e do que será divulgado), os quais serão mantidos e alimentados pelas duas partes (professor e alunos), com as postagens tendo supervisão do professor;

---

3 Em relação à proporção, chamamos atenção de que o professor deve tomar cuidado com certos temas da cultura e do cotidiano do brasileiro, os quais caberiam o ensino em países estrangeiros, porém pode ser repetitivos ou comuns ao aprendiz que já reside no Brasil. Entre os cuidados que apontamos para os aprendizes em imersão, pensando no Brasil, são situações em que haja projetos de atuação, interação e/ou ajuda em uma comunidade ou temática específicas, pois alguns cidadãos poderão se sentir constrangidos, intimidados ou até ameaçados com a presença de um estrangeiro, ou um grupo de estrangeiros, perguntando-os a respeito de assuntos pessoais. Assim, cabe ao professor pensar em um local em que já é conhecido por sua atuação profissional ou que consulte para ter o apoio de líderes comunitários.

- iii. “TV (...) ”: este projeto é uma continuação e está interligado com o anterior e, da mesma maneira, o nome seguirá a instituição e os objetivos escolhidos, sendo que se trata da elaboração de um perfil no youtube (ou outros sites semelhantes, como Vimeo, DailyMotion) para fazer uploads de vídeos relativos às atividades do professor de PLE dentro e fora de sala de aula, materiais externos, trabalhos e pesquisas pertinentes (webinários, lives, palestras, eventos acadêmicos etc.). Este projeto estimulará os alunos a produzirem materiais audiovisuais autorais, como entrevistas, reportagens, documentários, filmagens e documentações das atividades em aula, dos resultados dos projetos e das várias tarefas feitas por eles;
- iv. “Site do (...)”: outro projeto interligado será o lançamento de um site gratuito (na plataforma *wix*) da instituição onde ocorre o curso de PLE, o qual também será mantido pelo professor em parceria com os alunos, divulgando as ações, projetos, atividades e tarefas feitas em sala de aula e o compartilhamento dos conteúdos do projeto ‘TV (...)’ e das redes sociais do projeto ‘(...) na Rede’;
- v. “Os alunos também ensinam”: projeto que prevê a postagem e/ou publicação de materiais didáticos de PLE elaborados pelos aprendizes, como vídeos, imagens, produções textuais, sequência didáticas e até pequenos vocabulários ou dicionários. Digno de nota é que o tamanho e a organização dos materiais devem estar em acordo com o nível de proficiência dos alunos;
- vi. “Brasil no prato”: o projeto, que tem como tema diversos assuntos referentes à gastronomia brasileira, restaurantes e introdução a assuntos de viagens e turismo, aborda vários gêneros discursivos e situações comunicativas relacionadas e também prevê um evento cultural de apresentação, degustação e de levar a gastronomia brasileira para as casas da comunidade local. Assim, trata-se de um projeto social também ao doar alimentação a cidadãos carentes da comunidade em que o professor de PLE se encontra, bem como a parte prática deste projeto pode ser documentada por meios audiovisuais, oferecendo material para os projetos já mencionados;
- vii. “Da horta para a cozinha”: projeto que prevê o ensino de técnicas para a montagem de pequenas hortas domiciliares ou em espaços pequenos a custo reduzido, valorizará a flora comestível local e destacará a importância de uma boa alimentação. Ademais, serão agendadas visitas às famílias da comunidade para que os alunos repassem as técnicas aprendidas para a comunidade. Os temas trabalhados serão aqueles voltados para a alimentação, cozinha, comida saudável, problemas relativos à má alimentação, pobreza e má nutrição, assim poderão ser inseridos pequenos textos ou trechos autênticos discutindo esses temas;
- viii. “Língua portuguesa e saúde”: este projeto na verdade se trata de um conjunto amplo contendo vários projetos menores, pois planejamos ações em parceria com as autoridades oficiais de saúde (com visitas de médicos, enfermeiras etc.), divulgação das campanhas locais, principalmente aquelas que são voltadas a cuidados pessoais

ou prevenções de doenças, orientações médicas relacionadas à higiene pessoal (caso seja necessário, este poderá ser um projeto separado), à alimentação (para fazer uma ligação com o projeto anterior) e a práticas esportivas (com um projeto próprio, que discute a importância do esporte para a saúde, verifica a existência de equipamentos e espaços esportivos, e planeja doações e eventos do esporte preferido entre os alunos). Ademais, são previstas visitas dos profissionais de saúde locais às casas e aos familiares dos aprendizes;

