

**SCRIPTA**

## PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Grão-Chanceler: Dom Walmor Oliveira de Azevedo  
Reitor: Dom Joaquim Giovani Mol Guimarães  
Assessor Especial da Reitoria: José Tarcísio Amorim  
Chefe de Gabinete do Reitor: Paulo Roberto de Souza  
Pró-Reitores: Extensão – Wanderley Chieppe Felipe; Gestão Financeira – Paulo Sérgio Gontijo do Carmo; Graduação – Maria Inês Martins; Logística e Infraestrutura – Rômulo Albertini Rigueira; Pesquisa e Pós-Graduação – Sérgio de Moraes Hanriot; Recursos Humanos – Sérgio Silveira Martins; Arcos – Jorge Sundermann; Barreiro – Renato Moreira Hadad; Betim – Eugênio Batista Leite; Contagem – Robson dos Santos Marques; Poços de Caldas – Iran Calixto Abrão; São Gabriel – Miguel Alonso de Gouvêa Valle; Guanhães e Serro – Ronaldo Rajão Santiago  
Secretário de Comunicação: Mozahir Salomão Bruck  
Secretário-Geral: Ronaldo Rajão Santiago  
Secretária de Cultura e Assuntos Comunitários: Maria Beatriz Rocha Cardoso  
Secretário de Planejamento e Desenvolvimento Institucional: Carlos Barreto Ribas  
Diretora do Instituto de Ciências Humanas: Carla Ferretti Santiago  
Chefe do Departamento de Letras: Juliana Alves Assis  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras: Juliana Alves Assis  
Coordenadora do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros: Raquel Beatriz Junqueira Guimarães

### EDITORA PUC MINAS

Conselho Editorial: Edil Carvalho Guedes Filho; Eliane Scheid Gazire; Ev'Angela Batista Rodrigues de Barros; Flávio de Jesus Resende; Javier Alberto Vadell; Jean Richard Lopes; Leonardo César Souza Ramos; Lucas de Alvarenga Gontijo; Luciana Lemos de Azevedo; Márcia Stengel; Mariana Teixeira de Carvalho Moura Meire Chucre Tannure Martins; Mozahir Salomão Bruck; Pedro Paiva Brito; Sérgio de Moraes Hanriot  
Núcleo de apoio aos periódicos (NAP): Alda Verônica G. de Miranda; Javier Alberto Vadell; Raquel Beatriz Junqueira Guimarães; Rodrigo Baroni de Carvalho; Terezinha Taborda Moreira  
Diretora: Mariana Teixeira de Carvalho Moura  
Tradução do Editorial: Patrícia Abrantes  
Revisão dos artigos\*: Luciana Lobato (Português); Eduardo Martins (Inglês); Jane D'Arc Silva (Espanhol).  
\* Os resumos são de responsabilidade dos próprios autores.  
Capa e diagramação: Jefferson Ubiratan de Araújo Medeiros  
Imagem da capa: Jefferson Ubiratan de Araújo Medeiros

CESPUC — CENTRO DE ESTUDOS LUSO-AFRO-BRASILEIROS • Av. Dom José Gaspar, 500, Prédio 20, Sala 211 • 30535-901 Belo Horizonte, Minas Gerais - Brasil • Tel.: (31) 3319-4368 • *E-mail*: [cespuc@pucminas.br](mailto:cespuc@pucminas.br) ou [scripta.pucminas@gmail.com](mailto:scripta.pucminas@gmail.com).

EDITORA PUC MINAS — Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais • Rua Dom Lúcio Antunes, 180, Coração Eucarístico • 30535-490 • Belo Horizonte, Minas Gerais — Brasil • Tel.: (31) 3319-9904 Fax: (31) 3319-9907 • *E-mail*: [editora@pucminas.br](mailto:editora@pucminas.br).

# SCRIPTA

LÍNGUA PORTUGUESA

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e do  
Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas

## O Ensino de Português Língua não materna: epistemologia e metodologia

Organizada por

Ev' Ângela Batista Rodrigues de Barros (PUC Minas)

Viviane Bagio Furtoso (UEL)



CESPUC - MG  
CENTRO DE ESTUDOS  
LUSO-AFRO BRASILEIROS  
DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE MINAS GERAIS

**C** CAMÕES  
INSTITUTO  
DA COOPERAÇÃO  
E DA LÍNGUA  
PORTUGAL  
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS



**Scripta** é uma publicação quadrimestral do Departamento de Letras da PUC Minas, do Programa de Pós-graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros – Cespuc - MG. A revista publica números alternados com matéria de Literatura ou de Linguística, o que se indica no subtítulo: I. Linguística e Literatura. II - Línguística. III - Literatura.

### Comissão de publicações:

Presidente: Ivete Lara Camargos Walty  
Editora geral da revista **Scripta**: Raquel Beatriz Junqueira Guimarães  
Editora da revista **Scripta** de Linguística: Juliana Alves Assis  
Editora da revista **Scripta** de Literatura: Terezinha Taborda Moreira  
Secretárias: Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros  
Sandra Maria S. Cavalcante

### Conselho Editorial:

Dra. Adriana Fischer (FURB)	Dra. Laura Cavalcante Padilha (UFF)
Dra. Adriane Teresinha Sartori (UFMG)	Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli (UNESP)
Dra. Adelia Toledo Bezerra de Menezes (USP)	Dra. Lilian Aparecida Arão (CEFET-MG)
Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG)	Dr. Luis Maffei (UFF)
Dra. Ana Elisa Ribeiro (CEFET-MG)	Dr. Luiz Carlos Travaglia (UFU)
Dra. Ana Maria e Mattos Guimarães (UNISINOS)	Dra. Luzia Bueno (USF)
Dra. Ana Maria Nápoles Villela (CEFET-MG)	Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (USP)
Dra. Anna Christina Bentes da Silva (UNICAMP)	Dr. Marco A. de Oliveira (PUC Minas)
Dr. Benjamin Abdala Junior (USP)	Dra. Maria Angela P. T. Lopes (PUC Minas)
Dra. Delaine Cafiero Bicalho (UFMG)	Dra. Maria Beatriz N. Decat (UFMG)
Dra. Dora Riestra (UNRN)	Dra. Maria das Graças R. Paulino (UFMG)
Dra. Dorotea Frank Kersch (UNISINOS)	Dra. Maria Helena de Moura Neves (UNESP)
Dr. Edimilson de Almeida Pereira (UFJF)	Dra. Maria Teresa Salgado (UFRJ)
Dra. Elzira Divina Perpétua (UFOP)	Dra. Maria Theresa Abelha Alves (UFRJ)
Dra. Eneida Rego Monteiro Bonfim (PUC-RJ)	Dra. Maria Zilda Ferreira Cury (UFMG)
Dra. Enilce do Carmo Albergaria Rocha (UFJF)	Dra. Marta Passos Pinheiro (CEFET-MG)
Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC)	Dra. Patrícia R. T. Baptista (CEFET-MG)
Dra. Ev'Ângela B. R. de Barros (PUC Minas)	Dr. Paulo Henrique Aguiar Mendes (UFOP)
Dra. Fabiana Cristina Komesu (UNESP)	Dra. Prisca A. de Almeida Pereira (UFJF)
Dr. Francisco Noa (UEM)	Dra. Regina Zilberman (UFRGS)
Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho (UFMG)	Dra. Renata Flavia Silva (UFF)
Dr. Hugo Mari (PUC Minas)	Dra. Renata Soares Junqueira (UNESP)
Dra. Ida Maria Santos Ferreira Alves (UFF)	Dr. Renato Caixeta da Silva (CEFET-MG)
Dra. Jane Fraga Tutikian (UFRGS)	Dr. Rogério Barbosa da Silva (CEFET-MG)
Dra. Jane Quintiliano Guimarães Silva (PUC Minas)	Dra. Rosane de Andrade Berlinck (UNESP)
	Dra. Sandra M. S. Cavalcante (PUC Minas)
	Mais...

Indexadores: Latindex, Ulrichs, Clase, MLA, LLBA, Icap, Dialnet, Redib, DOAJ, Diadorim, World-Cat, EZB, CIRC, Erihplus, MIAR.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

S434

Scripta – v. 1, n. 1, 1997 – Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2021.

E-ISSN 2358-3428

Quadrimestral

1. Literaturas de língua portuguesa – Periódicos. 2. Língua portuguesa – Periódicos.

I. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Letras. II. Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros.

CDU: 82.03(05)

# Sumário

## Editorial

Ensino de português para falantes de outras línguas: múltiplas realidades, múltiplas necessidades  
*Ev'Ângela Batista R. de Barros e Viviane Bagio Furtoso* ..... 8

Teaching Portuguese to speakers of other languages: multiple realities, multiple needs  
*Ev'Ângela Batista R. de Barros e Viviane Bagio Furtoso* ..... 8

## Dossiê temático

Contribución para la autonomía en el aprendizaje del portugués como lengua de “acogimiento”:  
la historia de una mujer inmigrante venezolana  
*Rosana Daza de Garcia* ..... 42

As principais dificuldades de imigrantes russófonos na escrita em português brasileiro: análise de  
redações elaboradas durante a preparação para o Celpe-Bras  
*Anna Smirnova Henriques* ..... 70

O mundo em uma sala — quando o português chama  
*Pietra Da Ros, Lovani Volmer e Rosemari Lorenz Martins* ..... 100

Famílias brasileiras na diáspora: fotografias  
*Denise Barros Weiss e Máira Candian* ..... 122

“Português - Universidades”:  
o material didático de português para estrangeiros em contexto universitário brasileiro  
*Dener Martins de Oliveira* ..... 147

Português Língua Estrangeira: uma proposta de ensino sistêmico  
*Tânia Maria Moreira e Guilherme Barbat de Barros* ..... 171

Escrita acadêmica em Português como Língua Adicional:  
reflexões acerca de biletamento, ensino e avaliação  
*Ana Laura dos Santos Marques* ..... 202

Contextos sintáticos e desvios de concordância nominal em português língua estrangeira  
*Diocleciano Nhatuve* ..... 235

Reflexões sobre a formação inicial de professores de Português como Língua Estrangeira/Segunda  
Língua (PLE/PL2) na Universidade Federal da Bahia em uma perspectiva culturalmente sensível  
*Sara Oliveira da Cruz* ..... 269

A análise linguística intercultural em eventos de formação de professoras de Português como Língua de Acolhimento <i>Flávia Azambuja, Clara Dornelles e Everton Vargas da Costa</i> .....	298
A dimensão externa da variação linguística em um livro didático de português brasileiro como língua não materna <i>Cláudia Andrea Rost Snichelotto e Ana Paula dos Reis</i> .....	332
Representação das variedades do português nos documentos norteadores para o ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira <i>Mercedes Sebold e Ana Carolina Monteiro Freitas Henriques</i> .....	365
O exame Celpe-Bras e o ensino de português em um curso para candidatas ao PEC-G: mecanismo de política linguística em ação <i>Cynthia Israelly Barbalho Dionísio e Socorro Cláudia Tavares de Sousa</i> .....	397
Política linguística exterior brasileira e política linguística francesa em contato: o caso do português como língua de herança (PLH) no dispositivo <i>Intervenant en Langue Maternelle</i> na Guiana Francesa <i>Karen Kênnia Couto Silva</i> .....	433
Práticas de leitura no ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste: um estudo exploratório <i>Renata Tironi Camargo e Joice Eloi Guimarães</i> .....	470
O fórum <i>on-line</i> como ferramenta para interação entre alunos e aprendizagem do português como segunda língua <i>Vanessa Freitas</i> .....	503
Português Língua Estrangeira na China: o ensino remoto emergencial nos primeiros tempos de Covid-19 <i>Manuel João Pires</i> .....	539
What the Poor do to Survive. (Im)Politeness and Classism in Brazilian Twitter <i>Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira, Marisa Carneiro Mendonça e Gustavo Ximenes Cunha</i> .....	565
<b>Seção livre</b>	
Gramática, ensino de língua portuguesa e formação do professor <i>Sandoval Nonato</i> .....	589
Colocação pronominal e ensino de português: possibilidades metodológicas para a educação básica <i>Mirian Santos de Cerqueira e Leosmar Aparecido da Silva</i> .....	621
O dispositivo literatura no livro didático: reflexão pós-pandemia <i>Luiz Renato de Souza Pinto e José Vinicius da Costa Filho</i> .....	655

Adaptação de plano de ensino para apropriação do gênero “vídeo projeto” em aulas de língua inglesa no ensino superior

*Rubens Fernando de Souza Lopes* ..... 682

## **Entrevistas**

Entrevista com a Professora Micaela Ramon

*Viviane Bagio Furtoso e Ev'Ángela Batista R. de Barros* ..... 709

Entrevista com a Professora Idalena Oliveira Chaves

“Português como língua de herança: contexto de ensino, desenvolvimento de materiais didáticos e formação docente”

*Rafaela Pascoal Coelho* ..... 722

Língua de herança em território fronteiriço: uma conversa com a Professora Dra. Elisângela Baptista de Godoy Sartin

*Heitor Pereira de Lima* ..... 733

## **Resenha**

Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil

*Jéssica Chagas de Almeida e Nildicéia Aparecida Rocha* ..... 749

Escrita, multimodalidade e ensino: teoria e prática

*Heloísa Queiroz* ..... 764

# 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).<sup>1</sup> 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

---

<sup>1</sup> 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](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 PPPE. 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.

# Teaching Portuguese to speakers of other languages: multiple realities, multiple needs

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

## Introduction

To talk about the teaching of Portuguese Language (PL) to speakers of other languages of origin - under various denominations and circumstances - such as “heritage language” (PLH), “host language” (PLAc), “foreign language” (PLE), “additional language” (PLA), among others, is to talk about a complex network of interrelated aspects. The effects of such conditioning factors originate, in a macro vision, from language policies (thought and adopted in the wake of other economic and cultural policies), the effects of which reach the microenvironment of the classrooms - whether face-to-face or virtual - where speakers of other languages are concretely attended to, both in Portuguese-speaking countries - and more closely in Brazil - and in others, where this language is the target of interest as a language of integration, interaction, business, science, and many other possibilities of pluricultural dialogue.

\* Pontifical Catholic University of Minas Gerais (PUC Minas) / Brazil. Graduated in Languages (UFMG) and Pedagogy (UEMG). Professor of the Graduate Program and of the Language Department at PUC Minas. Head of the Sectorial Coordination of Publications and Academic Productions of the Pró-Reitoria de Extensão. Managing editor of the magazine Conecte-se! of Proex PUC Minas. Editor of the Journal of the Institute of Human Sciences of PUC, of Scripta and of Cadernos Cespuc de Pesquisa. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8094-2329>.

\*\* State University of Londrina / Paraná, Brazil (UEL). Graduated in Anglo-Portuguese Languages (1994) and Master in Languages (2001) from UEL. PhD in Linguistic Studies (2011) from the Universidade Estadual Paulista (Unesp)/São José do Rio Preto. Post-doctoral internship at Georgetown University, United States (Sept. to Dec./2015), with Capes/Fulbright scholarship. She is an adjunct professor at the Department of Modern Foreign Languages at UEL. Works in the Postgraduate Program in Language Studies (PPGEL) and in the Professional Master's Program in Modern Foreign Languages (Meplem). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6535-2902>.

In the contemporary context of rapid and intense globalization (including viral diseases, as this pandemic context shows us), the interest in (or need for) learning another language becomes a requirement for better performance in the professional field and, sometimes, in domestic life. In certain situations (such as forced migration due to natural factors, like environmental catastrophes, or political ones, like wars or civil conflicts), feeling part of a new culture goes through readaptations in several aspects, but, without a doubt, the first one is learning the language spoken in the target country (whether to work, live or study, etc.). It is the intercomprehension provided by the language that will speed up - or, on the other hand, restrict - the adaptation process of this individual to this “new homeland”.

Regarding the learning of the standard language for speakers of a native language, the ethnolinguist Gnerre (1991, p.5), bringing in the voice also of Bourdieu (1977), states that

Language is not used only to convey information, that is, the denotative referential function of language is but one among others; among these, **the function of communicating to the listener the position that the speaker actually occupies or believes he occupies in the society in which he lives holds a central position.** People speak to be “heard”, sometimes to be respected, and also to exert an influence on the environment in which they perform linguistic acts. The power of the word is the power to mobilize the authority accumulated by the speaker and concentrate it in a linguistic act (BOURDIEU, 1977).

If, for speakers who learn the standard norm, a modality different from the everyday one (the vernacular), a huge cognitive and experiential work is already expected, to “make oneself heard” (understood) in another language is quite a

complex task - especially if the languages (source and target) do not share traits or similarities - thus, learning Portuguese with Spanish as a source language would be easier than with German as a native language. However, this is not so categorical (deterministic); often, some kind of previous experience, the contact with learning other languages, or even the existence of a favorable attitude towards the target language can be factors that promote learning.

Bondia (2002), in an extended text about the value of experience and, by extension, the perspective to be adopted by teachers for meaningful learning, states that:

Education is usually thought of from the point of view of the relationship between science and technique, or sometimes from the point of view of the relationship between theory and practice. If the pair science/technology refers to a positive and rectifying perspective, the pair theory/practice refers mainly to a political and critical perspective. If in the first alternative, people who work in education are conceived as technical subjects who apply with greater or lesser efficiency the various pedagogical technologies produced by scientists, technicians, and experts, in the second alternative, these same people appear as critical subjects who, armed with different reflexive strategies, commit themselves, with greater or lesser success, to educational practices conceived, most of the time, from a political perspective. (BONDIA, 2002, p. 19).

Thus, this Spanish educator reminds us that if, on the one hand, it is essential that teachers are technically trained (epistemologically master that content) to teach a language - whether L1, L2, L3 -on the other hand, to restrict oneself to the technical dimension (considering students as individuals whose learning depends merely on a correct methodology) will result in a reductionist teaching and learning relationship, since it will

not take place in a relationship between subjects - endowed with culture, beliefs, representations, etc.

Bakhtin, pioneeringly, pointed out that language learning is only accomplished through dialogical practices, since

Every understanding of the living speech, of the living statement, is of an actively responsive nature (although the degree of this activism is quite diverse); every understanding is full of response, and in this or that form it necessarily generates it: the listener becomes the speaker. The passive understanding of the meaning of the overheard speech is only an abstract moment of the real and full active responsive understanding, which is actualized in the subsequent real out-loud response. (BAKHTIN, 2003, p. 27).

Thus, intercomprehension is the goal to achieve in language teaching, the possibility for the speaker to “say himself”, “to say about the space he occupies”, as pointed out by Gnerre (1991). Every linguistic relation takes place in a “social territory”, either in the strictest scope (of the mental activity and the “inner word”, the comprehension and its internal response), or in a broader one (the elaboration and enunciation of a “content to be expressed”), in the most diverse ambiances, among which the face-to-face or virtual classroom is just one.

Furthermore, Bakhtin assures us that we do not enunciate or understand on the basis of segments disconnected from a context (which structural exercises, very much in vogue in the 1970s, made us assume), but that we construct texts, by means of which we make our points of view explicit:

When we construct our discourse, we always bring the whole of our utterance beforehand, in the form of both a certain genre schema and an individual discourse project. We do not string the words together, we do not go from one word to another, but it is as if we complete

the whole with the proper words. (BAKHTIN, 2003, p. 292).

In a distanced, “technologized” language teaching relationship, the intersubjective character crucial to a positive view of the target language is lost. Taken in this hierarchical relationship, the relations between interlocutors become distant, losing their dialogical outline.

In our “ native language”, words and statements resonate familiarly: the “native word is ‘from home’, and it is perceived as habitual clothing, or better still, as that customary atmosphere in which we live and breathe.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 188); a foreign language, on the other hand, can bring great embarrassment and obstacles to adapting to a new reality.

Thinking about teaching this language to speakers of other languages demands that the surrounding reality - cultural, work, interpersonal relations, etc. - become the starting, reflection and ending points. In the conception of Almeida (2004), this means working in a perspective of “language culture”, since “the insertion of the learner in the cultural universe of the language [...] should be considered as an indispensable factor in learning a new language code”. (ALMEIDA, 2004, p. 2). It is relevant to think about the current perspective in which the methodologies of teaching Portuguese for Speakers of Other Languages (henceforth PFOL) are conceived, because

The conceptions of language-culture and culture of the language (Almeida, 2004) refer to the idea of thinking of language as both instituting and instituted in the cultural learning process, since, **at the same time that language is a vehicle for the transmission of cultural values, beliefs, representations, etc., it is influenced by the very content it helps to convey; language is alive, plastic, dynamic - thus it reflects culture**

**and is transformed by cultural, political, economic changes that occur in the communities of speakers.**

It is through language that one is able to know people's thinking as well as to change it. And such movement is only possible because of the language's capacity to be mobile, constantly updated by new speakers, in new contexts and social practices. (BARROS; ASSIS, 2018, p. 64, emphasis added).

The greater or lesser clarity in relation to aspects that concern PL and its culture (as the result of a historical process of constitution; as an object of study, teaching and learning; as a language that represents a cultural and linguistic value, among the modern human languages with the largest number of speakers, etc.) will allow the understanding that meaningful relations with the contents to be taught/learned go through, first of all, the definition of epistemological (Why and why teach it?) and methodological conceptions (How to facilitate the learning of this language? Which strategies prove to be the most effective and efficient? What materials should be used, etc.).

Thus, seeking new paths for training and professional updating has been placed as an emerging demand for the area of PFOL. Corroborating the words of Mendes (2016), we have been "forced to review old course schemes and methods that are not very flexible and open to change" (MENDES, 2016, p. 298) to reflect "on important and relevant issues for the contemporary teacher" (MENDES, 2016, p. 298-299). Among the aspects highlighted by the author, which should be at the core of this reflection of the contemporary teacher, are: less systemic and more culturally sensitive views of language, materials as sources of learning and not as an end, and also classroom practices as situated experiences of PL use that consider it a language of global scope and not only as a reflection of a country or nation.

(MENDES, 2016).

With the purpose of contributing to the reflection of the professionals working in the area of PFOL and, consequently, to a meaningful learning of Portuguese language - considering aspects such as the learner's needs and the perspectives and possibilities of PFOL teaching -, we have organized this essay as follows: after this introduction, we will discuss, in section 2 and following sections, issues concerning the needs of learning Portuguese in different contexts, the methodological expedients related to the learners' needs, the teacher's training and his/her pedagogical practice, as well as the language policies and their actors. By addressing these themes, we will provide the texts that make up this volume of Scripta, concluding this essay with an invitation to read the texts in their entirety.

## **2 Learner profiles, methodological expedients, teacher training and language policies**

Fernando Pessoa, a great Portuguese poet, is the author of an aphorism: "I don't write in Portuguese. I write myself". Such intensity in showing, viscerally, his linguistic identity reveals to us that the individual's relationship with his mother tongue can take on quite radical dimensions, because it concerns a certain way of being and behaving in the world, of (inter) acting with other subjects and with the surrounding reality. This choice (or injunction, sometimes) covers political and economic dimensions - not only linguistic and cultural ones (in view of the struggle of certain peoples - such as the Basques and the Catalans, for example - not to give up their L1; in the same way, the decision of the Timorese people, once East Timor gained

political freedom, to reiterate their choice of Portuguese, in detriment to other possible options, such as English).

According to Bronckart (1999, p. 30), arguing that we act in and through language, an approach to language needs to consider its interactionist character, since human actions, in general, and language (or semiotic) actions take place in a socio-historical contextuality. For him, integrating the discursive dimension of language involves

[...] try to identify how the language activity works in human groups (the communicative action, according to Habermas), **at the same time that is constitutive of the social, contributes to delimit the actions attributable to particular agents** and, therefore, to shape the human person in the set of their capabilities properly psychological. (BRONCKART, 1999, p. 30, emphasis added).

Learning about language practices takes place in the context of other daily actions, socio-historically situated actions, which make us subjects of certain processes (or subjected by certain circumstances). The process of interaction in which we constitute ourselves intersubjectively (which differentiates us from other species) is based on the possibility of thinking through words, of reflecting, metacognitively, through discourse, through dialogue with the other (or with ourselves, in what is called “inner discourse”). Either way, effectively learning language is crucial to our humanity - mastering one, or sometimes two or more languages, depending on the context in which we find ourselves - is what defines us as a species. In this sense, Bondia states that

Words determine our thinking because we don't think with thoughts, but with words, we don't think from a supposed genius or intelligence, but from our words. And thinking is not just “reasoning” or “calculating” or

“arguing”, as we have sometimes been taught, but it is above all about making sense of what we are and what happens to us. And this, meaning or meaninglessness, is something that has to do with words. And, therefore, the way we place ourselves before ourselves, before others and before the world in which we live also has to do with words. And the way we act towards all of this. Everyone knows that Aristotle defined man as *zōon lōgon échon*. The translation of this expression, however, is much more “living being endowed with speech” than “animal endowed with reason” or “rational animal”. If there is a translation that really betrays, in the worst sense of the word, it is precisely this one of translating *logos* by *ratio*. And the transformation of *zōon*, living, into animal. Man is a living being with words. And this does not mean that man has the word or language as a thing, or a faculty, or a tool, but that man is word, that man is as word, that every human has to do with the word, is in the word, is knitted together with words, that the way of living of this living being, which is man, is in the word and as word. (BONDIA, 2002, p. 21, emphasis added).

In this excerpt, the Spanish educator emphasizes not only the importance of learning the first language, but also the importance of learning other languages by those who need it to survive (as in the case of immigrants or refugees) or who wish to maintain it for reasons of identity (as a “heritage language,” for example) or to access it as a language of integration, science, business, as highlighted earlier in this essay. In any situation, we are language beings - both those who teach and those who learn - and, depending on the different conjunctures, the pressure to learn will be different.

In this sense, Leurquin incites us to reflect that

Thinking about teaching generates (or should generate) a questioning such as - to whom are we going to teach? Allied to this, the learner, his needs, and the space where he learns the Portuguese language would certainly be at

stake; after all, he is a socially and historically situated being. Teaching and learning a foreign language in an exolanguage context is different from teaching and learning a language in an endolanguage context. Being outside the country of the target language, the use of the foreign language is usually limited to the course load. In this case, the language is spoken only in a teaching and learning situation. By being immersed in everyday situations in the country, the learner is required to have the language skills necessary to communicate in real life situations because he studies the foreign language immersed in the language and culture of the native speaker. Such teaching and learning conditions demand much more from the learner because he needs to use the foreign language for living and for survival. (LEURQUIN, 2014, p. 172-174).

Certainly, learning a language, after going through a traumatic exile (generated by natural, political or humanitarian reasons) and being expropriated from the country, is a very different circumstance, emotionally and cognitively, than learning that same language by choice, for pleasure or even to achieve social, professional or other ascension.

Thus, we will present, in the next subsections, the texts that make up this issue of **Scripta**, organized in such a way as to weave a large web of theoretical and methodological assumptions for the area of PFOL.

### ***2.1 Diversities and adversities: different countries (out-bound, inbound), different circumstances and learning needs of PFOL***

It is necessary to clarify that we will not discuss, in this essay, the different terminologies found today in the literature of the area of PFOL: these are left to the authors of the papers that

make up this issue of Scripta. What is important to emphasize, however, is that the diversity of terms can be understood in the light of the learning needs of the groups who are assisted in the LFAP courses, either in Brazil or abroad.

A set of articles in this issue of Scripta is dedicated to investigating these groups and may help to map learning specificities and ways to address them in the classroom by the teacher. According to Furtoso,

[...] interest in Portuguese language learning by speakers of other languages, and consequently the demand for teaching, has increased considerably. Along with the need and/or interest for the Portuguese language are the motivations that have characterized different contexts of PFOL learning-evaluation-teaching. **The variety of terms present in the texts can be understood as a reflection of an expanding area with increasingly diversified demands.** (FURTOSO, 2015, p. 156, emphasis added).

Although not focused on the classroom, the text by Rosana Daza de Garcia is well suited to open the discussion about the groups attended under the umbrella of Portuguese as a Host Language (PLAc). In her text, she relates her own experience as a Venezuelan immigrant and PL learner in Brazil, pointing out that the construction of meaning - true understanding of the language -, without depending entirely on formal instruction, allows continued citizen formation in the host language. As an immigrant, she emphasizes the importance of the subject's own initiative of socialization and creativity in the country in which she has taken up residence.

On the other hand, the acquisition of PL without access to formal instruction can be a difficulty faced by immigrants in proficiency assessment situations. In this sense, Anna Smirnova

Henriques describes the main difficulties in writing in PL of Russian-speaking migrants, fluent in spoken Portuguese (who structure the text well and have an easy time acquiring a large vocabulary), identified in written texts produced during a preparatory course for the Celpe-Bras Exam. They include difficulties with spelling, accentuation, articles use, gender agreement, verb use (conjugation, verb tenses, subjunctive mood) and word order in sentences. In studying the acquisition of Portuguese by these migrants in Brazil, the author points out that they bring with them two languages from the Indo-European linguistic group that are rarely confronted in studies of L2 acquisition: Russian, a Slavic language, and Portuguese, a Romance language.

Regardless of formal education (or not), what studies in the area of PLAc have supported can be made explicit in the text by Pietra Da Ros, Lovani Volmer and Rosemari Lorenz Martins. They discuss activities carried out with migrants and refugees in a university extension project, contemplating the importance of language as a welcoming environment and the construction of identity. For the communication of migrants and refugees who arrive in Brazil, PL is the basis for their acceptance and participation in the community; thus, it is essential that they learn to speak this language in order to be recognized as subjects in this new context in which they are inserted. The authors present examples of activities carried out under the project “The world in a room: refugees and migrants - a question of human rights”, in classroom times, before the pandemic. They conclude that the workshops offer the possibility for these individuals to exercise their citizenship, integrate into society, the labor market, and finally, as one of the migrants put it, “get out of the bubble and

finally exist” in this new place.

If, on the one hand, the area of PFOL has had as its research agenda to investigate the learning needs of those who migrate from their countries of origin to Brazil, or to other countries where Portuguese is the official language, the needs of those who migrate from Portuguese-speaking countries to other countries and continents have also received attention.

As Máira Candian and Denise Barros Weiss note, the Brazilian diaspora - despite the difficult and conflicting decision to leave one’s country of origin - occurs all the time throughout the world and has been accelerated by economic crises, driven by dreams of a better life. In their text, the authors present a picture based on data from 28 families of Brazilian expatriates who have children. Personal and linguistic information regarding the constitution and interaction of members of diasporic families formed by at least one Brazilian adult was obtained through a form developed in the Google Forms platform. The languages used by these families were investigated to understand whether Portuguese as a heritage language is being established in these homes, analyzing the efforts made by the Brazilian father or mother for their children who are born and/or growing up abroad to learn the PL. The results of the study show that in families composed of both parents of the same nationality, the conditions are much more favorable for the maintenance and use of the parents’ native language and the children’s heritage language.

Later on, we will address specific issues about language policies - however, when dealing with the learning needs of PL in the university context (next block of discussion), these policies are already underlying: in the current scenario, the internationalization of higher education institutions (HEI) is

part of language policies - decisions taken elsewhere have direct effects on aspects related to the managers' and teachers' view of the teaching of PFOL.

