

Ensino de português para falantes de outras línguas: múltiplas realidades, múltiplas necessidades

Ev' Ângela Batista R. de Barros*
Viviane Bagio Furtoso**

Introdução

Falar em ensino de Língua Portuguesa (LP) a falantes de outras línguas de origem – sob variadas denominações e circunstâncias – como “língua de herança” (PLH), “língua de acolhimento” (PLAc), “língua estrangeira” (PLE), “língua adicional” (PLA), entre outras, é falar de complexa rede de aspectos inter-relacionados. Tais condicionantes se originam, em uma visão macro, de políticas linguísticas (pensadas e adotadas no bojo de outras, econômicas e culturais), cujos efeitos chegam ao microambiente das salas de aulas – presenciais ou virtuais – em que, concretamente, são atendidos os falantes de outros idiomas, tanto em países lusófonos – e, mais de perto, no Brasil – como em outros, nos quais esta língua se faz alvo de interesse como língua de integração, de interação, de negócios, de ciência e de muitas outras possibilidades de diálogo pluricultural.

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Graduada em Letras (UFMG) e Pedagogia (UEMG). Doutora em Linguística. Professora do Programa de Pós-Graduação e do Departamento de Letras da PUC Minas. Titular da Coordenação Setorial de Publicações e Produções Acadêmicas da Pró-Reitoria de Extensão. Editora gerente da revista **Conecte-se!** da Proex PUC Minas. Editora da **Revista do Instituto de Ciências Humanas da PUC**, da **Scripta** e dos **Cadernos Cespuc de Pesquisa**. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8094-2329>.

** Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Letras Anglo-Portuguesas (1994) e Mestre em Letras (2001) pela UEL. Doutora em Estudos Linguísticos (2011) pela Universidade Estadual Paulista (Unesp)/São José do Rio Preto. Estágio pós-doutoral na Georgetown University, Estados Unidos (set. a dez./2015), com bolsa Capes/Fulbright. Professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL. Atua nos programas de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (Meplem). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6535-2902>.

No contexto contemporâneo, de rápida e intensa globalização (inclusive de doenças viróticas, como nos mostra este contexto pandêmico), o interesse pela (ou necessidade de) aprendizagem de uma outra língua se mostra uma exigência para melhor desenvoltura no campo profissional e, por vezes, na vida doméstica. Em determinadas situações (como as de migração forçada por fatores naturais, como catástrofes ambientais, ou políticas, como guerras ou conflitos civis), sentir-se parte integrante de uma nova cultura passa por readaptações em diversas instâncias, mas, sem dúvida, a primeira delas é a aprendizagem da língua falada no país alvo (seja para trabalhar, seja para morar ou estudar, etc.). É a intercompreensão propiciada pela língua que acelerará – ou, por outro lado, cerceará – o processo de adaptação desse sujeito a essa “nova pátria”.

A respeito da aprendizagem da língua padrão para falantes de uma língua materna, o etnolinguista Gnerre (1991, p.5), trazendo a voz também de Bourdieu (1977), afirma que

A linguagem não é usada somente para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. As pessoas falam para serem “ouvidas”, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos. O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato linguístico (BOURDIEU, 1977).

Se, para falantes que aprendem a norma padrão, uma modalidade distinta daquela cotidiana (o vernáculo), já se prevê um trabalho cognitivo e experiencial enorme, conseguir “se fazer ouvido” (compreendido) em outra língua é tarefa bastante

complexa – especialmente se as línguas (de partida e alvo) não compartilham traços ou semelhanças – dessa forma, aprender o português tendo como língua de partida o espanhol seria mais fácil do que tendo o alemão como língua materna. No entanto, não é algo tão taxativo (determinístico) assim, muitas vezes, algum tipo de experiência prévia, o contato com a aprendizagem de outras línguas ou mesmo a existência de atitude favorável em relação à língua-alvo podem constituir fatores propiciadores da aprendizagem.

Bondia (2002), em alentado texto sobre o valor da experiência e, por extensão, da perspectiva a ser adotada pelos docentes para a aprendizagem significativa, afirma que:

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. [...] Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política. (BONDIA, 2002, p. 19).

Assim, esse educador espanhol nos lembra de que, se, por um lado, é essencial que os docentes sejam tecnicamente formados (dominem epistemologicamente aquele conteúdo) para ensinar uma língua – seja L1, L2, L3... –, por outro, restringir-se à dimensão técnica (considerar os alunos como indivíduos cuja aprendizagem depende meramente de um acerto em relação

a uma metodologia) resultará em uma relação de ensino e aprendizagem reducionista, posto que não se dará numa relação entre sujeitos – dotados de cultura, de crenças, representações, etc.

Bakhtin, pioneiramente, destacou que a aprendizagem da língua só se concretiza por meio de práticas dialógicas, visto que

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bem diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subseqüente resposta em voz real alta. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Dessa forma, a intercompreensão é a meta a se atingir no ensino de língua, a possibilidade de o falante “se dizer”, “dizer do espaço que ocupa”, como assinalou Gnerre (1991). Toda a relação languageira se dá em um “território social”, seja no âmbito mais estrito (da atividade mental e da “palavra interior”, da compreensão e sua resposta interna), ou mais lato (da elaboração e enunciação de um “conteúdo a exprimir”), nas mais diversas ambiências, dentre as quais a sala de aula presencial ou virtual é apenas uma.

Ainda, Bakhtin nos assevera que não enunciamos nem compreendemos com base em segmentos dissociados de um contexto (o que exercícios estruturais muito em voga nos anos 1970 faziam supor), mas que construímos textos, por meio dos quais explicitamos nossos pontos de vista:

Quando construímos nosso discurso, sempre trazemos de antemão o todo da nossa enunciação, na forma

tanto de um determinado esquema de gênero quanto de projeto individual de discurso. Não enfiamos as palavras, não vamos de uma palavra a outra, mas é como se completássemos com as devidas palavras a totalidade. (BAKHTIN, 2003, p. 292).

Numa relação distanciada, “tecnologizada” de ensino de língua, perde-se o caráter de intersubjetividade crucial a uma visão positiva da língua-alvo. Tomadas nessa relação hierarquizada, as relações entre interlocutores se tornam distantes, perdem seu contorno dialógico.

Em nossa “língua materna”, as palavras e os enunciados ressoam familiarmente: a “palavra materna é ‘de casa’, e ela é percebida como uma roupa habitual, ou melhor ainda, como aquela atmosfera costumeira na qual vivemos e respiramos”. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 188); já uma língua estrangeira pode trazer grandes embaraços e obstáculos à adaptação a uma nova realidade.