- ix. “Dia de beleza”: projeto que enfatiza cuidados e higiene pessoais, tem a participação da comunidade local e acadêmica, bem como têm atividades lúdicas (cortes de cabelo, aplicação de maquiagem) e de saúde, continuando o projeto acima. Vale lembrar que todos esses projetos têm o ensino dos gêneros discursivos, dos conteúdos estruturantes e das situações de comunicação;
- x. “Língua e meio ambiente”: outro projeto que continua a preocupação com a saúde da comunidade local, desta vez incentivando a plantação de árvores, a reciclagem do lixo, a limpeza do ambiente em que se habita e a possibilidade da fundação de uma área verde (uma pequena praça ou espaço), possivelmente solicitando apoio do governo brasileiro, por meio da autoridade diplomática local, podendo até mesmo ter uma placa/ cartaz para divulgar tal apoio, como sendo um espaço ecológico para descanso e estudo, montado dentro do âmbito do ensino de PLE na instituição pelo professor e alunos. Novamente, aqui também são introduzidos gêneros discursivos como notícias, relatórios, entre outros, que podem trazer informações sobre a questão do meio ambiente brasileiro;
- xi. “Luxo, lixo e lúdico”: dando continuidade ao projeto anterior, este é dedicado totalmente ao tema da reciclagem, sendo que serão ensinadas técnicas para separação do lixo orgânico e do reciclável, bem como o uso do lixo reciclável no dia a dia, desde a montagem de casas até objetos cotidianos, como utensílios domésticos e brinquedos infantis;
- xii. “Luz na garrafa”: pensando na descoberta da luz engarrafada pelo brasileiro Alfredo Moser, que está sendo utilizada em diversos países em desenvolvimento e por diversas ONGs, planejamos a elaboração deste projeto que, assim como os demais, partirá dos trabalhos com os gêneros discursivos em sala de aula (sobre a eletricidade no Brasil, o consumo consciente) para ensinar a comunidade a construir e instalar a luz engarrafada em suas casas;
- xiii. “Água para todos”: o projeto debate em sala de aula a importância da água para a vida, sua escassez no mundo e retoma a ideia do consumo consciente, trazendo gêneros discursivos sobre a situação desses assuntos no Brasil. Ademais, o projeto social planeja visita a comunidades com difícil acesso à água, procurando ensinar a montar reservatórios de águas de chuva, filtros caseiros (com materiais recicláveis, como garrafa pet, e materiais acessíveis, como carvão, areia e pedras) e verificar

- a possibilidade de algum financiamento para doações de sachês de purificação de água;
- xiv. “Cinema e sociedade no Brasil”: projeto que exhibe filmes do cinema brasileiro tanto dentro de sala de aula, como também na comunidade acadêmica e local, sendo programada ações como um evento acadêmico para se debater o cinema brasileiro e outro de exibição de filmes brasileiros de maneira itinerante, principalmente em locais mais remotos que não têm acesso à cinema ou à eletricidade;
  - xv. “Dia Nacional da Cultura Brasileira”: projeto que será feito na semana em que ocorre a data de 5 de novembro (Dia Nacional da Cultura) e pretende divulgar diferentes aspectos da cultura brasileira e das diferentes regiões do Brasil, tanto em sala de aula, por meio de diferentes gêneros discursivos e tarefas, como em um evento sobre cultura brasileira na instituição, que se espera mobilizar os discentes e os docentes, juntamente com a participação das autoridades locais, de brasileiros residentes e da representação diplomática brasileira com jurisdição no país;
  - xvi. “Dia Mundial da Língua Portuguesa”: comemorado no dia 5 de maio, nesta data está prevista uma série de ações para divulgar os trabalhos do professor e de seus alunos junto à comunidade local, destacando, além dos projetos sociais feitos, as oportunidades que o Brasil oferece aos estudantes de língua portuguesa, a situação da língua portuguesa no mundo, a lusofonia, a cultura brasileira e sua relação com outros países lusófonos, entre outros assuntos.