Dener Martins de Oliveira explains how the teaching of PFOL in Brazil has expanded in universities: due to the increase in the number of mobility students enrolled, the demand for PFOL courses in Brazilian HEIs is also growing. As a contribution, Oliveira's text presents and describes the didactic material entitled "Portuguese - Universities", with the purpose of elucidating the theoretical principles that support the proposed activities and highlighting how they meet the needs of the use of Portuguese by foreigners in this context, in order to promote their integration into the academic community. The didactic material took as a starting point the theoretical and methodological guidelines of the Portal for the Teacher of Portuguese as a Foreign/ Non Native Language (PPPLE), and the author's desire is to make it available on the same platform for open and free circulation, for being flexible (allowing adaptations), without transgressing copyright rules. All of this is relevant, because, in a macro vision, meeting so many and such different demands from foreign communities is a great challenge for all of us.

Tânia Maria Moreira and Guilherme Barbat de Barros propose a "systemic study" of Portuguese as a Foreign Language (PFL), based on a diagnosis (survey of the profile and learning demands of students enrolled in undergraduate and graduate courses at a Brazilian HEI), and, in the sequence, by planning and offering "customized" courses for them, in the scope of the Languages without Borders Program. Approximating the demands presented to the theoretical-methodological proposal

that underlies the teaching of PLE at the university - the pedagogy based on text genres (in a perspective of situated literacies) - they state that the results suggest a wide possibility of achieving proficiency and continuity of studies by the learners. Based on reading and writing practices, the application of the Teaching and Learning Cycle, in a PLE context, enables a full understanding of the characteristics of the genres studied and provides the conscious and autonomous use of language.

Moving forward in the relationship of two (or more) systems for sociocultural uses of languages by Portuguese learners, Ana Laura dos Santos Marques discusses, through an analysis of explanatory texts of Hispanic speakers of Portuguese as an additional language (PLA), in the context of university education, aspects of their productions that represent challenges for the work with academic writing, regarding the teaching and parallel development of L1 and target language, and evaluation. Considering the proximities between PL and Spanish, in addition to the requirements of this learning, Marques discusses the concept of bilingualism, assuming that users of more than one language articulate their repertory of linguistic systems with a double function: to move between one language and another and integrate them in the various production situations in which they are inserted. In the case of academic writing in two languages, the complexity of this integration can be recognized at the discursive level, noting that this is in a context where evaluations take place from a monolingual standpoint. The methodology of exploratory analysis of this case study considered the theoretical-methodological guidelines of the genre approach of Systemic-Functional Linguistics. According to the author, the results are not generalizable and reveal the challenges that academic

writing and the process of advanced bilingualism represent for PLA studies in terms of description, parameters and teaching.

The descriptive study presented by Diocleciano Nhatuve underlines, from a language contact perspective, the role of the mother tongues of 10 different groups of late PLE learners and of long-term memory subsystems in the learning of PL, in general, and of Nominal Concordance (NC) mechanisms in particular. The study was conducted based on the principles of primacy of meaning in input processing and late language learning. The empirical basis is constituted by deviant syntactic structures of 10 Portuguese learners from African, Asian and European universities, in texts compiled in the framework of PLE and L2 corpus building projects by researchers from the Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL) and from the Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC) of the Universidade de Coimbra, with the exception of the texts of Shona mother tongue learners, which were collected at the University of Zimbabwe. In order to attest to the transversality of the behaviors of PLE learners in the establishment of the CN and to demonstrate to what extent the characteristics of the LM interfere, the author performs qualitative and quantitative analyses. These analyses indicate that, in most groups, deviations occur in nominal phrases with the functions of direct object, in complements of prepositions and in subject predicatives. However, according to the author, the different behavior of Korean and German learners leads to consider, among other things, the word order of each language as one of the determining factors for the occurrence of deviations in certain contexts.

## ***2.2 Multifaceted teacher education for teaching PFOL***

Teacher training itself is a multifaceted and complex process; training teachers to deal with PFOL brings additional ingredients, given the heterogeneity of languages and cultures from which they start, aiming, as an arrival point, at the proficiency of the learners - often, what seems obvious to the teacher (especially if it is their mother tongue), is not so to the learners. It is not restricted to methodology, that is, it is not just a matter of choosing the best expedients - face-to-face, remote, etc. - or resources. So, as we pointed out, there is an urgency to (re)think some issues for the performance of the teacher of PFOL in contemporary times. In this sense, two articles in this volume of *Scripta* take teacher education as an object of study.

Sara Oliveira da Cruz's work directs the spotlight on teacher training by proposing a blog as a favorable environment for teaching PLE and PL2, from a perspective that is culturally sensitive to the individuals involved in this teaching-learning process. Starting from the analysis of the records of the beginning of her own teaching practice, in training, in the investigated context, she seeks to identify which conceptions of language guided her practice and how she used the blog "Living in Brazil" during that experience. The records that emerge as autoethnographic clippings along the way demonstrate the reflexivity in the researched object. In the sequence, it discusses data generated from class observations and interviews conducted with eight teachers in PLE training, in order to highlight the importance of a more active, symmetrical (and more meaningful) theoretical-pedagogical orientation for teachers in training, capable of forming critical-reflective (and culturally sensitive) teachers.

As we have stated before, learning a language implies, naturally, the insertion of the learner in the cultural universe of the language. There is no way to consider this in the classroom if the teacher is not firstly open to this intercultural experience, that is, it is necessary to train culturally sensitive teachers as well, if we want to provide environments for a PFOL teaching that dialogues with language(s)-culture(s) that the learner brings to the classroom. As Mendes' study highlights, only such a stance

[...] may provide us with elements for the development of new strategies and procedures for the performance of the teacher in the classroom, for the planning of courses and for the construction of materials that enhance teachers and students as cultural subjects that they are, which, when interacting in pursuit of the goal of teaching and learning a new language-culture, put into a situation of comparison, exchange and negotiation diversified cultural and symbolic worlds. (MENDES, 2004, p. 17).

In the scope of this vision of the immersion of language and culture, Flávia Azambuja, Clara Dornelles, and Everton Vargas da Costa investigate how the practice of linguistic analysis happens from an intercultural perspective in a PLAc teacher training event, in which linguistic analysis becomes relevant, during a synchronous class via Google Meet. The results show that practices involving intercultural linguistic analysis are characterized by collaborative reflection on strangenesses caused by linguistic usages, which significantly impact students' and teachers' learning.

In the process of moving towards a less systemic and more culturally sensitive conception of language, we cannot fail to bring to the discussion the importance of broadening our horizons as teachers, to understand Portuguese as a pluricentric

language. This implies understanding how the varieties of Portuguese relate to each other, whether regional (within an official PL country, such as Brazil) or national varieties among official PL countries, such as those that make up the Community of Portuguese Language Countries (CPLP)<sup>1</sup>.

Two other articles in this issue of Scripta are concerned with this discussion in guiding documents for PFOL teaching and, consequently, for teachers' performance.

The research of Cláudia Andrea Rost Snichelotto and Ana Paula dos Reis, which falls within the scope of Educational Sociolinguistics, focuses on teaching, from the analysis of treatment of the external dimension of linguistic variation in a textbook (student edition) for the teaching of PLE. To meet the objective of the study, the authors proposed two questions about the external dimension of linguistic variation, mapping how such aspects were presented: a) to students in the analyzed textbook; b) to students learning PLE. The results of the analysis showed the treatment of this topic in the textbook, but not in the teacher's support material and in some proposed activities. It can be inferred that it is necessary to explore other extralinguistic particularities of the Brazilian variant of the Portuguese language.

The text by Mercedes Sebold and Ana Carolina Monteiro Freitas Henriques presents an analysis of the representation of the varieties of Portuguese Language (PL) in guiding documents for the teaching/learning of PLE in countries where Portuguese is the official language. Four documents were analyzed for the systematization of content for the teaching/learning of PLE, as follows: the base document of the Celpe-Bras exam and three curricular proposals from Itamaraty for the teaching of PL

---

<sup>1</sup> CPLP member countries in May 2021: Angola, Brazil, Cape Verde, Guinea-Bissau, Equatorial Guinea, Mozambique, Portugal, São Tomé and Príncipe, and East Timor.

abroad (for Spanish-speaking countries; Portuguese as a heritage language; and Portuguese as an intercultural language for Portuguese-speaking countries). The authors acknowledge that the documents analyzed allow us to celebrate small advances towards a more active language policy regarding the teaching-learning of PLE. However, there are still many gaps, especially with regard to the representation of Brazilian Portuguese (BP) and its varieties.

### ***2.3 Linguistics policies: point of departure, point of arrival for understanding the complexity of teacher education and PFOL teaching***

The analysis of documents that provide guidelines for teaching is an important starting point for bringing language policies to the center of our discussion. However, based on the Policy Cycle Approach (BALL, 1994), “a policy develops in a continuous cycle, composed of three main contexts: the context of influence, the context of text production, and the context of practice” (GIMENEZ; PASSONI, 2016, p. 117). The authors further help us understand that:

The context of influence is configured as the dimension in which various social groups construct their discourses and act to influence the definition of policies according to their interests. [...] In the context of text production, as the name indicates, the texts that indicate and regulate the intended policy are elaborated, figuring as the examples of explicit formulations of PL (Schiffman, 1996, 2003; Shohamy, 2006). **The practice context is the one in which policies are interpreted and recreated. That is, the subjects that deal with the reading and implementation of policy texts interpret and assign meanings according**

**to their worldviews and also produce other texts.** In general, it should be emphasized that these three contexts are not independent, therefore, they do not represent linear stages of elaboration and analysis. These dimensions complement each other in the search for the understanding of a given policy. (GIMENEZ; PASSONI, 2016, p. 117-118, emphasis added).

This way, we recognize how important it is to look at these three contexts in a complementary way, understanding that policy implementation is something complex and that it always needs to be analyzed through several lenses, considering, also, the local specificities of students and teachers.

In this issue of *Scripta*, Cynthia Israelly Barbalho Dionísio and Socorro Cláudia Tavares de Sousa discuss how the proficiency exam, the *Celpe-Bras*, acts as a language policy mechanism for three professors of a Portuguese course for candidates to the Program for Undergraduate Students - Agreement (PEC-G). The data for the study were generated through semi-structured interviews with the teachers, scholarship holders linked to a PFOL teaching extension program offered by a Brazilian federal university. As a result, the study shows that the exam acts on three axes of teaching practice: in lesson planning, teaching methodology, and in the evaluation of students' textual productions. Despite this directionality, the syllabuses and teachers have a great deal of freedom to create local solutions to address the points not covered by official or higher regulations. However, they must deal with a possible atmosphere of emerging conflict between various ideologies and practices regarding examination, resulting from the freedom to create local language policies responsive to the context itself.

The dialogue with local specificities is also corroborated in the text by Karen Kennia Couto Silva, since the aim of the study is to present the *Intervenant en Langue Maternelle* (ILM) linguistic policy device, as a possibility of PLH teaching integrated to the French education system, in favor of students who have PL as their mother tongue - L1 - or heritage language (HL) in the northern border of Brazil (in Amapá) with French Guiana, where contact between Portuguese and French is registered. Based on the discussion of the “Curricular proposal for the teaching of Portuguese as a heritage language”, from the Brazilian Ministry of Foreign Relations, the author points out how the referred proposal can be used as a reference document to subsidize the work of teachers in ILM classes, suggesting observation and improvement points for the teaching-learning of PLH also in Guyana.

Investigating this relationship between two (or more) languages is also extremely important in Portuguese-speaking countries, where Portuguese has often been assigned the role of the language of writing in society.

In the text by Renata Tironi Camargo and Joice Eloi Guimarães, we find a discussion on reading practices in teaching PL in Timor-Leste. After many conflicts, in 2002, PL was established as the official and instructional language, together with Tetum language, which has the largest number of speakers in the country. This decision has led to a series of impasses, especially in school environments. The study data, generated by means of a questionnaire applied virtually to 14 teachers working in basic education in East Timor, graduates of the Basic Education Teacher Training course at the Timor Lorosa'e National University (UNTL), were analyzed based on Bakhtin

and his Circle's theory of dialogism. The results indicate that the importance given to the practice of reading in Portuguese in the classrooms of Timor-Leste is linked precisely to the relationship historically established in the country between the Portuguese language and the written word. In the methodological field, what teachers value positively falls either on practices traditionally used in the teaching of reading, or on practices sensitive to the context of teaching Portuguese as a non-native language and that take into account the dialogue between texts.

From the point of view of language policies, it is urgent that the language not only be taught to people who wish to move to a country where the target language is official. We have been following the internationalization of language management (OLIVEIRA, 2013), and the distance learning can help the internationalization process.

#### ***2.4 At the center of today's teaching, the TDICs: internationalization and new perspectives for language teaching***

We chose to have our own subsection to address digital information and communication technologies, the DTICs, since, at the time of editing this issue of Scripta, it is impossible not to give special emphasis to this theme that has been so important to teachers and students.

In this pandemic context, many changes were required in the planning, reconfiguration (on digital platforms), and execution of classes in all subjects, including Portuguese - as a mother tongue or not. This scenario has unveiled a series of complexities (such as the demand for quality equipment and internet, the transformation of the home environment - which

for many people has suddenly become the place where they work, study and live together - with profound changes in the “space-time” relationships dedicated to each of these spheres of life) and inequalities (if, for Brazilians from less favored socioeconomic strata, the opportunities for work and income have worsened a lot, imagine the bottleneck for migrants and refugees demanding social services, documentation and, above all, language proficiency).

The use of digital tools has imposed itself abruptly - although this incorporation of new TDICs had long been desired for PFOL teaching, especially in university mobility contexts, where learning Portuguese even before traveling to Portuguese-speaking countries such as Brazil is seen as a goal to be achieved.

Furtoso and Ferreira (2016) already pointed out that the linguistic-cultural exchanges expand in diversity with the increase of TDICs. “This has resized the presence of several languages in cyberspace [...] As an example, we can highlight the Portuguese language, which has been gaining recognized visibility on the world stage from the promotion of interaction that the internet has optimized [...]” (FURTOSO; FERREIRA, 2016, p. 525-526). Still, the authors state,

As far as language learning is concerned, the spaces available on the Internet have become (in-between) places for the construction of linguistic-cultural knowledge that break the barriers of ‘here or there’. Thus, expanding the scope of the process of learning-evaluating-teaching Portuguese beyond the classroom and, consequently, in the unfoldings of this process, is an increasingly emerging challenge. (FURTOSO; FERREIRA, 2016, p. 526).

Thus, the perspective of teaching language-culture, that is, of appropriation of situated language, in its context and with the

distinct nuances that the job offers (situated literacy), teachers had to review their methodologies, learn to deal with new tools, new didactic approaches, new “representations” of class, of evaluation, of teaching. For Fluckiger,

With the development of digital, the idea has spread that new modes of communication are actually developing, whose construction and dissemination processes, as well as their effects, can be learned with the same theoretical apparatus as the transition from oral to written societies (especially LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). Digital and literacy share, in fact, numerous points in common: communication technologies, both take the form of a set of practices, representations, tools, works, social norms, etc.; both make it possible to fix and make visible ideas and change the conditions of their conservation, storage and reproduction in relation to previous technologies. It is in this sense that the term digital literacy has begun to be used. But the term literacy itself is not free of ambiguities. (FLUCKIGER, 2020, p. 37).

It is interesting to note that, even before the coronavirus pandemic, experiences of inserting activities mediated by TDICs were already present in PFOL classrooms.

The text by Vanessa Freitas, in this volume of Scripta, presents the results of a case study that aimed to investigate the potential of four online forums, consisting of posts by learners of different nationalities enrolled in a face-to-face PL2 course. However, despite showing that participants exchanged cultural information, used appropriate vocabulary, used linguistic structures and conversations strategies previously studied, and contributed to knowledge construction, the results point out that participation depends on the learner’s personality and learning-related preferences.

As a complementary resource to the classroom, we even had the possibility to analyze the profile of the learners and propose (or not) such activities. But what to do when faced with the reality that face-to-face teaching has become unfeasible? And what can we learn from this accumulated experience?

Manuel João Pires, in his text, analyzes the consequences of the emergencial remote modality in Chinese higher education, which began weeks before Covid-19 was declared a pandemic by the World Health Organization, and its impact on student learning. To this intent, questionnaires, designed on the Survey Monkey online platform, were applied, and distance interviews were conducted with 12 Portuguese university students who took the online classes and expressed their perspectives on the setbacks and strengths of the experience. The pandemic demonstrated that, despite the flexibility and accessibility that technologies allow, online teaching is complex and highly demanding for students and teachers. Perhaps for this reason the students stated in the interview, convergingly and conclusively, that face-to-face can never be replaced by online.

These are unique times of reinvention and creation of new models of social, educational, and professional organization; thus, according to Pires, once this crisis is over, universities will not dispense the efforts and investments made. He reiterates that society, and education in particular, needs technology as a transformative and inclusive means that represents an ally in favor of education, solidarity, interaction, and human connection, values that are particularly important and crucial nowadays.

## ***2.5 Moving away from teaching PFOL, but still looking at related themes***

Integrating this volume, in the “Free Section”, which usually constitutes Scripta, are four articles of great thematic relevance and focused on contemporary linguistic studies, in some of its facets.

In the first one, Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira, Marisa Mendonça de Oliveira and Gustavo Ximenes Cunha present an analysis of interactionist practices on (im)politeness on Twitter. Starting from the qualitative analysis of corpus (400 tweets) with Brazilian hashtags related to the theme #O que os pobres fazem para sobreviver, which include #coisasquepobrefaz and three other variants, #pobreza éissoaí, #pobreza e #pobre, they identify, as motivations of the demonstrations of impoliteness and sarcasm, the intention of reinforcing valid social norms and, in parallel, of promoting a mocking debate about classism and ideology in Brazil.

Next, Professor Sandoval Nonato discusses the status of grammar as a curricular component of the subject of PL, starting with an overview of the ways in which it emerges in the historical path of the constitution of the teaching of the subject. Following that, he discusses a teaching project of a Language student, according to his internship report, in which he discusses some of the challenges that grammar teaching represents for teaching practices and for PL teacher education.

In the same field, Mirian Santos de Cerqueira and Leosmar Aparecido da Silva analyze aspects related to clitic in BP (employment and teaching). They propose a methodology whose objective is to “move beyond the prescriptive grammatical rules,

to value different manifestations of language use and integrate the facets of the Portuguese language”, with the purpose of developing students’ reading and writing skills.

Professors Luiz Renato de Souza Pinto and José Vinicius da Costa Filho ask what can be expected from textbooks, as far as literature is concerned, in the pandemic context. Highlighting the need to improve “the rates of interpretation of sources and discursive production, arising from improvements in teacher/discourse relations in our country,” the authors indicate a role for this relevant area - literary reading - as an auxiliary tool for critical understanding of the post-pandemic Brazilian reality, sadly so marked by post-truths and fake news.

Finally, Rubens Fernando de Souza Lopes presents innovative possibilities for English language teaching through the study of the oral genre “video project”. Adopting a Bakhtinian socio-interactionist analysis, the author emphasizes the relevance of adapting the teaching plan and methodology in order to incorporate possibilities such as dramatization (performance) by the students.

## ***2.6 In addition to articles, in this issue of Scripta: interviews and summaries***

In addition to the articles - which outline a broad spectrum for language studies, especially for PFOL teaching, this volume consists of three highly relevant interviews.

The Portuguese professor Micaela Ramon, coordinator of the Master Degree in Portuguese as a Non-Mother Tongue and Adjunct Director of the Center for Humanistic Studies at the University of Minho, Braga/Portugal, with vast experience in

the area of PFOL, was interviewed by Viviane Bagio Furtoso and Ev'Ângela B. R. Barros. The professor highlights the scope and relevance of PL not only for the CPLP countries, but also for the contemporary world, where there is a great interest in learning this language.

Next, Rafaela Pascoal Coelho, a doctoral student at Cefet-MG, interviews Professor Idalena Oliveira Chaves, from the Federal University of Viçosa. In a fluid and instigating discussion, they address the teaching of Portuguese as a Heritage Language (PLH): the scenarios, challenges and achievements, especially in the last decade. Creator of the Portal Tremelengueplh, the professor tells about the production and free availability of materials for teaching this modality of PFOL.

In the third interview, Heitor Pereira de Lima talks, by videoconference, with Professor Elisangela Baptista de Godoy Sartin (USP), in whose doctorate he did a sandwich period at the University of Évora in Portugal. Her thesis **Heritage Portuguese in a border territory: LH in Olivenza** as a tool for preserving a minority group highlights the challenges of maintaining a minority language (PLH) in a border territory (Olivenza, Spain).

All instigating and with themes highly relevant to the understanding of the multiple nuances of contemporary PL teaching. Unmissable, indeed.

Closing the volume are two summaries. In the first, teachers Nildicéia Aparecida Rocha and Jéssica Chagas de Almeida introduce to us the work **Initial and continuing education for teachers of Portuguese as a foreign/second language in Brazil (2020)**, a collection of articles organized by Matilde Scaramucci and Ana Cecília Bizon. The work provides an overview of initial and continuing education for teachers of Portuguese as a Foreign

Language (PLE) and Portuguese as a Second Language (PSL or PL2), involving the four undergraduate programs already institutionalized in Brazil and other important programs that have teacher training initiatives. It includes texts by authors who are consolidated in the area of PLE/PL2 in Brazil and internationally.

Last but not the least, doctoral student Heloísa Queiroz presents to us the work *Writing, today: word, image, and digital technologies in education* (2018), by renowned researcher Ana Elisa Ribeiro. It highlights the changes in the way of teaching reading and writing today, stressing the need to review educational practices, welcoming, in the school sphere, multimodality and the demand to work new skills in writing and reading with students. Very appropriate, the discussion leads us to the theme, treated here, of TDICs in education, especially at this socio-historical moment, when the pandemic has brought new urgencies, new contexts and several new questions to teachers and school managers.

### **3 Ending this essay and leaving you with the delight of reading the texts in their entirety...**

Hard work - certainly - but equally rewarding, the organization of this volume made us dive into the complexities and achievements of PFOL teaching in recent times. Starting from the assumption of inseparability between the linguistic dimensions and those coming from the cultural insertion of the learning individual - a theme that guided us -, we received academic-scientific works from the most diverse countries, as well as from several Brazilian states, focused on the teaching

and learning process of non-native speakers, under the different denominations it receives in the literature: PFOL (Portuguese for Speakers of Other Languages), PL2/PSL (Portuguese as a Second Language), PLE (Portuguese as a Foreign Language), PLAc (Portuguese as a Host Language), PLH (Portuguese as a Heritage Language).

Our goal was to contribute to making research and good teaching practices in this area visible. We believe we have achieved our purpose - and, therefore, we invite you, the reader, to read, in full, the texts about which we have provided a “pinch” of information. May this reading be fruitful and dialogical, and may it be productive in this important area of language studies!

## References

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. **Calidoscópio**, [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 PPPLE. *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.



# Contribución para la autonomía en el aprendizaje del portugués como lengua de “acogimiento”: la historia de una mujer inmigrante venezolana

Rosana Daza de Garcia\*

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo resignificar la comprensión acerca de lengua de “acogimiento” al relatar mi experiencia como mujer inmigrante venezolana y aprendiz de la lengua portuguesa en Brasil, basándome en teóricos como Monte Mór (2014), Pennycook (2007), entre otros. Dialogo sobre algunas estrategias aplicadas durante el proceso de mi adaptación al nuevo país, en el cual pude desarrollar autonomía y diversas capacidades para aprender una lengua adicional/extranjera como la portuguesa. Reflexiono, incluso, sobre aspectos como cultura, identidad y algunas estrategias de estudio que pueden ser utilizados de forma autodidacta en la cotidianidad de un inmigrante para la construcción de sentidos. Como resultado, resalto que la construcción de sentido, sin depender totalmente de instrucción formal, puede ampliar investigaciones y formación ciudadana continuada acerca de lengua de “acogimiento”, a partir de la iniciativa de socialización y creatividad por parte del inmigrante en el país en el que paso a residir. De esa manera, espero contribuir con esta relevante temática sobre los estudios lingüísticos aplicados en contextos migratorios (resignificando el concepto de lengua de “acogimiento”).

Palabras-clave: Lengua portuguesa de “acogimiento”. Contextos migratorios. Autonomía. Letramento crítico. *Translinguagem*.

---

\* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutoranda em Estudos da Linguagem na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em Campo Grande e professora substituta da mesma Universidade em Aquidauana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4314-953X>.

# Contribuições para a autonomia no aprendizado de português como língua de acolhimento: a história de uma mulher imigrante venezuelana

## Resumo

Este artigo tem como objetivo tentar ressignificar a compreensão acerca de língua de acolhimento ao relatar minha experiência como imigrante venezuelana e aprendiz de língua portuguesa no Brasil, a partir de teóricos como Monte Mór (2014), Pennycook (2007), entre outros. Dialogo com algumas estratégias usadas durante o processo da minha adaptação no novo país, no qual pude desenvolver autonomia e diversas capacidades para aprender uma língua adicional/ estrangeira como o português. Reflito sobre aspectos como cultura, identidade e algumas estratégias de estudo que podem ser utilizadas de forma autodidata na vida cotidiana de um imigrante para a construção de sentidos. Como resultado, ressalto que a construção de sentido sem depender totalmente de instrução formal pode ampliar pesquisas e formação cidadã continuada acerca de língua de acolhimento, a partir da iniciativa de socialização e criatividade por parte do imigrante no país em que passou a residir. Dessa forma, espero contribuir para esse tema relevante aos estudos linguísticos aplicados em contextos migratórios.

Palavras-chave: Língua portuguesa de acolhimento. Contextos migratórios. Autonomia. Letramento crítico. Translinguagem

Recebido em: 08/03/2021 // Aceito em: 30/03/2021.

## Introducción

Aproximadamente en el año 2019, después de un año desde que “la operación acogida del ejército brasileño” decidió embarcar inmigrantes venezolanos con destino a varios estados de Brasil, Dourados, en Mato Grosso del Sur, se convirtió en la “[...] segunda ciudad brasileña en número de inmigrantes acogidos, principalmente, venezolanos.”<sup>1</sup> (NUNES, 2019a, p. 19). Diferentes organismos públicos, iglesias, escuelas y universidades empezaron a brindar apoyo y a buscar diferentes formas de organizarse para la recepción de esas personas.

Entre esas acciones de apoyo, se ofrecieron clases gratuitas para la enseñanza de la lengua portuguesa por

“[...] dos Instituciones de Enseñanza Superior públicas instaladas en Dourados, UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) y UFGD (Universidade Federal de la Gran Dourados). Esas clases proporcionan a los inmigrantes de cualquier nacionalidad “[...] a acceder al mercado de trabajo.”<sup>2</sup>.

Contando con el apoyo de “[...] pessoas ligadas à UFGD, UEMS e também voluntários sem vínculo institucional [...]”<sup>3</sup>, observándose que “[...] a dificuldade de falar e ser compreendido é a maior dor para quem só quer poder se integrar a uma nova realidade [...]”<sup>4</sup> (ARAÚJO, 2019, p. 1). Voy a narrar mi experiencia como mujer aprendiz de la lengua portuguesa y voy a mostrar como a través de mis actividades cotidianas, conseguí

---

1 NUNES, Cristina. Venezuelanos colocam Dourados em destaque no ranking de imigrantes. *O progresso*, Dourados, n. 84, ed. especial, p. 19, 19/20 dez. 2019a. Disponível em: <https://issuu.com/progresso/docs/13607>. Acesso em: 03 fev. 2020.

2 En el original: “[...] a terem acesso ao mercado de trabalho.” Traducción nuestra.

3 En el original: “[...] pessoas ligadas à UFGD, UEMS e também voluntários sem vínculo institucional [...]”. Traducción nuestra.

4 En el original: “[...] a dificuldade de falar e ser compreendido é a maior dor para quem só quer poder se integrar a uma nova realidade [...]”. Traducción nuestra.

integrarme a mi nuevo país, utilizando estrategias de aprendizaje de manera autónoma. De esa forma, entiendo que expandí el concepto de lengua de “acogimiento”.

## **1 La identidad en la inmigración venezolana**

Actualmente, a nivel mundial, el movimiento migratorio venezolano ha causado fuertes impactos sociales, económicos y culturales, tanto en los países que reciben a los refugiados como a las personas que solicitan refugio.

Entre algunas dificultades que específicamente las mujeres enfrentan actualmente, están los asuntos relacionados con la documentación, su permanencia legal en el país y la necesidad de empleo. Este asunto podría intensificarse si existen algunas limitaciones lingüísticas por ser la lengua del país de acogida distinta a la que la inmigrante práctica.

Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM)/Ministerio de Desarrollo Social del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, existen diferentes tipos de violencia que las mujeres inmigrantes experimentan durante el proceso de salida del país:

[...] viajar solas es peligroso para las mujeres migrantes y refugiadas de Venezuela y lo que explica en parte por qué hay más hombres que mujeres viajando solos. Por otra parte, la precariedad económica, expresada en las dificultades reseñadas, y la abrumadora carga de tareas de cuidado de las mujeres migrantes y refugiadas, aumenta exponencialmente su riesgo a sufrir diversos tipos de violencia<sup>5</sup>. (OIM, 2020)

---

<sup>5</sup> <https://reliefweb.int/.../files/resources/4-gender-violencia.pdf>

Ante ese escenario y considerando el objetivo de este artículo, me surge la siguiente pregunta: ¿Como conseguí aprender portugués sin depender de instrucción formal a lo largo de 5 años desde que llegué en Dourados? ¿Qué estrategias de aprendizaje creé/creo y utilicé/utilizo en este proceso?

## 2 La autonomía en el aprendizaje de la lengua adicional

En la búsqueda de dar respuesta a las preguntas anteriores y teniendo en cuenta que, a pesar de aquellas políticas de interiorización del proyecto de Estado, conocido como “Operación Acogida”, de hecho, comenzó solamente con el traslado de hombres venezolanos. Seguidamente, al pasar del tiempo, se fueron trasladando también mujeres y niños observándose que “[...] cada día más familias llegan a la ciudad, con la esperanza de una vida mejor.” (MORANDI, 2020, p. 1).<sup>6</sup> Hasta el día de hoy, muchos siguen por cuenta propia reagrupándose con su familia en Dourados.

Esa movilización secundaria de las mujeres y población infantil generó algunas situaciones que fueron de más impacto social, fundamentalmente, aquellas relacionadas al dominio de las lenguas, tanto portuguesa, en el caso de los inmigrantes, como la española, por parte de los profesores y funcionarios públicos.

Teniendo como objetivo central de este artículo mostrar la importancia del poder de aprender con autonomía la nueva lengua (portuguesa) en el país de acogida (Brasil), compartiré algunas estrategias que he utilizado y unas reflexiones sobre cómo el lenguaje se encuentra recubierto de una autoridad que

---

<sup>6</sup> En el original: “A cada dia mais famílias chegam à cidade, na esperança de uma vida melhor. O foco é a indústria frigorífica, que não consegue absorver todas as pessoas.” Traducción nuestra.

surge desde el exterior del individuo. Estando relacionado de forma directa con el *locus* de enunciación (BHABHA, 1988), se puede percibir que la complejidad del asunto relacionado al lenguaje parte de la vinculación con un contexto social específico y a su turno, ideológico. En ese caso, me refiero a la sociedad brasileña, sobre todo reconociéndome como mujer blanca, pedagoga, doctoranda en un Programa de Posgrado en *Estudos de Linguagens* en una universidad pública; casada con otro inmigrante (cubano, agrónomo); madre de tres hijas con edades comprendidas entre 3 y 8 años.