Pensar no ensino dessa língua a falantes de outras línguas demanda que a realidade próxima – cultural, do mundo do trabalho, das relações interpessoais etc. – se tornem ponto de partida, de reflexão e de chegada. Na concepção de Almeida (2004), isso significa trabalhar numa perspectiva de “cultura de língua”, já que “a inserção do aprendente no universo cultural da língua [...] deve ser considerada como um fator indispensável na aprendizagem de um novo código linguístico”. (ALMEIDA, 2004, p. 2). É relevante pensar na perspectiva atual com que se concebem as metodologias de ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (doravante PFOL), pois

concepções de língua-cultura e cultura de língua (Almeida, 2004) remetem à ideia de se pensar a língua como instituinte e instituída no processo cultural de

aprendizado, pois, **ao mesmo tempo em que a língua é veículo de transmissão de valores culturais, crenças, representações, etc., ela se vê influenciada por esse mesmo conteúdo que ajuda a veicular**; a língua é viva, plástica, dinâmica – assim **ela reflete a cultura e se vê transformada pelas mudanças culturais, políticas, econômicas, que acontecem às comunidades de falantes**. É através da língua que se pode conhecer o pensamento das pessoas bem como mudá-lo. E só é possível tal movimento pela capacidade da língua de ser movente, constantemente atualizada por novos falantes, em novos contextos e práticas sociais. (BARROS; ASSIS, 2018, p. 64, grifos nossos).

A maior ou a menor clareza em relação a aspectos que concernem à LP e sua cultura (como fruto de um processo histórico de constituição; como objeto de estudo, de ensino e de aprendizagem; como uma língua que representa um capital cultural e linguístico, no conjunto das línguas humanas modernas com maior número de falantes, etc.) permitirá a compreensão de que relações significativas com os conteúdos a serem ensinados/aprendidos passam, primeiramente, pela definição de concepções epistemológicas (Por que e para que ensiná-la?) e metodológicas (Como facilitar a aprendizagem desse idioma? Que estratégias se mostram mais eficazes e eficientes? Que materiais utilizar?, etc.).

Assim, buscar novos caminhos para a formação e a atualização profissional tem se colocado como uma demanda emergente para a área de PFOL. Corroborando as palavras de Mendes (2016), temos sido “obrigados a rever os velhos esquemas de curso e os métodos pouco flexíveis e abertos a mudanças” (MENDES, 2016, p. 298) para refletirmos “sobre questões importantes e relevantes para o professor contemporâneo” (MENDES, 2016, p. 298-299). Dentre os aspectos destacados

pela autora, que devem estar no bojo dessa reflexão do professor contemporâneo, estão: visões de língua e de linguagem menos sistêmicas e mais sensíveis culturalmente, materiais como fontes de aprendizagem e não como fim e, ainda, práticas de sala de aula como experiências situadas de uso da LP que a considerem língua de âmbito global e não apenas como reflexo de um país ou nação. (MENDES, 2016).

É com o propósito de contribuir para a reflexão dos profissionais que atuam na área de PFOL e, conseqüentemente, para uma aprendizagem significativa do português – considerando-se tanto aspectos como a necessidade do aprendiz quanto as perspectivas e possibilidades do ensino de PFOL –, que organizamos este ensaio da seguinte forma: feito este preâmbulo, discutiremos, na seção 2 e subsequentes, questões concernentes às necessidades de aprendizagem do português em diferentes contextos, aos expedientes metodológicos atrelados às necessidades dos aprendizes, à formação do professor e sua prática pedagógica, bem como às políticas linguísticas e seus atores. Ao endereçar essas temáticas, daremos a conhecer os textos a elas atinentes, que compõem este volume da **Scripta**, finalizando este ensaio com o convite para a leitura dos textos na íntegra.

2 Perfis de aprendentes, expedientes metodológicos, formação docente e políticas linguísticas

Fernando Pessoa, grande poeta português, é autor de um aforismo: “Eu não escrevo em português. Escrevo eu mesmo”. Tal intensidade em mostrar, visceralmente, sua identidade linguística revela-nos que a relação do indivíduo com sua língua

materna pode assumir dimensões bastante radicais, pois isso diz respeito a um certo modo de ser e de estar no mundo, de (inter) agir com os outros sujeitos e com a realidade circundante. Essa escolha (ou injunção, às vezes) abrange dimensões políticas e econômicas – não apenas linguísticas e culturais (haja vista a luta de certos povos – como os bascos e os catalães, por exemplo – em não abrir mão de sua L1; na mesma medida, destaca-se a decisão dos timorenses em, conquistada a liberdade política do Timor-Leste, reiterar sua opção pelo português, em detrimento de outras possíveis, como o inglês).

Segundo Bronckart (1999, p. 30), argumentando que agimos *na e pela* língua(gem), uma abordagem da língua precisa considerar o caráter interacionista desta, visto que as ações humanas, em geral, e as ações de linguagem (ou semiotizadas) se dão numa contextualidade sócio-histórica. Para ele, integrar a dimensão discursiva da língua(gem) passa por

[...] tentar identificar o modo como a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos (o *agir comunicativo*, segundo Habermas), **ao mesmo tempo que é constitutiva do social, contribui para delimitar as ações imputáveis a agentes particulares** e, portanto, para moldar a pessoa humana no conjunto de suas capacidades propriamente psicológicas. (BRONCKART, 1999, p. 30, grifos nossos).

Aprendizagens referentes a práticas languageiras se dão no bojo de outras ações cotidianas, ações sócio-historicamente situadas, que nos tornam sujeitos de certos processos (ou assujeitados por certas circunstâncias). O processo de interação em que nos constituímos intersubjetivamente (o que nos diferencia de outras espécies) se funda na possibilidade de pensarmos por meio de palavras, de refletirmos, metacognitivamente, por meio

do discurso, do diálogo com o outro (ou com nós mesmos, no que se denomina “discurso interior”). Seja como for, aprender efetivamente a língua é crucial para a nossa humanidade – dominar uma, ou às vezes, duas ou mais línguas, a depender do contexto em que nos inserimos – é o que nos define como espécie. Nesse sentido, Bondia afirma que

As palavras determinam nosso pensamento porque **não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras.** E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, **também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso.** Todo mundo sabe que Aristóteles definiu o homem como *zôon lógon échon*. A tradução desta expressão, porém, é muito mais “vivente dotado de palavra” do que “animal dotado de razão” ou “animal racional”. Se há uma tradução que realmente trai, no pior sentido da palavra, é justamente essa de traduzir logos por *ratio*. E a transformação de *zôon*, vivente, em animal. **O homem é um vivente com palavra.** E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas **que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras,** que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. (BONDIA, 2002, p. 21, grifos nossos).

