

Experiência de Ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira: inte(g)ração e aprendizagens mútuas

Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros¹

Valquíria Carolina Sales Pimentel de Carvalho²

Letícia Costa Silveira Santos³

RESUMO

Neste artigo, discutimos diferentes perspectivas de ensino de Língua Portuguesa (LP) a não nativos, demanda crescente que se põe às Universidades, trazendo desafios e, igualmente, oportunidades de ensino, pesquisa e extensão. Aqui explicitamos a experiência de um projeto realizado em uma Universidade Comunitária mineira, em que lidamos com intercambistas de diversas procedências e heterogênea formação – tanto no país de origem quanto nos cursos escolhidos no Brasil. Sendo fatores comuns aos aprendizes a necessidade da LP para usos cotidianos, bem como o pequeno contato prévio com o idioma, é preciso lidar diuturnamente com o planejado (material elaborado, metodologia escolhida) e o inusitado (demandas pontuais apresentadas na aula, face a uma dificuldade do momento). Assim, neste artigo, refletimos sobre o curso ministrado em uma das turmas (online) de PLE, no 2º semestre de 2022. Analisamos alguns dados coletados e as percepções de atores envolvidos (discentes e docentes) quanto aos efeitos das atividades – os esperados e os concretos. A partir de registros advindos dos nossos estudos e discussões na equipe de docentes e monitores, avaliamos essa pequena amostragem, que evidencia a complexa realidade do ensino de PLE, visando a contribuir para outros docentes que laborem na mesma seara.

Palavras-chave: desafios do ensino de PLE; heterogeneidade; materiais e metodologias de ensino.

Experience of Teaching Portuguese as a Foreign Language: inte(g)ration and mutual learning

ABSTRACT

In this article, we discuss different perspectives of teaching Portuguese to non-native speakers, PLE, a growing demand to universities, which poses challenges but also opportunities for teaching, research and extension. Here we explain the experience of a project carried out in a Community University of Minas Gerais, in which we deal with exchange students of various origins and heterogeneous training – both in the country of origin and in the courses chosen in Brazil. Being common factors to apprentices the need for LP for daily uses, as well as the sometimes precarious previous contact with the language, it is necessary to deal daily with the planned (elaborated material, chosen methodology) and the unusual (punctual demands presented in class, in the face of a difficulty of the moment). Thus, in this article, we reflect on the course taught in one of the classes (online) of PLE, in the 2nd semester of 2022. We analyzed some data collected and

¹ Pós-doutora em Estudos do Texto e do Discurso (UFMG). Mestre e doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Graduada em Letras (UFMG) e Pedagogia (UEMG). Professora do PPG-Letras e Chefe do Departamento de Letras da PUC Minas. Coordenadora Editorial de SCRIPTA e de Cadernos CESPUC de Pesquisa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8094-2329>. E-mail: evangelata@pucminas.br.

² Mestre em Estudos Linguísticos (UFMG) e doutora em Linguística (PUC Minas). Especialista em Ensino Superior em Língua Inglesa (PUC Minas). Professora Adjunta IV do Departamento de Letras da PUC Minas. Experiência em Língua inglesa e Língua Portuguesa, Ensino/aprendizagem de PLE. Tradução e Bilinguismo. ORCID: 0000-0001-6136-9029. E-mail: valquiria.carolina@gmail.com.

³ Graduanda em Letras (PUC Minas). Bolsista IC (2022/2023). ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0007-0271-2203>. E-mail: leticiaacss98@gmail.com.

the perceptions of actors involved (students and teachers) regarding the effects of the activities – the expected and the concrete ones. Based on records from our studies and discussions in the team of teachers and monitors, we evaluated this small sampling, which evidences the complex reality of PLE teaching, aiming to contribute to other teachers who work in the same area.

Keywords: challenges of PLE teaching; heterogeneity; teaching materials and methodologies.

1 INTRODUÇÃO

Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa 1ª língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material formador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional (Revuz, 2002, p. 217).

A epígrafe acima sinaliza quão complexo é o processo de aprendizagem de uma segunda língua (doravante, L2), uma vez que sempre se funda num conjunto diverso de práticas linguageiras em que se deu a aprendizagem da língua materna (L1), o contexto e a(s) motivação(-ões) para aprender a L2, a predisposição emocional para isso, entre outros fatores.

No presente artigo, propomo-nos a refletir sobre o ensino de Português como Língua estrangeira (PLE) numa Universidade Comunitária mineira, a partir de uma experiência docente que se vem desenhando e consolidando a partir de 2015, porém particularizando o olhar sobre o que vivenciamos nessas práticas teórico-metodológicas em uma das turmas (modalidade *online*), no segundo semestre de 2022. Para tanto, adotamos uma visão em que se contemplam e complementam os olhares intercruzados da prática de cada uma das três autoras, o que visa a ampliar a perspectivação sobre o tema: as coautoras são, respectivamente, a coordenadora do projeto de PLE, uma professora desse curso e a monitora-extensionista – em formação inicial na licenciatura em Letras português / inglês, desta Instituição de Ensino Superior (IES) –, a qual integrou a equipe no período em tela⁴.