En un primer momento, voy a problematizar el aprendizaje del portugués como lengua de “acogimiento”, abordando, de forma reflexiva, el conocimiento que se adquiere por la propia experiencia del aprendiz y cómo se desarrolla involucrando el contexto y sus interrelaciones entre vecinos y miembros de la comunidad. Al mismo tiempo, busco dialogar con los conceptos teóricos seleccionados.

En ese mismo sentido, se tiene en cuenta que existen diferentes espacios sociales y en cada uno de ellos se ejercen varios tipos de relaciones de poder, inclusive que:

El fenómeno de la globalización ha perpetuado la premisa de que saber inglés puede representar ventajas, como oportunidades y estatus social, dentro de un contexto donde la lengua inglesa ha asumido innegablemente un papel central en la comunicación, negocios e interacción con hablantes de otras lenguas. (MONTE MÓR, 2014, p. 22).<sup>7</sup>

Conforme los apuntes de Monte Mór (2014, p. 22), para describir cómo fue mi proceso de aprendizaje, resalto las

---

<sup>7</sup> En el original: “The phenomenon of globalization has perpetuated the premise that knowing English may represent advantages, such as opportunities and social status, within a context where the English language has undeniably assumed a central role in communication, business and interaction with speakers of other languages”.

pocas oportunidades que tuve de utilizar el español, mi lengua de uso, en algunos espacios de poder (instituciones académicas, centros de salud). De esa forma, me vi obligada a solo utilizar la lengua portuguesa y, en muchos momentos, usar el silencio como respuesta por no dominar la lengua del lugar o tener las palabras precisas para expresar las ideas o pensamiento que surgían en mi mente.

Por ejemplo, en el aula, durante la maestría, se permitía a los alumnos que participaran dando a conocer los criterios sobre los temas trabajados. Observé que cuando me tocaba a mí (usando palabras en portugués y en español), el profesor solía a traducir o interpretar en portugués lo que yo había dicho. Sin embargo, mi dificultad no era entender, sino hablar el portugués. Así, me daba cuenta de que lo que el profesor decía no era lo que yo quería transmitir. Luego me preguntaba si era lo que quise decir y mientras pensaba cómo explicarlo de nuevo, otros compañeros (que consideraban tener dominio del español) discutían cuál había sido mi idea. Por fin, prefería callarme y dejar que los otros dijeran que era lo que yo había pensado o entendido.

Como inmigrantes, las resistencias al conocimiento y a las nuevas costumbres, en algunas oportunidades, limitan el proceso de adaptación e integración. Cuando pensamos en el aspecto lingüístico, según Rajagopalan (2008, p. 70), tenemos que “[...] dominar la lengua extranjera, hacer con que ella forme parte de nuestra propia personalidad [...]”,<sup>8</sup> eso no significa que ella va a dominarnos o que vamos a tener que olvidar aquella que practicamos diariamente.

En otras palabras, sugiero tener en cuenta, no solo la historia del lugar que acoge, sino, parejamente, reconocer el

---

<sup>8</sup> En el original: “[...] dominar a língua estrangeira, fazer com que ela se torne parte de nossa própria personalidade [...].” Traducción nuestra.

valor de la propia vivencia del inmigrante, permitiendo que fluya la naturaleza dinámica propia del lenguaje y surjan nuevas construcciones de sentidos. Del mismo modo, que se considere la perspectiva sobre el lenguaje que Bakhtin (1999) defiende, la cual avala que el lenguaje siendo dialógico, puede permitir que encontremos varias voces cada vez que se construye un enunciado. De esa manera, existiendo una relación interdiscursiva entre el otro y yo en un momento específico, torna las prácticas sociales el centro donde los enunciados surgen y la persona se posiciona.

Otro ejemplo fue el proyecto “Dialogando con las artes”, con el cual se abrió un espacio para “[...] la lengua española y clases de música para decenas de niños [...]”<sup>9</sup> (NUNES, 2019b, p. 1), presentando a los profesores brasileños alternativas de *acolhimento* para los inmigrantes, principalmente para los que venían de Venezuela el inicio del año 2019. Como profesora de español, observé que se puede construir el conocimiento entendiendo el espacio y tiempo del alumno, que, en ese caso, estando en Brasil, hablaban una lengua (portuguesa) diferente a la que yo practico (español).

Sin embargo, en los cursos de portugués como “acogimiento”, observamos que algunos colaboradores, consiguen con mucha sensibilidad, que el conocimiento sea coconstruido entre profesor y alumnos colaborativamente. Lo que quiere decir, que también pueden existir iniciativas con estrategias donde el inmigrante, de forma independiente, pueda aprender la lengua adicional (portugués).

Según Rajagopalan (2003, p. 59), “[...] nunca en la historia de la humanidad la identidad lingüística de las personas estuvo tan sujeta como en los días de hoy a las influencias extranjeras

---

<sup>9</sup> En el original: “[...] a língua espanhola e aulas de música para dezenas de crianças [...]. Traducción nuestra.

[...]”;<sup>10</sup> el inmigrante, haciendo uso de su repertorio lingüístico y de sus actividades cotidianas, tiene la capacidad de dominar no solo la lengua del país que lo acogió, sino también, la cultura y sus costumbres, desarrollando habilidades para intercambiar saberes con personas de ese país.

De esta misma manera, Canagarajah (2017, p. 46) afirma que reconocer “[...] las prácticas comunicativas preferidas por los informantes como diferentes de aquellas adoptadas en las políticas e instituciones neoliberales [...]”<sup>11</sup> contribuyen para una revisión (auto)crítica de su propia experiencia de aprendizaje.

Considerando que Dourados es una ciudad fronteriza, las posibilidades de que los habitantes hablen dos o más lenguas son bastante altas, el *translinguagem* define que:

“Estudiantes bilingües son escritores mejores si tienen autorización para prescribir con todos los recursos de lenguaje que pueden usar. Estudiantes bilingües son mejores pensadores si encorajados a investigar tópicos en cualquier idioma”.<sup>12</sup> (YIP; GARCIA, 2018, p. 170).

Referente a ese punto, hablaré brevemente cómo fue la práctica de la maestría en la Facultad de Letras de la UFGD.

Inicialmente, es importante subrayar que algunos profesores me permitían que entregara mis textos de análisis en español, pero otros no. Cuando se distribuían los textos para exámenes, exposiciones o reseñas, éstos, en su mayoría, estaban escritos en diferentes idiomas (inglés, portugués y español), siendo de más difícil comprensión los de inglés, primeramente, y luego los de portugués.

---

10 En el original: “[...] nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras [...]” Traducción nuestra.

11 En el original: “I consider the communicative practices preferred by the informants as different from those adopted in neoliberal policies and institutions.”. Traducción nuestra.

12 En el original: “Estudantes bilingües são escritores melhores se tiverem autorização para pré-escrever com todos os recursos de linguagem que podem usar. Estudantes bilingües são melhores pensadores se encorajados a pesquisar tópicos em qualquer idioma.” Traducción nuestra.

Entre los aspectos más relevantes del aprendizaje como estudiante inmigrante, menciono que fui la primera estudiante que realizó su tesis de maestría en una lengua que no era la portuguesa, recibiendo, incluso, reconocimiento por referido asunto de la *Cámara Municipal* de Dourados. De alguna forma, el hecho de que los profesores me hubiesen permitido el uso de la lengua que practicaba para desarrollar un trabajo de tan grande albergadura, utilizando todos mis recursos del lenguaje y aprendiendo junto con los profesores brasileños sobre teorías del país que me acogió, se hizo una experiencia enriquecedora e inolvidable.

Adaptando las palabras de García (2009, p. 53), las “[...] prácticas sociales, múltiples e interdependientes que, sin interrupciones, se ajustan al campo multilingüe y multimodal del acto comunicativo [...]”<sup>13</sup> son favorables para el progreso de manera fluida en los alumnos que van comunicándose y dejando aparecer lo que piensan sobre determinado asunto.

Manteniendo el contexto del párrafo anterior, agregaré que, en la mayoría de las casas de los inmigrantes venezolanos, la lengua que se usa es el español y la lengua portuguesa se la utiliza afuera. En algunos casos, donde se encuentran niños o niñas dentro del hogar, existe un ambiente multilingüe. Las lenguas no actúan de forma separada; las palabras fluyen según el repertorio lingüístico que posee el miembro de la familia o simplemente se comunica una idea sin pensar en que lengua se está diciendo.

El *translinguagem* se lo aplicamos diariamente en mi familia. Durante mi proceso de adaptación, utilicé ambas lenguas (portuguesa y española), sin detenerme a pensar muchas veces,

---

<sup>13</sup> En el original: “[...] práticas sociais, múltiplas e interdependentes, que ininterruptamente se ajustam ao terreno multilingue e multimodal do ato comunicativo [...]”. Traducción nuestra.

cuando usaba una y cuando usaba la otra. Generalmente, me enteraba cuando mi interlocutor me alertaba.

Conforme salienta Wei (2018, p. 1), esas “[...] prácticas dinámicas y fluidas que transfieren las fronteras entre lenguas, variedades lingüísticas”<sup>14</sup> que pueden transformarnos en ciudadanos autónomos y creativos.

Debo acotar que esas prácticas pueden suceder no solo en una universidad o una escuela, sino, también, dentro de una casa, un supermercado o simplemente en medio de una calle. Eso se debe a que el conocimiento tiene implícito el contexto social. Las convivencias y las diferentes formas de coconstrucción de conocimiento auxilian a nuestro desarrollo de las actividades como inmigrantes.

Cuando yo llegué a Dourados en 2015, no existían cursos de portugués para “acogimiento” y cada inmigrante o refugiado, que llegaba a Brasil, debía buscar de manera particular la forma de aprender la lengua portuguesa; procurar alcanzar el desarrollo de sus competencias por sí mismo: “La venezolana X busca maneras de adaptarse al nuevo país y a la nueva lengua. Ella cuenta que aprendió el portugués sola, escuchando los douradenses conversando”.<sup>15</sup>

A partir de ahora, describo las estrategias que utilicé para aprender el portugués.

La primera estrategia fue fijar la atención a los movimientos corporales de los vecinos (usaban las manos para referirse a que acostumbraban a tomar el tereré y si era costumbre en Venezuela); su manera de mover sus labios cuando pronunciaban algunas

---

14 En el original: “dynamic and fluid practices that transfer the borders between languages, linguistic varieties.” (WEI, 2018, p. 1). Traducción nuestra.

15 En el original: “A venezuelana X tem buscado maneiras de se adaptar ao novo país e à nova língua. Ela conta que aprendeu o português sozinha, ouvindo os douradenses conversando.” Traducción nuestra. (NUNES, 2019, p. 19). Disponível em: <https://issuu.com/progresso/docs/13607>. Acesso em: 03 fev. 2020.

palabras (*imigração, comunicação, nacionalização*). Además de los sonidos nasales, funcionaba como una regla cambiar el final de las palabras que en español terminan en “ción” en “ção” (portugués). En diversas oportunidades, utilicé frases con las dos lenguas (Eu gostaria tener una conversación contigo) utilizándome las manos para señalar con quien quería hablar.

Siendo el lenguaje verbal una habilidad desarrollada por hombres, mujeres y niños en su diario vivir, no puedo dejar de mencionar que, en mi caso, existían momentos en los cuales ello no sucedía de forma fluida y automática. Después de varios encuentros con brasileños, hubo intercambios de saberes con los vecinos como comparaciones entre algunos significados en español y portugués y la pronuncia en ambas lenguas (portuguesa y española). Para eso, usé imágenes de revistas, fotos en el celular y los movimientos de mi cuerpo. Como mujer, generaba un efecto que, en ocasiones, no resultaba y no me hacía entender, aun con las mismas mujeres.

Esa forma de aprender me lleva a pensar en la analogía que Takaki (2014, p. 25) hace sobre “el lenguaje y el partido de fútbol”<sup>16</sup> (y cuestiones de la sociedad). La autora explica que los términos “lengua/lenguaje” pueden ser usados juntos y también separados, debido a que cada una de esas palabras es, de alguna manera, “performativa”,<sup>17</sup> dando sentido a un contexto y a un tiempo determinado de forma dinámica.

Considerando que uno de los propósitos del curso de “acogimiento” de portugués es que pueda “diseminarse en la sociedad un espíritu de solidaridad”,<sup>18</sup> entiendo que será

---

16 En el original: “a linguagem e o jogo de futebol”. Traducción nuestra.

17 Una forma de pensar sobre el uso y la identidad del lenguaje entendiendo que los lenguajes y las identidades son remodeladas.

18 En el original: “disseminar-se na sociedade um espírito de solidariedade”. Traducción nuestra. NUNES, Cristina. Venezolanos colocam Dourados em destaque no ranking de imigrantes. (NUNES, 2019, p. 19). Disponível em: <https://issuu.com/progresso/docs/13607>. Acesso em: 03 fev. 2020.

fundamental realizar un análisis crítico que involucra discusiones teóricas para, así, dar respuestas a situaciones específicas en contextos migratorios y la autonomía que como inmigrantes pueden tener.

Por ejemplo, a medida que existe un diálogo entre dos o más personas de lenguas diferentes, los recursos utilizados son siempre diversos y diferentes:

- 1- ¿Cómo se pueden construir los significados en una determinada situación?
- 2- ¿Cómo las personas consiguen que sus mensajes sean comprendidos?
- 3- ¿Cuál es el propósito de este dialogo? ¿expresarse o usar (adecuadamente) la lengua?
- 4- ¿De quién es el interés por el entendimiento del mensaje? ¿solo de quien habla o de quien escucha?

Esas preguntas nos permiten pensar que, como seres sociales por medio del contacto y de relacionamientos, conseguimos aprender no solo la lengua, sino el uso según los contextos en que se la práctica. Sobre eso, Volóchinov (2018 [1929], p. 177) postula que:

Lo que importa para el hablante es aquel aspecto de la forma lingüística gracias al cual ella puede surgir en un contexto concreto, gracias al cual ella se vuelve una señal adecuada en las condiciones de una situación concreta. (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 177).<sup>19</sup>

En ese momento, es importante mencionar que hay entre inmigrantes y no inmigrantes, en la escuela o en la misma casa, diferentes tipos de relacionamiento y que las “complejidades en la enseñanza de lenguas y sus contextos acaban posibilitando

---

<sup>19</sup> En el original: “O que importa para o falante é aquele aspecto da forma linguística graças ao qual ela pode aparecer em um contexto concreto, graças ao qual ela se torna um sinal adequado nas condições de uma situação concreta.” Traducción nuestra.

formas locales de conocimiento sobre el lenguaje y la enseñanza?” (PENNYCOOK, 1989, p. 613).<sup>20</sup> Enfatizo que el referido autor destaca que haciendo “[...] visibles las maneras por las cuales, todas las prácticas de lenguaje son actos sociales performativos que, aun muchas veces repetitivos, son siempre localizados de forma diferente.”<sup>21</sup> (PENNYCOOK, 2007, p. 128). La práctica diaria es que me permitió aprender el portugués.

Es por eso que, en este artículo, expongo (mi autonomía, iniciativa y creatividad) las estrategias de aprendizaje de la lengua portuguesa de manera autónoma y asumo el *status* de autora-performadora (PENNYCOOK, 2010). Describo las diferentes experiencias que, durante el proceso de aprendizaje de la lengua portuguesa, me permitieron probar que las prácticas de lenguaje en la cotidianidad hacen posible el dominio de cualquier lengua adicional sin necesidad de dejar de practicar otra.

Abordando la visión de Pennycook (1989), “El lenguaje y la enseñanza de lenguas están siempre inscrita en relaciones de poder y son, por lo tanto, asuntos políticos” (PENNYCOOK, 1989, p. 594).<sup>22</sup> Para el autor, ese pensamiento tiene mucha influencia en los proyectos educativos, observándose el dominio en espacios de fuerza social, económica y política.

La segunda estrategia se basa en el uso de internet que fue esencial para aprender nuevas palabras; conocer sus diferentes tipos de acento y los diversos usos que, al igual que el español dependen del contexto. Procuré periódicos con noticias sociales; escuchaba, inicialmente, música brasileña con leyenda en español. Tras eso, escribía la letra de la canción para cantarla mientras la

---

20 En el original: “We need to recognize the complexities of language teaching and its contexts, and strive to validate other, local forms of knowledge about language and teaching.” Traducción nuestra.

21 En el original: “visible ways in which all language practices are performative social acts that, even often repetitively, are always located differently.”

22 En el original: “The way in which language and language teaching are always inscribed in relations of power and are therefore political issues.”. Traducción nuestra.

escucha sonar; ver películas o telenovelas en portugués cuando tenía que prestar mucha atención a los movimientos corporales. Las variedades lingüísticas variaban por la clase social del personaje, y eso me permitió que percibiera las diferencias entre la lengua formal y la informal.

De esa misma manera, las imágenes de las propagandas me enseñaban los nombres de los productos y objetos necesarios para mi consumo dentro de casa, entre ellos: utensilios de limpieza, alimentos, ropas. Con la propaganda de productos de limpieza (champú) aprendí que en portugués se dice “cabelo” y no “cabello”; identifiqué que, generalmente, las palabras como “fuerte” o “juego” eran en portugués “forte” o “jogo”; la imagen del champú me hacía recordar la pronunciación de la palabra.

Para poder adquirir esos conocimientos, debo reconocer que es importante tener un poco de creatividad y aceptar que, aprender por nuestra propia cuenta, requiere disciplina y mucha dedicación. Al mismo tiempo, se tiene la oportunidad de construir “nuevos” significados asumiendo sus problematizaciones.

Sobre el uso de las tecnologías, Castells (2000) postula que “[...] la sociedad [actual] no puede ser entendida ou representada sin sus instrumentos tecnológicos.” (CASTELLS, 2000, p. 5).<sup>23</sup> Corroborando ese posicionamiento, Lankshear e Knobel (2007, p. 1) introducen los “letramentos” en una perspectiva plural y ubicada, señalando que

Comprender los letramentos desde una perspectiva sociocultural significa que leer y escribir solo pueden ser entendidos en contextos sociales, culturales, políticos, económicos, y de prácticas históricas para los cuales son partes integrantes. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 1).<sup>24</sup>

---

23 En el original: “a sociedade [atual] não pode ser entendida ou representada sem seus instrumentos tecnológicos”. Traducción nuestra.

24 En el original: “Understanding literacies from a sociocultural perspective means that reading and writing can only be understood in the contexts of social, cultural, political, economic, historical practices to which they are integral, of which they are a part.”. Traducción nuestra.

Los contextos conllevan Discursos (GEE apud LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) que son:

Modos socialmente reconocidos de usarse el lenguaje (lectura, escrita, habla, escucha), gestos y otras semioses (imágenes, sonidos gráficos, signos, códigos, modos de pensar, creer, sentir, valorizar, actuar/hacer y relacionarse con personas y cosas, de forma que podemos identificarnos y reconocernos como miembros de un grupo socialmente significativo, o participando con papel relevante. (GEE apud LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 3).<sup>25</sup>

Fue de esa manera, como señalé anteriormente, que conseguí participar y relacionarme con personas en Brasil que me identificaban o me reconocían como mujer venezolana en diferentes espacios (académicos, laborales, entre otros).

Eso permite pensar en espacios donde:

[...] las personas leen y escriben diferentemente de diferentes prácticas sociales, esas diferentes formas con las palabras hacen parte de diferentes maneras de ser personas con diferentes facetas de hacer la vida. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 13).<sup>26</sup>

Entendiendo lo que la citación anterior plantea, resaltaré que, cuando el inmigrante muestra que él tiene una lengua diferente; que su cultura o costumbre es distinta a la de cualquier persona que no sea inmigrante, el aspecto que se debe valorar es el de que se trata de una persona con una serie de experiencias o pensamientos llenos de su lugar de origen. Tal vez, se podría definir ese proceso como el inicial, en cualquier contexto

---

25 En el original: “Discourses are socially recognized ways of using language (reading, writing, speaking, listening), gestures and other semiotics (images, sounds, graphics, signs, codes), as well as ways of thinking, believing, feeling, valuing, acting/doing and interacting in relation to people and things, such that we can be identified and recognized as being a member of a socially meaningful group, or as playing a socially meaningful role.” Traducción nuestra.

26 En el original: “People read and write differently out of different social practices, and these different ways with words are part of different ways of being persons and different ways and facets of doing life.” Traducción nuestra.

migratorio, donde la persona en contactos con otros diferentes, asume desafíos, unos más grandes que otros para integrarse a una actividad social, bien sea de estudio o de trabajo.

Además de eso, es esencial que estemos en constante contacto con las personas de nuestra localidad para estar siempre actualizados con las situaciones que suceden en ese lugar y en todo el país. Para que eso pueda suceder, se necesita conocer a los vecinos; salir a caminar y mantener una actitud motivadora. Como amas de casa, nuestro tiempo está limitado por los niños, los quehaceres del hogar. Sin embargo, podemos llevar a los niños al parque y aprovechar para charlar con las personas que allí están; podemos hacer una comida típica de nuestro país y compartirlo con algún vecino; hacerle saber la necesidad de conocer los centros de salud cerca, panaderías o farmacias, De esa forma, generaremos temas para desarrollarlos de manera más profunda próximamente.

Tenemos conciencia de que “[...] generalmente los procesos selectivos, *vestibulares*, dentre otros, en Brasil, consideran los extranjeros, pero no los inmigrantes o refugiados” (O Progresso/El Progreso, 2019),<sup>27</sup> pues algunos documentos solicitados (título revalidado, estar naturalizado) necesitan ser tramitados por proceso que requieren, en su mayoría, que el inmigrante, sea cual sea su nacionalidad, tenga ya una estabilidad económica para poder adquirirlo. Conocer cómo funcionan esos procesos le exige al aprendiz un sumo interés por explorar cada una de las estrategias que le facilitarán alcanzar su objetivo, sea este laboral o académico.

Es por eso por lo que, en mi caso, aun en aquel momento cuando requería administrar y organizar el uso de mi tiempo

---

<sup>27</sup> Disponible en: O Progresso, Edição especial, p. 19, publicado el 19/20.12.2019.

entre las actividades como ama de casa, académicas y laborales, decidí participar de varios procesos selectivos tanto para estudio como para trabajo, para conocer cómo eran los tipos de preguntas que serían hechas en entrevistas e identificar las carencias de nuestro repertorio lingüístico para expresar nuestras ideas en esa lengua adicional/extranjera.

En el caso de las universidades, participé de varios *vestibulares*, todos en lengua portuguesa. De esa forma, me enteraba de las epistemologías y metodologías con que los testes eran aplicados; entendía como las respuestas podían ser respondidas; conocía las experiencias de otras personas y el modo con el que utilizaban las bibliografías sugeridas por el *edital* para el desarrollo de los testes.

Para el escenario migratorio retratado en este artículo, es importante señalar, también, una característica de las personas que dominan más de un idioma, “[...] los translingües tienen habilidad para conectar diversos recursos semióticos para construir sentido y tener éxito en la comunicación.” (CANAGARAJAH, 2013, p. 174).<sup>28</sup> Tal vez, esa condición les permiten ser personas mentalmente más abiertas a los cambios y se les haga más fácil adaptarse a nuevas circunstancias sea cual sea su nivel de dificultad.

En mi condición de mujer (inmigrante) con tres hijas, vivencié situaciones donde me relacioné con personas que mantenían pensamientos patriarcales. Manifestaban su oposición a que, por ser mujer inmigrante, quisiera estudiar o trabajar teniendo hijas y no dominando la lengua portuguesa “perfectamente”; A pesar de observar esa resistencia de parte

---

<sup>28</sup> En el original: “[...] translinguals have the ability to align diverse semiotic resources to create meaning and achieve communicative success when words in isolation are inadequate and homogeneous norms are not available in contact zones.” Traducción nuestra.

de las personas de algunas instituciones, no desistí de seguir intentando.

Con eso, no solo pretendo hablar de los argumentos o barreras superadas, sino mostrar lo esencial que es mantener un pensamiento de (auto)crítica cuando se está aprendiendo una lengua adicional/extranjera. En esos casos, no es una de las alternativas para vivir en ese nuevo lugar: es la única que le permitirá poder establecerse o permanecer con una calidad de vida.

La palabra crítica entra en ese discurso para significar algo diferente de lo que normalmente entendemos por pensamiento crítico (JANKS, 2010, p. 12-13). Aquí, no me refiero solo a un análisis fundamentado en un examen de evidencias o argumentos de resultados correctos o incorrectos. Aquí, se utiliza para señalar lo que está en juego tanto en el plano textual como en lo social, asumiendo sus problemáticas.

Para Janks (2010, p. 23-26), existen varios conceptos que son necesarios entender para que la práctica resulte favorable. Explicaré cada uno de ellos a continuación:

Primero, la *dominação*: “[...] usada para entender cómo el lenguaje funciona para posicionar los lectores en el interés de poder.” (JANKS, 2010, p. 23-26),<sup>29</sup> una de las situaciones más complicadas cuando uno deja su país y se atreve a comenzar de cero, es estar consciente que, muchas veces, le tocará aceptar situaciones donde tienes que experimentar sentimientos de inferioridad o de exclusión. Quizás, puede tener poca credibilidad que el lenguaje forma parte esencial de nuestra identidad. Cuando socialmente nos toca mantener una posición diferente a la que teníamos antes de emigrar, es necesaria mucha fuerza

---

<sup>29</sup> En el original: “[...] usada para entender como a linguagem funciona para posicionar os leitores no interesse de poder.”  
Traducción nuestra.

mental para evitar procesos de depresión o de baja autoestima.

El siguiente es el *acesso*: se refiere a ofrecer a las personas marginalizadas o con pocos recursos para tener contacto con géneros, letramentos y variedades lingüísticas dominantes. Esa, para mí, fue una de las más complicadas de superar. Algunas veces, he sido confrontada por profesores que no me dejaban utilizar referencias o libros que yo había estudiado en lengua española. En varias oportunidades, para entender los textos en lengua portuguesa, tenía que acudir al traductor de Google. Lo primero que tenemos que hacer es buscar la manera de tener las herramientas básicas para poder actuar.

La *diversidade*: otro concepto para análisis de esta autora, pues “[...] tenemos que respetar y acomodar los propios conocimientos, prácticas e investimentos de identidad de las personas.” (JANKS, 2010, p. 99).<sup>30</sup> Ello quiere decir que, cuando decidimos participar de alguna actividad social, debemos estar preparados para encontrarnos con diferentes formas de ser, diversas formas de pensar, sentir y hacer (WALSH, 2018), sobre todo con asuntos referidos al país de dónde venimos y oír comentarios que no siempre son agradables. Si estamos conscientes de ese tipo de situaciones, permitiremos que se disminuya el uso de las imposiciones por ambas partes.

Como último asunto, hablare del *design*: “[...] donde las prácticas multilingües son permitidas en el salón, usando los idiomas de los alumnos para explicar un concepto difícil, los alumnos pueden ser encorajados a usar sus propias lenguas.” (JANKS, 2010, p. 114).<sup>31</sup> En ese punto, enfatizaré la importancia

---

30 En el original: “[...] we do have to respect and accommodate people’s own knowledges, practices, and identity investments.” Traducción nuestra.

31 En el original: “[...] where multilingual practices are allowed in class, the teacher might use students’ languages to explain a difficult concept, or allow one of the students to do so; students might be encouraged to use their own languages when working in groups.” Traducción nuestra.

que puede tener no solo en una escuela o universidad las practicas multilingües, sino, incluso, en cualquier lugar donde se encuentre un inmigrante. Por ejemplo, tener dominio de la lengua de los inmigrantes venezolanos (español), permitiría que, en el área de salud, existiera un mejor atendimento; en el trabajo, el inmigrante realizaría su acción con un mejor desempeño; en la universidad, las oportunidades de intercambio cultural serian mayores.

Alineada a esa posición, del mismo modo, Janks (2010) destaca algunos aspectos sobre las “[...] formas de dominación y subordinación basadas en formaciones sociales como género, raza, etnia, sexualidad.” (JANKS, 2010, p. 35). Lo que nos hace pensar en que las mujeres tenemos una serie de factores que nos limitan a diferencia de los hombres.

Es por eso que pretendo proponer espacios para la ecología de saberes, la cual consisten en:

Garantizar igualdad de oportunidades a diferentes conocimientos en contentas epistemológicas cada vez más amplias con el objetivo de maximizar la contribución de cada uno de ellos en la construcción de una sociedad más democrática, justa y participativa. (SOUSA SANTOS, 2010, p. 19 apud MENESES; BIDASECA, 2018).<sup>32</sup>

Existen algunas formas eurocéntricas dominantes que ese mismo comenta y pueden ser de ayuda para permitir que el lector tenga una mayor comprensión de lo que se espera con este artículo, es decir, entender la importancia de la autonomía del inmigrante. Debido a que, la mayoría de las veces, se conduce el conocimiento de una única forma científica, sin evaluar las

---

<sup>32</sup> En el original: “Garantir igualdade de oportunidades a diferentes conhecimentos em disputas epistemológicas cada vez mais amplias com o objetivo de maximizar o contributo de cada um deles na construção de uma sociedade mais democrática, justa e participativa.” Traducción nuestra.

diversas situaciones o condiciones de vida de los diferentes grupos sociales y se lo define como “[...] la monocultura del saber y del rigor del saber.” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 22),<sup>33</sup> el aceptar otras formas de conocimiento no solo la ministrada por universidades o escuelas, flexibilizaría los aprendizajes de la nueva cultura. Entiendo que eso explica y expande sobremanera el concepto de lengua de “acogimiento”.

En ese mismo sentido, es, aun, esencial mencionar que existe la “monocultura de productividad capitalista” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 22)<sup>34</sup> a la cual se aplica al crecimiento económico y a lo que hacemos como ciudadanos o ciudadanas. Todo está relacionado con ese objetivo, sobre todo en los casos de los inmigrantes que llegan al país comenzando con bases muy inestables y de condiciones de vida muy vulnerables.

Se debe considerar la pluralidad siempre que se esté tratando de la enseñanza de lenguas, conforme acentué anteriormente. Eso circunscribe la oportunidad de abrir espacios para otros aspectos en el aprendizaje del portugués para inmigrantes, no solo lo económico, sino, también, aquellos que ayuden a fortalecer a las personas como seres humanos, que necesitan de internamente sentirse satisfechos y respetados. Identificando de manera crítica, las estrategias que amplían las capacidades y autonomía de esas personas pueden ser parte de una transformación social y no solamente un asunto de ayuda humanitaria.

## **Consideraciones finales**

En este artículo, yo mostré mi *locus* de enunciación (BHABHA, 1998), de manera objetiva, al hablar sobre mis

<sup>33</sup> En el original: “monocultura de produtividade capitalista do saber e do rigor do saber”. Traducción nuestra. Basado en criterios únicos de verdad y calidad estética.

<sup>34</sup> En el original: “monocultura de produtividade capitalista”. Traducción nuestra.

experiencias de aprendizaje de portugués como lengua adicional/extranjera y al expandir el concepto de lengua de “acogimiento”. Abordé situaciones que he vivido en Dourados por cinco años realizando mi creatividad para generar espacios de aprendizaje fuera de contextos de instrucción formal. Destaqué situaciones ilustrativas de cómo fue mi proceso de aprendizaje de la lengua portuguesa, los cuales me permitieron probar que las prácticas de lenguaje en la cotidianidad hacen posible el dominio de cualquier lengua adicional sin necesidad de dejar de practicar otra, conforme puntúa Pennycook.