Nesse excerto, o educador espanhol destaca não apenas a importância da aprendizagem da primeira língua, mas também de outra(s), por aqueles que dela(s) necessitam para sobreviver

(caso de imigrantes ou refugiados) ou que a desejam manter por uma questão identitária (como “língua de herança”, por exemplo) ou a ela aceder como língua de integração, de ciência, de negócios, como já destacado anteriormente neste ensaio. Em qualquer situação, somos seres de linguagem - tanto os que ensinam quanto os que aprendem - e, conforme as diferentes conjunturas, a pressão em relação à aprendizagem será distinta.

Nesse sentido, Leurquin nos incita a refletir que

Pensar em ensinar gera (ou deveria gerar) um questionamento do tipo — para quem vamos ensinar? Aliado a isso, certamente estaria em jogo o aprendiz, suas necessidades, o espaço onde ele aprende a língua portuguesa, afinal se trata de um ser social e historicamente situado. O ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto exolíngua é diferente do ensino e da aprendizagem de uma língua em contexto endolíngua. Estando fora do país da língua alvo, o uso da língua estrangeira, normalmente, se limita à carga horária do curso. Neste caso, a língua é falada apenas em situação de ensino e de aprendizagem. Ao estar mergulhado em situações cotidianas do país, são exigidas do aprendiz as capacidades de linguagem necessárias para a comunicação em situações reais porque ele estuda a língua estrangeira imerso na língua e na cultura do falante nativo. Tais condições de ensino e de aprendizagem exigem muito mais do aprendiz, pois ele precisa utilizar a língua estrangeira para viver e para sobreviver. (LEURQUIN, 2014, p. 172-174).

Certamente, a aprendizagem de uma língua, após passar por um exílio traumático (gerado por motivos naturais, políticos ou humanitários) e ser expropriado do país, é circunstância bem diferente, emocional e cognitivamente, do que aprender essa mesma língua por opção, por prazer ou até mesmo para atingir ascensão social, profissional ou de outra natureza.

Dessa forma, apresentaremos, nas próximas subseções, os textos que compõem este número da **Scripta**, organizados de forma a tecer uma grande teia de pressupostos teórico-metodológicos para a área de PFOL.

2.1 Diversidades e adversidades: diferentes países (de saída, de chegada), distintas circunstâncias e necessidades de aprendizagem de PFOL

Faz-se necessário esclarecer que não serão discutidas, neste ensaio, as diferentes terminologias encontradas hoje na literatura da área de PFOL: estas ficam a cargo dos autores dos trabalhos que compõem este número da **Scripta**. O que se faz importante ressaltar, no entanto, é que a diversidade de termos pode ser entendida à luz das necessidades de aprendizagem dos grupos que são atendidos nos cursos de PFOL, seja no Brasil, seja no exterior.

Um conjunto de artigos deste número da **Scripta** se dedica a investigar esses grupos e poderá ajudar a mapear especificidades de aprendizagem e formas de atendê-las na sala de aula pelo professor. Segundo Furtoso,

[...] o interesse pela aprendizagem da língua portuguesa por falantes de outras línguas, e conseqüentemente a demanda de ensino, tem aumentado consideravelmente. Juntamente com a necessidade e/ou interesse pela língua portuguesa estão as motivações que têm caracterizado contextos diversos de aprendizagem-avaliação-ensino de PFOL. A variedade de termos presentes nos textos pode ser entendida como reflexo de uma área em expansão e com demandas cada vez mais diversificadas. (FURTOSO, 2015, p. 156, grifos nossos).

Embora não tenha como foco a sala de aula, o texto de Rosana Daza de Garcia serve bem para abrir a discussão acerca dos grupos atendidos sob o grande guarda-chuva do Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Em seu texto, ela relata a própria experiência como imigrante venezuelana e aprendiz de LP no Brasil, ressaltando que a construção de sentidos – verdadeira compreensão da língua –, sem depender totalmente de instrução formal, permite formação cidadã continuada na língua de acolhimento. Como imigrante, salienta a importância da iniciativa de socialização e criatividade por parte do próprio sujeito, no país em que passou a residir.

Por outro lado, a aquisição da LP sem acesso à instrução formal pode ser uma dificuldade enfrentada por imigrantes em situações de avaliação de proficiência. Nesse sentido, Anna Smirnova Henriques descreve as principais dificuldades na escrita em LP de migrantes russófonos, fluentes em português falado (que estruturam bem o texto e têm facilidade para adquirir um vasto vocabulário), identificadas nos textos escritos produzidos durante um curso preparatório para o Exame Celpe-Bras. Elas incluem as dificuldades de ortografia, uso de acentuação, uso de artigos, concordância de gênero, uso de verbos (conjugação, tempos verbais, modo subjuntivo) e ordem de palavras nas frases. Ao estudar a aquisição do português por esses migrantes no Brasil, a autora destaca que são trazidas duas línguas do grupo linguístico indo-europeu pouco confrontadas nos estudos da área de aquisição de L2: o russo, uma língua eslava, e o português, uma língua românica.

Independentemente da instrução formal (ou não), o que os estudos na área de PLAc têm defendido pode ser explicitado no texto de Pietra Da Ros, Lovani Volmer e Rosemari Lorenz

Martins. Elas discutem atividades realizadas com migrantes e refugiados em um projeto de extensão universitária, contemplando a importância da língua como acolhimento e a construção de identidade. Para a comunicação dos migrantes e refugiados que chegam ao Brasil, a LP é a base para que sejam aceitos e participem da comunidade; assim, é imprescindível que aprendam a falar essa língua para se constituírem como sujeitos nesse novo contexto em que estão se inserindo. As autoras apresentam exemplos de atividades realizadas no âmbito do projeto “O mundo em uma sala: refugiados e migrantes – uma questão de Direitos Humanos”, em tempos de aula presencial, antes da pandemia. Concluem que as oficinas de LP oferecem a possibilidade de esses sujeitos exercerem sua cidadania, integrarem-se na sociedade, no mercado de trabalho e, enfim, como expôs uma das migrantes, “sair da bolha e finalmente existir” nesse novo lugar.

Se, por um lado, a área de PFOL tem tido como agenda de pesquisa investigar necessidades de aprendizagem daqueles que migram de seus países de origem para o Brasil, ou para outros países que tenham o português como língua oficial, também têm recebido atenção as necessidades daqueles que migram de países de língua portuguesa para outros países e continentes.