O Curso de PLE tem caráter extensionista, é oferecido sem custo para os alunos intercambistas que acorrem a esta IES, com o objetivo de ajudar na promoção da integração desses (em sua maioria) jovens estudantes, focalizando as dificuldades ou demandas que estes apresentam – sanar dificuldades provenientes de questões linguísticas, trabalhar com um gênero específico em que tenham dificuldades em seu novo contexto de estudos, etc., considerando que há uma heterogeneidade bastante marcada na proveniência e na bagagem linguística de chegada desse público-alvo. Dessa forma, a despeito de todo um planejamento prévio, da elaboração de materiais didáticos autorais, ao

⁴ O Projeto de Ensino de PLE em foco, intitulado “Ensino de Português para não nativos: prática e formação docente” (2022/ 27790), aprovado para execução no período de fevereiro/2022 a janeiro/2023, que teve um conjunto de ações, das quais particularizaremos aquelas referentes a aspectos teórico-metodológicos observados.

lado da busca por materiais de origem e autoria vária (apostilas facultadas gratuitamente na internet, livros didáticos impressos ou digitais, de que se extraem atividades, as unidades de ensino disponibilizadas aos estudantes no Portal do Professor de Português Língua Estrangeira – PPPE⁵ – entre outros), lidamos cotidianamente, nas aulas ministradas, com um certo grau de desafio, a partir de demandas emergenciais trazidas pelos estudantes.

Aqui refletimos sobre essas aulas de PLE, analisamos alguns dados coletados e as percepções (nossas e dos estudantes) quanto aos efeitos das atividades nos estudantes, a partir de registros advindos dos nossos estudos, de discussões travadas pela equipe de docentes e monitores⁶ (em reuniões presenciais ou *online*). Entendemos que, embora se tratando de uma pequena amostragem – do ponto de vista quantitativo – é, qualitativamente, portadora de indícios da complexa realidade do ensino de PLE, portanto nossa expectativa é contribuir para outros docentes que laborem na mesma seara.

Este artigo se organiza da seguinte forma: feito esse preâmbulo, na próxima seção apresentamos uma discussão das terminologias da área, visando dar a conhecer um pouco da complexidade da temática. Em seguida, descrevemos e refletimos sobre nossas ações no Projeto PLE. Por fim, trazemos algumas considerações, à guisa de fechamento – cientes de que se trata de algo provisório, pois a realidade sempre vai nos apresentando nuances e possibilidades de atuação, no que tange à necessária interligação dos eixos do ensino, da pesquisa e da extensão.

2 Muitas nomenclaturas, muita diversidade – o que pertine a nosso grupo?

Candian e Bessa (2021) fazem um alentado levantamento das nomenclaturas que focalizam o ensino de LP a não nativos, salientando que é a proliferação (e complexificação) de cenários e novas práticas languageiras que se vão instaurando que levam à necessidade de compreensão e resposta pedagógica aos novos contextos de ensino e de aprendizagem, indiciando, no campo acadêmico, como essa área (de ensino, pesquisa e extensão) se estabeleceu nas instituições. Para elas,

⁵ Neste site, são oferecidos gratuitamente materiais (unidades e roteiros didáticos) de nove países lusófonos – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Basta o(a) interessado(a) inscrever-se em: <https://ppple.org/>. Se desejarem, os docentes brasileiros de PLE podem enviar unidades elaboradas para integrar o acervo.

⁶ A equipe é composta, além das coautoras deste artigo, por duas professoras do Programa de Pós-graduação do PPG-Letras PUC Minas (Juliana Assis, da área de Linguística, e Raquel Guimarães, da Literatura), uma professora atuante nos Departamentos de Letras e de Educação, Denise Queiroz (Metodologia de Alfabetização e Letramento) e três monitores da graduação em Letras. Todas são voluntários, sendo a extensionista Letícia Silveira a única detentora de bolsa FIP (Fundo de Incentivo à Pesquisa da PUC Minas).

Cada nomenclatura diz respeito a uma subárea de ensino de língua portuguesa para estudantes cuja língua materna não é o Português que leva em conta principalmente o contexto de ensino, as características de aprendizado e o próprio aprendiz. Observamos que, neste glossário da ampla área de ensino de português, diferentes nomenclaturas podem resultar em variadas maneiras de compreender não só a língua, mas também seus falantes/aprendizes. Dada essa diversidade, não podemos deixar de mencionar que a escolha de uma nomenclatura em detrimento da outra pode gerar conflitos, pois seus usos são muitas vezes motivados por razões institucionais, políticas e geográficas. Lagares (2018, p. 15) afirma que, “de acordo com Cameron (1995), a linguagem é assunto de discussão e objeto de polêmica em qualquer sociedade, pois não há como escapar da normatividade que rege os usos da língua” (CANDIAN; BESSA, 2021, p. 377).