En lo que se refiere al *translinguagem*, señalé sus principales características y relaté situaciones en que usé las convivencias y como las diferentes formas de coconstrucción de conocimiento auxiliaron al desarrollo de las actividades que realicé y realizo como mujer inmigrante, conforme argumenta (YIP; GARCIA, 2018, p. 170; CANAGARAJAH, 2013, p. 174, entre otros).

Como reflexión final sobre este tema, dentro del contexto aquí propuesto, puntúo la importancia de la actuación del inmigrante para que cambie su realidad. No basta el acogimiento de quienes le enseñan la lengua portuguesa (lengua de acogimiento) para su adaptación e inclusión social; se hace necesario dedicación y esfuerzo para que se incluya en la sociedad en la que eligió vivir.

De este modo, es una necesidad que sean conocidas otras iniciativas con estrategias de aprendizaje de una lengua adicional/extranjera, donde la cotidianidad y las relaciones con personas en contextos informales sean la base del conocimiento.

Es de esa manera que un inmigrante también puede convertirse en un ciudadano que, con autonomía y construcción de significados por él mismo, logre insertarse en el proceso social, educativo o laboral, utilizando diversas formas de construcción

de sentido, realizando como base las prácticas sociales (JANKS, 2010) sin importar el contexto en que se encuentre.

Como investigadora-profesora, les propongo a las universidades u organismo del estado, considerar esas estrategias de conocimiento que pueden, inclusive, ayudar en situaciones de “acogimiento” a los inmigrantes. Siendo la educación considerada como un motor de cambios, es fundamental entender que, realizando análisis (auto)críticos, que involucran discusiones teóricas y que respondan preguntas sobre situaciones emergentes en la sociedad, puede generar la autonomía en los procesos de adaptación de esos grupos. Espero contribuir, con este artículo, no solo con mis coterráneos, sino también con Brasil y todo país que abrió sus puertas para los venezolanos (y otros inmigrantes), dándoles la oportunidad para recomenzar.

## **Referencias**

AGENCIA DE LOS ESTADOS UNIDOS PARA EL DESARROLLO INTERNACIONAL (USAID); BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID).

**JuntosEsMejorChallenge**. Disponible en: <<https://www.usaid.gov/JuntosEsMejorVE>>. Acceso en: 01 jun. 2020.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Com apoio da ONU 100 venezuelanos viajam de Boa Vista a Dourados neste sábado**. Nações Unidas, 01 fev. 2019. Disponible en: <<https://nacoesunidas.org/com-apoio-da-onu-100-venezuelanos-viajam-de-boa-vista-dourados-neste-sabado/>>. Acceso en: 10 ago. 2020.

ARAÚJO, V. Imigração venezuelana revela um Brasil “de costas” para a América Latina. **Jornal Dourados News**, Dourados, 14 ago. 2019. Disponible en: <<https://www.douradosnews.com.br/>>

dourados/imigracao-venezuelana-revela-um-brasil-de-costas-para-a-america/1110157/>. Acesso en: 20 sep. 2020.

BHABHA, H. K. **The location of Culture**. London and New York: Routledge, 1994.

BAENINGER, R. (coord.). **Migrações Venezuelanas**. Campinas, SP: Núcleo de estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. London, New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practices and Neoliberal Policies**. Attitudes and Strategies of African Skilled Migrants in Anglophone Workplaces, 2017.

CARACTERIZACIÓN demográfica de la población migrante venezolana en Colombia. **Observatorio Proyecto Migración Venezuela**. 22 abr. 2020. Disponible en: <<https://migravenezuela.com/web/articulo/cuantos-son-y-donde-estan-losvenezolanos-en-colombia-/1636>>. Acesso en: 15 ago. 2020.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, maio-ago. 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell, 2009.

IMIGRAÇÃO VENEZUELANA. **El progreso**, Edición especial, p. 20, 19/20. Dic.2019.

JANKS, H. **Literacy and power**. New York: Routledge, 2010.

LANKSHEAR, C. **A new literacies sampler**. New literacies and digital epistemologies, New York, Washington, v. 29, 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies**: Everyday practices and classroom learning. 2. ed. Glasglow: McGraw-Hill, Open University Press, 2006.

LUKE, A. Critical literacy: Foundational notes. **Theory into practice**, v. 51, n. 1, p. 04-11, 2012.

MONTE MÓR, W.; MORGAN, B. Between conformity and critique. Teaching volunteerism, “activism” and active citizenship: Dangerous pedagogies? **Interfaces Brasil-Canadá**, Canoas, ed. 14, v. 2, p. 16-35, 2014.

MORANDI, M. Dourados cria força tarefa para atendimento de imigrantes. **Jornal Midiamax**, 25 jul. 2020. Disponible en: <<https://www.midiamax.com.br/cotidiano/2020/dourados-cria-forca-tarefa-para-atendimento-de-imigrantes>>. Acceso en: 05 ago. 2020.

NUNES, Cristina. Venezuelanos colocam Dourados em destaque no ranking de imigrantes. **O progresso**, Dourados, n. 84, ed. especial, p. 19, 19/20 dez. 2019a. Disponível em: <https://issuu.com/progresso/docs/13607>. Acceso en: 03 fev. 2020.

ONU. **Com apoio da ONU, 100 venezuelanos viajam de Boa Vista a Dourados neste sábado**. 2 fev. 2019. Disponible en: <<https://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/frontpage/2019/02/com-apoio-da-onu--100-venezuelanos-viajam-de-boa-vista-a-dourados-neste-sbado-2.html>>. Acceso en: 10 ago. 2020.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and transcultural flows**. London/New York: Routledge. 2007.

PENNYCOOK, A. The Concept of Method Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching. **Tesol Quarterly**, v. 23, n. 4, dic. 1989.

RAJAGOPALAN, K. A construção de identidades: linguística e a política de representação. In: RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 71-76.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: ética** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. Disponible en: <[http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/508/3/FIPF\\_2012\\_EDL\\_01\\_003.pdf](http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/508/3/FIPF_2012_EDL_01_003.pdf)>. Acceso en: 03 fev. 2020.

SOUSA, L. T. M. de. Cultura, língua e emergência dialógica. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 296, jul./dez., 2010.

SOUSA, L. T. M. Epistemologías del Sur. *In*: MENESES; BIDASECA (org.). **Epistemologías del Sur - Epistemologias do Sul**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coímbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2018.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do** letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TAKAKI, N. H. Futebol, linguagens e sociedade. *In*: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

WALSH, C. Interculturality and decoloniality. *In*: MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. **On decoloniality**. Concepts. Analytics. Praxis. Durham, London: Duke University Press, 2018. p. 357-80.

WEI, L. Translanguaging as a Practical Theory of Language. **Applied Linguistics**, Reino Unido, Oxford University Press, v. 39, p. 9-30, feb. 2018.

YIP; GARCIA. Translinguagens: recomendações para educadores. **Iberoamerica Social: revista-red de estudos sociales IX**, p. 164-177, 2018.

# As principais dificuldades de imigrantes russófonos na escrita em português brasileiro: análise de redações elaboradas durante a preparação para o Celpe-Bras

Anna Smirnova Henriques\*

## Resumo

Mais da metade dos migrantes russófonos chega ao Brasil sem ter nenhuma noção sobre a língua portuguesa e aprende português de maneira autônoma, sem contato com a instrução formal. No entanto, em 2018, o exame de proficiência em português brasileiro Celpe-Bras se tornou obrigatório para a naturalização, e a falta de instrução formal se tornou um empecilho nesse caminho. Neste trabalho, são descritas as principais dificuldades na escrita em português de migrantes russófonos, fluentes em português falado, identificadas nas redações elaboradas durante um curso preparatório para o 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. Apesar dessas dificuldades, os migrantes russófonos estruturam bem o texto e têm facilidade para adquirir um vasto vocabulário. Ao estudarmos a aquisição do português por migrantes russófonos no Brasil, trazemos 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. Para estimular o estudo das dificuldades de migrantes na aprendizagem de português brasileiro, a criação de um *corpus* de aprendizes de português brasileiro como língua estrangeira se configura em iniciativa de grande valor.

Palavras-chave: Português como língua estrangeira. Russófonos. Celpe-Bras. Migração. Escrita.

---

\* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-Doutoranda no Laboratório Integrado de Análise Acústica e Cognição (LIAAC), Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). Orcid: 0000-0003-3011-372X.

# The main difficulties of Russophone immigrants in writing in Brazilian Portuguese: analysis of essays produced during a preparatory course for the Celpe-Bras exam

## Abstract

More than half of the Russophone migrants arrive in Brazil without knowing Portuguese and acquire the Portuguese language on their own, without previous formal instruction experience. However, in 2018, Celpe-Bras, a Brazilian Portuguese proficiency exam, became mandatory for naturalization purposes, and the lack of formal education became an obstacle along this path. This work describes the main writing difficulties faced by Russophone migrants, as identified in the essays produced during a preparatory course for the Celpe-Bras exam. They include spelling difficulties, use of graphic accentuation, use of articles, gender agreement, use of verbs (conjugation, verb tenses, subjunctive mode) and word order in sentences. Despite these difficulties, Russophone migrants structure the text well and easily acquire an extensive vocabulary. Considering the acquisition of Brazilian Portuguese by Russophone migrants, our focus is on languages of the Indo-European linguistic group which have been scarcely considered in relation to each other in the field of L2 Language Acquisition: Russian, a slave language and Portuguese, a romance language. To stimulate the study of the migrants' difficulties in learning Brazilian Portuguese, the building of a Brazilian Portuguese as a Foreign Language Learner Corpus would be of great value.

Keywords: Portuguese as a foreign language. Russophones. Celpe-Bras. Migration. Writing.

Recebido em: 18/03/2021 // Aceito em: 09/04/2021.

## Introdução

A dissolução da União Soviética em 1991 provocou uma grande onda de emigração de falantes de russo para os países onde as condições económicas eram melhores; em primeiro lugar, Alemanha, EUA, Israel e França (ZHOU; KOLODA, 2019). A análise de fluxos de migração de cidadãos da Rússia mostra que, a partir de 2001, os países da América Latina também se tornaram um destino migratório importante (VOROBYEVA; ALESHKOVSKI; GREBENYUK, 2018). No entanto, o termo “russófono” não se refere somente aos cidadãos da Rússia, mas também aos falantes de russo dos estados pós-soviéticos, inclusive os que não se consideram russos etnicamente (PANARIN, 1999). Nos países ex-soviéticos, como Ucrânia, Cazaquistão e Belarus, mais de 60% da população falam russo (ZHOU; KOLODA, 2019). A recente análise dos dados do Banco Interativo do Observatório das Migrações em São Paulo mostra que, nos últimos 20 anos, o registro administrativo na Polícia Federal brasileira foi solicitado por 7.031 imigrantes da Rússia, 4.261 imigrantes da Ucrânia, 548 do Cazaquistão e 265 da Belarus (SMIRNOVA HENRIQUES; RUSEISHVILI, 2019; SISMIGRA, Banco Interativo, 2020). Em torno de 28% dos imigrantes da Rússia se registraram no estado de São Paulo.

O nosso grupo recentemente aplicou um questionário a 97 migrantes russófonos que moravam/moraram em diferentes lugares do Brasil e demonstrou que 58% deles aprenderam português sozinhos, depois de se mudarem para o Brasil, sem contato com a instrução formal (SMIRNOVA HENRIQUES *et al.*, 2019). Na Rússia, as oportunidades de aprender português brasileiro para as pessoas que têm intenção de emigrar são

escassas, restritas a dois centros culturais em Moscou e São Petersburgo e a algumas escolas particulares (AREFIEV, 2019). Como no Brasil as oportunidades de receber uma instrução formal em português brasileiro como língua estrangeira também são limitadas (ACNUR, 2019; ADAM; FERNANDES MASSUCI; FURTOSO, 2009; AMADO, 2013; FARNEDA, 2019), somente 7% dos imigrantes russófonos ingressaram numa escola de idiomas no Brasil depois da sua chegada (SMIRNOVA HENRIQUES *et al.*, 2019). Entre 40 russófonos que deram entrevistas dentro do projeto de construção do banco de dados de russófonos de São Paulo, somente dois entrevistados mencionaram que fizeram um curso de português como língua estrangeira em alguma instituição brasileira (SMIRNOVA HENRIQUES *et al.*, 2020). Um desses migrantes fez o curso para estrangeiros na FFLCH-USP (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo) e outro na FAAP (Fundação Armando Álvares Penteado). Mais uma pessoa, com o objetivo de melhorar a sua escrita em português, ingressou no Cieja (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) e fez um semestre de ensino fundamental.

Como a maioria dos imigrantes russófonos adquire português no Brasil sem ter acesso à instrução formal, eles enfrentam dificuldades significativas em se preparar para o exame de Celpe-Bras, cujo certificado de proficiência (caso não haja um meio alternativo de comprovação de proficiência, como um diploma de uma instituição de ensino superior brasileira) é exigido para a naturalização desde 2018 (BRASIL, 2018; SMIRNOVA HENRIQUES; RUSEISHVILI, 2019). Além de uma prova oral de 20 minutos, o Celpe-Bras inclui quatro redações que precisam ser escritas em três horas com base em

um áudio, um vídeo e dois artigos de jornal/revista, usando o estilo formal (PÉRET DELL'ISOLA, 2014). Mesmo os imigrantes russófonos que são fluentes em português falado não conseguem boas notas na redação sem uma preparação específica (SMIRNOVA HENRIQUES; RUSEISHVILI, 2019). Nesse grupo, destacam-se as mulheres com filhos pequenos, esposas de homens brasileiros, que desejam ter a cidadania brasileira para facilitar a vida familiar, mas não têm a disponibilidade de tempo de se aprofundar no estudo do português formal. Nesse contexto, o Celpe-Bras é considerado por alguns autores como um instrumento linguístico *gatekeeper* no caminho da aquisição de cidadania por migrantes (ANUNCIAÇÃO; CAMARGO, 2019).

O objetivo deste trabalho é descrever as principais dificuldades na escrita em português de imigrantes russófonos, fluentes em português falado, identificadas nas redações elaboradas durante um curso preparatório para o Celpe-Bras, ministrado pela autora em 2018 durante três meses na modalidade *on-line*. As redações, analisadas no trabalho, estão disponíveis em formato digital, o que possibilita a futura inclusão desses dados em um *corpus* de aprendizes de português brasileiro como língua estrangeira.

## **1 Dificuldades de russófonos na aprendizagem de português: revisão de literatura**

No contexto brasileiro, as dificuldades de russófonos na aprendizagem de português têm sido estudadas exclusivamente do ponto de vista da pronúncia. Assim como os falantes de muitas outras línguas maternas, os imigrantes russófonos têm

dificuldades na discriminação de vogais médias /ɛ/ - /e/ e /ɔ/ - /o/, em produzir a nasalização correta e controlar o desvozeamento de consoantes (VITORIANO DE ALMEIDA *et al.*, 2018; SMIRNOVA HENRIQUES *et al.*, 2019; 2020; SMIRNOVA HENRIQUES; BARROS; MADUREIRA, 2020). No entanto, há estudos mais abrangentes sobre as dificuldades de russófonos na aprendizagem de português desenvolvidos na própria Rússia, no ambiente acadêmico, e em Portugal.

Em relação ao estudo de português no ambiente acadêmico na Rússia, Arefiev (2019) destaca que o português não é ensinado em nenhuma das escolas da Rússia, mas os cursos de português, principalmente na sua modalidade continental, existem em nove instituições de ensino superior; no ano acadêmico 2017/2018, o português era estudado por 459 estudantes. A maioria das instituições de ensino fica em Moscou (Universidade de Relações Internacionais de Moscou, Universidade Estatal de Linguística de Moscou, Universidade Estatal de Moscou, Universidade Militar do Ministério de Defesa, Academia Diplomática do Ministério de Relações Exteriores da Federação Russa, Universidade Estatal Russa de Ciências Humanas), mas também há três em outras cidades (universidades estatais de São Petersburgo, Tomsk e Voronej). Baseado nos dados dos censos aplicados na Rússia em 2002 e 2010, Arefiev (2019) avalia o número atual de russos proficientes em português, residentes na Rússia, em torno de 15 mil.

Embora ainda não haja uma análise sistêmica de diferenças estruturais entre russo e português, Petrova, professora da Universidade de Relações Internacionais de Moscou (MGIMO), publicou uma série de trabalhos sobre o assunto. No Departamento de Português da MGIMO, há nove professores, todos nativos

de russo, e em torno de cem estudantes (PETROVA, 2011). Conforme a descrição de Petrova, o curso prioriza a variante europeia de português porque muitos fenômenos gramaticais que nela existem não existem na variante brasileira. Os alunos do curso têm 10 horas de aulas de português por semana durante quatro anos de licenciatura e podem trabalhar como intérpretes e tradutores. Em 2011, baseada na sua experiência de ensino de português como língua estrangeira na MGIMO, Petrova levantou uma lista de fenômenos fonéticos, gramaticais e lexicais de português que não têm correspondência na língua materna de falantes nativos de russo. Segundo a autora, as principais dificuldades dos alunos incluem: 1) uso de artigos (não existentes em russo); 2) concordância de tempos verbais (em russo, antecedência em relação ao passado não é explicitada, não há pretérito mais-que-perfeito nem o futuro do pretérito); 3) sistema de pronomes pessoais (uso de pronomes de terceira pessoa para conversar com alguém que em russo trataríamos com pronomes de segunda pessoa; omissão de pronomes pessoais; uso de pronomes pessoais na posição anafórica); 4) uso de verbos ser/estar (em russo esses dois verbos se traduzem com um mesmo verbo que, além de tudo, é omitido no presente); 5) uso de pronomes reflexivos (em russo eles não variam em pessoa e número); 6) a concordância dos pronomes possessivos em terceira pessoa (em russo eles concordam em pessoa e em gênero com o possuidor); 7) ordem de determinante e determinado (em russo a ordem estilisticamente neutra é determinante seguido por determinado); 8) uso do modo subjuntivo (em russo, os verbos no modo subjuntivo não têm indicadores morfológicos de tempo).

Em 2016, Petrova publicou um trabalho no qual analisa os erros típicos na tradução de russo para português dos estudantes

falantes de russo do quarto ano de bacharelado em português como língua estrangeira da MGIMO. O nível de proficiência desses estudantes é considerado como C1 (avançado). A autora destaca o uso incorreto de artigos definidos e de pronomes pessoais, possessivos e indicativos, as dificuldades no uso de tempos verbais não existentes em russo, as dificuldades no uso dos verbos *ter/haver* e *ser/estar*, a interferência da língua materna na ordem de palavras e o uso de sequências excessivamente longas de substantivos (possível em russo) conectados através de múltiplos usos da preposição “de” (“dedeísmo”). No seu último trabalho, em 2019, Petrova focaliza as diferenças lexicais entre russo e português em relação aos conceitos de tempo e espaço.

Outras pesquisas sobre o assunto foram desenvolvidas em Portugal. Silva (2009) estudou como os imigrantes russófonos que utilizam português no contexto laboral usam as oposições aspectuais dos verbos e comparou os resultados entre os que tiveram alguma instrução formal em português e os que nunca tiveram contato com a explicação de regras linguísticas dessa língua. O tempo de residência em Portugal da maioria desses migrantes era de 1 a 10 anos. A autora aplicou um questionário que continha enunciados de frases simples e complexas, elaboradas com base em algumas configurações do aspecto verbal em português, considerando também a categoria verbal de tempo. Os resultados mostraram que a aprendizagem formal não é tão relevante para o reconhecimento de valores aspectuais do português quanto a influência do contexto de imersão em que o falante está inserido. Por exemplo, ambos os tipos de informantes reconheciam valores aspectuais como o progressivo e o habitual em várias situações e tiveram dificuldades em reconhecer o valor imperfectivo de formas de pretérito perfeito

composto. Além disso, independentemente da aprendizagem formal, os imigrantes demonstraram dificuldades em diferenciar noções aspectuais pela morfologia da forma verbal e se guiavam pelos advérbios temporais. A autora também observou que as competências na oralidade desses migrantes superam as competências na escrita.

Em seguida, Baldé (2011) estudou a aquisição do artigo em português L2 por falantes de L1 russo que pertencem à primeira geração de imigrantes e chegaram a Portugal sem nenhum contato prévio com a língua portuguesa, com o tempo médio de residência de 6,7 anos e a instrução formal em português escassa. A autora adaptou ao português o teste de ocorrência de artigos em inglês como L2 (IONIN; KO; WEXLER, 2004) e observou que os migrantes russófonos têm mais dificuldades no uso do artigo indefinido do que no do definido. Segundo as suas conclusões, a maior facilidade de aquisição de artigo definido pode ser relacionada ao fato de que ele ocorre mais frequentemente no *input* e se usa em um leque mais alargado de contextos.

Finalmente, Stsepaniuk (2014), baseando-se nas dificuldades de alunos russófonos descritas por Petrova (2011; 2016; 2019), elaborou uma proposta de materiais didáticos bilíngues russo-português adaptados para o ensino de português continental. Travina (2019) relatou a sua experiência de ensino de português continental a adolescentes russos em um campo de férias na Rússia durante 21 dias e também descreveu algumas dificuldades dos aprendizes na escrita. Entre elas, constavam o uso de pronomes possessivos, a concordância de gênero, o uso de artigos, a conjugação de verbos, o uso de preposições, a regência do verbo “gostar”, o uso de expressões com “ter” e “ser” e o uso de acentos gráficos, ausentes em russo.

A partir do conteúdo acima descrito, podemos concluir que as dificuldades de russófonos na aprendizagem de português são descritas mais detalhadamente no contexto de ambiente acadêmico das universidades russas, quando se trata de estudantes de tradução. No entanto, as dificuldades de estudantes de tradução, que têm muita experiência na leitura e instrução formal em gramática, mas uma experiência menor de convívio com a língua, são diferentes das dificuldades na escrita de migrantes que moram em países de língua portuguesa e são fluentes em português oral. Os poucos estudos de dificuldades de migrantes russófonos na aprendizagem de português são feitos em Portugal; enquanto no Brasil, até o presente momento, foram caracterizadas somente as suas dificuldades na pronúncia de sons do português brasileiro.

## **2 Corpora de aprendizes de línguas estrangeiras**

Até o presente momento, a maioria dos *corpora* de aprendizes de línguas estrangeiras é feita para o inglês. Uma das referências é o *Corpus* Internacional de Aprendizes de Inglês (ICLE, International Corpus of Learner English), que tem sido desenvolvido desde 1990 e contém 2,5 milhões de palavras, escritas por falantes de 11 línguas maternas (GRANGER *et al.*, 2009). Ele, inclusive, contém um *subcorpus* chamado Br-ICLE com redações argumentativas em inglês elaboradas por brasileiros, desenvolvido com a participação de equipes de pesquisa de várias universidades brasileiras (BERBER SARDINHA, 2001; PINTO PAIVA, 2013; RECSKI, 2002). Um outro *corpus*, CorIsF-Inglês, contém as produções escritas e orais em inglês de brasileiros participantes do programa “Inglês sem Fronteiras” e contém dados longitudinais (DUTRA; GOMIDE, 2015).

Para português como língua estrangeira, há alguns *corpora* desenvolvidos em Portugal, por exemplo: 1) *Corpus* de Aquisição de L2 (CAL2) da Universidade Nova de Lisboa, com 281.301 palavras, contendo tanto as produções escritas de adultos e crianças quanto as produções orais (CLUNL, 2021); 2) *Corpus* de Produções Escritas de Aprendentes de PL2 (PEAPL2) da Universidade de Coimbra, com 516 produções escritas contendo 119.381 palavras (CELGA-ILTEC, 2021); 3) *Corpus* Recolha de Dados de Aprendizagem do Português Língua Estrangeira, também desenvolvido na Universidade de Lisboa, entre 2008 e 2010, com produções de 397 informantes de 28 línguas maternas, com 70.500 palavras transcritas (LEIRIA, 2006; LEIRIA, GONÇALVES, 2021); 4) *Corpus* de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda – COPLE2, desenvolvido na Universidade de Lisboa, que contém materiais escritos e orais produzidos por 483 informantes, alunos estrangeiros no processo de aprendizagem do português e candidatos a exames de certificação de proficiência, de 14 línguas maternas diferentes, com 20.996 palavras (ANTUNES *et al.*, 2016).

No Brasil, até onde sabemos, ainda não existe um *corpus* de aprendizes de português como língua estrangeira de acesso aberto. A construção de um *corpus* desse tipo facilitaria significativamente a análise de dificuldades em português brasileiro de falantes de outras línguas maternas, incluindo a possibilidade de analisar as dificuldades em relação aos perfis linguísticos dos falantes.

### 3 Material e métodos

Os sujeitos dessa pesquisa são 12 adultos nativos de russo, um homem e 11 mulheres, residentes no Brasil. Nove sujeitos

nasceram na Rússia (quatro em Moscou, dois em Iaroslavl, outros em São Petersburgo, Perm e Grózni), um em Belarus, um na Ucrânia e um no Uzbequistão. A média da idade no grupo foi de 37 anos (desvio padrão de seis anos, variação dentro de 29-48 anos); o tempo médio de residência no Brasil foi de três anos (desvio padrão de dois anos, variação dentro de 0,5-7 anos). Todos tiveram pelo menos noções básicas da língua inglesa e adquiriram português sendo adultos. Fluente em português oral no nível básico ou intermediário, todos esses sujeitos participaram de um curso preparatório para a elaboração de redações no formato exigido para o Celpe-Bras, ministrado pela autora do presente trabalho, em russo, de 21 de julho a 29 de setembro de 2018, de modo que os alunos pudessem fazer a prova do Celpe-Bras 2018-2. No momento do início do curso, três sujeitos com tempo de residência menor nunca tinham estudado português formalmente; três tinham estudado sozinhos; um com um membro da família; três com uma professora russa no Brasil; um fez curso de português de seis meses em Moscou; e um fez aulas particulares e cursos intensivos no Rio de Janeiro. O curso preparatório para o Celpe-Bras incluía 10 aulas, ministradas na modalidade *on-line*. Os alunos escreviam semanalmente as redações, que foram analisadas durante as aulas, sobre 12 temas no total, produzindo 92 redações; toda semana, após entregar os trabalhos, os alunos tiveram acesso à redação modelo escrita por um jornalista profissional, nativo em português, sobre o mesmo tema. Como o curso acontecia *on-line*, todos os trabalhos foram redigidos no computador. Como material adicional, foram recomendados o livro-texto de português para estrangeiros **Bem-vindo** (HARUMI DE PONCE; ANDRADE BURIM; FLORISSI, 2009), que tem foco na comunicação sem

deixar de lado a gramática, e o livro **Escrever e argumentar** (KOCH; ELIAS, 2016), que contém vários exemplos de textos publicitários curtos.

O tema da primeira redação foi uma apresentação pessoal, enquanto os demais foram escolhidos a partir dos materiais das edições anteriores do Celpe-Bras, disponíveis no *site* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (SCHOFFEN, 2021): primeiro, três temas que haviam sido usados em provas orais e que integravam os chamados “Elementos Provocadores”, depois oito temas de provas escritas. Os temas, fontes e números das redações produzidas estão listados na Tabela 1. Os alunos escreviam as redações conforme a sua disponibilidade, por isso nem todos escreveram sobre todos os temas, e, com o tempo, o número das redações foi diminuindo.

**Tabela 1 - Os temas, fontes e números das redações produzidas no curso preparatório para o Celpe-Bras para russófonos**

Numeração dos temas	Tema	Fonte	Número das redações produzidas
1	Apresentação pessoal	-	12
2	Ok, vocês venceram! (As famílias brasileiras têm mais cães do que crianças)	Elementos Provocadores 2017-2, Slide 1	9
3	Compras <i>on-line</i>	Elementos Provocadores 2017-2, Slide 4	9

4	Machismo	Elementos Provocadores 2017-2, Slide 5	10
5	Florianópolis, uma cidade inteligente	Caderno de Questões 2017-2, Tarefa 1	9
6	Uma mulher de luz	Caderno de Questões 2017-2, Tarefa 2	10
7	Tecnoboné	Caderno de Questões 2016-1, Tarefa 2	5
8	Cinematerna	Caderno de Questões 2014-1, Tarefa 2	7
9	Serra da Capivara	Caderno de Questões 2017-2, Tarefa 3	7
10	Cadastro de hortas	Caderno de Questões 2016-2, Tarefa 3	6
11	Shopping em casa	Caderno de Questões 2016-2, Tarefa 4	5
12	Alunos mais ricos deveriam pagar pela universidade pública?	Caderno de Questões 2017-2, Tarefa 4	3

**Fonte:** Os materiais podem ser encontrados no *site* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (SCHOFFEN, 2021).

Todos os sujeitos deram o seu consentimento para o uso das redações para esta pesquisa. A pesquisa se encaixa no projeto de pós-doutorado da autora, desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, aprovado pelo Comitê de Ética da instituição (CAAE 09079219.9.0000.5482).

## 4 Resultados e discussão

Após a análise das 92 redações sobre 12 temas, escritas por 12 migrantes russófonos, destacamos 12 principais dificuldades desses migrantes na escrita. O número de ocorrências não foi analisado, e as dificuldades são apresentadas na ordem “de menor para maior”, começando com ortografia e finalizando com sintaxe, como foi feito nos trabalhos de Petrova (2011; 2016).

1) **Ortografia** - Como os migrantes russófonos, na maioria das vezes, adquirem o português de modo naturalístico, ouvindo e tentando interagir, a ortografia, no início de exercícios com a escrita, fica prejudicada. Nas redações do curso, encontramos formas como \**“Comencamos a estudar”*, \**“apoixanei”*, \**“experencia”*, \**“viagar”*, \**“discobrir”*, \**“demenuiu”* e \**“consiguiu”*. Uma situação especial é a escrita de “m” no final de palavras. Como em português a pronúncia de “-em” no final de palavras é realizada por uma vogal nasalizada e não por uma vogal seguida de uma consoante bilabial articulada, fácil de ser percebida, os russófonos, quando iniciantes na escrita em português, tendem a escrever “-en” em vez de “-em”. Como exemplo, temos \**“Ele ten vinte anos”*. Da mesma maneira, seguindo a pronúncia ouvida por imigrantes, “toda vez” pode ser encontrado escrito como \**“toda veis”*. As palavras que aparentam ser termos científicos podem adquirir uma escrita parecida mais com o inglês, conforme a experiência anterior dos participantes com essa língua — por exemplo, a palavra “machismo” pode ser escrita como \**“matchismo”* ou \**“mashismo”*.

2) **Uso de sinais diacríticos** - Como em russo não há acentos gráficos, os russófonos, mesmo acentuando as palavras

corretamente durante a comunicação oral, têm dificuldades em usar os acentos na escrita. Os migrantes que estão no Brasil há pouco tempo frequentemente escrevem “é” (a conjugação do verbo “ser”) como “e” (a conjunção), “nós” (pronome pessoal do caso reto ou oblíquo tônico) como “nos” (pronome pessoal oblíquo átono), “está” (a conjugação do verbo “estar”) como “esta” (pronome indicativo) e “dá” (conjugação do verbo “dar”) como “da” (junção da preposição “de” e o artigo definido de gênero feminino “a”). Nas redações analisadas neste trabalho, também encontramos formas como \* “uteis”, \* “comercio”; é muito comum encontrar sem acento nenhum a palavra \* “Russia”, escrita da mesma maneira como se faz em inglês. O til, sinal de nasalização de vogais, também é frequentemente omitido por iniciantes, ainda mais que no nível de produção e, provavelmente, percepção, a nasalização de vogais também apresenta para os russófonos uma grande dificuldade (VITORIANO DE ALMEIDA *et al.*, 2018). Os migrantes com maior experiência de escrita em língua portuguesa cometem os mesmos erros que os brasileiros, por exemplo, têm dificuldades em usar corretamente “porque”, “por que”, “por quê” e “porquê”.