A seguir, apresentamos um exemplo mais detalhado, como forma de ilustração, da aplicação do projeto “Os alunos também ensinam”. O projeto foi selecionado no planejamento do professor após uma lição com a temática sobre publicidade, com o campo semântico ‘vestuário’, para uma turma, e sobre a língua portuguesa no mundo, com ênfase em variação linguística, para a outra turma. A motivação principal da escolha desse projeto foi a possibilidade de se trabalhar os gêneros digitais no ensino de PLE, bem como a interação, a intertextualidade e a oralidade. As turmas possuíam somente aprendizes de origem asiática (de diferentes países e com diferentes L1) e de nível avançado, pois tinham interesse em vir trabalhar e/ou estudar no Brasil<sup>4</sup>. A carga horária era de 4 horas/ semana e, no planejamento, estavam dedicadas 16 horas, cerca de 1 mês, para a conclusão do projeto, apresentação do produto final e o alcance dos objetivos. Ainda, era previsto algum prolongamento das atividades, mas que não passava de uma semana, ou seja, os projetos deviam ter no máximo, dentro do planejamento, 20 horas.

Inicialmente, o projeto foi negociado com a turma para incluir a produção textual nas redes sociais, conforme os listados anterior (ii-iv), porém os aprendizes não se sentiram confortáveis na produção de materiais abertos ao público em geral, bem como na ampla divulgação de seus

---

4 Como os aprendizes já se comunicavam em português, não houve necessidade de utilizar uma língua de mediação, bem como não abordamos questões a respeito da influência da L1 deles na aprendizagem de PLE pelo fato de haver línguas maternas variadas.

perfis, imagens, entre outros<sup>5</sup>. Como solução, o professor propôs o projeto “Os alunos também ensinam”, no qual os aprendizes fariam postagens de conteúdos educacionais multimodais e multissemióticos (imagens, fotos, textos, tarefas, atividades etc.) sobre PLE, porém isso seria feito somente em um ambiente virtual fechado e seguro (como fóruns, grupos, entre outros). Assim, selecionamos na época o *Yahoo Groups*, que se encerrou em 2020, para que as postagens, leituras e comentários fossem realizados somente pelo professor e aprendizes. Desta maneira, os alunos se sentiram mais à vontade e concordaram em participar do projeto. No momento seguinte, montamos um calendário de postagens e selecionamos as temáticas para cada uma delas, bem como o aprendiz responsável. Ficou combinado que cada aluno realizasse duas postagens semanais, seguindo o calendário, bem como interagisse, por meio de comentários, em ao menos duas postagens dos colegas, por meio de elogios, perguntas, sugestões, entre outros.

Utilizamos a abordagem comunicativa durante esse projeto tanto ao se considerar o trabalho com a produção e divulgação de textos autênticos, quanto a interação dentro e fora da sala de aula, já que os aprendizes interagiam entre eles no grupo e também o professor trazia algumas postagens, e projetava alguns comentários, para que ocorresse uma conversa a respeito deles em sala de aula. Partindo dessa dinâmica, as aulas seguintes eram conduzidas dessa forma, com o professor observando as postagens e comentários das produções dos alunos, trazendo-os para o debate em sala e fazendo intervenções quando necessário. Digno de nota é que os alunos sabiam antecipadamente que a culminância do projeto seria a elaboração de um pequeno material didático (uma breve lição sobre algum tema) que, além de ser postado no grupo, deveria ser apresentado e, se possível, testado com os colegas, sob a supervisão do professor.

Nesse projeto, usamos a avaliação formativa e, como principal instrumento avaliativo, o portfólio de cada aprendiz, com suas produções escritas, especialmente as postagens e o material didático apresentado, bem como as observações e anotações do professor sobre questões de comportamento, interação, oralidade, etc. de cada um em cada portfólio. Como uma forma de pré-teste solicitamos a primeira parte do portfólio dos alunos e, após leitura, observação, sugestões e correções, devolvemo-lo para que acrescentassem os demais textos ao final do projeto, retornando-o para a segunda leitura do professor. Assim, utilizamos o mesmo portfólio, desta vez com todas as produções anteriores ao projeto até o final deste, como um pós-teste, comparando o desempenho escrito e oral de cada aprendiz. Com isso, afirmamos que avaliamos o impacto do projeto nos aprendizes de maneira qualitativa, já que não fizemos uso de