Assim, a LP pode ser vista, ensinada, apre(e)ndida sob diferentes perspectivas, tais como: segunda língua (L2 ou PSL); língua estrangeira (PLE), de acolhimento (PLAc), adicional (PLA), de herança (PLH), entre outras; cada nomenclatura se justifica dentro de determinado ponto de vista: uma identidade e um grupo específico (migrantes, refugiados, intercambistas, etc.) e suas razões e interesses de aprendizagem. Além disso, também nos permite perceber a ótica sob a qual se considera não apenas válido academicamente, mas relevante do ponto de vista social, ensinar a LP.

Na definição de língua materna (LM), segundo Renée Kochmann (1982 apud Sousa, 2011, p. 9), em contextos plurilíngues, estão presentes três domínios: o afetivo, o ideológico e o de autodesignação, por isso essa definição é bem complexa. O domínio afetivo considera o idioma falado por um dos progenitores (geralmente a mãe) ou ambos; o domínio ideológico corresponde ao idioma falado no país em que o indivíduo nasceu e onde, supostamente, vive; já o domínio de autodesignação, por sua vez, traz como LM o idioma a partir do qual o falante se manifesta, com um sentimento de pertença mais marcado do que em relação a outro idioma.

O conceito de L2 se refere a qualquer língua aprendida após a L1 (vernáculo ou língua materna) – esse conceito não implica uma sequência necessariamente temporal: uma língua aprendida após a primeira, mas o termo L2 visa distingui-la da primeira aquisição, a da língua materna. O termo se refere também a uma língua aprendida em um país onde a língua-alvo é a língua utilizada pela sociedade em geral. Como exemplo, podemos citar um brasileiro morando em Nova York, que aprende inglês como L2. Ainda que essa pessoa faça uso constante da Língua Inglesa, no dia a dia, para sua sobrevivência, já que ela vive nos Estados Unidos, não havendo a autodesignação, será sua L2.

O conceito de língua estrangeira, entretanto, costuma causar certa confusão em relação ao termo Segunda Língua (PSL ou L2). Entende-se por língua estrangeira aquela aprendida em situações formais, que Krashen (1982) chama de *Learning*, ou aprendizagem, em oposição a *Acquisition*, aquisição, que ocorre em situações informais, quase exclusivamente com a LM.

Outra forma de diferenciar o que seja uma LE é tomá-la como aquela que se aprende quando a língua-alvo não é a falada na comunidade. Como exemplo, podemos citar um brasileiro, que mora

no Brasil, aprendendo Inglês numa escola de idiomas. De acordo com Revuz “a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância” (Revuz, 2002, p. 213).

Uma atualização desse termo seria o conceito de Língua Adicional, a qual é também chamada de L3 ou Língua Estrangeira Adicional, que é, na verdade, uma terceira língua aprendida pelo indivíduo, em contexto de multilinguismo – por exemplo, na época da independência do Timor Leste (2002), houve a escolha da LP como língua oficial, ao lado do Tétum-Praça; no entanto, a complexa situação linguística do País envolvia as línguas locais, a Língua Indonésia e a Língua Inglesa, como línguas normalmente faladas pela população. Ainda hoje, a despeito de a LP e o Tétum serem as oficiais, usadas nos documentos e registros, essa situação de multilinguismo permanece.

O estudo sistematizado do conceito de língua adicional, seus aspectos linguísticos em contextos de língua adicional (L3) ou língua estrangeira adicional são objetos de estudos recentes (Klein, 1995; Herdina; Jessner, 2000; Muñoz, 2002).

No âmbito dos estudos de ensino de Português a falantes de outros idiomas (também nomeado como “PFOL”, cf. Furtoso, 2011), outro conceito que também se mostra relevante nesse sentido é o conceito de Língua de Herança. Esse termo é utilizado para caracterizar falantes de uma língua não oficial, e sua aprendizagem está relacionada a questões familiares e/ou étnicas, sendo considerada, muitas vezes, como um bem simbólico adquirido.

Para Melo-Pfeifer (2018), o termo “herança” se refere ao desejo de uma família, residente em outro país, de preservação ou recuperação da língua e cultura nacionais como capitais herdados de pai(s) nativo(s), quando pelo menos um deles é estrangeiro(a). Em geral, a PLH é adquirida concomitantemente com a língua majoritária do país onde se vive, por isso o seu uso tende a ser restrito a ambientes familiares e/ou a pequenos grupos sociais que convivem com outra(s) língua(s) dominante(s) nos diversos setores da sociedade. Essa língua costuma ser a primeira língua à qual a criança é exposta.