Como registram Maíra Candian e Denise Barros Weiss, a diáspora brasileira – apesar de difícil e conflituosa a decisão de sair do país de origem – ocorre o tempo todo pelo mundo e tem sido acelerada por crises econômicas, embalada por sonhos de uma vida melhor. Em seu texto, as autoras apresentam uma fotografia a partir de dados de 28 famílias de brasileiros(as) expatriados(as) que possuem filhos. As informações pessoais e linguísticas a respeito da constituição e interação dos membros

de famílias diaspóricas formadas por pelo menos um adulto brasileiro foram obtidas por meio de um formulário elaborado na plataforma Google Forms. Foram investigadas as línguas utilizadas por essas famílias para compreender se o Português como Língua de Herança está se estabelecendo nesses lares, analisando-se quais os esforços empreendidos pelo pai ou pela mãe brasileiro(a) para que os filhos que estão nascendo e/ou crescendo no exterior aprendam a LP. Os resultados do estudo apontam que, em famílias compostas por ambos os pais de mesma nacionalidade, as condições são bem mais favoráveis à manutenção e ao uso da língua materna dos pais e de herança dos filhos.

Mais adiante, abordaremos questões específicas acerca de políticas linguísticas – no entanto, ao tratarmos das necessidades de aprendizagem da LP no contexto universitário (próximo bloco de discussão), estas já se fazem subjacentes: no cenário atual, a internacionalização das instituições de ensino superior (IES) se inscreve no bojo de políticas linguísticas – decisões tomadas alhures têm efeitos diretos sobre aspectos atinentes ao olhar dos gestores e docentes ao ensino de PFOL.

Dener Martins Oliveira explicita como o ensino de PFOL no Brasil tem se ampliado nas universidades: diante do aumento no número de estudantes de mobilidade matriculados, cresce também a demanda pela oferta de cursos de PFOL nas IES brasileiras. Como forma de contribuir, no texto de Oliveira, é apresentado e descrito o material didático intitulado “Português - Universidades”, com a finalidade de elucidar os princípios teóricos que fundamentam as atividades propostas e ressaltar como estas atendem as necessidades de uso da LP pelos estrangeiros nesse contexto, de modo a promover sua

integração à comunidade acadêmica. O material didático tomou como ponto de partida as orientações teórico-metodológicas do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE), e o anseio do autor é disponibilizá-lo na mesma plataforma para circulação aberta e gratuita, por ser flexível (permitir adaptações), sem transgredir regras de direitos autorais. Tudo isso se mostra relevante, pois, em uma visão macro, atender a tantas e tão distintas demandas das comunidades estrangeiras é um grande desafio posto a todos nós.

Tânia Maria Moreira e Guilherme Barbat Barros propõem um “estudo sistêmico” de Português como Língua Estrangeira (PLE), fundado em um diagnóstico (levantamento do perfil e das demandas de aprendizagem dos discentes matriculados em cursos de graduação e de pós-graduação em uma IES brasileira), e, na sequência, pelo planejamento e pela oferta de cursos “customizados” para eles, no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras. Aproximando as demandas apresentadas da proposta teórico-metodológica que embasa o ensino de PLE na referida universidade – a pedagogia com base em gêneros de textos (numa perspectiva de letramentos situados) –, afirmam que os resultados sugerem ampla possibilidade de alcance de proficiência e de continuidade de estudos pelos aprendizes. A partir de práticas de leitura e escrita, a aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, em contexto de PLE, possibilita a plena compreensão das características dos gêneros estudados e proporciona o uso consciente e autônomo da linguagem.

Avançando na relação de dois (ou mais) sistemas para usos socioculturais de línguas pelos aprendizes de português, Ana Laura dos Santos Marques discute, por meio de uma análise de textos explicativos de hispanofalantes de português como

língua adicional (PLA), em contexto de formação universitária, aspectos de suas produções que representam desafios para o trabalho com a escrita acadêmica, no que tange ao ensino e desenvolvimento paralelo de L1 e língua-alvo e à avaliação. Considerando as proximidades entre LP e o espanhol, além dos requerimentos dessa aprendizagem, Marques discute o conceito de bilinguismo, assumindo que usuários de mais de uma língua articulam seu repertório de sistemas linguísticos com uma dupla função: transitar entre uma e outra língua e integrá-las nas diversas situações de produção em que se inserem. No caso da escrita acadêmica em duas línguas, a complexidade dessa integração pode ser reconhecida no plano discursivo, ressaltando-se que este se encontra em um espaço em que as avaliações acontecem sob uma ótica monolíngue. A metodologia de análise exploratória desse estudo de caso considerou os lineamentos teórico-metodológicos de abordagem dos gêneros da Linguística Sistêmico-Funcional. De acordo com a autora, os resultados não são generalizáveis e revelam os desafios que a escrita acadêmica e o processo de bilinguismo avançado representam para os estudos em PLA em termos de descrição, parâmetros e ensino.

O estudo descritivo apresentado por Diocleciano Nhatuve sublinha, do ponto de vista de contato linguístico, o papel das línguas maternas de 10 diferentes grupos de aprendentes tardios de PLE e dos subsistemas de memórias de longo prazo na aprendizagem da LP, em geral, e dos mecanismos de Concordância Nominal (CN) em particular. O estudo foi conduzido com base nos princípios de primazia do significado no processamento do *input* e de aprendizagem tardia de línguas. A base empírica é constituída por estruturas sintáticas desviantes de 10 aprendentes

de português em universidades africanas, asiáticas e europeias, em textos compilados no âmbito de projetos de constituição de *corpora* de PLE e L2, por investigadores do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL) e do Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (Celga-Iltec) da Universidade de Coimbra, com exceção dos textos de alunos de língua materna shona, que foram recolhidos na Universidade do Zimbábwe. A fim de atestar a transversalidade dos comportamentos dos aprendentes de PLE no estabelecimento da CN e de demonstrar até que ponto interferem as características das LM, o autor faz análises qualitativa e quantitativa. Estas indicam que, na maioria dos grupos, os desvios ocorrem em sintagmas nominais com as funções de objeto direto, em complementos de preposições e em predicativo de sujeito. Entretanto, segundo o autor, o comportamento diferente de aprendentes coreanos e alemães leva a considerar, entre outros aspectos, a ordem das palavras de cada língua como um dos fatores determinantes para a ocorrência de desvios em certos contextos.