3) **Uso de artigos** - As dificuldades no uso de artigos em português por russófonos já foram amplamente relatadas nos trabalhos de Petrova (2011; 2016) e Baldé (2011). Quando os falantes de uma língua que não possui artigos aprendem uma outra língua na qual os artigos são usados, essas dificuldades são esperadas e amplamente pesquisadas, usando os protocolos específicos (IONIN; KO; WEXLER, 2004). Nas redações analisadas neste trabalho, os russófonos frequentemente usaram o nome do país “Brasil” sem artigo, e também usaram formas como \* “sabendo de urgência”, \* “Nós temos filha” ou \* “obteve o amplo alcance”.

4) **Concordância em gênero** - Nas redações analisadas neste trabalho, encontramos formas como \*“(árvores fantástico”, \*“(muitos pequenos casas”, \*“(muitos pessoas”, \*“(fatores positivas e negativas”, \*“(muito gente”, \*“(os religiões”, \*“(sugestões do população”, \*“(soluções tecnológicos”, \*“(possibilidades novos”, \*“(atividades do Polícia Militar”, \*“(acesso ao informação”, \*“(o projeto é voltada”, “foram utilizado a técnica”, \*“(alimentação orgânico”. É muito comum a forma \*“(pelo internet”, já que, em russo, a palavra “internet” pronuncia-se de uma maneira muito parecida e é do gênero masculino. Da mesma maneira, os russófonos frequentemente escrevem \*“(uma tema”, \*“(uma problema”, já que essas palavras em russo têm pronúncia parecida e são do gênero feminino. Uma outra dificuldade é relacionada aos nomes de cidades: em russo, as cidades sempre têm gênero conforme a terminação do nome próprio, por exemplo, *Санкт-Петербург* (São Petersburgo) termina com uma consoante e assim é do gênero masculino; *Москва* (Moscou) em russo termina com a vogal “-a” e assim é do gênero feminino. Além disso, a palavra “cidade” em russo (*город*) também é do gênero masculino, assim, é muito comum encontrar nas redações a cidade de São Paulo tratada como sendo de gênero masculino: \*“(São Paulo foi escolhido...”).

5) **Uso do verbo “ser”** - Como em russo o verbo “ser” no presente é omitido, os migrantes russófonos, no começo, sentem dificuldade de se lembrar de empregá-lo, assim, aparecem frases como \*“(Meu nome Maria”, \*“(Meu marido brasileiro. Eu tenho duas crianças” ou \*“(Eu de Cazaquistão”.

6) **Uso de verbos “ter/haver”** - Como na fala coloquial os falantes nativos de português brasileiro frequentemente usam o verbo “ter” no sentido de “haver” e os migrantes ouvem essa construção, eles a introduzem na escrita em estilo formal, como, por exemplo, em \**“Em São Paulo tem 25 hortas”*.

7) **Conjugação de verbos** - Quando iniciantes em português, os migrantes russófonos podem conjugar os verbos por escrito de maneira agramatical, por exemplo, \**“Eu chegou”*, \**“Eu achou”*, \**“Eu gosta”*, \**“Os voluntários estamos muito preocupados”* ou \**“Eu foi convidada”*. A escrita da terminação “-o”, na conjugação dos verbos, no presente, na primeira pessoa no singular, apresenta uma dificuldade adicional, porque, em russo, /o/ átono frequentemente se pronuncia como [ʌ] (SMIRNOVA HENRIQUES *et al.*, 2019), assim, os russófonos ajustam a escrita à sua pronúncia.

8) **Uso de tempos verbais** - Como em russo o sistema verbal é totalmente diferente do português e os aspectos de perfectivo/imperfectivo são introduzidos através do uso de verbos diferentes e não de tempos verbais (SILVA, 2009), os russófonos começam a ter dificuldades no uso de tempos verbais assim que descobrem a existência em português do contraste entre pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Nas nossas redações, os russófonos apresentavam dificuldades na escolha entre “Antes eu morava” e “Antes eu morei”, ou entre “Trabalhava no banco durante 27 anos” e “Trabalhei no banco durante 27 anos”.

9) **Uso do modo subjuntivo** - Em russo, os verbos no modo subjuntivo não têm indicadores morfológicos de tempo, eles adquirem a mesma terminação que se usa para a conjugação

no pretérito do modo indicativo. Dessa maneira, o uso de tempos verbais no modo subjuntivo apresenta uma dificuldade significativa, mesmo para os russófonos com um bom domínio de português. Nas nossas redações, encontramos formas como \**“Espero que em breve esse problema desapareceu”*, mas o uso foi mínimo. Como o curso preparatório começou somente três meses antes da prova do Celpe-Bras 2018-2, os alunos foram orientados a identificar e evitar na escrita as construções que envolvessem o uso do subjuntivo.

10) **Regência de verbos e uso de preposições** - Os migrantes russófonos frequentemente encontram dificuldades com regência verbal e uso de preposições na escrita: na aquisição *“de ouvido”*, é difícil identificar esses elementos. Nas redações desse curso, encontramos frases como \**“Ela estudou por engenharia e economia”*, \**“Eu gosto flores”*, \**“Eu sonhei por isso”*. Além disso, eles trazem para a escrita formal formas coloquiais, como, por exemplo, *“ir no supermercado”*.

11) **Ordem de palavras** - Em russo, a ordem estilisticamente neutra é um determinante seguido por determinado, assim, os adjetivos precedem substantivos e os advérbios precedem verbos. Os migrantes russófonos frequentemente aplicam esse tipo de construção em português, dessa maneira, escrevendo frases como \**“Eu muito gosto”*.

12) **Diferença entre “que” e “o que”** - Além de, em russo, não existirem artigos, o que frequentemente leva ao seu uso incorreto em português, os termos *“que”* e *“o que”* correspondem, em russo, a uma mesma palavra *что*. Isso leva ao uso de construções como \**“Eu acho o que...”*.

Depois do curso, oito sujeitos participaram da sessão do Celpe-Bras 2018-2, três participaram em 2019 e somente um não se inscreveu. Quatro sujeitos obtiveram o nível intermediário superior, três o intermediário, um o avançado e um o avançado superior. Um não passou em duas tentativas e também não fez qualquer outro tipo de avaliação; um não passou no Celpe-Bras, mas, mais tarde, prestou Enem e obteve as notas suficientes para ingressar em uma faculdade privada.

## Considerações finais

No presente trabalho, descrevemos as principais dificuldades de migrantes russófonos, residentes no Brasil, na escrita das redações no formato do Celpe-Bras. Nos trabalhos anteriores, foi relatado que mais da metade dos migrantes russófonos aprende português no Brasil de maneira autônoma, depois da sua chegada ao país (SMIRNOVA HENRIQUES *et al.*, 2019; 2020); entre os sujeitos participantes deste estudo, sete das 12 pessoas, mesmo três meses antes da sessão da prova do Celpe-Bras pretendida, ainda não tinham experiência de instrução formal em português. Como a maioria dos imigrantes russófonos que vêm para o Brasil possui educação superior (SMIRNOVA HENRIQUES *et al.*, 2020), eles têm facilidade de organizar bem a estrutura do texto, e as dificuldades se encontram no nível mais básico, causadas pelo pouco contato com a língua portuguesa escrita e a falta de instrução formal em português.

Muitas das dificuldades observadas nas redações dos migrantes russófonos, no presente trabalho, coincidem com as dificuldades de estudantes de tradução da MGIMO, descritas por Petrova (2011; 2016); no entanto, os migrantes russófonos,

diferentemente dos alunos de tradução que estudam no ambiente acadêmico, estão em imersão diária na língua portuguesa, e a sua competência oral se desenvolve muito antes da escrita, assim como observado por Silva (2009), em Portugal. Observando os exemplos de dificuldades dos migrantes na concordância de gênero, como \*‘‘fatores positivas e negativas’’, \*‘‘sugestões do população’’, \*‘‘soluções tecnológicos’’, \*‘‘atividades do Polícia Militar’’, \*‘‘acesso ao informação’’ ou \*‘‘alimentação orgânico’’, percebemos que eles possuem um bom vocabulário, ou a capacidade de trabalhar esse vocabulário a partir dos textos apresentados, e, ao mesmo tempo, não possuem instrução sobre como funcionam os gêneros em português. Os erros de ortografia e as dificuldades no uso de sinais diacríticos também são específicos de migrantes: os alunos de tradução aprendem isso através da instrução formal.

Enquanto, em Portugal, já existem trabalhos que caracterizam algumas dificuldades de migrantes russófonos na aprendizagem de português, como o uso de artigos (BALDÉ, 2011) e a compreensão de aspectos verbais (SILVA, 2009), no Brasil, os estudos em relação a esses migrantes, até este momento, foram limitados às dificuldades da pronúncia (VITORIANO DE ALMEIDA *et al.*, 2018; SMIRNOVA HENRIQUES *et al.*, 2019; 2020; SMIRNOVA HENRIQUES; BARROS; MADUREIRA, 2020). Um estudo mais aprofundado das dificuldades apresentadas é necessário para orientar os professores na preparação de cursos de português como língua estrangeira e na elaboração de materiais didáticos para falantes de russo e outras línguas eslavas que possuem a estrutura parecida: para os migrantes, a questão de escrever corretamente, seguindo o estilo formal, não é uma questão de medo de preconceitos linguísticos, mas de ter ou não a possibilidade

de adquirir a cidadania brasileira e acompanhar melhor a sua família no seu ritmo de vida (ANUNCIAÇÃO; CAMARGO, 2019; SMIRNOVA HENRIQUES; RUSEISHVILI, 2019).

No Brasil, há muitos pesquisadores que trabalham com a análise de textos produzidos por estrangeiros, inclusive com o foco nas tarefas aplicadas no Celpe-Bras (DAMAZO, 2012; GAO, 2012; ORRA, 2013; SALES, 2014). No entanto, até onde sabemos, não existe um *corpus* de acesso aberto no qual as redações produzidas por aprendizes de português brasileiro poderiam ser depositadas. No nosso trabalho, juntamos 92 redações digitadas por migrantes russófonos no computador. Assim que os esforços da comunidade científica que estuda português brasileiro como língua estrangeira se concretizarem na criação de um *corpus* correspondente, daremos prosseguimento com a disponibilização das redações analisadas nesta pesquisa. Normalmente, nos cursos presenciais, os alunos escrevem textos à mão, e isso dificulta a digitalização do conteúdo; no entanto, na época do ensino a distância, estimulado devido à pandemia de Covid-19, é possível que o número de redações digitadas no computador tenha aumentado. Dessa maneira, é importante que a questão de criação de *corpus* de aprendizes de português brasileiro como língua estrangeira seja discutida abertamente: é possível que vários professores já disponham de material digital no formato adequado e só esteja faltando um impulso organizacional.

### **Agradecimentos:**

Dra. Smirnova Henriques é bolsista de PNPd/Capes (Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O jornalista Dr. Fernando Kuhn contribuiu enormemente na organização dos

materiais para o curso preparatório para o Celpe-Bras para os russófonos, na correção das redações dos migrantes e escrita das redações-modelo. Nossos agradecimentos à Profa. Dra. Sandra Madureira (PUC-SP) e ao jornalista Dr. Fernando Kuhn pela revisão do manuscrito.

## Referências

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Perfil socioeconômico dos refugiados no Brasil**. 2019. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Pesquisa-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-Refugiados-ACNUR.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2020.

ADAM, Andreia Ros Segundo; FERNANDES MASSUCI, Camila; FURTOSO, Viviane Bagio. Formação de professores de PFOL na graduação: relato de experiência. *In*: FURTOSO, Viviane Bagio (org.). **Formação de professores de português para falantes de outras línguas**. Londrina: Eduel, 2009. p. 65-76.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira – SIPLE**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 1-6, 2013.

ANTUNES, Sandra *et al.* Apresentação do *corpus* de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda – COPLE2. **Revista da Associação Portuguesa de Linguística**, [s. l.], n. 1, p. 1-11, 2016. Disponível em: <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/APL/article/view/1586>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

ANUNCIACÃO, Renata; CAMARGO, Helena. O exame do Celpe-Bras como política de *gatekeeping* para naturalização no Brasil. **Muiraquitã – Revista de Letras e Humanidades**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 10-22, 2019.

AREFIEV, Aleksandr. Sotrudnichestvo Rossii i Portugalii v oblasti obrazovaniya i vzaimnoe izuchenie iazykov [Cooperation between Russia and Portugal in the education field and mutual learning of languages]. In: NIKUNLASSI, Ahti; PROTASSOVA, Ekaterina. (Ed.). **Slavica Helsingiensia 52. Russian Language in the Multilingual World**. Helsinki: University of Helsinki, 2019. p. 123-133.

BALDÉ, Nailia Rafikovna. **A aquisição do artigo em português L2 por falantes de L1 russo**. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em: <[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4137/1/ulfl096186\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4137/1/ulfl096186_tm.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BERBER SARDINHA, Antonio Paulo. O *corpus* de aprendiz Br-ICLE. **Intercâmbio**, [s. l.], v. 10, p. 227-239, 2001.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 11, de 3 de maio de 2018. Dispõe sobre os procedimentos para solicitação de naturalização, de igualdade de direitos, de perda, de re aquisição de nacionalidade brasileira e de revogação da decisão de perda da nacionalidade brasileira e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 maio 2018. Seção 1, ed. 85, p. 46.

CELGA-ILTEC. Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra. **Corpus de Produções Escritas de Aprendentes de PL2 (PEAPL2)**. 2021. Disponível em: <<http://teitok2.iltec.pt/peapl2/index.php?action=home>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

CLUNL. Centro Linguístico da Universidade Nova de Lisboa. **CAL2 – Corpus de Aquisição de L2**. 2021. Disponível em: <<https://clunl.fcsh.unl.pt/recursos-em-linha/corpora/corpus-de-aquisicao-de-l2/>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

DAMAZO, Liliane Oliveira. **A modalização na produção de textos em português como língua estrangeira**. 2012. 220 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) -

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/damazo-liliane-oliveira>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

DUTRA, Deise Prina; GOMIDE, Andressa Rodrigues. Compilation of a University Learner Corpus. **BELT**, [s. l.], v. 6, p. s21-s33, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/2178-3640.2015.s.21311>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

FARNEDA, Eliete Sampaio. Português língua de acolhimento – cursos de extensão e capacitação para professores de português língua materna: abordagens e práticas. *In*: MAIA, Francisca Paula Soares; MENDES, Regina Maria Gonçalves. (Ed.). **Ensino e aprendizagem de línguas adicionais em foco**. Roosevelt, NJ: Boavista Press, 2019. p. 53-64.

GAO, Jingran. **Práticas de avaliação de textos em português produzidos por falantes de chinês**. 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/67440>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

GRANGER, Sylviane *et al.* (Ed.). **International corpus of learner English**. Version 2. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain, 2009.

HARUMI DE PONCE, Maria; ANDRADE BURIM, Sílvia; FLORISSI, Susanna. **Bem-vindo!** A língua portuguesa no mundo da comunicação. 8. ed. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

IONIN, Tania; KO, Heejeong; WEXLER, Kenneth. Article semantics in L2 acquisition: the role of specificity. **Language Acquisition**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 3-69, 2004.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

LEIRIA, Isabel. **Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/39233>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

LEIRIA, Isabel; GONÇALVES, Rita. **Recolha de dados de PLE**. 2021. Disponível em: <<http://www.clul.ulisboa.pt/recurso/recolha-de-dados-de-ple>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

ORRA, Samira Ahmad. **Tempo, aspecto e modo verbais e o gênero textual carta do leitor**: análise de tarefas do Celpe-Bras. 2013. 95 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-26022014-151030/pt-br.php>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

PANARIN, Serguei. Russkojazychnye u vneshnih granits Rossii: vyzovy i otvety (na primere Kazahstana) [Russophones near to the external borders of Russia: challenges and answers (on the exemple of Kazakhstan)]. **Diaspory**, [s. l.], n. 2-3, p. 136-168, 1999. Disponível em: <[http://www.archipelag.ru/ru\\_mir/rm-diaspor/russ/russian-speaking/](http://www.archipelag.ru/ru_mir/rm-diaspor/russ/russian-speaking/)>. Acesso em: 13 mar. 2021.

PÉRET DELL'ISOLA, Regina Lúcia. **Exame de proficiência Celpe - Bras em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

PETROVA, Galina Viktorovna. O ensino de Português – Língua Estrangeira no contexto tipologicamente distinto. **Revista eletrônica da Associação de Professores de Português**, [s. l.], n. 2, p. 1-8, 2011.

PETROVA, Galina Viktorovna. Oshibki uchenikov kak zerkalo strukturnyh razlichij mezhdou portugal'skim i russkim jazykami [Student mistakes as a mirror of structural differences between Portuguese and Russian]. **Iberoamerikanskije tetradj**, [s. l.], n. 1, p. 123-127, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.46272/2409-3416-2016-1-123-137>>. Acesso em: 13 de mar. de 2021.

PETROVA, Galina Viktorovna. Conceitos do tempo e do espaço em russo e em português: diferenças e dificuldades na aprendizagem. **Studia Iberystyczne**, [s. l.], v. 18, p. 467-478, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.12797/SI.18.2019.18.32>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

PINTO PAIVA, Paula Tavares. Instrumentos e atividades realizadas para a coleta de um *corpus* de aprendizes em língua inglesa para integrar o Br-ICLE (Brazilian Portuguese Subcorpus of ICLE). **Estudos Linguísticos**, [s. l.], v. 42, n. 1, p. 312-322, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/122351>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

RECSKI, Leonardo Juliano. **Computer-assisted error analysis: a study of prepositional errors in the Brazilian subcomponent of the international corpus of learner english (Br-ICLE)**. 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83383>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SALES, Hellen Margareth Pompeu de. **A produção escrita em turmas heterogêneas de português língua estrangeira: das tarefas ao exame Celpe-Bras**. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/5844>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Acervo de provas e documentos públicos do Celpe-Bras**. 2021. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>>. Acesso em: 7 mar. 2021.

SILVA, Catarina Pereira da. **Oposições aspectuais em português como língua segunda: o caso dos falantes de russo em contexto de imersão**. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Português Língua Estrangeira e Língua Segunda) - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra,

Portugal. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/13482>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SISMIGRA. Sistema de Registro Nacional Migratório. Departamento da Polícia Federal - Ministério da Justiça e Segurança Pública do Brasil/OBMigra. Tabulações: Banco Interativo do Observatório das Migrações em São Paulo - NEPOUNICAMP - CNPq/MPT. **Imigrantes internacionais registrados (Registro Nacional de Estrangeiro - RNE/ Registro Nacional Migratório – RNM. 2020.** Disponível em: <<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincre-sismigra/>>. Acesso em: 13 out. 2020.

SMIRNOVA HENRIQUES, Anna *et al.* Russian immigrants in Brazil: to understand, to be understood. **Cadernos de Linguística**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 1-18, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.25189/2675-4916.2020.v1.n2.id210>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SMIRNOVA HENRIQUES, Anna *et al.* The perception of Brazilian Portuguese open and close mid vowels by native Russian speakers. **JoSS**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 59-84, 2019. Disponível em: <[http://revistas.iel.unicamp.br/ojs\\_joss/index.php/journalofspeechsciences/article/view/183/162](http://revistas.iel.unicamp.br/ojs_joss/index.php/journalofspeechsciences/article/view/183/162)>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SMIRNOVA HENRIQUES, Anna; BARROS, Thaiza; MADUREIRA, Sandra. Proficiência oral em Português Brasileiro: cenário, contextos de avaliação e de instrução e questionamentos. **Revista da ABRALIN**, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 775-798, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.25189/rabralin.v19i3.1755>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SMIRNOVA HENRIQUES, Anna; RUSEISHVILI, Svetlana. Migrantes russófonos no Brasil no século XXI: perfis demográficos, caminhos de inserção e projetos migratórios. **Ponto-e-Vírgula**, [s. l.], n. 25, p. 83-96, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.23925/1982-4807.2019i25p83-96>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

STSEPANIUUK, Anzhalika. **Método de ensino de português para falantes de russo:** proposta de materiais didáticos bilíngues. 2014. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em: <<https://run.unl.pt/handle/10362/14310>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

TRAVINA, Iuliia. **O ensino do Português Língua Estrangeira para o público jovem:** uma experiência de introdução do curso de PLE num campo de férias na Rússia. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/40804?locale=en>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

VITORIANO DE ALMEIDA, Katerine *et al.* Produção oral de falantes russos que aprendem português brasileiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA, 26., 2018, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2018. Disponível em: <[https://www.sbfa.org.br/portal/anais2018/trabalhos\\_select.php?tt=Busca&id\\_artigo=10365](https://www.sbfa.org.br/portal/anais2018/trabalhos_select.php?tt=Busca&id_artigo=10365)>. Acesso em: 10 jan. 2021.

VOROBYEVA, Olga; ALESHKOVSKI, Ivan; GREBENYUK, Aleksandr. Russian emigration at the turn of the 21st century. **Filosofija Sociologija**, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 107-118, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.6001/fil-soc.v29i2.3706>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

ZHOU, Xie; KOLODA, Svetlana. K voprosu ob ispol'zovanii termina “russkojazychnyecrusskogovorjashhie) strany” v gumanitarnyh issledovanijah [On the use of the term «Russian-speaking countries» in the humanitarian studies]. **Mir russkogovorjashhih stran. Regionovedenie**, [s. l.], n. 1, p. 36-42, 2019.

# O mundo em uma sala — quando o português chama

Pietra Da Ros\*

Lovani Volmer\*\*

Rosemari Lorenz Martins\*\*\*

## Resumo

Este estudo embasa-se na concepção de língua como prática social e considera-a fator determinante para a inserção social e sinônimo de identidade. Nesse sentido, pretende discutir, com base em atividades realizadas com migrantes e refugiados em um projeto de extensão universitária — **O mundo em NH: refugiados e migrantes** — uma questão de Direitos Humanos —, a importância da língua como acolhimento e construção de identidade. Para tanto, contextualiza-se o projeto e seus atores, assim como o ambiente multicultural e multilíngue em que são desenvolvidas as oficinas, em especial as de língua portuguesa, em uma perspectiva dialógica, com foco na comunicação como facilitadora para a realização das demais atividades e como premissa para a constituição identitária.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Português como língua de acolhimento. Refugiados e migrantes. Identidade. Extensão universitária.

---

\* Universidade Feevale. Graduanda de licenciatura em Letras – Português/Inglês. Bolsista do projeto CEDUCA DH.

\*\* Universidade Feevale. Doutora em Letras, com ênfase em Leitura e Linguagens. Professora dos cursos de Letras e Pedagogia, professora extensionista nos projetos CEDUCA DH, Da Rua ParaNoia e Jovem Aprendiz Feevale.

\*\*\* Universidade Feevale. Doutora em Letras. Professora do programa em Diversidade Cultural e Inclusão Social e do Curso de Letras.

# The world in a room — when Portuguese calls

## Abstract

This study is based on the conception of language as a social practice and considers it a determining factor for social insertion and synonymous with identity. In this sense, it intends to discuss, based on the activities carried out with migrants and refugees in a university extension project — **O mundo em NH: refugiados e migrantes — uma questão de Direitos Humanos** — , the importance of language as a host and in building identity. To this end, the Project and its actors are contextualized, as well as the multicultural and multilingual environment in which the workshops are developed, especially those of Portuguese Language, from a dialogical perspective, focusing on communication as a facilitator for the realization of other activities and as a premise for the identity construction.

Keywords: Portuguese Language. Portuguese as host language. Refugees and migrants. Identity. University extension.

Recebido em: 08/03/2021 // Aceito em: 20/04/2021.

## Introdução

Almeida Filho (2005, p. 12) sintetiza a história da língua portuguesa de maneira clara e interessante. Conforme o autor, o português europeu aportou no Brasil em 1500 como uma língua estrangeira. Em 1808, alcançou o *status* de língua nacional de amplo uso, durante o período imperial. Já no século XX, o português firmou-se como língua presente em quatro continentes, sendo oficial em oito países. De entre cerca de três mil línguas vivas hoje, a língua portuguesa é a sexta mais falada — isso se deve, principalmente, à sua densidade demográfica.

Contudo, a forma como é falado o português não é igual em todos os lugares. Fala-se uma variedade no Rio Grande do Sul e outra na Bahia. Mas não é preciso ir tão longe: existe variação entre a língua falada nos centros das cidades e nas periferias, na falada entre os jovens e os adultos, em momentos mais formais e informais. É a partir dessa língua, diferente em cada lugar em que é falada, que trabalhamos. Nesse sentido, embasado na concepção de língua como prática social, este estudo pretende discutir, a partir de vivências em um projeto de extensão universitária, mais especificamente, em oficinas de língua portuguesa para migrantes e refugiados, um ambiente multicultural e multilíngue, a importância da língua como acolhimento e para a construção de identidade.

### 1 Sobrevoando: o projeto O mundo em NH

Na região metropolitana de Porto Alegre/RS, atualmente, vive um número expressivo de refugiados e migrantes de

diferentes nacionalidades, em especial, senegaleses, haitianos, angolanos, colombianos e venezuelanos, que trabalham ou estão à procura de emprego. Essa nova realidade, em um processo de migrações, fuga de áreas em conflito e miséria, instaurou uma nova demanda: a constituição de grupos de apoio a esses migrantes e refugiados que chegam ao Brasil.

Nesse contexto, visando à promoção de uma cultura de paz e tolerância, através do acolhimento e da inserção social de grupos de refugiados e migrantes e da articulação de ações educativas voltadas aos Direitos Humanos, contribuindo para a construção de uma sociedade que exerça cotidianamente sua cidadania, foi criado, em 2016, na Universidade Feevale, em Novo Hamburgo/RS, o projeto de extensão **O mundo em NH: refugiados e migrantes — uma questão de Direitos Humanos**. O projeto atende semanalmente migrantes e refugiados de diversas nacionalidades e culturas, que vieram ao Brasil em busca de melhores condições de vida e trazem consigo as mais diversas demandas, entre elas, pouco ou nenhum conhecimento de língua portuguesa.

Na prática, o migrante ou refugiado que têm interesse em se beneficiar do projeto deve ir, em uma quarta-feira à noite,<sup>1</sup> à Universidade, onde, a partir das 19h30, ocorrem oficinas. Na primeira parte da noite (das 19h30 às 21h), acontecem as oficinas de língua portuguesa, cujo objetivo principal é a aprendizagem do português, língua oficial em nosso país. Em seguida, das 21h às 22h15, intercalam-se oficinas de história e cultura do Brasil, criatividade e psicologia, em que são abordadas, em português, temáticas específicas e de interesse dos beneficiados. Além disso, aqueles que participam do projeto têm, também, caso necessitem,

---

<sup>1</sup> Em tempo de pandemia, os encontros estão acontecendo via Google Meet e Blackboard.

à sua disposição, assessoramento jurídico e psicossocial, bem como encaminhamentos, quando necessário, à área da saúde.

Desde que foi criado, cerca de 80 migrantes e refugiados já participaram das aulas de português — a média de frequência semanal é entre 15 e 20 alunos, com idades entre 7 e 45 anos, visto que famílias inteiras frequentam o projeto. Trata-se, pois, de alunos provenientes de diferentes países, falantes de diferentes línguas e, em sua maioria, bilíngues ou multilíngues. A turma, cabe destacar, é miscigenada em muitos sentidos: culturas, vivências, idade e, também, níveis de escolaridade — alguns são analfabetos funcionais, outros pós-graduados. No que tange à língua portuguesa, unem-se, todos, em busca de um mesmo objetivo: aprender e/ou aperfeiçoar o português brasileiro.

Considerando se tratar de um projeto de extensão universitária, as aulas de língua portuguesa são planejadas por acadêmicos bolsistas do curso de Letras em conjunto com uma professora do curso, integrante do projeto, que também acompanha as aulas. Para que as oficinas de língua portuguesa ocorram, são realizadas reuniões semanais para estudo e planejamento. O planejamento parte da concepção de língua como prática social, de modo que o outro tem papel primordial na construção de identidade do próprio sujeito, uma vez que este só se constitui a partir daquele, ou seja, do discurso do outro.

## **2 Percorrendo caminhos: o português como língua de acolhimento**

Compreender a linguagem como instrumento de mediação para a constituição do sujeito significa que não há sujeito pronto, mas que ele vai se completando em suas falas e nas falas do

outro, de modo que tudo o que chega à consciência do sujeito chega através do outro. Nesse contexto, conforme a concepção bakhtiniana, quando o sujeito se apropria das palavras do outro, apropria-se do significado e da expressividade e não das palavras da língua.

Para a comunicação dos migrantes e refugiados que chegam ao Brasil, a língua portuguesa é a base, mas a maioria deles tem pouca ou nenhuma noção de português. Assim sendo, para que sejam aceitos e possam participar da comunidade, é imprescindível que aprendam a falar essa língua, pois precisarão dela não só para se comunicar, mas para poderem se constituir como sujeitos nesse novo contexto em que estão se inserindo. Conforme Buors e Lentz (2009), a aprendizagem de uma língua possibilita adquirir não só competências linguísticas como, também, saberes sociais para que possam ser e agir no mundo de maneira crítica.

Uma pesquisa realizada com os beneficiados do projeto corrobora essa premissa: 100% deles afirmaram que conhecer a língua é importante para se inserir na sociedade e “para poder viver a vida de forma plena no Brasil” (registro de um dos entrevistados). A fala de uma migrante palestina, beneficiada do projeto, contribui nesse sentido:

[...] nos dois primeiros anos em que estive no Brasil, senti que não vivia. Eu não me comunicava, não tinha comunicação. Não podia levar meus filhos no hospital, porque não conseguia falar. Era difícil ir ao mercado, fazer coisas simples. É como se eu não tivesse existido naqueles dois anos. (Migrante palestina, 38 anos, há 18 anos no Brasil).

Essa fala corrobora a teoria de Bakhtin de que o sujeito se constitui pela e na linguagem, assim como a ideia de que

é preciso haver interação com outros sujeitos para que essa constituição aconteça. Ademais, o fato de não interagir fez com que a migrante palestina não se desenvolvesse e não se inserisse na comunidade à qual pertencia apenas fisicamente, demonstrando que, para existir, é preciso agir.

Nas palavras de outra migrante, colombiana:

[...] parece que, quando chegamos, todos estão numa bolha, num filme, e a gente assiste de longe. É difícil entrar nessa bolha para se comunicar, se sentir parte, mas como a gente vai aprendendo português, a gente consegue, e quando sabe dizer o que tem vontade é mais fácil, está dentro da bolha. (Migrante colombiana, 27 anos, há um ano no Brasil).

Nesse contexto, para além de um meio de comunicação, a palavra proferida é, no sentido bakhtiniano, também conteúdo da própria constituição humana. Além disso, a ambientação no país é firmada por meio da língua, que amplia as chances de buscar emprego, prosseguir com os estudos ou mesmo viver o cotidiano, compreender e ser compreendido.