Na concepção de Língua de Acolhimento (LA ou PLAc), 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. 61). A proficiência na língua-alvo ultrapassa a motivação turística ou acadêmica, interligando-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que se encontra o falante (migrante ou refugiado).

Seja em que esfera do ensino de PFOL estejamos atuando, o conhecimento sociocultural e a competência sociolinguística são fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa, servem como base para a constituição desse sujeito como detentor de cidadania, capaz de participar de debates, diálogos, e de se mover com desenvoltura pelas diversas práticas sociais em

seu convívio. A LA costuma ser a língua ensinada a indivíduos em situação de vulnerabilidade devido a contextos de refúgio, motivados por guerras e perseguições políticas⁷.

Outras noções cabem nesta discussão. Além dos conceitos de língua já mencionados, temos também a chamada Língua de Fronteira, ou LF, que, segundo Valdés (2001), é a língua usada internacionalmente em estudos sobre manutenção / preservação de línguas minoritárias e centralmente em contextos de migração para países em que os filhos não poderão, sem uma política de promoção do multilinguismo, ter acesso à educação escolar na(s) língua(s) da família.

Já o conceito de Língua Franca é tido como um fenômeno que tem estimulado debate por muitos anos, sem, contudo, ter sido definido exatamente – haja vista, por exemplo, o papel assumido pela Língua Inglesa, na contemporaneidade. Para Souto *et al* (2014), a expressão latina “*língua franca*” significa “Língua de contato” ou língua de relação resultante do contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos para o comércio internacional e outras interações mais extensas (Bartoletto, 2010).

Souto *et al* (2014) reiteram que esse conceito não é uma novidade, sendo que o grego foi considerado como *língua franca* no Oriente e o latim no Ocidente, tendo como característica o fato de servir ao intercuro entre falantes de línguas diferentes. O português, por exemplo, serviu de *língua franca* na África e Ásia nos séculos XV e XVI.

Segundo Bartoletto (2010), quando os portugueses começaram a explorar os mares da África, América, Ásia e Oceania, tentaram se comunicar com os nativos, misturando uma versão da *língua franca* influenciada pela mistura da LP com as línguas locais.

No entanto, há uma diferença importante entre uma *língua franca* e uma língua oficial (LO) que, segundo a UNESCO (2002), é aquela utilizada no quadro das atividades legislativas, executivas e judiciais de um estado soberano. Em Angola, por exemplo, a LP é, desde a era colonial, a principal língua dos órgãos de comunicação social, do discurso pedagógico e técnico, científico, do exército, da literatura e dos diversos setores artísticos e/ou culturais nacionais, recebendo o estatuto de Língua Oficial.

O conceito de língua oficial, porém, difere do conceito de Língua Nacional, no sentido de que esta é a língua do povo de uma nação enquanto relacionada com um Estado politicamente constituído. A língua nacional é, muitas vezes, vista como a língua oficial de um país. Ter uma língua como própria de um país funciona como um elemento de sua identidade política e cultural, mas não há correspondência direta entre uma língua nacional e um Estado. Cada país pode ter mais de uma língua

⁷ Nesta IES, há um outro grupo que atua num projeto de interface Extensão – Pesquisa, o Projeto LER – Leitura e Escrita com Migrantes e Refugiados, em parceria com o Serviço Jesuíta, tendo obtido excelentes resultados no ensino de PLAc a migrantes adultos (desde 2018) e, a partir de 2022, também a crianças.

oficial em virtude de ter na sua história e constituição povos diferentes, como é o caso de Angola, por exemplo, que apresenta várias línguas nacionais e o português como língua oficial.

Outro exemplo, como vimos, é o Timor-Leste – atualmente, passados 20 anos de opção pela LP, ainda enfrenta inúmeros desafios para a consolidação desta língua (ensino e disseminação), dada a quantidade de línguas locais faladas (as “línguas maternas”), criando uma complexa situação de multilinguismo.

Como se pode observar, o ensino de línguas, em especial num contexto como o atual, de grande mobilidade e globalização, traz desafios de nível macro e micro. Com a discussão do nosso projeto, visamos lançar luzes tanto sobre o que nos é particular e próximo, quanto promover reflexões que suscitem aplicações teórico-metodológicas para outros contextos.

3 O Projeto PLE na PUC Minas: aspectos teórico-metodológicos

O desejo dos intercambistas de aprender PLE se justifica porque, imersos na cultura e no cotidiano de uma cidade mineira, precisavam se comunicar nesse idioma tanto nas aulas das graduações a que se vincularam, quanto fora da Universidade, por questões de sobrevivência diária no Brasil: fazer compras, usar transporte público e se comunicar com as pessoas em geral, bem como suprir outras necessidades básicas corriqueiras.