2.2 Multifaces da formação de professor para o ensino de PFOL

A formação docente, em si, é processo multifacetado e complexo; formar professores para lidar com o PFOL traz ingredientes adicionais, dada a heterogeneidade de línguas e culturas de partida, vislumbrando, como ponto de chegada, a proficiência dos aprendizes – muitas vezes, o que parece óbvio a quem ensina (especialmente se for sua língua materna), não o é para os aprendizes. Não se restringe à metodologia, isto é, não se trata apenas de escolha de melhores expedientes — presenciais,

remotos, etc. – ou recursos. Assim, como salientamos, há uma urgência de se (re)pensarem algumas questões para a atuação do professor de PFOL na contemporaneidade. Nesse sentido, dois artigos deste volume de **Scripta** tomam a formação de professores como objeto de estudo.

O trabalho de Sara Oliveira da Cruz direciona os holofotes para a formação de professores a partir da proposta de um *blog* como um ambiente favorável ao ensino de PLE e PL2, em uma perspectiva culturalmente sensível aos sujeitos envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem. Partindo da análise de registros do início de sua própria atuação docente, em formação, no contexto investigado, busca identificar quais concepções de língua orientaram a sua prática e de que forma utilizou o *blog* “Vivendo no Brasil” durante aquela experiência. Os registros que emergem como recortes autoetnográficos no percurso demonstram a reflexividade no objeto pesquisado. Na sequência, discute dados gerados a partir de observações de aulas e de entrevistas realizadas com oito professores(as) em formação de PLE, a fim de evidenciar a importância de uma orientação teórico-pedagógica mais ativa, simétrica (e mais significativa) para os(as) professores(as) em formação, capaz de formar professores(as) crítico-reflexivos(as) (e culturalmente sensíveis).

Conforme já defendemos anteriormente, a aprendizagem de uma língua implica, naturalmente, a inserção do aprendiz no universo cultural da língua. Não há como considerar isso na sala de aula se o professor não estiver, primeiramente, aberto para essa experiência intercultural, ou seja, é preciso formar professores culturalmente sensíveis também, se quisermos proporcionar ambientes para um ensino de PFOL que dialogue

com língua(s)-cultura(s) que o aprendiz já traz para a sala de aula. Como destaca o estudo de Mendes, somente uma tal postura

[...] pode nos prover de elementos para a elaboração de novas estratégias e procedimentos para a atuação do professor em sala de aula, para o planejamento de cursos e para a construção de materiais que valorizem professores e alunos como sujeitos culturais que são, os quais, quando interagem em busca do objetivo de ensinar e aprender uma nova língua-cultura, põem em situação de confronto, troca e negociação mundos culturais e simbólicos diversificados. (MENDES, 2004, p. 17).

No escopo dessa visão de imbricamento de língua e cultura, Flávia Azambuja, Clara Dorneles e Everton Vargas da Costa investigam como a prática de análise linguística acontece na perspectiva intercultural, em um evento de formação de professoras de PLAc, em que a análise linguística se torna relevante, durante uma aula síncrona via Google Meet. Os resultados mostram que práticas que envolvem a análise linguística intercultural se caracterizam pela reflexão colaborativa sobre estranhamentos ocasionados pelos usos linguísticos, o que impacta significativamente a aprendizagem de alunos e professoras.

No movimento de avançarmos para uma concepção de língua e linguagem menos sistêmica e mais sensível culturalmente, não poderíamos deixar de trazer para a discussão a importância de ampliarmos nossos horizontes como docentes, para entender a LP como língua pluricêntrica. Isso implica compreendermos como as variedades do português se relacionam, sejam as regionais (dentro de um país de LP oficial, como o Brasil), sejam variedades nacionais entre os países de LP oficial, como os que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

(CPLP).¹ Outros dois artigos deste número da **Scripta** se ocupam dessa discussão em documentos norteadores para o ensino de PFOL e, por conseguinte, para a atuação de professores.

O estudo de Claudia Andrea Rost Snichelotto e Ana Paula Reis, que se inscreve no âmbito da Sociolinguística Educacional, enfoca o ensino, a partir da análise do tratamento da dimensão externa da variação linguística em um livro didático (LD, edição do aluno) para o ensino de PLE. Para dar conta do objetivo do estudo, as autoras propuseram duas questões sobre a dimensão externa da variação linguística, mapeando como tais aspectos eram apresentados: a) aos estudantes no LD analisado; b) aos estudantes aprendizes de PLE. Os resultados da análise demonstraram o tratamento desse tópico no LD, porém, não no material de apoio ao professor e em algumas atividades propostas. Pode-se depreender que é preciso explorar outras particularidades extralinguísticas da variante brasileira da língua portuguesa.

Já o texto de Mercedes Sebold e Ana Carolina Monteiro Freitas Henriques apresenta uma análise da representação das variedades da LP nos documentos norteadores para o ensino/aprendizagem de PLE fora dos países que têm o português como língua oficial. Foram analisados quatro documentos voltados para a sistematização de conteúdos para o ensino/aprendizagem de PLE, a saber: o documento base do Exame Celpe-Bras e três propostas curriculares do Itamaraty para o ensino de LP no exterior (para países de língua oficial espanhola; português como língua de herança; e português como língua intercultural para países de língua oficial portuguesa). As autoras reconhecem que os documentos analisados permitem comemorar pequenos

¹ Países membros da CPLP em maio de 2021: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

avanços na direção de uma política linguística mais atuante no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de PLE. Entretanto, há ainda muitas lacunas, principalmente, no que diz respeito à representação do Português do Brasil (PB) e suas variedades.

2.3 Políticas linguísticas: ponto de partida, ponto de chegada para compreensão da complexidade da formação docente e do ensino de PFOL

A análise de documentos orientadores para o ensino é um importante ponto de partida para trazermos políticas linguísticas para o centro de nossa discussão. No entanto, com base na Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL, 1994), “uma política se desenvolve em um ciclo contínuo, composto por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática” (GIMENEZ; PASSONI, 2016, p. 117). As autoras ainda nos ajudam a entender que:

O contexto de influência configura-se como a dimensão em que diversos grupos sociais constroem os seus discursos e agem para influenciar a definição das políticas de acordo com seus interesses. [...] No contexto de produção de textos, como o próprio nome indica, são elaborados os textos que indicam e normatizam a política pretendida, figurando como os exemplos de formulações explícitas de PL (Schiffman, 1996, 2003; Shohamy, 2006). **Já o contexto de prática é aquele em que as políticas são interpretadas e recriadas. Ou seja, os sujeitos que lidam com a leitura e implementação dos textos políticos fazem suas interpretações e atribuição de significados de acordo com as suas visões de mundo e também produzem outros textos.** De modo geral, deve-se destacar que esses três contextos não são independentes, portanto, não representam etapas lineares de elaboração e de análise. Essas dimensões

se complementam na busca do entendimento de uma determinada política. (GIMENEZ; PASSONI, 2016, p. 117-118, grifos das autoras).