Então, embora os migrantes e refugiados já tenham se constituído como sujeitos, pois já falam uma ou mais línguas, precisam, necessariamente, reconstruir ou complementar sua identidade, pois a comunidade da qual agora fazem parte possui outros valores, outras formas de significar. Nesse sentido, o enfoque nas aulas de português para migrantes e refugiados parte da necessidade da comunicação como facilitadora para a realização das demais atividades e como premissa para sua constituição identitária.

Importante considerar, ainda, que muitos dos participantes, antes de chegarem ao Brasil, já viveram em outros países e, por isso, aprenderam a falar outras línguas — muitos haitianos, por

exemplo, em sua rota de fuga, já tiveram contato com o espanhol, então, além do francês e do crioulo haitiano, sua língua materna, têm também noção dessa língua. Além disso, aqueles oriundos de países do continente africano falam, no geral, além do inglês e/ou do francês, línguas crioulas, assim como os falantes do continente asiático, filipinos e palestinos, que, além de sua língua materna, falam também inglês.

É nesse ambiente multicultural e multilíngue que ocorrem as aulas de língua portuguesa, cujo foco é o uso da língua no âmbito social e comunicativo, em que, seguindo a concepção freireana, todos ensinam e todos aprendem:

[...] creio poder afirmar [...] que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 2004, p. 41).

Partindo dessa premissa, para a efetivação das aulas, não se usa livro didático ou apostilas. Considerando-se o alinhamento construtivo (BIGGS; TANG, 2007), os encontros são planejados conforme o perfil, os interesses e as necessidades dos alunos, avançando, gradativamente, nas especificidades da língua. Dessa forma, aos poucos, o português vai se tornando mais harmônico aos ouvidos e facilitando a comunicação em seu cotidiano.

Esse contexto também fornece insumos para pesquisas acadêmicas. Cita-se como exemplo o estudo **Influências interlinguísticas da língua materna na aquisição fonológica do Português Brasileiro (PB) como língua adicional em**

**contexto multilíngue**, que teve como objetivo identificar influências interlinguísticas da língua materna de três participantes bilíngues/multilíngues do projeto em sua fala em português (um turco, um haitiano e um venezuelano). A coleta dos dados deu-se por meio da leitura oral de um texto por cada um dos participantes. A leitura desses textos foi gravada. Todos os dados foram transcritos e analisados fonologicamente. Uma análise preliminar mostra que o turco, que fala turco e inglês, neutraliza a vibrante múltipla (produz r-fraco em lugar de r-forte ou apaga esse fonema), dessonoriza a fricativa dental /z/ e possui dificuldades para produzir os ditongos nasais; o haitiano, que fala um crioulo, também neutraliza a vibrante múltipla ou a troca por /l/ e também possui dificuldades para produzir o ditongo nasal e, além disso, troca a fricativa labial sonora /v/ pela oclusiva labial /b/. Destaca-se que esse trabalho está em fase de desenvolvimento, de modo que outras influências ainda podem ser encontradas, mas já trouxe subsídios importantes ao planejamento docente.

Ainda em relação à aquisição do português, embora a maioria dos migrantes e refugiados chegue com pouquíssimos conhecimentos de português ao projeto, alguns já conseguiram aprovação no Celpe-Bras — Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros.<sup>2</sup> Esses alunos continuam participando das aulas e servem de inspiração àqueles que chegaram há menos tempo e, por vezes, apresentam dificuldades para compreender, falar e/ou escrever em português.

---

<sup>2</sup> O exame é aplicado semestralmente, no Brasil e no exterior, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em parceria com o Ministério das Relações Exteriores (MRE).

No que diz respeito ao planejamento, ainda, é preciso considerar que, especialmente quando fazia muito frio ou chovia, muitos alunos não mantinham a assiduidade, pois as questões climáticas, aliadas às econômicas, faziam com que optassem por ficar protegidos. Assim sendo, o grupo, a cada semana, podia ser bem variado, o que exigia um planejamento flexível e dinamicidade dos acadêmicos que ministravam as aulas. Essa falta de regularidade ainda se mantém, mas, agora, em decorrência de dificuldades de acesso à internet, pois, em tempos de isolamento social em função da pandemia de Covid 19, as aulas não estão acontecendo presencialmente, mas de forma virtual. Semanalmente, no mesmo dia da aula, os encontros acontecem via Google Meet e os beneficiados recebem, pelo WhatsApp, materiais e dicas para que possam, mesmo em tempos adversos, continuar ampliando seus conhecimentos linguísticos. Dessa forma, a língua, para além de um conteúdo que precisa ser aprendido, é acolhimento, é a possibilidade de olhar para o outro e considerar o momento e suas necessidades para, a partir desses elementos, planejar o que será proposto e a melhor forma de fazê-lo.

Assim como as aulas de português se adaptaram, por exemplo, às circunstâncias impostas pela Covid 19, as oficinas também se adaptam aos costumes religiosos de cada participante, uma vez que há, na mesma sala, crenças adventistas, muçulmanas e mórmons, bem como o ateísmo. Por causa disso, os planos de aula estruturam-se em um dos pilares do projeto: a empatia. Cita-se como exemplo uma situação em que estava planejado abordar em determinada aula a variedade de comidas típicas do estado do Rio Grande do Sul, mas, como essa aula cairia no período de jejum dos muçulmanos, o Ramadã, o planejamento foi revisto e a atividade ocorreu em outro momento.

A seguir, no intuito de elucidar ainda mais as ações e contribuições do projeto no que diz respeito à língua como acolhimento, à cidadania e à construção de identidade dos sujeitos que dele participam, explicitam-se alguns projetos realizados durante as oficinas de língua portuguesa.

### **3 Com a língua e para além dela: buscando a expressão através de autorretratos e minicontos**

Nesta seção, são apresentados dois projetos desenvolvidos com a turma em tempos de aula presencial, antes da pandemia, a fim de expor metodologias utilizadas e analisar os resultados obtidos.

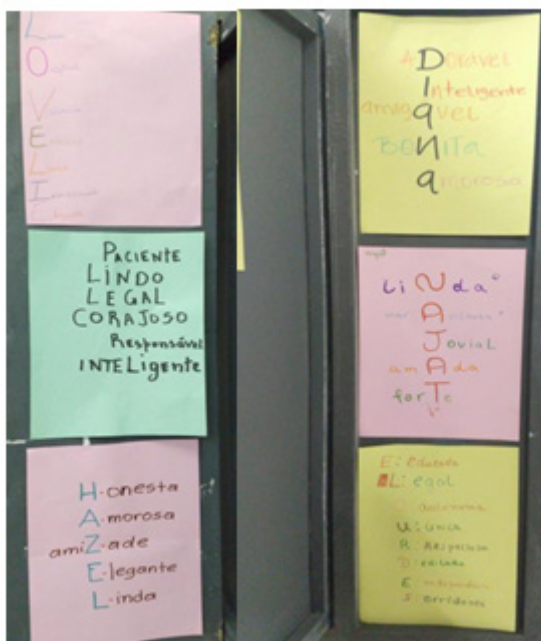
O projeto **Autorretratos**, assim como o título sugere, tinha como objetivo a realização, nas oficinas de língua portuguesa, de autorretratos com palavras, visando a um olhar sobre si e, especificamente no que diz respeito à língua, à ampliação do vocabulário e ao desenvolvimento da expressão oral. Assim, inicialmente, os alunos foram desafiados a criar, a partir das letras de seu nome e usando adjetivos positivos que lhes identificassem, um acróstico. Para tanto, foram distribuídos folhas, canetas coloridas, lápis de cor, tecidos e papéis coloridos.

Concluída a atividade, foi organizado um varal poético e cada um apresentou oralmente sua criação. Todos os adjetivos foram sendo anotados no quadro e novas palavras foram naturalmente surgindo e sendo explicadas. Além disso, discutiram-se especificidades da língua e a impossibilidade de, por vezes, a tradução ser efetiva na significação. Por fim, traçou-se, em conjunto, o perfil da turma, estabelecendo semelhanças e diferenças entre os participantes. Essa atividade também

possibilitou que fossem discutidas expressões típicas do Rio Grande do Sul, como “tri”, “bagonal”, “borracho”, “faceiro”, “xiru”, “xucro”, entre outras, que foram aparecendo no momento de socialização das palavras, por já terem sido ouvidas por um ou outro participante.

A Figura 1, que segue, traz alguns dos textos, que, além de ampliar o vocabulário, possibilitaram aos participantes conhecerem-se um pouco mais e, com palavras positivas, elevarem sua autoestima.

**Figura 1 – Acróstico**



**Fonte: Elaborado pelas autoras**

Esses acrósticos foram reproduzidos e compartilhados com alunos de uma escola pública municipal da cidade, que estava

estudando a temática da migração e havia feito contato com o projeto para que fossem realizadas atividades junto aos alunos. Representantes da escola (professores e estudantes) vieram até a instituição para conhecer um pouco mais sobre o **Mundo em NH** e levaram consigo os acrósticos, que foram distribuídos entre os alunos da turma da escola. A ideia era cada aluno escrever uma carta de boas-vindas ao Brasil para seu “amigo migrante secreto”.

Paralelamente à atividade das cartas, que não era de conhecimento dos migrantes, as aulas ocorriam normalmente às quartas-feiras à noite. Assim, no encontro posterior à produção dos acrósticos, foram lidos, analisados, estudados, trabalhados os poemas “Retrato”, de Cecília Meireles, “O autorretrato”, de Mário Quintana, e “Autorretrato”, de Juca Chaves. Explorou-se o vocabulário, a sonoridade, o ritmo e a melodia de cada um dos textos, que foram livremente recitados pelos alunos.

Ainda, no intuito de explorar a sonoridade das palavras e a consciência fonológica, propôs-se, elaborado pelos bolsistas e pela professora, um jogo, dominó silábico (Figura 2), o qual consistia em juntar os desenhos cujos nomes comesçassem com a mesma sílaba (a imagem do pato unia-se à do palhaço, por exemplo).

**Figura 2 – Jogo Dominó de palavras**



**Fonte: Elaborado pelas autoras**

Na etapa seguinte, o desafio foi brincar com as palavras e, com elas, criar um autorretrato. Com a mesma disponibilidade de materiais que tiveram quando da construção dos acrósticos, os participantes tomaram a liberdade de escreverem-se. O jogo de palavras e a escolha por aquelas que melhor definiam cada um naquele momento são, também, parte da construção identitária, especialmente em uma segunda, terceira ou quarta língua, como é o caso de muitos dos participantes do projeto.

Após escritos e reescritos, todos recitaram, com orgulho, seus escritos, os quais, mais que possibilitar conhecer um pouco mais a língua portuguesa, possibilitaram-lhes escrever e reescrever parte de si, suas memorescências. As Figuras 3 e 4 trazem exemplos dessa tessitura, alinhavada pela essência de cada um.

### Figura 3 – Tenho orgulho disso

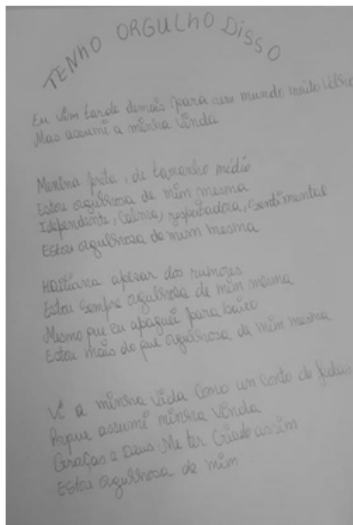
**TENHO ORGULHO DISSO**

Eu vim tarde demais para um mundo muito velho  
Mas assumi a minha vida

Menina preta, de tamanho médio  
Estou orgulhosa de mim mesma  
Independente, calma, respeitadora, sentimental  
Estou orgulhosa de mim mesma

Haitiana apesar dos rumores  
Estou sempre orgulhosa de mim mesma  
Mesmo que eu apeguem para baixo  
Estou mais do que orgulhosa de mim mesma

Vi a minha vida com o conto de fadas  
Porque assumi a minha vida  
Graças a Deus me deram a vida assim  
Estou orgulhosa de mim.

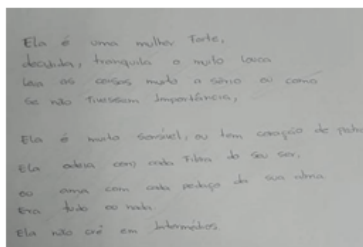


Fonte: Arquivos das autoras

### Figura 4 – Ela é uma mulher forte

Ela é uma mulher forte  
decidida, tranquila e muito louca  
leva as coisas muito a sério ou como  
se não tivessem importância,

Ela é muito sensível, ou tem coração de pedra  
Ela odeia com cada fibra do seu ser,  
ou ama com cada pedaço da sua alma.  
Era tudo ou nada.  
Ela não crê em intermédios



Fonte: Arquivos das autoras

Paralelamente à produção dos autorretratos nas oficinas de língua portuguesa, nas de história, discutiu-se acerca de identidade; e, nas de criatividade, os alunos produziram autorretratos fotográficos. A Figura 5, que segue, traz algumas dessas fotos.

### Figura 5 – Autorretratos fotográficos



Fonte: Arquivos das autoras

Toda essa diversidade de produções foi exposta no **Sarau Culturas do Mundo 2019**, evento organizado por todos que se envolvem no projeto. Para o evento, os migrantes também trouxeram comidas típicas e adereços de seus países, o que possibilitou uma noite de diferentes sotaques, sons, ritmos, movimentos, aromas e sabores, unidos por muito afeto, acolhimento e respeito às diferenças. A trilha sonora também foi bem variada, assim como as coreografias, que foram ensinadas e compartilhadas por todos que lá estavam.

A noite também foi de surpresas. Além das atividades organizadas juntamente com os beneficiados do projeto, os migrantes e refugiados também receberam as cartas escritas por seus “amigos secretos brasileiros”. A cada carta aberta e lida, um sorriso estampava-se nos rostos; eram cartas de boas-vindas, imbuídas de carinho, com palavras de afeto e gratidão escritas por crianças, o que renovou a esperança de integração dos migrantes e refugiados à comunidade e diminuição do racismo e da xenofobia.

**Figura 6 – Entrega das cartas**



Fonte: Arquivos das autoras

Na busca por situações reais de uso da língua, no encontro seguinte, propôs-se que as cartas recebidas na semana anterior fossem respondidas. Decidiu-se, ainda, que elas seriam entregues em mãos às crianças, na escola onde estudam. Assim, organizou-se, conforme as disponibilidades, o melhor dia e horário, quando representantes dos beneficiados, bolsistas e professores do projeto foram até a escola e, além de entregar as respostas, puderam conversar, brincar e jogar, todos juntos. Foi mais uma manhã memorável e de muitas trocas para todos.

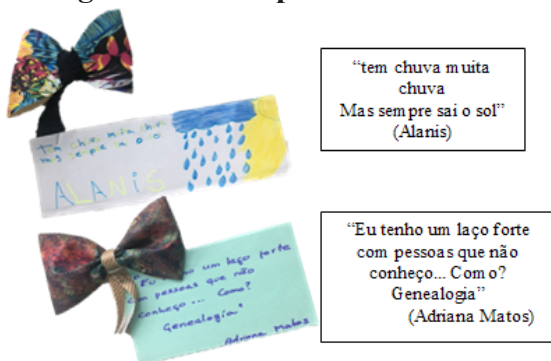
As atividades do 1º semestre giraram em torno dos autorretratos e estavam, portanto, centralizadas no “eu”. Passado o **Sarau** e inspirados em sua temática, “NÓS”, a união dos “eus”, as atividades seguintes foram organizadas a partir desse mote. Inicialmente, discutiu-se acerca de formas de, em português, fazer menção ao pronome pessoal “nós”, com ênfase no “a gente”. Além disso, averiguaram-se as demais significações do vocábulo, que, além de pronome, é plural de “nó”. Na discussão, outras expressões polissêmicas apareceram, tais como “dar

corda” (no sentido de permitir que uma conversa flua), “ficar na linha” (telefônica) e afins, até chegar em “criar laço”, no sentido de criar um vínculo afetivo com algo ou alguém.

Assim, pensando nos valores afetivos trazidos por esse termo e no poder de humanização da literatura, propôs-se um trabalho a partir de minicontos. Após leituras e análise das especificidades do gênero, os alunos foram desafiados a escrever seus minicontos. Foram aulas de leitura, de escrita, de discussão, encontros multiculturais, mediados pela língua, que já não lhes soava tão estranha assim e, ao mesmo tempo, possibilitava-lhes a criação de laços.

A seguir (Figura 7), compartilham-se alguns minicontos produzidos a partir da temática “Nós = laços”. As escritas fizeram menção a uma diversidade de vínculos que se pode ter. Alguns escreveram pensando em quem os recebeu no Brasil, outros, nas famílias que estão distantes em seus países de origem, ainda houve recados de mães para seus filhos ou mesmo textos que pediam por uma sociedade mais empática e equânime. As imagens a seguir trazem alguns desses textos, junto dos nós produzidos quando da discussão acerca de “nós”.

**Figura 7 – Exemplos de minicontos**



Fonte: Arquivos das autoras.

Para além de ensinar e aprender português, as aulas de língua portuguesa, no projeto **O mundo em NH**, são acolhimento, são encontros de cidadania, em que todos ensinam e todos aprendem. Convém destacar, ainda, que, para os académicos do curso de Letras, representam muito mais que uma vivência extensionista, mas a constituição de professores em formação. Nesse sentido, corrobora-se Santos (2015, p. 4653), ao considerar que “a aproximação do professor em formação com o ambiente real da sala de aula pode vir a construir um processo de formação de professores mais sólido, íntegro e que acompanhe as mudanças sociais que envolvem as gerações”. Isso se evidencia quando os discentes envolvidos no projeto são questionados acerca das contribuições da extensão para sua formação:

[...] percebi, no projeto de extensão, o que eu talvez fosse demorar muito a ver se tivesse contato com a sala de aula apenas após a graduação. Entendi o que todas aquelas disciplinas sobre didática diziam com tanto vigor, na prática: a importância de reconhecer o aluno como indivíduo, com suas necessidades e capacidades, com o mundo que traz em si. (Relato de uma das bolsistas do projeto).

Muito mais que aliar a teoria à prática, trata-se da compreensão de uma premissa básica para a docência, a empatia, aliada à necessidade de conhecer os alunos, para, a partir de sua bagagem, o professor planejar suas aulas. Cabe destacar, também, a importância da relação professor-aluno, a qual, de acordo com Tardif (2008), envolve processos cognoscitivos e socioemocionais, percebidos na ação de ensinar do professor e no que diz respeito aos vínculos afetivos. Ainda, as vivências no **Mundo em NH** oportunizam aos académicos algo dificilmente compreendido a partir de experiências de terceiros: o domínio

de turma — especialmente ao perceberem que a expressão “domínio” se afasta do sentido comum de dominação, tomando uma nova forma, em que professor e aluno constroem juntos o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos textos produzidos ao longo das aulas? Eles possibilitaram não apenas aprender português, tanto no que diz respeito à escrita como à fala, mas, pela escrita e a fala em uma língua que, aos poucos, vai se tornando familiar, dizer de si, desnudar-se e, dessa forma, permitir que o outro lhe conheça, pela forma como escolheu cada palavra e compôs cada linha, cada verso.

## Considerações finais

É pela linguagem e na linguagem que o sujeito se constitui (BAKHTIN, 2003). Nesse sentido, **O mundo em NH** é fundamental para que migrantes e refugiados possam se constituir e se integrar à nova sociedade. As oficinas de língua portuguesa, compreendendo o português como língua de acolhimento, são, por sua vez, 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.

Para além da aprendizagem da língua, as práticas no projeto demonstram a importância do olhar sensível às necessidades básicas dos indivíduos que aqui chegam e buscam, no conhecimento da língua e da cultura do país, também a possibilidade de estabelecer novos vínculos. Essa sensibilidade no fazer pedagógico evidencia-se no olhar atento e na escuta ativa, na busca pelas reais necessidades dos beneficiados do

projeto, o que significa, também, valorizar seus saberes prévios. Partindo dessa premissa, a elaboração de materiais autênticos e de atividades que possibilitam olhar para si e o outro contribui para uma formação humana, para além daquilo que qualquer manual pedagógico possa sugerir. Ademais, vivências, como a troca de cartas entre crianças de uma escola da cidade e os migrantes beneficiados no projeto, abrem a possibilidade de desconstruir estereótipos negativos muitas vezes vinculados à imagem do migrante/refugiado, na busca por uma sociedade mais equânime e empática.

Por fim, cabe considerar que as práticas docentes estão alicerçadas na concepção epistemológica do professor, na forma como ele concebe “ensinar” e “aprender”, assim como em sua visão acerca da aquisição da linguagem. Nesse sentido, compreendendo a linguagem como instrumento de mediação para a constituição do sujeito, as aulas no projeto são organizadas sob o viés dialógico, partindo da premissa de que não há sujeito pronto, mas que ele vai se completando em suas falas e nas falas do outro.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José. Carlos Paes. **O Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino**. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, Estação da Luz, 2005. Disponível em: <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>>. Acesso em: 1º mar. 2021.

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

BIGGS, John. TANG, Catherine. **Teaching for quality learning at university**. 3.ed. [S. l.]: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2007.

BUORS, Paule; LENTZ, François. Les littéracies multiples: un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire. **Cahiers Franco-Canadiens de l'Ouest**, [s. l.], v. 21, n. 1-2, p. 127-150, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

SANTOS, Camille Anjos de Oliveira; SILVA, Carla Cristie de França; OLIVEIRA, Ana Beatriz Cunha Maia de. Formação de professores: o desafio da prática. **Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**, [s. l.] p. 1-13, 2015. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23961\\_13445.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23961_13445.pdf)>. Acesso em: 4 mar. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

# Famílias brasileiras na diáspora: fotografias

Denise Barros Weiss\*

Maíra Candian\*\*

## Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma fotografia a partir de dados de 28 famílias de brasileiros(as) expatriados(as) que possuem filhos. Com base em Cummins (1983) e Mendes (2015), apresentamos os conceitos de Língua de Herança e de Português como Língua de Herança, respectivamente. Através de um formulário elaborado na plataforma Google Forms, obtivemos informações pessoais e linguísticas a respeito da constituição e interação dos membros de famílias diaspóricas formadas por pelo menos um adulto brasileiro. Investigamos as línguas utilizadas por essas famílias para compreender se o Português como Língua de Herança está se estabelecendo nesses lares. Analisamos também quais os esforços empreendidos pelo pai ou mãe brasileiro(a) para que aconteça a aprendizagem do português pelos filhos que estão crescendo e/ou nascendo no exterior. Concluímos que em famílias compostas por ambos os pais de mesma nacionalidade as condições são mais favoráveis à manutenção e ao uso da Língua Materna dos pais e de Herança dos filhos.

Palavras-chave: Língua de Herança. Diáspora brasileira. Políticas Linguísticas Familiares.

---

\* Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutora e professora associada da UFJF. Pesquisadora de questões relacionadas à sala de aula de português para falantes não nativos em suas variadas possibilidades. ORCID ID: 0000-0003-1713-0947.

\*\* Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestra e doutoranda em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF. ORCID ID: 0000-0001-9184-3887.

# Brazilian families in the diaspora: photographs

## Abstract

This article aims to present an overview based on data from twenty-eight families of expatriate Brazilians who have children. Based on Cummins (1983) and Mendes (2015), we introduce the concepts of Heritage Language and Portuguese as Heritage Language, respectively. Through a form created on the Google Forms platform, we obtained personal and linguistic information regarding the constitution and interaction of diasporic families formed by at least one Brazilian adult. We investigated the languages used by these families to understand whether Portuguese as a Heritage Language is establishing itself in these contexts. We also analyze the efforts made by the Brazilian father or mother to have their children, who are growing up/or being born abroad, learn Portuguese. We conclude that conditions are more favorable to the maintenance and use of the mother tongue of parents and the heritage language of the children in families composed of both parents of the same nationality.

Keywords: Heritage Language. Brazilian diaspora. Family Language Policies.

Recebido em: 17/03/2021 // Aceito em: 23/04/2021.

## Introdução

A diáspora brasileira é uma entre muitas movimentações de pessoas que ocorrem o tempo todo pelo mundo. Acelerada por crises econômicas, embalada por sonhos de uma vida melhor, a decisão de sair do país de origem nunca é fácil e isenta de conflitos. Um dos efeitos dessa mudança de vida é a decisão sobre a língua materna. Uma pessoa sozinha que vai para outro lugar pode não mais ter a chance de usá-la e assim ir perdendo o contato e o interesse por essa língua. Mas quando se tem ou se forma família com filhos, a casa pode se tornar lugar de uso dessa língua. Esse uso revela um pouco do sentimento da pessoa que migrou sobre seu passado, suas ligações com o lugar e as pessoas que ficaram. Revela, também, quando se observam as relações intrafamiliares, uma constelação de interesses de cada membro do grupo, com seus modos de ver as línguas — e não se pode ignorar o fortíssimo papel da comunidade de entorno.

Neste artigo, pretende-se apresentar imagens obtidas a partir de informações de 28 famílias que residem fora do Brasil, compostas por ao menos um adulto brasileiro. A partir da composição familiar, das línguas faladas dentro de cada família por cada membro, pretendemos obter uma ideia de como a língua portuguesa está sendo passada de uma geração para outra. Nosso foco é língua portuguesa como Língua de Herança (LH), mas, ao observarmos essas famílias, pensamos também em como as línguas dos emigrados são uma forma de resistência, de memória mantida mesmo em condições pouco favoráveis.

A metáfora da fotografia, neste artigo, procura colocar nossos dados na perspectiva de uma pesquisa que vê essas famílias sob um ângulo específico — o do respondente da

pesquisa, que é um adulto brasileiro — e nos lembrar que esses dados representam um momento fugidio da vida dessas pessoas, possivelmente alterados de alguma maneira até pela pesquisa em si. Assim, vamos aqui descrever esse momento, mas não analisar profundamente suas implicações.

Começaremos por um olhar panorâmico sobre a formação desse conjunto de famílias, explicando como se chegou até eles e analisando elementos comuns ou frequentes. Depois passaremos a pequenos recortes, observando um pouco mais de perto determinadas configurações familiares e suas redes de linguagens.

## 1 Fotografia panorâmica: cenário sociolinguístico

Começamos pelo conceito de diáspora, procurando distingui-lo do de dispersão; eles são comumente associados por conta da palavra grega *diasporá*, traduzida por dispersão e por diáspora em português. Fred W. Riggs (2000) faz uma distinção entre os termos diáspora e dispersão, argumentando que a principal diferença é a assimilação do sujeito na sociedade anfitriã e a manutenção do contato com a sociedade pátria, explicando que diáspora está relacionada ao ato de manter contato com o país de origem, enquanto dispersão é somente o ato de sair da pátria e tornar-se parte da terra de acolhimento. Dessa forma, nas dispersões, os sujeitos podem se envolver com as características das sociedades majoritárias a ponto de perderem suas antigas identidades para assumirem novas identidades. No caso da pesquisa que apresentamos, analisamos famílias em que ao menos um membro informa ter intenção de manter viva a língua portuguesa, e nossas observações nos

mostraram que seu companheiro, quando falante de outra língua, parece compartilhar dessa ideia, mantendo também viva a língua dele. Assim, acabamos por flagrar, nessas imagens, não uma nacionalidade em diáspora, mas possivelmente várias, em uma construção ainda mais complexa.

Ana Souza (2008), com base em Tajfel (1978), pontua que grupos minoritários, quando em contato com grupos majoritários, podem se comportar de três maneiras diferentes: como nativos, cosmopolitas e turistas. A primeira classificação, nativos, corresponde ao desejo de assimilação do grupo minoritário ao majoritário, com barreiras que os fazem fracassar. O segundo grupo, os cosmopolitas, é composto pelos sujeitos que conservam as principais características que os definem e que vêm de suas origens, mas que também perdem algumas delas. Já o terceiro grupo, os chamados turistas, são contra qualquer assimilação ao grupo majoritário, reagindo, inclusive, contra quem tentar se assimilar. Dessa maneira, o processo de se assimilar à sociedade majoritária é permeado por questões não só sociais, mas também culturais e linguísticas.

As Línguas de Herança se estabeleceram desde quando, em tempos remotos, as primeiras civilizações que emigraram decidiram que as crianças que cresceriam e/ou nasceriam em terras estrangeiras falariam aquela língua por ser mais do que a língua materna dos pais, um bem familiar que deveria ser transmitido às novas gerações. Enquanto área de estudos, Cummins (1983) foi o primeiro a cunhar o termo, definindo-o como a língua etnocultural de uma comunidade.<sup>1</sup> Assim, o Português Língua de Herança (doravante PLH) é a língua portuguesa transmitida pela família em diáspora às gerações

---

<sup>1</sup> Tradução do original: "Heritage language generally refers to the community ethnocultural language." (CUMMINS, 1983, p. 7).

mais novas que nascem e/ou crescem em territórios de línguas diferentes do português. Segundo Mendes (2015, p. 79), “o PLH caracteriza-se pelos contextos em que o português e sua cultura são ensinados a filhos de luso-falantes imigrados, em diferentes partes do mundo, e representantes de diferentes línguas-culturas em português”.

No contexto de línguas de herança, em que famílias preservam as raízes culturais e linguísticas do país de origem, observamos que a língua e cultura atuam como um forte símbolo de identidade social e étnica. “Manifestações de identidade nacional constituem-se, assim, em um marco de identidade coletiva que passa a ser recriada, re-imaginada, re-inventada e incorporada à construção de um novo cotidiano marcado pela ambiguidade da vida entre-lugares.” (MOTA, 2008, p. 312). Essas manifestações formam um mosaico de situações marcadas por uma complexidade que não pode ser ignorada ou reduzida a números. A decisão de manter a língua e cultura pode ser influenciada por serem os membros dessa família ou da comunidade rotulados como “outros” pela sociedade majoritária em dois extremos: de uma forma negativa ou de uma forma positiva. Luk e Lin (2007) apontam que as línguas do mundo são frequentemente hierarquizadas: ser nativo de determinada língua pode permitir ao falante determinados privilégios e *status* de que um falante nativo de outra língua é impedido de desfrutar. “O falante pode, portanto, ostentar sua LH [Língua de Herança] a fim de se diferenciar na comunidade.” (WEISS; FONSECA; DUTRA, 2018, p. 1.276).

Por um lado, em um extremo do *continuum*, há situações em que as LHs são forjadas pela resistência: “um coletivo que se sente culturalmente rejeitado ou social e politicamente

marginalizado pela comunidade majoritária reage construindo com os materiais de sua história formas de autoidentificação”<sup>2</sup> (MAKONI, 2018, p. 86, tradução nossa), através e na LH. A valorização da cultura e LH, nesse caso, pode ser uma resposta aos preconceitos sofridos e às experiências de rejeição vindas do grupo dominante e funciona como um símbolo de resistência. No outro extremo, há situações em que as LHs são protegidas pelo prestígio e *status* que a sociedade majoritária lhes confere; a comunidade de entorno aprecia o fato de ter no seu grupo pessoas que têm aquela cultura e que falam aquela língua.

As LHs são, portanto, um patrimônio que o falante carrega, como fardo ou símbolo de orgulho. Makoni (2018) afirma que desenvolver uma identidade de herança positiva é possuir a consciência não só do valor cultural e simbólico que as LHs têm, mas também do potencial de tornar a proficiência na LH em capital econômico no mercado global.