---

5 Digno de nota é que da listagem de sugestões de projetos, alguns deles não foram aplicados por nós, já que se tratam da subdivisão de projetos anteriores, os quais testamos, e que ampliamos com os objetivos de termos mais opções de trabalho e testá-los em oportunidades vindouras. Como exemplo, os projetos de (ii) a (v) sobre gêneros digitais e oralidade eram conduzidos por nós como apenas um único projeto. O mesmo pode ser dito a respeito dos projetos de (vii) a (xiii), que eram tratados como um único com temática socioambiental.

instrumentos quantitativos<sup>6</sup>. O impacto que percebemos nas produções dos alunos foi positivo, já que houve redução nos desvios gramaticais, melhoria na pronúncia de certos segmentos problemáticos e ampliação do vocabulário.

Finalmente, o elemento social desse projeto consiste tanto na interação entre os aprendizes, quanto a elaboração de materiais específicos por parte deles. Ainda, esse material, como um texto autêntico e testado dentro da sala de aula, pode ser refinado, desenvolvido e divulgado, com a possibilidade de ser utilizado por outros aprendizes e professores.

### **Avaliação dos aprendizes e dos projetos em PLE**

O processo de avaliação educacional é amplamente debatido diante das mudanças que a escola e a universidade vêm sofrendo, bem como dos avanços científicos que vão tendo impacto em nossa sociedade. De maneira distinta, a avaliação de impacto de projetos ganhou maior força somente a partir da década de 1980, focando principalmente em qual é a melhor forma de avaliação e quais são os indicadores principais.

Assim, discutimos aqui a avaliação de maneira separada, a saber: a avaliação educacional e avaliação de impacto de projetos. Optamos por tal divisão por considerarmos fundamental verificar e medir os resultados dos aprendizes com os objetivos de revisarmos ou expandirmos nossa proposta e nossas práticas.

A maneira mais válida de medição nos dias atuais envolve a reflexão e a aplicação de diferentes métodos de avaliação ao nível educacional, por isso separamos de um lado a avaliação educacional, enquanto do outro temos avaliação de impacto de projetos (quad. 1). O que classificamos como avaliação de projetos se preocupa mais em fornecer informações a respeito do desempenho e dos resultados à instituição, bem como a elaboração de um portfólio pessoal, no qual o professor pode utilizar para autoavaliação, planejamentos futuros e auxiliar os demais colegas da instituição em que atua para a manutenção e difusão do ensino de PLE.

**Quadro 1 – Síntese dos procedimentos de avaliação**

<b>Avaliação educacional</b>	<b>Avaliação de impacto</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação diagnóstica (análise de necessidades);</li> <li>• Avaliação formativa;</li> <li>• Avaliação somativa (somente se necessária).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação do planejamento;</li> <li>• Execução do planejamento;</li> <li>• Qualidade;</li> <li>• Processo;</li> <li>• Espírito;</li> <li>• Relatórios, portfólios, anexos etc.;</li> <li>• Organização e apresentação de dados qualitativos e quantitativos.</li> </ul>

<sup>6</sup> Digno de nota é que pretendemos realizar uma análise de impacto quantitativa por meio de pré-testes e pós-testes objetivos com alunos a fim de contabilizarmos as melhorias nas competências linguísticas específicas.

A avaliação consiste em verificar a aprendizagem, juntamente com o ato de reflexão e tomada de certas atitudes diante do Outro e do mundo (LUCKESI, 1995). Isso faz com que se leve em consideração os diferentes atores envolvidos na avaliação, não apenas o professor realizando uma prova ou uma atividade, que se encerra ali mesmo. Isto se trata apenas de verificação. É a atividade de verificação somada aos posicionamentos que transforma o processo avaliativo em algo que pode realmente auxiliar o ensino, o professor e o aluno.

De maneira semelhante, Brown e Abeywickrama (2018) e McNamara (2000) compreendem que a avaliação não se trata apenas de aplicação de provas ou instrumentos similares, mas na observação cotidiana do uso da língua pelo aprendiz nas mais diversas situações (formais e informais; dentro e fora de sala; em atividades, tarefas, exercícios e interações espontâneas). Ademais, isso está em acordo com a distinção entre ‘avaliação’ (ing. *assessment*), processo contínuo que faz uma estimativa de algumas habilidades de uma pessoa, e ‘teste’ (ing. *testing*), método particular para medir o conhecimento de uma pessoa em uma área específica, feita por Brown e Abeywickrama (2018, p.3).