Não podemos falar em aprendizagem plena de uma L2, visto que os alunos ficam no Brasil por um tempo determinado (um ou dois semestres letivos, no máximo) e voltam para seus países de origem, onde talvez não tenham mais necessidades prementes da LP. Assim, embora haja a motivação para a aprendizagem, é preciso ressaltar que esses jovens (a faixa etária predominante é inferior a 25 anos) vêm numa situação privilegiada (se comparados com migrantes e refugiados, por exemplo), pois escolheram o país em que farão o intercâmbio, a IES, normalmente têm suporte financeiro da família – e, em muitos casos, já falam uma outra língua de prestígio (em nossa experiência, a Língua Inglesa e, em segundo, a Língua Espanhola), com que se comunicam para situações emergenciais.

O curso de PLE foi oferecido nas modalidades presencial e *online*, em dias e horários diferentes. Os alunos puderam escolher a modalidade e o horário que lhes fossem mais convenientes (três ofertas, sendo duas presenciais – uma turma vespertina e uma noturna). A oferta do curso *online* foi definida depois de uma experiência positiva durante a pandemia da COVID-19, com uma turma cujos resultados foram animadores.

A experiência aqui apresentada e sobre a qual teceremos reflexões é a da turma *online*, a qual foi constituída por quatro alunos. As aulas foram ministradas por uma experiente professora do Departamento de Letras, com auxílio de uma monitora da graduação. As aulas ocorreram de setembro

a dezembro de 2022, uma vez por semana, por uma hora. Além disso, ofertou-se àqueles que desejassem a possibilidade de uma tutoria particularizada – um dos alunos participou regularmente dessas aulas adicionais, presenciais, no turno da tarde.

3.1 Aspectos teórico-metodológicos

Toda prática – de ensino, de pesquisa, de extensão – é regida por uma teoria, a qual prevê um conjunto de procedimentos metodológicos adequados a serem seguidos, em busca de resultados que confirmem ou rejeitem as hipóteses levantadas. Portanto, a metodologia é um conjunto de procedimentos que orienta qualquer prática acadêmico-científica, a fim de que os resultados alcançados sejam não apenas verificáveis (nos termos do quadro teórico) quanto passíveis de interpretação e avaliação.

Segundo Larsen-Freeman e Long (1991), uma metodologia qualitativa típica seria, por exemplo, um estudo etnográfico em que os pesquisadores não testam hipóteses, mas observam o que se apresenta e analisam os dados que podem variar durante a observação. Já um estudo quantitativo seria um experimento projetado para testar uma hipótese pelo uso de instrumentos objetivos e análises estatísticas adequadas.

No nosso caso, a metodologia foi norteada por uma perspectiva qualitativa – não nos interessavam mensurações de dados e quantidades, mas era crucial, nas relações intersubjetivas travadas (a despeito da intermediação de tecnologias digitais de informação e comunicação / TDIC), perceber o valor agregado pelo nosso trabalho –, bem como por dados obtidos a partir de discussões no grupo de estudos, inclusive pelo *WhatsApp*, em que trazíamos à tona questões emergentes no cotidiano das aulas presenciais e remotas.

Antes de começarem as aulas, os alunos responderam a um questionário (*Google Docs*) sobre sua familiaridade com a LP (considerado “básico” por dois estudantes e intermediário por dois) e, ao final do curso, foi-lhes demandada a escrita de relato sucinto, breve reflexão, em LP, sobre a aprendizagem no curso de PLE.

Consideramos pontos relevantes indicados pelos alunos nos questionários e nos textos e fizemos a triangulação desses dados, além de verificarmos questões de não conformidades em termos de gramática e/ou uso pragmático da LP, detectados nos textos escritos pelos alunos.

Os informantes/alunos serão descritos a seguir: 1 informante do sexo feminino, na faixa de 20 a 30 anos; 2 do sexo masculino, na faixa de 19 a 25 anos; 1 do sexo masculino, na faixa etária entre 30 e 50 anos. Nomearemos, por razões éticas, os participantes da pesquisa como 1F, 2M, 3M e 4M.

A única representante do sexo feminino é 1F, proveniente do Peru, aluna do curso de Arquitetura, em seu país natal, assim como no Brasil. É falante de Espanhol, uma língua com muitas similaridades com a LP, o que facilitou bastante a comunicação com essa participante.

2M é proveniente de uma cidade do interior do México, estudante do curso de Línguas Estrangeiras em seu país. No Brasil, cursou algumas disciplinas do curso de Letras, mais ligadas à linguística de Língua Inglesa (Fonologia e Morfologia). Para 2M, a LP se configura como língua adicional, pois ele fala Espanhol como língua materna e Inglês como LE; portanto, a LP configura-se como língua adicional para a situação desse informante.