Com isso, reconhecemos o quanto é importante olhar para esses três contextos de forma complementar, entendendo que a implementação de políticas é algo complexo e que precisa ser sempre analisada por várias lentes, considerando, inclusive, as especificidades locais de alunos e professores.

Neste número da **Scripta**, Cynthia Israelly Barbalho Dionísio e Socorro Cláudia Tavares de Souza discutem como o exame de proficiência, o Celpe-Bras, atua como mecanismo de política linguística para três professoras de um curso de português para candidatas ao Programa de Estudantes - Convênio de Graduação (PEC-G). Os dados para o estudo foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas com as docentes, bolsistas vinculadas a um programa de extensão de ensino de PFOL, ofertado por uma universidade federal brasileira. Como resultados, o estudo mostra que o exame atua sobre três eixos da prática docente: no planejamento de aulas, na metodologia de ensino e na avaliação de produções textuais dos alunos. Apesar desse direcionamento, os programas de ensino e os docentes gozam de alto grau de liberdade para criar soluções locais, visando a endereçar os pontos não cobertos por disposições oficiais ou superiores. No entanto, devem lidar com um possível clima de conflito emergente entre diversas ideologias e práticas quanto ao exame, decorrente da própria liberdade de criação de políticas linguísticas locais responsivas ao contexto.

O diálogo com especificidades locais também é corroborado no texto de Karen Kennia Couto Silva, uma vez que o objetivo do estudo é apresentar o dispositivo de política linguística

Intervenient en Langue Maternelle (ILM), como sendo uma possibilidade de ensino de PLH integrada ao sistema de ensino francês, em favor de alunos que têm a LP como materna – L1 – ou língua de herança (LH) na fronteira norte do Brasil (no Amapá) com a Guiana Francesa, em que se registra o contato entre o português e o francês. A partir da discussão da “Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança”, do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, a autora aponta como a referida proposta pode servir como um documento de referência para subsidiar o trabalho dos professores nas classes de ILM, sugerindo pontos de observação e melhoria para o ensino-aprendizagem de PLH também na Guiana.

Investigar essa relação entre duas línguas (ou mais) também se mostra de extrema importância em países de língua oficial portuguesa, onde, muitas vezes, ao português tem sido atribuído o lugar de língua da escrita na sociedade.

No texto de Renata Tironi de Camargo e Joice Eloi Guimarães, encontra-se uma discussão sobre as práticas de leitura no ensino de LP em Timor-Leste. Após muitos conflitos, no ano de 2002, a LP foi estabelecida como língua oficial e de instrução, junto à língua tétum, que abriga o maior número de falantes no país. Essa decisão fez surgir uma série de impasses, principalmente nos ambientes escolares. Os dados do estudo, gerados por meio de um questionário aplicado virtualmente a 14 docentes atuantes no ensino básico de Timor-Leste, licenciados no curso de Formação de Professores do Ensino Básico da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), foram analisados com base na teoria do dialogismo de Bakhtin e seu Círculo. Os resultados apontam que a valorização da prática da leitura em português nas salas de aula de Timor-Leste está

imbricada justamente na relação historicamente estabelecida no país entre a língua portuguesa e a palavra escrita. No campo metodológico, aquilo que os professores valorizam positivamente recai ora sobre práticas tradicionalmente utilizadas no ensino da leitura, ora sobre práticas sensíveis ao contexto de ensino de português como língua não materna e que levam em conta o diálogo entre textos.

Do ponto de vista de políticas linguísticas, faz-se urgente que a língua não seja ensinada apenas a pessoas que desejam se deslocar para um país onde a língua-alvo é oficial. Temos acompanhado a internacionalização da gestão das línguas (OLIVEIRA, 2013), e o ensino a distância pode favorecer o processo de internacionalização.

2.4 No centro do atual fazer docente, as TDICs: internacionalização e novas perspectivas para o ensino de línguas

Optamos por ter uma subseção própria para abordar as tecnologias digitais de informação e comunicação, as TDICs, já que, no momento de editoração deste número da *Scripta*, não é possível deixar de dar um destaque especial a essa temática que tem sido tão cara a professores e alunos.

Neste contexto pandêmico, muitas alterações foram necessárias no planejamento, na reconfiguração (em plataformas digitais) e na execução das aulas de todas as disciplinas, inclusive o português – como língua materna ou não. Esse cenário descortinou uma série de complexidades (como a demanda por equipamentos e internet de qualidade, a transformação do ambiente do lar — este, de repente, se tornou, para muitos, o local de trabalho, de estudos e de convivência — com profundas

alterações nas relações “espaço-temporais” dedicadas a cada uma das esferas da vida) e desigualdades (se, para brasileiros de estratos socioeconômicos menos favorecidos, pioraram bastante as oportunidades de trabalho e renda, imagine-se o afunilamento para migrantes e refugiados demandando serviços sociais, documentação e, sobretudo, o domínio da língua).

O uso de ferramentas digitais se impôs de forma abrupta – embora essa incorporação das novas TDICs já fosse, há muito, desejada para o ensino de PFOL, principalmente em contextos de mobilidade universitária, nos quais a aprendizagem do português antes mesmo de viajar para os países de língua portuguesa, como o Brasil, é vista como um objetivo a ser alcançado.

Furtoso e Ferreira (2016) já apontavam que as trocas linguístico-culturais se ampliam na diversidade com o incremento das TDICs. “Isso tem redimensionado a presença de diversas línguas no ciberespaço [...] Como exemplo, podemos destacar a língua portuguesa, que vem ganhando reconhecida visibilidade no cenário mundial a partir da promoção da interação que a internet tem otimizado [...]” (FURTOSO; FERREIRA, 2016, p. 525-526). Ainda, afirmam os autores,

No que tange à aprendizagem de línguas, os espaços disponíveis na internet têm se constituído em (entre) lugares de construção de conhecimentos linguístico-culturais que rompem com as barreiras do ‘aqui ou lá’. Assim, ampliar o escopo do processo de aprendizagem-avaliação-ensino do português para além da sala de aula presencial e, conseqüentemente, nos desdobramentos desse processo, constitui-se em desafio cada dia mais emergente. (FURTOSO; FERREIRA, 2016, p. 526).