Tomamos como base essas breves reflexões e os debates mais atuais para elaborar nosso próprio processo avaliativo, que é composto de diferentes tipos de avaliação, em períodos distintos e faz uso de vários instrumentos. Nosso processo de avaliação educacional prevê três tipos: avaliação diagnóstica, formativa e somativa, enfatizando as duas primeiras.

Para a avaliação diagnóstica, fazemos uso do aporte da análise de necessidades. Apesar de ser utilizada mais para o ensino de línguas para fins específicos, consideramos seu emprego eficaz para um melhor conhecimento do aprendiz e elaboração de diversas ações referentes às etapas iniciais de nossos cursos de PLE. Contudo, vale lembrar que a análise de necessidades auxilia o professor desde o planejamento inicial do curso até sua avaliação final (FLOWERDEW, 2013).

Em nossa experiência e para nossos cursos de PLE, fazemos usos dos seguintes instrumentos, baseados em Hutchinson e Waters (1987): dois questionários (um de natureza biográfica, outro de natureza sociolinguística)<sup>7</sup>; leitura de textos diversos e análise documental (sobre o país, a legislação, ensino da língua portuguesa e, especificamente, do PB, de Literatura Brasileira e de cultura brasileira). No decorrer do curso, consideramos mais importante a observação em sala de aula e a separação de momentos específicos de entrevistas individuais com os alunos, as quais servem também como avaliação oral. Vale lembrar que as atividades dos questionários e a parte de leitura que envolverá os aprendizes (há a parte da leitura que é

---

7 Os questionários e entrevistas mencionados no decorrer deste projeto foram elaborados por nós com base nos parâmetros estabelecidos na Linguística Aplicada (DORNYEI; TAGUCHI, 2003). As respostas obtidas serão arquivadas e farão parte de um portfólio do professor, o qual terá como funções: ser um documento para o fortalecimento e a continuação dos cursos de PLE; ajudará os trabalhos dos demais professores de PLE; servirá para os relatórios de desempenho e avaliação de nossas ações; auxiliará na pesquisa nas áreas de Linguística Aplicada e PLE.

individual do professor) estão inseridas no planejamento como etapas dos diferentes projetos. Assim, adaptamos os aspectos teóricos e os instrumentos da análise de necessidades para a nossa aula de PLE com o intuito de funcionar como avaliação diagnóstica.

Em relação à avaliação formativa, nosso planejamento, focado nos projetos, dispõe de uma série de processos e instrumentos, como a observação em sala de aula; atividades com as modalidades orais e escritas, bem como formais e informais; o uso do português em situações reais de comunicação e nas novas tecnologias; o emprego de hipertexto e multimodalidade; os processos de imaginação e criação por meio da língua portuguesa; o desempenho e o desenvolvimento do aprendiz no decorrer dos projetos de aprendizagem e sociais, na resolução de problemas e na elaboração de soluções. Assim, nossa avaliação formativa é de caráter processual e qualitativo, observando o desempenho do aluno nas atividades em geral no decorrer do curso, bem como seu comportamento em relação ao uso da língua portuguesa nas interações reais ou simuladas pelo professor no decorrer das interações durante os projetos pedagógicos e sociais.

A avaliação somativa não faz parte de nosso planejamento inicial, pois ao trabalharmos com projetos, tendo um enfoque nos gêneros discursivos e nos métodos comunicativos, a ideia de uma avaliação final por meio de uma testagem não está em concordância com nossa prática, tampouco com as habilidades que visamos desenvolver em nossos aprendizes<sup>8</sup>.

Enquanto para a avaliação do impacto de projetos, as pesquisas sobre o tema mostram a possibilidade de uma série de indicadores que podem ser observados e, da mesma maneira, as escolhas de quais indicadores serão utilizados especificamente em um processo de avaliação dependem de estratégias previamente estipuladas pela empresa ou pelo gestor do projeto (MUSCAT; FLEURY, 1993).