3M é um estudante de Administração proveniente da Alemanha, cursando algumas disciplinas desse curso no Brasil. Uma situação peculiar desse informante é o fato de ele ser filho de uma brasileira e de um alemão. Ele nunca foi alfabetizado em LP, mas teve contato com a língua, até mesmo pelo fato de ter vindo ao Brasil algumas vezes, pois eles têm família aqui.

4M é um professor visitante, que assumiu disciplinas ligadas ao curso de Relações Internacionais; é proveniente da Romênia, portanto, falante nativo de Romeno (uma língua de origem neolatina, assim como a LP). 4M estudou brevemente a LP quando ainda estava na Europa, preparando-se para a temporada no Brasil, por essa razão apresentava um sotaque bastante influenciado pelo Português Europeu.

Com os participantes já descritos, podemos passar a descrever as etapas seguintes desta prática de interface (ensino, pesquisa e extensão), que foi constituída pela análise dos dados com o intuito de enumerar e discutir os fatores linguísticos e extralinguísticos que influenciam o fenômeno em estudo.

Os dados sociolinguísticos dos informantes – tais como idade, sexo, nível de escolaridade, língua materna e país de origem – estão disponíveis no quadro a seguir:

Quadro 1. Aspectos sociolinguísticos referentes aos estudantes

Participante	Sexo	Idade	Nível de escolaridade	País de origem	Língua Materna
1F	Feminino	21	universitário	Peru	Espanhol
2M	Masculino	19	universitário	México	Espanhol
3M	Masculino	22	universitário	Alemanha	Alemão
4M	Masculino	50	doutorado	Romênia	Romeno

Fonte: (elaboração das autoras, 2023)

A partir das reflexões elaboradas pelos informantes a respeito das aulas, procuramos detectar o que tinham em comum e em que elas diferiam umas das outras.

Faremos, a seguir, um apanhado dos tópicos abordados por cada participante em seus relatos de experiência / reflexões a respeito de suas experiências com as aulas de PLE.

3.2 Análise e discussão dos relatos

Nossa análise toma por base o exposto em Echeverria (2016), para quem os relatos orais tornaram possível a transmissão da cultura, do conhecimento e das reflexões de cada grupo social, na história da humanidade. Para o autor, na Cultura Ocidental, ainda insistimos em não legitimar o conhecimento originado a partir de nossas experiências, já que existe uma dificuldade de mensuração e validação objetiva desses dados para o conhecimento científico. Para Gonçalves (2020), esse foi um legado advindo da racionalidade moderna com o qual o pensamento científico pós-moderno busca romper. A invenção do alfabeto, entretanto, mudou a forma como registrávamos o conhecimento, antes creditado à memória de seus detentores e transmitido por meio de narrativas; a invenção da imprensa ampliou sua disseminação.

Como abordamos anteriormente, um estudo quantitativo difere do qualitativo na abrangência, sendo que o primeiro analisa uma grande quantidade de sujeitos com um olhar objetivo e calcado em dados estatísticos e testes de validação, enquanto o segundo se concentra em um setor delimitado ou um aspecto específico da realidade, mas observando mais detalhadamente esses dados.

A pesquisa narrativa baseada na coleta e análise de relatos orais busca explorar o que Bertaux (2010, p. 27) denomina “situação particular”. O pesquisador não tem a intenção de compreender um dado indivíduo, mas sim explorar as camadas mais profundas de um determinado fenômeno, a fim de interpretar os dados que emergem e categorizar o que pode vir a ser comum nos relatos coletados, a partir da perspectiva de quem o vivencia. A tarefa do investigador, então, é, segundo Gonçalves (2020), partir para uma investigação profunda e significativa de como o próprio indivíduo compreende seu aprendizado, a relevância que ele dá a cada elemento desse processo, e o quanto ele se coloca como sujeito ativo em sua aprendizagem.

Dessa forma, buscamos extrair, de cada relato / narrativa dos participantes, pontos comuns ou discrepantes, a fim de observar o que deveria ser reforçado, repetido, repensado ou evitado em futuros semestres.

1F já conseguia se comunicar com alguma desenvoltura no início do curso, pois já morava com colegas brasileiras por um mês quando as aulas começaram. A forte influência do sotaque característico do Espanhol se destacava na pronúncia dessa informante.

2M disse que as aulas e a monitoria ajudaram muito, pois, no início, ele não era capaz de compreender coisa alguma em Português – usava o Inglês com frequência, em situações de

comunicação, também um pouco de Espanhol. Depois de cinco meses, entretanto, já era capaz de manter uma longa conversação com nativos em LP. Ele também alega que o fato de ter mantido conversas autênticas com a monitora (nas tutorias particulares) contribuiu de forma muito positiva para a melhoria da sua pronúncia e fluência em LP.