Assim, a perspectiva de ensinar a língua-cultura, ou seja, de apropriação da língua situada, em seu contexto e com as distintas nuances que o emprego oferece (letramento situado), docentes

tiveram de rever suas metodologias, aprender a lidar com novas ferramentas, novas abordagens didáticas, novas “representações” de aula, de avaliação, de ensino. Para Fluckiger,

Com o desenvolvimento do digital, alastrou-se a ideia de que estão se desenvolvendo, na realidade, novos modos de comunicação, cujos processos de construção e difusão, assim como seus efeitos, podem ser apreendidos com a mesma aparelhagem teórica que a da passagem de sociedades oralizadas a sociedades escriturais (especialmente LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). O digital e o letramento compartilham, com efeito, inúmeros pontos em comum: tecnologias da comunicação, ambos assumem a forma de um conjunto de práticas, de representações, de ferramentas, de obras, de normas sociais, etc.; ambos permitem fixar e tornar visíveis as ideias e alteram as condições da sua conservação, de seu armazenamento, de sua reprodução relativamente às tecnologias anteriores. É nesse sentido que o termo *letramento digital* começou a ser utilizado. Mas o próprio termo letramento não está isento de ambiguidades. (FLUCKIGER, 2020, p. 37).

É interessante observar que, mesmo antes da pandemia do coronavírus, experiências de inserção de atividades mediadas pelas TDICs já se encontravam presentes nas salas de aula de PFOL.

O texto de Vanessa Freitas da Silva, neste volume de **Scripta**, apresenta os resultados de um estudo de caso que objetivou investigar as potencialidades de quatro fóruns *online*, que consistem em postagens de aprendizes de diferentes nacionalidades matriculados em um curso presencial de PL2. No entanto, apesar de mostrar que os participantes trocaram informações culturais, utilizaram vocabulário adequado, empregaram estruturas linguísticas e estratégias conversacionais estudadas anteriormente e contribuíram para a construção

de conhecimentos, os resultados apontam que a participação depende da personalidade do aluno e de suas preferências relacionadas à aprendizagem.

Como recurso complementar à sala de aula presencial, tínhamos até a possibilidade de analisar o perfil dos aprendizes e propor (ou não) tais atividades. Mas e o que fazer diante da realidade de que a presencialidade ficou inviável? E o que aprender com essa experiência acumulada?

Manuel Pires, em seu texto, analisa as decorrências da modalidade remota emergencial, no ensino superior chinês, que teve início semanas antes de a Covid-19 ter sido declarada uma pandemia pela Organização Mundial de Saúde, e seu impacto na aprendizagem dos alunos. Para tanto, foram aplicados questionários, elaborados na plataforma *on-line* Survey Monkey, e entrevistas a distância com 12 estudantes universitários de português que cursaram as aulas *on-line* e que expressaram a suas perspectivas sobre os contratempos e os pontos fortes dessa experiência. A pandemia demonstrou que, apesar da flexibilidade e da acessibilidade que as tecnologias permitem, o ensino *on-line* é complexo e altamente exigente para estudantes e professores. Talvez por esse motivo os alunos tenham afirmado, na entrevista, de forma convergente e concludente, que o presencial nunca poderá ser substituído pelo *on-line*.

Vivem-se tempos singulares de reinvenção e de criação de novos modelos de organização social, educativa e profissional; assim, segundo Pires, depois de atravessada essa crise, as universidades não vão prescindir dos esforços e investimentos realizados. Reitera que a sociedade e o ensino, em particular, precisam da tecnologia como meio transformador e inclusivo que represente um aliado em prol da educação, da solidariedade,

da interação e da conexão humana, valores particularmente importantes e prementes nos dias que correm.

2.5 Saindo do ensino de PFOL, mas ainda com o olhar em temáticas afins

Integrando este volume, na “Seção livre”, que constitui, habitualmente, a **Scripta**, encontram-se quatro artigos de grande relevância temática e voltados aos estudos linguísticos contemporâneos, em algumas de suas faces.

No primeiro deles, Ana Larissa Adorno Marciotto de Oliveira, Marisa Mendonça de Oliveira e Gustavo Ximenes Cunha apresentam uma análise de práticas interacionistas sobre a (im)polidez no Twitter. Partindo da análise qualitativa de *corpus* (400 *tweets*) com as *hashtags* brasileiras relacionadas ao tema *#O que os pobres fazem para sobreviver*, que incluem *#coisasquepobrefaz* e três outras variantes, *#pobrezaéissoaí*, *#pobreza* e *#pobre*, identificam, como motivações das demonstrações de impolidez e sarcasmo, o intuito de reforçar normas sociais válidas e, paralelamente, de promover um debate jocoso sobre classismo e ideologia no Brasil.

Na sequência, o professor Sandoval Nonato discute o estatuto da gramática como componente curricular da disciplina LP, partindo de um panorama dos modos como esta emerge no percurso histórico de constituição do ensino da disciplina. Na sequência, discute um projeto de ensino de graduando em Letras, conforme seu relatório de estágio, em que problematiza alguns desafios que o ensino gramatical representa para as práticas de ensino e para a formação do professor de LP.

Na mesma seara, Mirian Santos Cerqueira e Leosmar Aparecido Silva analisam aspectos referentes aos clíticos no PB (emprego e ensino). Propõem metodologia cujo objetivo é “avançar para além das regras gramaticais prescritivas, valorizar diferentes manifestações de uso da língua e integrar as frentes de língua portuguesa”, com vistas ao desenvolvimento de competências leitoras e de escrita dos estudantes.

Os professores Luiz Renato de Souza Pinto e José Vinicius da Costa Filho indagam o que se pode esperar dos livros didáticos, no que tange à literatura, no contexto pandêmico. Destacando a necessidade de melhorar “os índices de interpretação das fontes e da produção discursiva, advindas de melhorias das relações docentes/discentes em nosso país”, os autores indicam um papel dessa relevante área — a leitura literária — como ferramenta auxiliar para compreensão crítica da realidade brasileira pós-pandêmica, lamentavelmente tão marcada por pós-verdades e *fake news*.

Finalizando esta seção, Rubens Fernando de Souza Lopes apresenta possibilidades inovadoras para o ensino de língua inglesa, por meio do estudo do gênero oral “vídeo projeto”. Adotando uma linha de análise sociointeracionista, bakhtiniana, o autor enfatiza a relevância de adaptar plano de ensino e metodologia, de modo a incorporar possibilidades como a dramatização (*performance*) pelos alunos.