Os três pilares da avaliação de projetos são custo, tempo e qualidade (BRYDE; BROWN, 2004), porém há vários outros que foram adicionados, como: planejamento, execução, estratégias, organização, ferramentas, processo e espírito. Como nosso projeto já tem alguns indicadores pré-estabelecidos, como o custo e o tempo, e apresenta certas restrições em outros, como na organização e nas ferramentas<sup>9</sup>, decidimos focar no planejamento e execução, e na relação entre qualidade, processo e espírito.

A avaliação por meio da observação do planejamento e da execução é válida ao professor preparar um cronograma e um plano de ações, e, posteriormente, verificar como foram suas aplicações. Salientamos que os critérios a serem observados são as discrepâncias entre o

---

8 Para um debate a respeito da avaliação em PLE, sua relação com os gêneros discursivos e a cultura de aprender/ ensinar, ver Albuquerque (2021).

9 Afirmamos que há restrições nestes dois indicadores pela própria natureza desta proposta, já que o professor deve se organizar e planejar pensando na instituição, nos cursos e no público-alvo. Assim como em relação às ferramentas, somente há confirmação de quais delas estão disponíveis ao professor de PLE quando ele já conhece a instituição em que ensina.

planejamento e a execução, e seus resultados. Assim, para a avaliação são perguntas válidas: quais foram as ações executadas pelo professor? Estas ações estão de acordo com seu planejamento? Quais os motivos de certas ações não terem sido executadas ou terem surgido ações novas que não estavam no planejamento? As ações foram executadas completa ou parcialmente? Quais foram os resultados das ações? Houve alguma maneira do professor verificar seus resultados?

Nas relações entre qualidade, processo e espírito, é necessário que autor do projeto exponha um pouco um pouco de si, principalmente a respeito de sua trajetória, experiência e as motivações/ justificativas de escolhas das temáticas e ações dos projetos. Como exemplo, nós, como autores do projeto, precisaríamos falar mais a respeito de nossa biografia, tanto no texto do projeto, como também para nossos aprendizes e demais atores participantes. Esses três indicadores não são observados em conjunto, porém, para a análise do impacto de nosso projeto, faremos isso.

A qualidade pode ser medida em três pontos, a saber: o autor dos projetos, o professor; as aulas e demais ações; e os produtos que as aulas e as ações geraram. Assim, o professor pode destacar diante de uma avaliação institucional seu percurso profissional, acadêmico e científico. A respeito das aulas e dos projetos de aprendizagem e sociais, vale a pena o professor se comprometer, de alguma maneira, diante da instituição a fim de comprovar o impacto deles, por meio, por exemplo, do envio de relatórios, dados, portfólio e/ou documentações comprobatórias de que os aprendizes, a comunidade local e, se possível, demais colegas professores atuam e/ou consideram tais ações algo positivo.

Enquanto os produtos e os resultados são de curto e longo prazo, o trabalho do professor de PLE pode ser mensurado melhor somente a curto prazo, por meio de instrumentos como: a listagem das ações e projetos efetivamente realizados (dentro e fora de sala de aula); apresentação dos dados dos sites e das redes sociais elaborados; a contabilização dos alunos e das famílias beneficiados com os projetos sociais; a elaboração de questionários junto aos aprendizes e à comunidade a respeito da atuação do professor; a verificação do desempenho e interesse de ex-alunos na continuação dos estudos em PLE.

O processo pode ser apontado como os métodos empregados nas ações e nos projetos de aprendizagem e sociais, sendo que já deixamos isso claro no decorrer deste texto, tanto nossa metodologia de trabalho em sala de aula, quanto de nossas ações extraclasse.

Em relação ao espírito do professor e ao espírito dos projetos, o professor deve deixar claro suas qualidades e qualificações, bem como seu respeito e admiração por todos os aspectos (humanos, sociais, interculturais e políticos) relacionados às interações linguísticas, ao ensino de PLE e à comunidade local.