A despeito de reconhecer a importância da monitoria para sua aprendizagem, reiterando o valor da metodologia da monitora para ensinar (as conversas informais com ela, a melhora da pronúncia e da fluência), 2M alegou a permanência da dificuldade com relação à gramática normativa, já que persistiram dúvidas sobre certos empregos.

3M afirmou que o curso foi muito bom, sendo que foi uma repetição de pontos que ele já havia abordado com sua mãe (que é brasileira) e em uma aula de LP que ele havia feito antes de vir para o Brasil. Segundo ele, as pequenas dúvidas que tinha foram dirimidas em perguntas durante as aulas. 3M considerou muito importante a questão das fusões de preposições com artigos trabalhados em sala, o uso da crase e dos diferentes tipos de porquês. Além disso, menciona as aulas sobre gírias e variações dialetais, e como isso possibilitou a sua melhor compreensão do jeito de falar dos mineiros. Para esse estudante, a percepção foi de que houve muito progresso da parte dele em relação à LP.

Para esse aluno, as coisas novas que aprendeu partiram de sua própria iniciativa de perguntar e esclarecer dúvidas, o que foi prontamente respondido pela professora, segundo ele. De fato, esse jovem era bem minucioso em relação ao que desejava saber (questionava), mostrou ter habilidade de controlar seu aprendizado e admitiu ter tido um ótimo desempenho em termos de aprendizagem de PLE – não só com o curso, mas também com experiências fora do âmbito da Universidade.

Um ponto interessante em relação a esse participante é o fato de ele não apresentar sotaque do Português Europeu, embora tenha tido algumas aulas de Português na Alemanha, antes de vir para o intercâmbio no Brasil. Isso denota duas possibilidades: ele provavelmente teve aulas de Português Brasileiro (contato com algum professor de PB na Alemanha) ou prevaleceu a influência da mãe, que é brasileira – embora tenha afirmado que, regularmente, nas relações familiares, não usam a LP, falam sempre o Alemão.

4M já havia feito aulas de LP na Europa e conseguia se comunicar com poucas dificuldades. A LP assumiu a configuração de língua adicional, já que ele falava Inglês fluentemente, sendo a sua L2, além do Romeno, sua língua materna. Nos momentos de dúvida, durante as aulas, fazia perguntas em Inglês. O fato de ter estudado LP na Europa resultou no sotaque característico do Português lusitano, com palatalização dos “esses”, além de algumas construções sintáticas características dessa modalidade.

4M mencionou que as aulas foram positivas, porque pode confrontar conhecimentos que trazia das aulas de LP, na Europa, a aspectos específicos do PB, em especial da variante mineira.

Quadro 2. Compilação de dados dos relatos dos estudantes de PLE

Importância da monitoria	Importância do acompanhamento da professora	Conversa informal	Gramática / Pontos gramaticais	Aulas de PLE prévias	Desempenho final
		1F			1F
2M		2M	2M		2M
	3M	3M	3M	3M	3M
			4M	4M	

Fonte: (elaboração das autoras, 2023)

A partir do quadro acima, podemos identificar que todos os respondentes consideram a importância da conversa informal como forma de aperfeiçoar a pronúncia e a fluência, tanto no ambiente acadêmico como fora dele; três destacaram as dificuldades apresentadas em relação a determinados tópicos gramaticais – mas nenhum deles, no formulário inicial, indicou o desejo de fazer o Exame de Proficiência, colocando a oralidade/a escuta, a leitura/a escrita como prioridades.

Nem todos tiveram aulas de LP antes de participarem do intercâmbio ou mesmo salientaram a importância do acompanhamento da professora de PLE em seu processo de aprendizagem – possivelmente porque, estando imersos na realidade de falantes de LP, as influências são múltiplas (por exemplo, os intercambistas moram em “repúblicas” próximas à IES, portanto, recebem influência dos colegas – embora tenham assumido que, por interesse dos brasileiros, na maior parte do tempo, a língua usada nessas trocas seja o inglês). De toda forma, a visão que prevalece é a de que as aulas cumpriram seu objetivo, foram positivas para o atingimento de maior segurança e compreensão da LP.

Um aspecto que se destaca é que precisamos dar mais visibilidade à oferta da monitoria, pois houve grande e rápido desenvolvimento do aluno mexicano a partir dessa modalidade de atendimento mais customizada. Para nossos graduandos, trata-se, também, de momento de grande protagonismo e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de LP a falantes de outros idiomas vem nos mostrando, a cada semestre, que a marca predominante é a da heterogeneidade – de *backgrounds*, de línguas maternas, de objetivos e interesses de aprendizagem, de valorização da LP., inclusive. Durante o semestre, um dos grandes interesses dos participantes é conhecer os arredores da cidade, os pontos turísticos – então, o absenteísmo é um problema. Embora tenhamos a regra de oferecer certificação apenas àqueles que frequentem pelo menos 80% da carga horária do curso, como a maioria não deseja fazer exame de proficiência (o

CELPE BRAS)⁸, não há uma injunção pela assistência às aulas; além disso, alguns relatam que, atarefados pelas demandas da graduação – e enfrentando dificuldades adicionais exatamente pelos problemas em relação ao idioma, acabam tendo que se dedicar mais às tarefas acadêmicas, já que estas é que lhes permitirão a aprovação e o aproveitamento dos créditos em seus países / universidades de origem.