2.6 Para além dos artigos, neste número da Scripta: entrevistas e resenhas

Para além dos artigos — que traçam um amplo espectro para os estudos linguísticos, em especial para o ensino de PFOL, este volume se constitui por três entrevistas de grande relevância.

A professora portuguesa Micaela Ramon, coordenadora do Mestrado em Português Língua Não Materna e Diretora-adjunta do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, Braga/Portugal, de vasta experiência na área de PFOL, foi entrevistada por Viviane Bagio Furtoso e Ev'Ângela B. R. Barros. A professora destaca a abrangência e relevância da LP não apenas para os países da CPLP, mas para o mundo contemporâneo, em que são muitos os interesses por aprender esse idioma.

Na sequência, Rafaela Pascoal Coelho, doutoranda do Cefet-MG, entrevista a professora Idalena Oliveira Chaves, da Universidade Federal de Viçosa. Em uma discussão fluida e instigante, abordam o ensino de Português como Língua de Herança (PLH): os cenários, desafios e conquistas, sobretudo na última década. Criadora do Portal Tremelengueplh, a professora conta sobre a produção e disponibilização gratuita de materiais para o ensino dessa modalidade de PFOL.

Na terceira entrevista, Heitor Pereira Lima conversa, por videoconferência, com a professora Elisangela Baptista de Godoy Sartin (USP), em cujo doutoramento realizou o período sanduíche na Universidade de Évora, em Portugal. Em decorrência, sua tese **O português de herança em território fronteiriço**: a LH em Olivença como arma para preservação de um grupo minoritário destaca os desafios da manutenção de língua minoritária (PLH) em território fronteiriço (Olivença, Espanha).

Todas instigantes e com temáticas altamente relevantes à compreensão das múltiplas nuances do ensino de LP, contemporaneamente. Imperdíveis, mesmo.

Fechando o volume, encontram-se duas resenhas. Na primeira, as professoras Nildiceia Aparecida Rocha e Jéssica Chagas de Almeida nos dão a conhecer a obra **Formação inicial e continuada de professores de português língua estrangeira/segunda língua no Brasil** (2020), uma coletânea de artigos organizada por Matilde Scaramucci e Ana Cecília Bizon. A obra oferece um panorama no âmbito da formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira (PLE) e de Português Segunda Língua (PSL ou PL2), envolvendo as quatro licenciaturas já institucionalizadas no Brasil e de outros programas importantes que dispõem de iniciativas de formação de professores. Conta com textos de autores consolidados na área de PLE/PL2 no Brasil e internacionalmente.

Por fim, mas não menos importante, a doutoranda Heloísa Queiroz nos apresenta a obra **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação** (2018), da conceituada pesquisadora Ana Elisa Ribeiro. Destaca as mudanças no modo de ensinar a ler e a escrever hoje, salientando a necessidade de se reverem práticas educacionais, acolhendo, no âmbito escolar, a multimodalidade e a demanda de trabalhar novas habilidades de escrita e leitura com os estudantes. Muito oportuna, a discussão nos remete ao tema, aqui tratado, das TDICs na educação, sobretudo neste momento sócio-histórico, em que a pandemia trouxe novas premências, novos contextos e várias novas perguntas aos docentes e gestores escolares.

3 Finalizando este ensaio e deixando-os com o prazer da leitura dos textos na íntegra...

Trabalhosa – certamente – mas igualmente gratificante, a organização deste volume nos fez mergulhar nas complexidades e conquistas do ensino de PFOL nos últimos tempos. Partindo do pressuposto da indissociabilidade entre as dimensões linguísticas e as provenientes da inserção cultural do sujeito aprendente – tema que nos orientou –, recebemos trabalhos acadêmico-científicos dos mais diversos países, bem como de variados estados brasileiros, voltados para o processo de ensino e aprendizagem de falantes não nativos, sob as diferentes denominações que recebe na literatura: PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas), PL2/PSL (Português como Segunda Língua), PLE (Português como Língua Estrangeira), PLAc (Português como Língua de Acolhimento), PLH (Português como Língua de Herança).

Nosso objetivo foi o de contribuir para que essa relevante temática visibilizasse pesquisas e boas práticas de ensino nessa vertente. Acreditamos ter alcançado nosso propósito – e, por isso, convidamos você, leitor(a), a ler, na íntegra, os textos sobre os quais demos uma “pitada” de informação. Que seja proveitosa e dialógica essa leitura, que produza frutos nessa importante área dos estudos da linguagem!

Referências

ALMEIDA, Mário Sérgio Pinheiro Moreira de. Ensino de Português Língua Estrangeira – PLE- língua global. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem– ReVEL**, [s. l.], v. 2, n. 2, mar. 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALL, Stepehn J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARROS, Ev'Ângela B. R. de; ASSIS, Maria Tereza Maia de. Português como Língua Estrangeira (PLE): formação docente e construção de expedientes didático-metodológicos. **@rquivo Brasileiro de Educação**, [s. l.], v. 6, n. 13, p. 60-84, 2018.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

FLUCKIGER, Cedric. Aprender em tempos da epidemia de Covid-19: contribuições da noção de letramento digital. *In*: ASSIS, Juliana Alves; KOMESU, Fabiana; FLUCKIGER, Cédric. (org.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 32-57. *E-book*.

FURTOSO, Viviane Bagio. Onde estamos? Para onde vamos? A pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. *In*: LUCAS, Patrícia de Oliveira; RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourenço. **Temas e rumos nas pesquisas em Linguística (aplicada): questões empíricas, éticas e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 153-195.

FURTOSO, Viviane Bagio; FERREIRA, Michael J. Nem cá, nem lá, nem acolá: o português falado em espaços de aprendizagem desterritorializantes. *In*: ORTÍZ ALVAREZ, Maria

Luísa; GONÇALVES, Luís (org.). **O mundo do português e o português no mundo afora**: especificidades, implicações e ações. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 525-561.

GIMENEZ, Telma; PASSONI, Taisa Pinetti. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras. **Calidoscópico**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 115-126, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.141.10> Acesso em: 30 abr. 2021.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia**, Recife, v. 14, n. 1, p. 167-186, dez. 2014.

MENDES, Edleise. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de português no PPPL. In: ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luísa; GONÇALVES, Luís (org.). **O mundo do português e o português no mundo afora**: especificidades, implicações e ações. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 293-310.

MENDES, Edleise. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN)**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 432 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269430> Acesso em: 15 fev. 2021.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 2, n. 52, p. 409-433, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a10v52n2.pdf> Acesso em: 2 maio 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.