## 2 A imigração brasileira nos últimos 20 anos

Segundo o portal Brasileiros no Mundo, do Ministério das Relações Exteriores, na última estimativa populacional de comunidades brasileiras no exterior, realizada em novembro de 2016, havia aproximadamente 3,1 milhões de brasileiros expatriados. No entanto, o Itamaraty ressalta que esse número pode estar incompleto devido às migrações irregulares. Nos anos 80, também conhecidos como os “anos perdidos” devido à crise econômica que assolou o Brasil, os brasileiros intensificaram o fluxo migratório para países desenvolvidos em busca de

---

<sup>2</sup> Tradução do original: “a human collective that feels culturally rejected or socially or politically marginalized reacts by constructing with the materials of its history forms of self-identification”. (MAKONI, 2018, p. 86).

melhores condições de vida. Ainda de acordo com dados do portal, os brasileiros estão residindo atualmente nos cinco continentes, conforme mostra a Tabela 1, a seguir.

**Tabela 1 - Brasileiros pelo mundo**

Continente	Total	País com maior concentração	Número de habitantes
África	25.387	Angola	15.000
América	2.025.086	Estados Unidos	1.410.000
Ásia e Oriente Médio	239.489	Japão	170.229
Europa	750.983	Reino Unido	120.000
Oceania	47.310	Austrália	37.310

**Fonte: Dutra (2021, p. 30).**

Os países que possuem maior concentração de brasileiros em cada continente são Angola, Estados Unidos, Japão, Reino Unido e Austrália. Com respeito às línguas majoritárias desses países, percebemos que, com exceção de Angola, em que a língua oficial é o português, as línguas oficiais desses países — inglês e japonês — são consideradas de prestígio em virtude da influência econômica e política que exercem mundialmente nesse momento. O português como língua minoritária nessas sociedades, portanto, possui um *status* de menor valor diante das línguas majoritárias que são consideradas de prestígio.

Somando-se os cinco grupos, são mais de três milhões de brasileiros oficialmente expatriados. Cada um deles que, fora do país, forma uma família e tem filhos vai criar uma nova possibilidade de difusão da língua portuguesa para essa segunda geração. Há um mosaico de possibilidades e configurações familiares que pode existir nas casas de brasileiros expatriados. Pensando a partir somente da nacionalidade, considerando nosso

caso em tela, o PLH falado em famílias da diáspora formadas por ao menos um brasileiro, temos três combinações básicas de pares de adultos constituindo família: brasileiros com parceiros brasileiros, brasileiros com parceiros nativos do país anfitrião e brasileiros com parceiros estrangeiros na mesma condição de expatriados. Nossa pesquisa visa a verificar como essas combinações afetam a política linguística familiar.

A manutenção de uma língua minoritária, mesmo que em ambientes restritos, perpassa questões culturais, sociais e identitárias. Nossa pesquisa teve como um de seus eixos a análise das razões pelas quais se pretende preservar a língua materna para a próxima geração da família. Ana Souza (2008), em pesquisa com mães brasileiras residentes em Londres, investigou alguns fatores que poderiam influenciar as suas escolhas linguísticas, a saber: sucesso socioeconômico, contatos com a comunidade do país anfitrião e do país de origem, atitudes linguísticas e contextos de usos de línguas. As 13 mães pesquisadas pela autora relataram que a identidade é um aspecto que desempenha um papel importante na hora de determinar quais línguas serão usadas em casa. O posicionamento dessas mães diante da comunidade majoritária e suas percepções sobre si atuaram como determinantes na hora de eleger (ou não) o português como uma língua da casa. Outro fator atrelado à identidade e que também influencia nas escolhas linguísticas familiares é a conexão afetiva com a língua, cultura e país de origem. Há migrantes que tendem a deixar de lado suas raízes pelo que essa bagagem representa para eles na vida que se (re) inicia em outro país.

Além disso, em virtude do capital econômico que as línguas podem simbolizar, o *status* que a língua minoritária possui

na comunidade de entorno também é um aspecto decisivo da política linguística familiar. Para ilustrar, um norte-americano que se muda para o Brasil e constitui uma família certamente terá o inglês como uma língua a ser falada em casa. Os filhos, portanto, desenvolverão o inglês como LH e possivelmente terão orgulho desse traço identitário herdado do pai. Da mesma maneira, um brasileiro que migra para os Estados Unidos e lá forma sua família terá sua língua inclusa no ambiente familiar?

### **3 O instrumento de coleta de dados**

#### ***3.1 Origem dos dados***

A coleta de dados para esta pesquisa, que constituiu a dissertação de mestrado de uma das autoras, foi feita através de um procedimento de caráter digital. Elaboramos um formulário na plataforma Google Forms e o compartilhamos através da rede social Facebook em grupos e páginas sobre o ensino/aprendizagem de língua portuguesa no exterior.<sup>3</sup> Nossa principal limitação para a distribuição do questionário foi a distância geográfica do nosso público-alvo, que era composto de brasileiro ou brasileira residente no exterior e que possui filhos. Por isso adotamos essa técnica — não havia possibilidade de um encontro com eles.

O questionário era composto de 19 perguntas objetivas e duas perguntas descritivas, nas quais buscamos investigar em que condições o PLH está se desenvolvendo nessas famílias. As

---

<sup>3</sup> Originalmente o formulário foi veiculado no grupo “Ensinar Português como Segunda Língua” (C.f.: <https://www.facebook.com/groups/122030394508584>) e depois compartilhado na rede pelos próprios participantes desse grupo, em uma cadeia de divulgação que não é controlável.

questões versavam sobre as escolhas linguísticas da família e sobre sua inserção nas comunidades majoritária e minoritária — no caso da existência de uma comunidade brasileira no exterior. Além disso, havia questões cujo objetivo era obter informações pessoais sobre a família, como sua composição e a nacionalidade do(a) parceiro(a) da(o) participante. Esse questionário está disponível, como anexo, no final deste artigo.

#### **4 Fotografias de algumas famílias vivendo na diáspora**

Nesta seção, mostramos uma seleção de dados sobre as 28 famílias que responderam ao nosso questionário, cruzando informações sobre o país de origem de cada parceiro dos informantes, o país de acolhimento e as línguas faladas pelos membros da família — dos adultos entre si, de cada adulto com os filhos, do filhos com cada adulto e por fim dos filhos entre si. Salientamos que a nacionalidade de todos os respondentes da pesquisa é brasileira; esse era um dos pré-requisitos para se responder ao questionário. Essa informação não consta da tabela por ser igual para todas as famílias e por questões gráficas. Não investigamos a situação de cidadania dos filhos e consideramos somente a declaração do adulto sobre a composição das línguas empregadas pelos filhos, não a nacionalidade das crianças.

Apresentamos os dados em dois blocos, para facilitar a visualização, mas também para podermos observar a situação especificamente quando se trata de famílias com brasileiros vivendo nos Estados Unidos, pois esse era o maior grupo entre os respondentes. Nesse grupo, obtivemos os dados que compõem a tabela a seguir.

**Tabela 2 - Famílias residentes nos Estados Unidos**

País	Nacionalidade do parceiro	Língua de interação						
		do casal	mãe com filhos	filhos com mãe	pai com filhos	filhos com pai	dos filhos	
1	EUA	Americana	Inglês	Português	Português	Inglês	Inglês	Inglês
2	EUA	Americana	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês
3	EUA	Americana	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês
4	EUA	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Português
5	EUA	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Português
6	EUA	Brasileira	Português	Português	Ainda não fala	Português	Ainda não fala	Filho único
7	EUA	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Português
8	EUA	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Português
9	EUA	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Português
10	EUA	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Português
11	EUA	Brasileira	Português	Português	Inglês	Português	Inglês	Inglês
12	EUA	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Filho único
13	EUA	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Filho único
14	EUA	Francesa	Inglês e Português	Português	Português	Francês	Francês	Filho único
15	EUA	Francesa	Inglês	Português	Inglês	Francês	Inglês	Inglês

**Fonte:** Elaborada pelas autoras, adaptada de Dutra (2021).

Inicialmente, distinguimos as famílias formadas por ambos os adultos brasileiros daquelas formadas por casal de origens diferentes. Em rosa, estão as famílias formadas por brasileiro - estadunidense; em azul, famílias formadas por ambos adultos brasileiros; em laranja, as famílias formadas por brasileiro - francês. No grupo brasileiro - brasileiro, o português é empregado pelos adultos entre si, mas se percebe um movimento, por parte dos filhos, em uma família, que indica o uso da língua majoritária para conversar mesmo em casa (11). No grupo formado por brasileiro e americano, a língua majoritária já ganha muito mais espaço, por ser de um dos cônjuges. No grupo formado por brasileiro e francês, três línguas entram em concorrência: o filho único responde ao pai e à mãe nas suas línguas maternas (14) ou os filhos usam a língua majoritária, enquanto os adultos usam suas línguas maternas (15).

Nesse grupo, percebe-se que a força da língua de origem dos adultos só se soma no caso de os dois usarem a mesma —

caso contrário, a língua majoritária vai ser empregada pelos filhos, exceto o filho que usa suas LHs na interação com cada adulto (14). No caso dessa exceção, nota-se como se dá a escolha linguística desse sujeito bilíngue: ele responde ao pai e à mãe na mesma língua em que os escuta. Flagramos a preservação de duas LHs nessa família.

Apresentamos, a seguir, os dados correspondentes às famílias que residem em outros 10 países, destacados por cores distintas na Tabela 3. Alemanha, Irlanda, Inglaterra, Espanha, Suécia, Bélgica e Holanda, na Europa; Japão, na Ásia; México, na América do Norte; e Peru, na América do Sul.

**Tabela 3 - Famílias residentes em outros países**

Pais	Nacionalidade do parceiro	Lingua de interação					
		do casal	mãe com filhos	filhos com mãe	pai com filhos	filhos com pai	dos filhos
16 Alemanha	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Filho único
17 Alemanha	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Filho único
18 Irlanda	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Filho único
19 Inglaterra	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Filho único
20 México	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Português
21 Japão	Brasileira	Português	Português	Japonês	Português	Japonês	Japonês
22 Japão	Japonesa	Japonês	Japonês	Japonês	Japonês	Japonês	Japonês
23 Espanha	Espanhola	Espanhol	Português	Ainda não fala	Espanhol	Ainda não fala	Filho único
24 Espanha	Espanhola	Espanhol	Português	Espanhol	Espanhol	Espanhol	Filho único
25 Suécia	Sueca	Sueco	Português	Português	Sueco	Sueco	Filho único
26 Bélgica	Belga	Português	Português	Português	Holandês	Português	Português
27 Peru	Inglesa	Inglês e Português	Português	Ainda não fala	Inglês	Ainda não fala	Filho único
28 Holanda	Iraniana-canadense	Inglês	Português	Ainda não fala	Persa	Ainda não fala	Ainda não fala

Fonte: Elaborada pelas autoras, adaptada de Dutra (2021).

Observando as línguas faladas pelos adultos entre si, permanece o padrão de uso do português quando ambos são brasileiros. Quando isso não acontece, prevalece a língua majoritária, quando ela coincide com a do parceiro estrangeiro (22, 23, 24 e 25), exceto no caso da família residente na Bélgica,

em que se fala português (26). A família residente no Peru oscila entre as línguas maternas dos parceiros (27), e o único caso de uma língua diferente é o da família residente na Holanda, em que se usa inglês como língua entre os parceiros (28).

A fala dos filhos com os pais segue o padrão também visto no grupo norte-americano. Adultos brasileiros falando português têm filhos falantes de português em casa. Quando as nacionalidades e as línguas maternas variam, há uma oscilação nas preferências — ou falam a língua majoritária (que está, nesse grupo, coincidindo com a do parceiro não brasileiro) ou se alterna entre as línguas maternas dos dois. Em um caso, o parceiro belga fala português com a brasileira e holandês com o filho, que responde em português aos dois (26).

Observando as duas tabelas, há dois casos de a língua portuguesa ser utilizada mesmo por parceiros estrangeiros (14, 28). Nessas casas, ambos os adultos são expatriados e utilizam duas línguas na interação entre si, sendo o português uma delas, e a língua majoritária ou a língua materna do parceiro, a outra.

Na Tabela 4, organizamos os dados para destacar a língua falada pelos filhos com seus pais e entre si (quando há mais de um). Em laranja, deixamos as famílias cujos filhos ainda não falam. Em azul, as famílias cujos filhos empregam o português para falar com seus pais. Em verde, as famílias cujos filhos usam outra língua para falar com seus pais.

Tabela 4 - Informações gerais sobre as famílias

Nac. do parceiro	Língua de interação						Idade filhos
	do casal	mãe com filhos	filhos com mãe	pai com filhos	filhos com pai	dos filhos	
1 EUA	Inglês	Português	Português	Inglês	Inglês	Inglês	1a6m / 5a
2 EUA	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	6a / 8a
3 EUA	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	14a / 15a
4 Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Português	12a / 15a
5 Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Português	3a / 5a
6 Brasileira	Português	Português	Ainda não fala	Português	Ainda não fala	Filho único	10m
7 Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Português	1a1m / 10a
8 Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Português	8a / 10a
9 Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Português	3a / 6a
10 Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Português	5a / 10a
11 Brasileira	Português	Português	Inglês	Português	Inglês	Inglês	12a / 16a / 22a
12 Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Filho único	6a
13 Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Filho único	14a
14 Francesa	Inglês e Português	Português	Português	Francês	Francês	Filho único	6a
15 Francesa	Inglês	Português	Inglês	Francês	Inglês	Inglês	18a / 22a
16 Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Filho único	3a
17 Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Filho único	2a6m
18 Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Filho único	3a
19 Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Filho único	8m
20 Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Português	4a / 7a
21 Brasileira	Português	Português	Japonês	Português	Japonês	Japonês	10a / 13a
22 Japonesa	Japonês	Japonês	Japonês	Japonês	Japonês	Japonês	6a / 9a / 11a
23 Espanhola	Espanhol	Português	Ainda não fala	Espanhol	Ainda não fala	Filho único	7m
24 Espanhola	Espanhol	Português	Espanhol	Espanhol	Espanhol	Filho único	8a
25 Sueca	Sueco	Português	Português	Sueco	Sueco	Filho único	3a6m
26 Belga	Português	Português	Português	Holandês	Português	Português	2a / 4a
27 Inglesa	Inglês e Português	Português	Ainda não fala	Inglês	Ainda não fala	Filho único	1a2m
28 Iraniana-canadense	Inglês	Português	Ainda não fala	Persa	Ainda não fala	Ainda não fala	0a / 1a

Fonte: Elaborada pelas autoras, adaptada de Dutra (2021).

De modo geral, observamos que os filhos tendem a falar com seus pais em português quando pais e mães são brasileiros ou, no caso da família 26, falam português entre si. Em caso de famílias com adultos de mais de uma nacionalidade, ou os filhos falam a língua de entorno, ou uma língua com cada adulto.

Entretanto, queríamos observar casos em que, mesmo com dois brasileiros adultos falando português, os filhos usavam a língua majoritária ao responderem (11 e 21). Nesses dois casos,

o que há em comum é a idade dos filhos, compatível com escolarização e chegada da adolescência. Esse comportamento costuma acontecer porque as influências externas vão ficando muito mais fortes a partir do momento em que interações sociais fora do âmbito familiar ganham relevância na vida da criança.

## 5 Como se incentiva o uso do português?

As tabelas anteriores mostraram o que estava acontecendo nas famílias em termos linguísticos. Agora, observamos um pouco do modo pelo qual o membro adulto brasileiro dessas famílias procura manter o português vivo dentro de seu núcleo familiar. Para isso, usamos os dados advindos das duas únicas perguntas abertas do questionário enviado: 1. Por que você considera importante que seus filhos saibam falar Português? 2. O que você faz para incentivar seus filhos a falarem português?

As 56 respostas recebidas para essas duas perguntas finais apresentam elementos semelhantes. A justificativa que os respondentes dão para a importância do aprendizado de português pelos filhos e os incentivos dados para esse aprendizado se aproximavam em vários aspectos. Por isso, elaboramos gráficos em que essas semelhanças bem como a frequência com que aparecem podem ser visualizadas.

Na primeira pergunta — Por que você considera importante que seus filhos saibam falar português? —, as motivações apresentadas foram de ordem comunicacional, cultural e identitária.

A comunicação com a família no Brasil estava na maioria das respostas e se apresenta como um dos maiores motivos pelos quais o respondente da pesquisa anseia que os filhos

saibam falar português. Em seguida, o conhecimento das raízes identitárias e culturais da família e a importância do bilinguismo foram manifestados em oito das respostas. Quatro respondentes usaram as expressões língua materna e dois, LH, para descrever a motivação para o aprendizado da língua pelos filhos, descrevendo como os filhos se posicionam diante do português. Por fim, o aspecto afetivo também está entre as motivações relatadas pelos participantes. A língua materna na diáspora se torna a língua da lembrança, *lingua del cuore* (WEISS; CANDIAN, 2019). Para exemplificar, algumas das respostas foram transcritas a seguir:

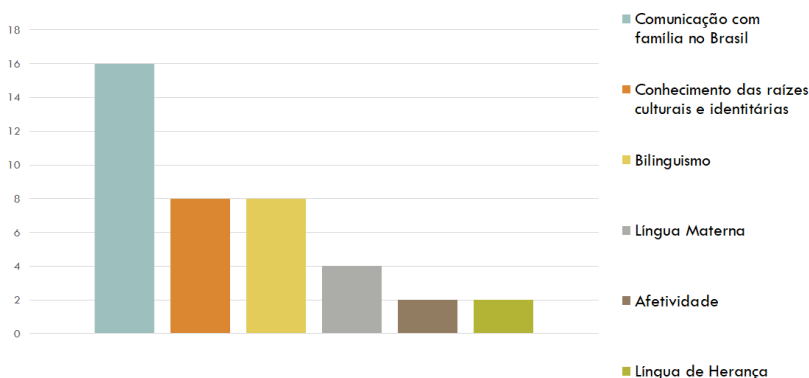
(1.1) Português é minha primeira língua, é a conexão delas com a nossa família que mora no Brasil. É também a conexão com a minha identidade que quero que minhas filhas conheçam e entendam.

(9.1) Para que tenham a vantagem profissional de manter uma segunda língua, para manter um pouco da raiz brasileira e também ajudar no relacionamento com a família que está no Brasil.

(24.1) Pra manter suas raízes, é parte da sua identidade. Além do mais, facilita a comunicação com a família brasileira.

A frequência com que os dados descritos aparecem nas respostas pode ser visualizada no gráfico a seguir.

**Figura 1 - Motivações relacionadas para o aprendizado de português pelos filhos**



**Fonte: Elaborado pelas autoras.**

Na segunda pergunta — O que você faz para incentivar seus filhos a falarem português? —, os respondentes se guiaram em parte pelas sugestões dadas no questionário, mas tinham a possibilidade de informar algo diferente. Nas respostas, observamos que a maior parte do que foi caracterizado como incentivo foi o fato de se usar o português na conversa interfamiliar. Além das conversas cotidianas em casa, houve, pela ordem de frequência nas respostas, interações com elementos culturais (livros, filmes, gibis, músicas, entre outros), interações com a família no Brasil (possibilitadas pelo uso das tecnologias da internet), estudo formal da língua (há filhos matriculados em escola com currículo bilíngue e filhos com aulas de português aos sábados), bem como interações com amigos brasileiros e lusófonos também em diáspora. Eis algumas das respostas para ilustrar:

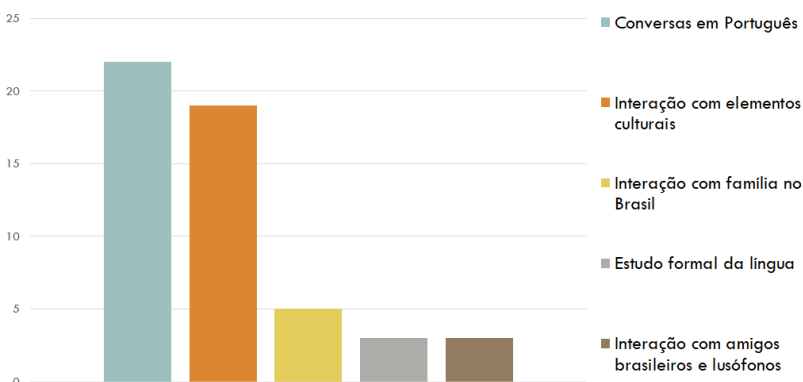
(2.2) Falo em português, eles frequentam aula de português aos sábados, viagens anuais ao Brasil.

(10.2) Converso com elas, sobre tudo e um pouco mais. Lemos todos os dias, nem que seja por 5 min. Temos livros e revistas por toda a casa. Elas já amanhecem com revistas da **Mônica** na mão. Mas o que considero mais importante é o diálogo. Elas me contam tudo tintim por tintim, sem eu obrigar, naturalmente elas gostam de conversar. Se estamos num grupo que só fala inglês, comigo elas falam em português, automaticamente.

(28.2) Falo exclusivamente em português, leio livros em português, organizo *play dates* com crianças de outras famílias lusófonas.

Analisando o gráfico a seguir, percebemos a enorme prevalência do contato com a língua portuguesa somente no interior da casa. Esses dados indicam, possivelmente, famílias com pouca interação social em comunidades de fala portuguesa, seja porque elas estão isoladas em um contexto de língua majoritária, seja porque os filhos não interagem nessa comunidade. A escola, de alguma forma, supre essa demanda por contato com a língua.

**Figura 2 - Incentivos dados para os filhos aprenderem português**



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os participantes relataram que o principal motivo pelo qual desejam que os filhos saibam falar português é a comunicação com a família no Brasil e a principal maneira como incentivam o aprendizado da língua é através de interações e conversas em casa; além disso, a interação com a família no Brasil também está nos relatos. Ser bilíngue e conhecer as raízes culturais e identitárias da família também foram motivos revelados nas respostas.

Prevalece nas respostas a ideia de que a língua portuguesa é um laço mais afetivo do que utilitário na comunicação cotidiana. As respostas sugerem que, no modo de ver dos adultos, a língua tem uma função ligada às conexões com as raízes familiares. Para os filhos, essa pode ser uma motivação menos forte. Seu contato com essa família que mora longe é menos relevante que a vida cotidiana no país de adoção. Conversar com primos e avós pode ser difícil e os laços emocionais com eles vão se diluindo com o tempo, por mais que haja incentivo. Esse efeito da distância física e social pode ter consequências nas escolhas linguísticas quando eles vão ficando mais crescidos.

Para os pais que pretendem manter essa língua, há uma projeção diferente, uma expectativa da LH para o futuro: (25.1) “Incentivo meus filhos a falarem português para inseri-los na nossa cultura, para um futuro com mais possibilidades de emprego e viagens, para que possam comunicar com a família do Brasil.”

## Conclusões

Famílias têm dinâmicas próprias que variam conforme múltiplos fatores. As famílias diaspóricas cujos dados temos aqui

demonstram isso. O movimento que gera a LH, nesse grupo, está ligado à manifestação dos participantes de que seus filhos vão carregar consigo o legado da língua portuguesa.

O grupo que analisamos está todo em lugares em que a língua da comunidade circundante é muito forte. Inglês, japonês, espanhol têm projeção mundial. As famílias compostas só por brasileiros têm na própria casa um nicho que resiste à interferência externa, em termos linguísticos. Por outro lado, nas famílias em que o português é falado somente por um dos membros adultos como língua materna, há uma concorrência — e aí, se a língua majoritária é a do outro membro do par, ela se torna a preferida dos filhos. Não tivemos, nesse grupo, muitas situações em que há três línguas em concorrência — mas quando isso acontece, os filhos passam para a língua hegemônica.

Fizemos uma análise que cruzava os dados das idades dos filhos com as línguas que falavam com os pais. O resultado, embora muito incipiente, apontou para uma possível correlação entre a entrada na escola, e, portanto, o contato mais estreito e contínuo com a língua majoritária, e o uso dessa língua com os pais. Esse movimento é bastante prevalente nas situações de bilinguismo. Entretanto, vimos ao menos uma família em que a idade não pareceu interferir no uso da língua portuguesa.

Em um mundo no qual comportamentos, vestimentas, alimentação e línguas divergentes do padrão de uma comunidade podem ser vistos como destoantes e estranhos, a manutenção é uma forma de resistência ao apagamento. Por isso, foi com alegria que essas pesquisadoras viram que, ao menos sob o ponto de vista dos brasileiros que fizeram a gentileza de preencher nosso formulário, a *lingua del cuore* pulsa forte nas casas em que se procura mantê-la viva. Esperamos que este texto

possa inspirar aqueles que continuam insistindo no uso de sua língua, pela compreensão de como a política linguística familiar funciona e pelos exemplos de manutenção dessa língua, mesmo em situações nas quais os motivos práticos levariam ao uso da língua majoritária. Permitir aos filhos a experiência com essas línguas é lhes dar uma oportunidade de enriquecimento cultural e fortalecer seu sentimento de pertença a uma comunidade que, embora seja distante fisicamente, compõe o conjunto de suas características pessoais.

## Referências

BRASILEIROS no mundo. Itamaraty. Disponível em: <<http://www.portalconsular.itamaraty.gov.br/no-exterior/brasileiros-no-mundo>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

CUMMINS, J. **Heritage language education: a literature review**. Toronto: Ontario Inst. for Studies in Education, Ontario Dept. of Education, 1983.

DUTRA, M. C. P. **Português como Língua de Herança: famílias na diáspora brasileira e sua relação com a Língua Portuguesa**. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

LUK, J. C. M.; LIN, A. M. Y. **The Native-Speaking English Teachers in the Global ELT Industry**. In: Classroom Interactions as Cross-Cultural Encounters: native speakers in ESL lessons. New Jersey. Routledge, 2007. p. 21-32.

MAKONI, B. Beyond country of birth: heritage languages learning and the discursive construction of identities of resistance. **Heritage Language Journal**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 71-94, 2018.

MENDES, E. Ensino e formação de professores de Português como Língua de Herança (PLH): revisitando ideias, projetando ações. *In: CHULATA, K. A. (org.) Português como Língua de Herança: discursos e percursos*. Itália: Pensa MultiMedia Editora, 2015. p. 79-100.

MOTA, K. M. S. O tripé identidade, língua e nação nas falas de jovens brasileiros imigrantes nos Estados Unidos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 309- 322, jul./dez. 2008.

RIGGS, F. W. Diasporas and ethnic nations: causes and consequences of globalization. 2000. Disponível em: <<http://www2.hawaii.edu/~fredr/diaglo.htm#definition>>. Acesso em: 21 maio 2020.

SOUZA, Ana. How linguistic and cultural identities are affected by migration. **Language Issue**, London, v. 19, n. 1, p. 36-42, 2008. Disponível em: <<https://souzaana.files.wordpress.com/2013/12/souza-a-2008-linguistic-and-cultural-identities.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2021.

TAJFEL, H. **The social psychology of minorities**. Londres: Minority Rights Group, 1978.

WEISS, D. B.; CANDIAN, M. Reflections on Brazilian Portuguese as a heritage language. **Portuguese Language Journal (PLJ)**, New Jersey, v. 13, p. 13-29, Fall 2019. Disponível em: <[https://5bd557bc-f877-4bcc-a0d0-27281d46ace8.filesusr.com/ugd/02e26d\\_6a43315171a640199e6827f71cdf279a.pdf](https://5bd557bc-f877-4bcc-a0d0-27281d46ace8.filesusr.com/ugd/02e26d_6a43315171a640199e6827f71cdf279a.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2021.

WEISS, D. B.; FONSECA, A. A.; DUTRA, M. C. P. Memória fonológica de falantes de Português brasileiro como língua de herança. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 1.267-1.293, 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40099/22388>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ANEXO A - Questões do formulário preenchido pelos  
respondentes

Português como Língua de Herança

Neste formulário, você vai contar um pouco da sua história individual como brasileiro/a com filhos, morando fora do Brasil.

Seu primeiro nome é

Local de nascimento - cidade e estado

Idade com que saiu do Brasil

Onde mora atualmente? Cidade e estado

Qual a nacionalidade do seu marido/sua esposa?

Quantos filhos você tem?

Que idade ele/eles têm?

Línguas em casa

Que língua você usa mais frequentemente para falar com seu marido/com sua esposa?

Que língua você usa mais frequentemente para falar com seus filhos?

Que língua seu marido/sua esposa usa mais frequentemente para falar com você?

Que língua seu marido/sua esposa usa mais frequentemente para falar com os filhos?

Que língua seus filhos usam mais frequentemente para falar com você?

Que língua seus filhos usam mais frequentemente para falar com seu marido/sua esposa?

Que língua seus filhos usam mais frequentemente para falar

entre si?

De que modo você participa dessa comunidade?

Grupo social (de amigos)

Grupo religioso

Grupo cultural (teatro, música, dança ou outras atividades)

Grupo esportivo (futebol, capoeira ou outra atividade)

Outro:

Existe uma comunidade brasileira na sua cidade?

Sim

Não

Talvez, mas eu não conheço.

De que maneira você participa dessa comunidade?

Grupo social (de amigos)

Grupo religioso

Grupo cultural (teatro, música, dança ou outra atividade)

Grupo esportivo (futebol, capoeira ou outra atividade)

Outro:

Marque as atividades que você costuma fazer sozinha ou com outros membros da sua família

Assistir a filme em português

Ouvir música em português

Assistir a novela brasileira

Assistir a TV brasileira

Por que você considera importante que seus filhos saibam falar português?

O que você faz para incentivar seus filhos a falarem português?

# “Português - Universidades” : o material didático de português para estrangeiros em contexto universitário brasileiro

Dener Martins de Oliveira\*

## Resumo

O ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) no Brasil tem se ampliado nas universidades, com o aumento no número de estudantes de mobilidade matriculados no país, graças a programas entre instituições brasileiras e estrangeiras. Com isso, cresce também a demanda na oferta de cursos de PFOL dentro das universidades e, conseqüentemente, de cursos e de elaboração de materiais que contemplem as necessidades de uso do português pelos estrangeiros no contexto universitário, de modo a promover sua integração à comunidade acadêmica. Com o intuito de atender a essa demanda, surge, então, uma proposta de elaboração de um Material Didático (MD) em contexto universitário, dentro do programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Partindo de um contexto de internacionalização do ensino superior, apresentaremos, neste artigo, o cenário do ensino de PFOL dentro das universidades brasileiras, bem como o papel da universidade na integração e na adaptação de alunos estrangeiros à vida acadêmica, de modo a justificar a elaboração do referido MD. Além disso, pretende-se apresentar e descrever o MD e suas Unidades Didáticas (UD), com a finalidade de elucidar os princípios teóricos que fundamentam suas atividades e ressaltar como elas atendem as necessidades de aprendizagem dessa comunidade.

Palavras-chave: Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). Material didático. Contexto universitário. Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua não materna (PPPLE).

---

\* Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Letras Estrangeiras Modernas. Professor de Português para Estrangeiros no Lab Línguas UEL. Orcid: ID: <https://orcid.org/0000-0001-5346-7446>.

# “Português - Universidades”: a Portuguese teaching material for foreigners in the Brazilian university context

## Abstract

The teaching of Portuguese for Speakers of Other Languages (PFOL) in Brazil has expanded in universities over recent years, with the increase in the number of international students enrolled in many universities around the country due to the increase in the number of agreements between institutions from many parts of the world. With the growth of foreigners in the Brazilian university environment, not only has the demand for PFOL courses within universities been growing, but also the elaboration of teaching materials that meet the demands of foreigner students in the university context, in order to promote their integration to the university community. With that aim, the need to prepare a teaching material in the university context came out, within the Professional Master's in Foreign Languages (MEPLEM), at Londrina State University (UEL). From the point of view of the internationalization of the Higher Education, it is intended, in this paper, to present a brief overview of the PFOL teaching within Brazilian universities, as well as the role in integrating and adapting the foreign community in the Brazilian university environment. In addition, it is intended to present and describe this teaching material in university context, in order to elucidate the theoretical principles behind its activities and how they are focused on attending the students' needs of learning.