O curso de PLE não prevê avaliações quantitativas – apenas atividades realizadas durante a aula, algumas poucas solicitadas como “extraclasse”; assim, os relatos orais ou escritos e as atividades em que os estudantes nos dão a conhecer sobre sua aprendizagem constituem um importante *feedback* para que avaliemos nossa prática, repensemos estratégias e consigamos oferecer, a cada semestre, um ensino mais sintonizado com as reais demandas e características tanto da modalidade (PLE) quanto do público-alvo a que nos dedicamos.

REFERÊNCIAS

- BARTOLETO, Galaor. Entenda o que é língua franca. 02 jan. 2010. Disponível em: <http://www.galaor.com.br/lingua-franca>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: Paulus/ EDUFRN, 2010.
- CANDIAN, Maira; BESSA, Mariana de C. Português como segunda língua estrangeira não materna adicional para falantes de outras línguas - P2LENMAFOL: uma breve análise de terminologias. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, v. 25, n. 2, 2021.
- ECHEVERRÍA, Rafael. **Ontología del Lenguage**. Buenos Aires, Argentina: Editora Granica, 2016.
- EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/dl34-v12n2a2018-18>. Acesso em: 5 fev.2023.
- FURTOSO, Viviane A. Bagio. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online**. 2011. 283 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103505>. Acesso em: 2 out. 2022.

⁸ Sobre o CELPE BRAS: “O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é o exame brasileiro oficial para certificar proficiência em português como língua estrangeira. O exame é aplicado semestralmente no Brasil e no exterior pelo Inep, com apoio do Ministério da Educação (MEC) e em parceria com o Ministério das Relações Exteriores. As provas são realizadas em postos aplicadores: instituições de educação superior, representações diplomáticas, missões consulares, centros e institutos culturais, e outras instituições interessadas na promoção e na difusão da língua portuguesa. O Celpe-Bras fundamenta-se na ideia de proficiência como uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. O exame considera aspectos textuais e, principalmente, aspectos discursivos: contexto, propósito e interlocutores envolvidos na interação. Para certificar diferentes níveis de proficiência, o Celpe-Bras baseia-se na premissa de que participantes de todos os níveis certificados são capazes de desempenhar ações em língua portuguesa. O que pode variar é a qualidade do desempenho, dependendo do nível de proficiência” (INEP, [2023]).

- GONÇALVES, Cássia R. R. Reflexões epistemológicas para estudos significativos a partir de relatos orais: a experiência vivida no aprendizado de uma língua estrangeira. **Trem de Letras**, v. 7, n. 2, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/674>. Acesso em: 05 mar. 2023.
- GROSSO, Maria José R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**. Brasília, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Acesso em: 2 out. 2022.
- HERDINA, P.; JESSNER, U. The dynamics of third language acquisition. In: CENOZ, J.; JESSNER, U. (ed.). **English in Europe** – the acquisition of a third language. Multilingual Matters LTD, 2000.
- INEP. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). [2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>. Acesso em: 8 mar. 2023.
- KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Prentice Hall International, 1982. Disponível em: https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.
- KLEIN, E. C. Second versus third language acquisition: is there a difference? **Language Learning**, v. 45, n. 3, p. 419-465, September, 1995.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. London: Longman, 1991.
- MELO-PFEIFER, Silvia. Português como língua de herança: que português? que língua? que herança? **Domínios de Linguagem**, v. 12, n. 2, p. 1161, 29 jun. 2018.
- MUÑOZ, C. Report on trilingual primary education in catalonia. In: HERDINA, P.; JESSNER, U. **A dynamic model of multilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.
- REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002. p. 213-230.
- SOUSA, Sandra S. **Análise de erros na produção escrita de aprendentes de português língua estrangeira – nível A1.2**. Dissertação apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56985/2/TESEMESSANDRASOUSA000141620.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- SOUTO, Mauren V. L.; ALÉM, Alina O.F.G.; BRITO, Marlene S.; BERNARDO, Cláudia. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. **Revista Philologus**, Ano 20, n. 60 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2014. Acesso em: 2 out. 2022.
- VALDÉS, G. Heritage languages students: Profiles and possibilities. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (ed.). **Heritage languages in America**: preserving a national resource Washington, DC: Center for Applied Linguistics/Delta Systems, 2001. p. 37-77.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2022. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 15 fev.2023.