As ferramentas específicas para a avaliação do impacto dos projetos propostos aqui já foram mencionadas de maneira sucinta e, assim, faremos a exposição delas a seguir:

- Contabilizar os números de visitas ao site e de conteúdos nele, bem como de seguidores, curtidas e visualizações dos perfis nas diferentes redes sociais;

- Apresentar os números de cursos de PLE oferecidos, bem como o número de alunos e o desempenho deles;
- Destacar o desempenho e resultados dos melhores alunos e ex-alunos;
- Apontar possíveis contribuições científicas e parcerias do professor de PLE (organização e participação em eventos, publicações e trabalhos em conjunto com alunos e professores locais);
- Listar os projetos educacionais, o número de alunos envolvidos e os resultados para a formação deles e para a instituição;
- Quantificar o número dos projetos sociais, das famílias e indivíduos beneficiados, e as contribuições feitas para essas pessoas e para a comunidade;
- Elaborar dois questionários de satisfação, um para que os alunos respondam, apontando aspectos positivos e negativos, sugestões, comentários, críticas etc., outro para que os alunos apliquem junto à comunidade, verificando a opinião, o impacto e o grau de satisfação das famílias diante dos projetos sociais organizados pelo professor no âmbito dos cursos de PLE.

### **Considerações finais**

Neste trabalho elaboramos uma proposta de ensino de PLE por meio de projetos sociais e de aprendizagem, sendo que relacionamos nossa proposta e nossas práticas de sala de aula com os gêneros discursivos, os métodos comunicativos e o ensino de PLE como diplomacia cultural. Para não ficarmos limitados apenas a um debate teórico, oferecemos uma lista de vários projetos que são simultaneamente sociais e pedagógicos, bem como fornecemos diferentes métodos e instrumentos de avaliação tanto do aprendiz, como também do impacto desses projetos mencionados.

Nossa preocupação aqui foi a de oferecer subsídios teóricos e práticos para o professor de PLE e aprendizes em situação de não imersão, e, da mesma maneira, ensinar e apoiar a comunidade local, tornando-a simpatizante da língua portuguesa e seu ensino, e motivando, assim, os aprendizes a dar continuidade a seus estudos em PLE.

A partir de nossa experiência, a qual podemos afirmar que colocamos em prática uma parte dos projetos listados anteriormente, destacamos o impacto positivo deles nos aprendizes de PLE, pois conseguimos melhorar seus desempenhos em diferentes avaliações e nas competências comunicativas, bem como colocamos em prática os preceitos da diplomacia cultural como professores de PLE, fazendo com que a comunidade local apreciasse a cultura brasileira e se interesse mais por ela a partir dos projetos e da interação que tivemos com os cidadãos e os familiares dos aprendizes.

Assim, esperamos que, com a proposta elaborada, os professores de PLE possam desenvolver outros projetos sociais e de aprendizagem, testar e avaliar a aplicação do que foi exposto neste texto, criar outros métodos e instrumentos de avaliação, verificar a possibilidade

do emprego desses projetos em diferentes modalidades, cenários e contextos, possibilitando a expansão, revisão e/ou correção da proposta apresentada, visando melhorar tanto o trabalho do professor de PLE, como estimular os aprendizes atuais e conquistar os vindouros.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D. O ensino de Português Língua Estrangeira como diplomacia cultural: atividades de cultura brasileira. *Signum*, v. 23, n. 1, p. 133-150, 2020.

ALBUQUERQUE, D. Um exemplo bem-sucedido de avaliação em PLNM: uso do gênero diário no âmbito da produção textual dos aprendizes. In: ALBUQUERQUE, D.; RAMOS, R. (orgs.). *O ensino de português língua não materna: pesquisas e práticas bem-sucedidas*. Catu: Editora Bordô Grená, 2021. p. 70-85.

ALBUQUERQUE, D. A elaboração de materiais didáticos de PLA para fins específicos na universidade. *Letrônica*, v. 15, n.3, 2022.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua além de cultura ou além da cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: EdUnB, 2002. p. 209-215.

ANG, M. I.; ISAR, Y. R.; MAR, P. Cultural diplomacy: beyond the national interest? *International Journal of Cultural Policy*, v. 21, n. 4, p. 365-381, 2015.

ARNDT, R. *The first resort of kings*. American cultural diplomacy in the twentieth century. Washington: Potomac Books, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992

BARBOSA, M. C. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos? *Projeto: Revista de Educação*, v. 3, n. 4, p. 8-13, 2004.

BIZARRO, R. Língua e cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos. *Linguarum Arena*, v. 3, p. 117-131, 2018.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa*. Brasília: FUNAG, 2020a. Disponível em: <[http://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/loc\\_pdf/1122/21/proposta\\_curricular\\_para\\_ensino\\_de\\_portugues\\_nas\\_unidades\\_da\\_rede\\_de\\_ensino\\_do\\_itamaraty\\_em\\_paises\\_de\\_lingua\\_oficial\\_portuguesa](http://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/loc_pdf/1122/21/proposta_curricular_para_ensino_de_portugues_nas_unidades_da_rede_de_ensino_do_itamaraty_em_paises_de_lingua_oficial_portuguesa)>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola*. Brasília: FUNAG, 2020b. Disponível em: <[http://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/loc\\_pdf/1124/21/proposta\\_curricular\\_para\\_ensino\\_de\\_portugues\\_nas\\_unidades\\_da\\_rede\\_de\\_ensino\\_do\\_itamaraty\\_em\\_paises\\_de\\_lingua\\_oficial\\_espanhola](http://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/loc_pdf/1124/21/proposta_curricular_para_ensino_de_portugues_nas_unidades_da_rede_de_ensino_do_itamaraty_em_paises_de_lingua_oficial_espanhola)>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Proposta curricular para cursos de literatura*

*brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior*. Brasília: FUNAG, 2020c. Disponível em: <[http://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/loc\\_pdf/1125/21/proposta\\_curricular\\_para\\_cursos\\_de\\_literatura\\_brasileira\\_nas\\_unidades\\_da\\_rede\\_de\\_ensino\\_do\\_itamaraty\\_no\\_exterior](http://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/loc_pdf/1125/21/proposta_curricular_para_cursos_de_literatura_brasileira_nas_unidades_da_rede_de_ensino_do_itamaraty_no_exterior)>. Acesso em: 18 jul. 2021.

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

BRYDE, D. J.; BROWN, D. The influence of a project performance measurement system on the success of a contract for maintaining motorways and trunk roads. *Project Management Journal*, v. 35, n. 4, p. 57-65, 2004.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division: Council of Europe, 2002.

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

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

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

COLL, C. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

CULL, N. J. Public Diplomacy: Taxonomies and Histories. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, v. 616, n. 1, p. 31-54, 2008.

DORNYEI, Z.; TAGUCHI, T. *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Londres: Lawrence Erlbaum, 2003.

FERREIRA, I. A. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: SILVEIRA, R. (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 39-58.

FLOWERDEW, L. Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (eds.). *The handbook of English for specific purposes*. New Jersey: Wiley & Sons, 2013. p. 326-346.

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

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. *Projeto: Revista de Educação*, v. 3, n. 4, p. 2-7, 2004.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KRAEMER, F. *Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LUCKESI, C. *A avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

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

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista Entre línguas*, v. 1, n.2, p. 203-221, 2015.

MITTELSTADT, D. *Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MOUTINHO, R.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. The role of language teachers as cultural diplomats. *Multicultural Education Review*, v.7, n.1-2, p. 85-98, 2015.

MUSCAT, A.; FLEURY, A. Indicadores da qualidade e produtividade na indústria brasileira. *Revista Indicadores da Qualidade e Produtividade*, v. 1, n. 2, p. 81, 1993.

NEVES, C. *O planejamento de programas de ensino para o desenvolvimento de projetos de aprendizagem em português como língua adicional*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

NYE, J. S. *Born to lead*. The changing nature of American power. Nova York: Basic Books, 1990.

PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora, 1996.

RISAGER, K. *Language and culture: Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

RISAGER, K. Linguaculture: The language–culture nexus in transnational perspective. In: SHARIFIAN, F. (ed.). *The Routledge handbook of language and culture*. Londres: Routledge, 2014. p. 103-115.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In.: MEURER, J. L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SCHOFFEN, J. R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no Exame Celpe-Bras*. 2009. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTOS, L. Projetos sociais: fragmentos de ensinamentos. *Revista ADM Pública: vista & revista*, v. 1, n. 4, p. 39-50, 2003.

WANG, J. Introduction: China's Search of Soft Power. In: WANG, J. (Ed.). *Soft Power in China: Public Diplomacy through Communication*. Nova York: Palgrave MacMillan, 2011. p. 1-18.

*Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 24, número 2, p. 407-426, 2022.