Keywords: Portuguese for Speakers of Other Languages. Teaching material. University context. PPPLE.

Recebido em: 8/03/2021 // Aceito em: 31/03/2021.

## Introdução

A universidade brasileira vem se expandindo no decorrer das últimas décadas. Nos últimos anos, o aumento no número de matrículas de brasileiros, atrelado ao crescimento econômico, intensificou as relações com diversas universidades estrangeiras, por meio de convênios, parcerias e intercâmbio de ideias e projetos, o que resultou numa maior experiência do Brasil frente à internacionalização do ensino superior e à promoção do ensino da língua portuguesa. Mesmo na tentativa de promover o processo de internacionalização, muitas instituições de ensino superior (IES) não ofertaram o ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) nem promoveram práticas de acolhimento para sua comunidade estrangeira, o que gerou uma lacuna no tocante a ações de internacionalização que atendam às necessidades dos estudantes estrangeiros, como, por exemplo, o intercâmbio do conhecimento científico, as práticas de acolhida e o ensino de português. Isso impõe, sobretudo, dificuldades no processo de comunicação e adaptação ao ambiente universitário brasileiro, em que a comunidade estrangeira encontra não só barreiras linguístico-culturais no que concerne às interações em contexto universitário, como também barreiras burocráticas. Na esteira desse raciocínio, tais dificuldades apontam para a necessidade de oferecer a esse grupo a oportunidade de integrar-se na comunidade acadêmica, de modo a atuar e viver na universidade brasileira.

Dito isso, atender a comunidade estrangeira universitária se faz necessário, haja vista que se trata de um grupo que é pouco familiarizado com a língua portuguesa e com as questões acadêmicas brasileiras, além de dever executar tarefas próprias

desse contexto, exigindo práticas de linguagem específica para a interação em português e para a integração acadêmica. É nesse sentido que se faz relevante a proposta de um Material Didático (MD) que busque suprir essa demanda do ensino de PFOL com foco no contexto universitário brasileiro, de modo a preparar o aluno para interações linguístico-culturais em situações de uso da língua portuguesa, facilitando sua adaptação e integração à universidade brasileira. Esse MD é um produto educacional elaborado dentro do programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e estará disponível na íntegra no Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua não materna (PPPLE).<sup>1</sup>

Sendo assim, este artigo tem como objetivo apresentar o cenário do ensino de PFOL dentro das universidades brasileiras, bem como o papel da universidade na integração e na adaptação de alunos estrangeiros à vida acadêmica, de modo a justificar a elaboração do referido MD. Além disso, pretende-se apresentar e descrever o MD e suas Unidades Didáticas (UD), com a finalidade de elucidar os princípios teóricos que fundamentam suas atividades e ressaltar como elas atendem às necessidades de aprendizagem dessa comunidade.

## **1 O ensino de PFOL e a internacionalização nas IES brasileiras**

Nas últimas décadas, a necessidade de ofertar o ensino de PFOL dentro da universidade ficou cada vez maior. A partir do crescimento exponencial nos números de inscrições homologadas

---

<sup>1</sup> Cf. <https://ppple.org/>.

para o exame Celpe-Bras, podemos constatar essa realidade. Em 10 anos, foi de 4.359, em 2006, para 10.496, em 2016 (BRASIL, 2016). Tal crescimento se deve, sobretudo, ao aumento em investimentos em práticas que visam à internacionalização das IES.

Contudo, faz-se importante mencionar que a condição em que as universidades brasileiras oferecem cursos de PFOL para estrangeiros ainda é diversificada, o que demonstra uma preocupação com a questão da institucionalização do ensino de PFOL nas universidades. Em muitos casos, tais ofertas de ensino de PFOL são pagas e atreladas a departamentos de línguas ou a centros de idiomas como forma de programa de extensão, com professores bolsistas ou contratados. Em alguns casos, a oferta se faz como disciplina atrelada, institucionalmente, à grade curricular de um curso. Isso se torna um problema na medida em que a oferta institucionalizada do ensino de português é contrapartida para que muitas instituições estrangeiras firmem acordos de mobilidade com IES brasileiras, o que, em última instância, pode desencadear descontinuidade e inviabilizar parcerias, com efeitos negativos para o ensino de PFOL, bem como para práticas de internacionalização.

Entendemos que o processo de internacionalização deve transcender a questão da mobilidade acadêmica, como sugere Knight (2004). Para o autor, a internacionalização do ensino superior é o processo de integração de uma dimensão internacional e intercultural para os propósitos da educação superior, estendendo-se a quaisquer ações cujo propósito seja a colaboração interinstitucional em prol da comunidade acadêmica.

Diante disso, com o intuito de acolher a comunidade estrangeira, mais importante que investir em iniciativas que remontam à internacionalização no exterior é priorizar aquelas que ocorrem dentro de casa, ou seja, no bojo da universidade. Esse é o conceito de “Internacionalização em Casa” (IeC) (TEEKENS, 2007; DE WIT *et al.*, 2015), que se refere às ações internas de internacionalização voltadas para discentes e docentes do próprio *campus*, o que também reflete no processo de ensino e aprendizagem. A IeC se diferencia da internacionalização externa na medida em que não tem a finalidade de exportar seus alunos para fora do país, mas de criar condições para que alunos locais ou estrangeiros tenham formação acadêmica e científica para ter acesso a experiências internacionais. É nesse sentido que a oferta de ensino de línguas estrangeiras “desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do processo de IeC, pois é o meio pelo qual pode-se dar acesso a alunos e professores a práticas internacionais ‘em casa’” (BAUMVOL; SARMENTO, 2016, p. 70).

Com isso, a oferta de cursos de PFOL, no contexto da IeC, pode ser considerada estratégia que atua como um braço direito das práticas de IeC e funciona como integração entre a universidade brasileira e a comunidade universitária estrangeira, de modo a facilitar a abertura para outras práticas de internacionalização. Para esse aluno estrangeiro, que é, muitas vezes, recém-chegado ao Brasil, com conhecimentos básicos de língua portuguesa e não familiarizado com o contexto universitário brasileiro, o fato de ele integrar-se à universidade e poder fazer parte das interações em contexto universitário em português, a partir de um curso de PFOL, pode ser o que determinará, ou não, a sua permanência exitosa na universidade brasileira, o que, conseqüentemente, implica a continuidade de parcerias ou de outras iniciativas institucionais.

## 2 A adaptação e a integração dos estudantes estrangeiros

O processo adaptativo de alunos estrangeiros a uma nova realidade sociocultural, com diferentes responsabilidades e longe da família, pode ser um processo estressante, haja vista que o aluno deverá enfrentar uma série de situações com as quais não está familiarizado, o que pode resultar em “choque cultural, dificuldade de adaptação, baixa integração social, alienação, dificuldade com atividades diárias, depressão, ansiedade, discriminação”. (ANDRADE; TEIXEIRA, 2009, p. 34). Para Andrade e Teixeira (2009), o “choque cultural” se manifesta como consequência das dificuldades e das diferenças culturais, o que é potencializado devido às “próprias características da transição, como o suporte recebido anterior e posteriormente à transição [...] e ao envolvimento acadêmico, habilidade com o idioma, aquisição de comportamentos sociais e senso de identidade étnica”. (ANDRADE; TEIXEIRA, 2009, p. 34).

Sendo assim, não só os fatores emocionais, familiares e culturais podem influenciar nesse processo de adaptação, como também o apoio institucional e o envolvimento acadêmico fornecido, o que leva à constatação de que, para o aluno estrangeiro, é preciso também “adequar-se às demandas acadêmicas e adaptar-se ao modelo educacional brasileiro” (ANDRADE; TEIXEIRA, 2009, p. 34). É em decorrência disso que algumas instituições promovem atividades de acolhimento, suporte social e orientação acadêmica por meio de programas institucionalizados.

É nesse sentido que diversos estudos salientam o papel das IES, tanto na adaptação à universidade, como no rendimento acadêmico. Andreatta (1990) observou que é necessário um

contato maior entre a universidade e a comunidade estrangeira, “buscando espaços de convivência e serviços que proporcionem assistência social e cultural, além de servir como apoio e orientação aos alunos” (ANDRADE; TEIXEIRA, 2009, p. 35). Tinto (1988), por sua vez, conclui que a permanência de alunos universitários depende não só do abandono de suas antigas comunidades, como também do grau de integração acadêmica e social oferecido pela instituição. O autor ainda defende que são necessárias práticas de orientação e integração que se estendam por um período mais prolongado. Para Teixeira *et al.* (2008), é fundamental que a instituição forneça informações concernentes à vida acadêmica, além de apoiar, de forma efetiva, os estudantes de mobilidade, de modo que possam usufruir dos recursos e serviços disponíveis na universidade.

Fica evidente, portanto, que é fundamental que as IES ofereçam apoio acadêmico contínuo e mais duradouro, de modo a contribuir com a integração e a adaptação do aluno, reduzindo o estresse e o choque cultural. Para isso, a oferta de cursos de PFOL que atendam às necessidades de comunicação e adaptação da comunidade acadêmica estrangeira faz-se importante. E é essa demanda que o MD busca suprir, preparando os alunos para interações linguístico-culturais em situações de uso da língua portuguesa em contexto universitário.

### **3 O material didático de PFOL em contexto universitário**

O MD “Português - Universidades” é um conjunto de UD elaborado de acordo com as diretrizes do PPPL, em breve disponível no Portal. Essas UD são agrupadas, formando um Roteiro Didático (RD), que, para o Portal, é um conjunto de

unidades reunidas por algum eixo temático ou de interesse específico de aprendizagem. O MD proposto está voltado para o ensino de PFOL em contexto universitário brasileiro, buscando promover interações em língua portuguesa por meio de situações de comunicação comuns à rotina acadêmica.

Primeiramente, faz-se imprescindível distinguir que não se trata de um MD voltado para o ensino de português acadêmico, que trabalha com gêneros próprios da academia, como resumos, resenhas, artigos, etc. Na verdade, trata-se de um MD cujos objetivos são: 1. Atender às necessidades primárias da rotina estudantil de alunos estrangeiros universitários, contemplando aspectos linguístico-culturais da vida e da prática social universitária, de modo a prepará-los para interações em contexto universitário em situações de uso da língua portuguesa, e, conseqüentemente, 2. Promover e facilitar a esse aluno estrangeiro a adaptação e a integração à universidade brasileira.

Como nem todas as universidades brasileiras compartilham das mesmas necessidades e realidades estruturais e administrativas, esse MD foi desenvolvido para ser flexível, de maneira que possa ser editado e adaptado à medida que o professor encontre termos, expressões e contextos que não sejam condizentes com suas práticas adotadas, o que também implica um material que deva abordar situações genéricas e abrangentes o suficiente.

Essa definição traz à baila o conceito de Recurso Educacional Aberto (REA), que pode ser definido como “recursos de ensino, aprendizagem e pesquisa que estejam em domínio público, ou que tenham sido disponibilizados com uma licença de propriedade intelectual que permita seu uso e adaptação por terceiros” (SANTOS, 2013, p. 21). Essas características promovem a

flexibilidade e a abertura necessárias para o MD, características que se encontram nas diretrizes do PPPLE, motivo pelo qual o escolhemos para orientar as atividades do MD. Além disso, o PPPLE possui repercussão e visibilidade globais, aumentando o seu potencial de contribuição para a área de PFOL.

#### **4 As unidades didáticas do material**

Considerando o perfil do aluno estrangeiro, recém-chegado ao Brasil para estudar em uma universidade brasileira, suas necessidades passam pela familiarização com as questões burocráticas, administrativas e pedagógicas da sua nova vida acadêmica. Além disso, não tem muitas amizades e, muitas vezes, lida sozinho com essas diferenças. Esse aluno se caracteriza por ter pouco domínio da língua portuguesa em contextos que envolvem o uso de linguagem própria do contexto universitário. Pode conhecer pouco ou desconhecer completamente o sistema universitário brasileiro, bem como suas práticas burocráticas e administrativas.

Para esse aluno, a língua portuguesa é utilizada para fins de comunicação e interação em espaços físicos da universidade brasileira, como biblioteca, pró-reitoria, corredores, restaurante universitário, sala de aula, etc., além de espaços virtuais, como *sites* e serviços *on-line* de apoio linguístico e acadêmico. Na sala de aula, o aluno utiliza-se da língua para fins de compreensão e produção de textos acadêmicos e, em seu dia a dia, depara-se com textos escritos e orais, com linguagem formal ou informal, além de conversas e interações entre colegas, professores e servidores.

Dentre as atividades e as interações em contexto universitário em que os alunos universitários se envolvem na universidade, algumas podem ser destacadas: 1. Obrigações gerais do curso, das disciplinas e da sala de aula; 2. Uso de recursos e serviços da universidade; 3. Participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão; 4. Participação em cursos extracurriculares e eventos acadêmicos; 5. Participação em grupos de estudo e de pesquisa; 6. Participação em grupos de esporte, lazer e convívio social.

Para tanto, propõem-se, no decorrer do MD “Português - Universidades”, leituras de textos autênticos instrucionais, informacionais e de orientações para agir no ambiente universitário; atividades individuais e em grupo dentro de sala de aula; práticas sociais em contexto de imersão de uso da língua portuguesa; produção de textos orais e escritos que tenham potencial de autenticidade fora da sala aula, ou seja, que se aproximem das atividades que deverão ser executadas pelos discentes universitários; além do uso da língua portuguesa como língua de instrução e de estudo.

Dessa forma, chegou-se a um conjunto de seis UD, disponibilizadas no Portal, dentro de um RD, ou individualmente, de modo que cada professor, usuário da plataforma, possa selecionar aquelas com as quais quer trabalhar, de acordo com suas necessidades.

Dito isso, apresentamos, a seguir, um quadro descritivo com informações resumidas de cada UD, com uma sugestão de sequência, que levou em consideração dois critérios básicos: facilidade e necessidade (LEFFA, 2007). O primeiro considera que é preciso que o aluno tenha contato com aquilo que é mais simples, tornando-se mais complexo à medida que as atividades se desenvolvem. Já o segundo entende que é pertinente partir dos conteúdos mais necessários e úteis para o aprendiz.

**Quadro 1 - Quadro descritivo do MD “Português - Universidades”**

<b>MATERIAL DIDÁTICO: “PORTUGUÊS - UNIVERSIDADES”</b>					
<b>Unidade</b>	<b>Situação de uso</b>	<b>Expectativas de aprendizagem</b>	<b>Textos de recepção</b>	<b>Textos de produção</b>	
<b>1</b>	<b>O sistema universitário brasileiro</b>	Compreensão do sistema de ensino na universidade de acolhimento.	Compreender e produzir textos orais e escritos sobre graus e titulações acadêmicas no Brasil. (Re)conhecer vocabulário referente a cursos acadêmicos, profissões e graus acadêmicos. Descrever profissões e graus acadêmicos em texto escrito e oral.	Catálogo de cursos. Texto escrito de <i>blog</i> sobre o sistema universitário brasileiro.	Perfil de formação acadêmica no LinkedIn.
<b>2</b>	<b>O espaço universitário e as suas atividades</b>	Compreensão e discernimento dos espaços e serviços da universidade de acolhimento.	(Re)conhecer vocabulário referente aos espaços da universidade. Compreender e produzir textos escritos e orais sobre lugares e serviços da universidade. (Re)conhecer dicas e fazer sugestões.	Texto escrito de <i>blog</i> sobre como aproveitar a universidade. Reportagem em vídeo. <i>E-mail</i> institucional. Postagem sobre atividades culturais no Instagram.	Comentário em rede social.

3	<b>Localização na universidade</b>	Direção e localização de espaços dentro da universidade.	Compreender e produzir textos escritos e orais sobre como se localizar e dar direções dentro da universidade. (Re)conhecer recursos linguísticos-culturais relativos à direção e à localização.	Mapa da universidade. Texto escrito de <i>blog</i> sobre exploração do <i>campus</i> .	Comentário em rede social.
4	<b>A página da universidade e o portal do aluno</b>	Localização de informações e serviços na página <i>on-line</i> da universidade.	(Re)conhecer e utilizar vocabulário para solicitar serviços na universidade e no <i>website</i> , em textos escritos e orais. (Re)conhecer e utilizar recursos linguísticos-culturais para fazer e responder a perguntas sobre os trâmites burocráticos acadêmicos, em textos escritos e orais. (Re)conhecer e utilizar vocabulário referente a datas no calendário acadêmico.	Calendário acadêmico. Catálogo <i>on-line</i> da biblioteca. Cardápio do RU. Portal do aluno. FAQ da instituição.	Solicitação de informação via <i>e-mail</i> institucional. Solicitação de informação por meio do Fale Conosco da instituição.

<b>5</b>	<b>Documentos e formulários acadêmicos</b>	Solicitação e preenchimento de documentos e formulários acadêmicos.	(Re)conhecer e utilizar vocabulário para compreender, solicitar e preencher documentos e formulários acadêmicos. (Re)conhecer diferenças de linguagem e de graus de formalidade em documentos acadêmicos.	Histórico escolar. Atestado de matrícula. Formulário de solicitação de dispensa de disciplina. Formulário de requerimento de matrícula fora do prazo. Texto escrito informativo sobre revalidação de diplomas.	Preenchimento de atestado de matrícula. Preenchimento de formulário de requerimento de matrícula fora do prazo. Preenchimento de formulário de revalidação de diploma de graduação.
<b>6</b>	<b>A rotina e o estilo de vida universitários</b>	(Re) conhecimento da rotina e do estilo de vida do aluno universitário no Brasil.	Compreender e produzir textos orais e escritos sobre a rotina e o estilo de vida na universidade brasileira. Reconhecer vocabulário relacionado ao dia a dia na universidade brasileira. Descrever as rotinas estudantis na universidade brasileira.	Texto escrito de <i>blog</i> sobre mitos e verdades da vida universitária. Postagem de memes no Instagram. Vídeo institucional.	Mensagem de aplicativo para um estrangeiro sobre a rotina universitária no Brasil.

A partir desse quadro, pode-se obter uma visão geral das interações em contexto universitário propostas pelo MD, apresentando os textos (de recepção ou de produção), que poderão ser encontrados em cada unidade, e definindo suas situações de uso e expectativas de aprendizagem, que fazem parte da organização das UD pelo PPPLE.

## 5 O conceito de língua em uso no MD

Quanto à concepção de língua adotada pelo PPPLE, o Portal considera que língua é uma prática social na qual “o encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social”.<sup>2</sup> Nessa perspectiva, todo o sentido é construído pelos participantes na interação, de maneira dialógica, sendo que a linguagem é uma forma de interação, e a língua, um conjunto de usos convencionados e sócio-historicamente situados (TRAVAGLIA, 2009), deixando de ser entendida como uma estrutura e passando a se configurar como um instrumento socialmente marcado, sempre revestido por culturas, práticas, tradições e histórias.

Isso significa dizer, também, que, na perspectiva de língua em uso, língua e cultura são inseparáveis e entendidas como uma forma de identificação, “uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda” (MENDES, 2012b, p. 25). Desse modo, “a cultura é a língua e vice-versa, e não apenas uma parte dela. Por isso mesmo, tudo o que fazemos quando interagimos com o mundo através da linguagem é um modo de produzir cultura”. (MENDES, 2012a, p. 375). Portanto, para Mendes (2012a), não se pode desvincular a língua dos aspectos socioculturais que subjazem ao seu uso, haja vista que, ao usar a língua, o indivíduo age socialmente por meio dela.

Além disso, a língua em uso permite entender a proficiência como relativa/relativizada, em que não há uma única proficiência, mas distintas proficiências que se relacionam entre si, cada qual com um propósito e um contexto específico. Sendo assim, é preferível entender que existem “proficiências” ou níveis de

---

<sup>2</sup> Cf. <https://ppple.org/conversa>.

proficiência distintos, de acordo com determinada situação de uso para determinado fim (MENDES; FURSOTO, 2018).

Para ilustrar o conceito de língua em uso no MD, temos, a seguir, a Figura 1, que trata de uma atividade com contexto, propósito e interlocutores bem definidos:

### Figura 1 - Atividade 1 da seção “Universidade em Foco”

b) Você foi convidado para participar da elaboração de um catálogo de cursos oferecidos na universidade brasileira onde você estuda agora. Como parte do trabalho, você deve descrever as funções de algumas carreiras/especialidades. Utilize as profissões da atividade anterior, conforme o exemplo a seguir:

**O que faz um ..... publicitário ?** (Criar propagandas e peças publicitárias)

*Um publicitário cria propagandas e peças publicitárias.*

1. **O que faz um .....** ? (Investigar e divulgar fatos e informações de interesse público.)

---

2. **O que faz um .....** ? (Analisar dados nacionais e internacionais relevantes para o negócio.)

---

3. **O que faz um .....** ? (Coordenar e controlar os registros financeiros e contábeis.)

---

4. **O que faz um .....** ? (Cuidar da gestão, preservação e restauração de documentos, fotos e registros históricos.)

---

5. **O que faz um .....** ? (Estudar a produção, a distribuição e o consumo de bens e serviços.)

---

6. **O que faz um .....** ? (Defender os interesses do cliente em instâncias jurídicas.)

---

7. **O que faz um .....** ? (Dar assistência clínica e cirúrgica a animais domésticos e silvestres.)

---

8. **O que faz um .....** ? (Cuidar da saúde dos dentes, da boca e dos ossos da face.)

---

9. **O que faz um .....** ? (Lecionar língua materna e/ou estrangeira em instituições de ensino.)

---

10. **O que faz um .....** ? (Projetar, gerenciar e executar obras como casas, edifícios, pontes, viadutos, estradas etc.)

---

Fonte: UD “O Sistema universitário brasileiro”.

Nessa atividade, assim como prevê o conceito de língua em uso, temos um contexto de uso de língua bem demarcado: participação na elaboração de catálogos de cursos em uma universidade, de modo a descrever algumas funções de algumas carreiras. Diferentemente de uma atividade puramente linguística, com foco na forma, como é o caso de exercícios gramaticais descontextualizados que solicitam a conjugação de verbos de forma despropositada, o aluno parte do contexto proposto para executar uma ação, que é descrever as funções das profissões, de modo que o uso da língua, para esse fim, pressupõe que os verbos estejam no presente do indicativo, estando a forma a serviço do uso.

O MD também prevê uma abordagem culturalmente sensível, a partir do contraste entre modos de agir e perceber o mundo, como pode ser observado na atividade da Figura 2. Nela, destaca-se a importância de se contrastar diferentes culturas e, assim, proporcionar um ensino linguístico-cultural crítico e consciente, prezando pela compreensão das relações e das práticas sociais de determinada comunidade, pela diversidade e pelo respeito às diferenças.

### Figura 2 - Atividade 4 da seção “Universidade em Foco”

universitário da sua universidade no Brasil.

**CARDÁPIO DO DIA**

**Dia da semana:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

**Prato principal:** \_\_\_\_\_

**Opção sem carne:** \_\_\_\_\_

**Guarnição:** \_\_\_\_\_

**Salada:** \_\_\_\_\_

**Sobremesa:** \_\_\_\_\_

- e) O que mais chamou a sua atenção no cardápio? Por quê?
- f) Você já comeu em um restaurante no Brasil ou na casa de algum brasileiro? Quais semelhanças e diferenças é possível encontrar levando em consideração os hábitos alimentares no seu país de origem?
- g) Imagine que você esteja no RU do seu campus e queira comprar duas refeições. Reescreva as expressões nas suas categorias correspondentes, de modo a formar um diálogo.

**Fonte:** UD “A Página da Universidade e o Portal do Aluno”.

Vale pontuar, contudo, que, ao estabelecer esse contraste cultural, não se propõe a valoração de uma cultura em detrimento de outra, mas “a busca de certa naturalização dos estranhamentos, na busca de um conhecimento crítico do outro e de si mesmo, na busca da convivência harmoniosa e de respeito das diferenças” (MAIOR; SOUZA, 2018, p. 99). Destarte, o aluno estrangeiro, em vez de ser um receptor passivo de informações sobre a cultura do(s) outro(s), passa a ser “um sujeito que reflete sobre os atos culturais de um país como representação de uma estrutura que, ao mesmo tempo, é plural e flexível” (MAIOR; SOUZA, 2018, p. 101).

## **6 O conceito de potencial de autenticidade no MD**

A partir dos princípios que subjazem ao conceito de língua em uso, bem como das demandas específicas de aprendizagem e de uso de língua desse grupo, constatamos a necessidade de, nas atividades de avaliação, os textos de produção deverem se aproximar daquelas interações reais de uso da língua que o aluno tem mais propensão de vivenciar. Chamaremos esse conceito, neste trabalho, de potencial de autenticidade, que, para nós, está presente apenas nos textos de produção de alunos em língua estrangeira.

A despeito da discussão em torno do fato de que o gênero, ao ser inserido em um contexto de ensino, perde a sua condição de autenticidade, entendemos que, para que haja convergência entre o conceito de língua em uso e as produções textuais do aluno, deve-se evitar o tratamento de gênero como simulacro formal, como mera imitação do gênero, que efetivamente funciona em situações autênticas de comunicação no mundo real do discurso (BHATIA, 2004 apud BEZERRA, 2020).

Partindo dessa perspectiva, o texto que se produz precisa apresentar um grau de pertinência e relevância para a vida real

do falante fora de sala de aula. Dessa forma, quanto maiores forem as chances de esse aluno produzir um texto que possa ser útil fora da sala de aula ou, pelo menos, tenha possibilidade para tal, maior será o potencial de autenticidade desse texto. Isso implica não só a temática, que deve pertencer ao contexto de comunicação desse aluno, como também a forma como ele será explorado em sala de aula, de modo que explicita o papel dos agentes da interação (enunciadores e interlocutores que também devem pertencer a esse contexto comunicativo), bem como o motivo pelo qual o uso desse texto é relevante e como esse uso atende às necessidades específicas de comunicação daquele aluno.

A fim de exemplificar esse conceito, apresentamos a Figura 3, que é uma atividade de avaliação, contida na UD “O Sistema Universitário Brasileiro”:

### Figura 3 - Atividade da seção “Fazendo Acontecer”

 **Atividade de Avaliação | Fazendo Acontecer**

Você está preenchendo seu perfil acadêmico no *LinkedIn*, rede social voltada para a área profissional. Complete o formulário com suas informações acadêmicas e, em seguida, descreva o seu curso e as funções da sua carreira.



**Formação acadêmica**

Instituição de ensino \*  
Ex: Fundação Getúlio Vargas

Formação  
Ex: Mestrado

Área de estudo  
Ex: Administração

Ano de início      Ano de término (ou previsto)  
Ano      Ano

Descrição

Fonte: UD “O Sistema Universitário Brasileiro”.

Nessa atividade, pode-se averiguar um potencial de autenticidade, já que o aluno universitário pode, em algum momento de sua trajetória acadêmica ou profissional, preencher os dados de seu curso e descrevê-los em um perfil de uma rede social utilizada para fins profissionais. Os papéis dos agentes da comunicação estão definidos por uma ação de uso de língua pertinente para a vida do falante: o aluno que busca uma colocação profissional fornece os seus dados acadêmicos e descreve o seu curso, de modo que possa compartilhar suas informações com outros membros da comunidade, como amigos e recrutadores. Com isso, para atender às necessidades de aprendizagem do aluno, é preciso que a atividade de produção explore o seu potencial de autenticidade para fins de uso de língua em contextos mais próximos daqueles vivenciados na vida real.

A partir desse grau de autenticidade do texto, algumas particularidades do gênero, como adequações linguísticas (léxico e estrutura), discursivas (coesão e coerência) e contextuais (interlocutor, formato, propósito e informações), deverão ser observadas, não só para a produção do texto, por parte do aluno, como também para a sua avaliação.

## **Considerações finais**

Garantir a adaptação e a integração de alunos estrangeiros à universidade brasileira requer esforço institucional, tanto por meio do ensino de PFOL, como por práticas de acolhida. Com esse intuito, o MD “Português - Universidades”, a partir de uma visão de língua como prática social, busca não só ensinar a língua portuguesa em uso, como também promover interações

significativas para o estudante de mobilidade, facilitando sua integração na universidade. Contudo, atender às demandas universitárias da comunidade estrangeira como um todo é um grande desafio, sobretudo quando essa demanda é diversificada. Nesse sentido, produzir um MD que atenda a todos os contextos e a todas as necessidades é tarefa impossível. Por isso, elaboramos um material flexível e de circulação livre, que permita adaptações sem transgredir regras de direitos autorais.

Dentre outras implicações, o MD pode promover futuras contribuições advindas do contexto universitário para estudantes de mobilidade, como a identificação de novas necessidades de uso da língua portuguesa em contexto universitário. Reconhecemos, ainda, o seu potencial para inspirar universidades e professores, de outras variantes do português, para atender localmente às suas respectivas demandas de ensino de PFOL em contexto universitário.

Além disso, a adoção do MD tem potencial de contribuir para as iniciativas em prol do processo de IeC das IES e da institucionalização do ensino de PFOL nas universidades brasileiras, uma vez que busca integrar o aluno de mobilidade estudantil ao contexto universitário de forma sistematizada. Na esteira desse raciocínio, medidas que promovam a IeC, tais como o ensino de PFOL institucionalizado, cumprem uma função de preparar um terreno propício para que as atividades e as experiências internacionais possam ser mais bem vivenciadas, o que se caracteriza como uma ação complementar com vistas às práticas de internacionalização da IES, que passam e passarão por fortes transformações em decorrência da pandemia de Covid-19. Diante desse novo cenário, o ensino de português se faz mais necessário do que nunca, abrindo mais espaços para

ofertas de cursos *on-line* de PFOL em contexto universitário, de modo que o MD elaborado possa ser repensado e reconfigurado para atender a essa demanda durante e depois da pandemia, em um formato de curso remoto preparatório que antecede à vinda do aluno estrangeiro à universidade brasileira.

## Referências

ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Adaptação à universidade de estudantes internacionais: um estudo com alunos de um programa de convênio. **Rev. bras. orientac. Prof.**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 33-44, 2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902009000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000100006)>. Acesso em: 3 mar. 2021.

ANDREATTA, S. F. O. **Percepção dos estudantes universitários da graduação alunos-convênio da UFRGS**. Porto Alegre: [s.n.], 1990.

BAUMVOL, Laura Knijik; SARMENTO, Simone. A internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução. *In*: BECK, Magali Sperling; MORITZ, Maria Ester Wollstein; MARTINS, Lucia Milleo Martins; HEBERLE, Maria Heberle. (org.). **Echoes: further reflections on language and literature**. Florianópolis: EdUFSC, 2016. p. 65-82.

BEZERRA, Benedito Gomes. Teorias de gênero e perspectivas para o ensino: breve panorama ilustrado. **Revista da ANPOLL**, [s. l.], v. 51, p. 58-70, 2020. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1382>>. Acesso em: 7 mar. 2021.

BHATIA, Vijay Kumar. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London: Continuum, 2004.

BRASIL. **Número de inscritos no Exame Celpe-Bras**. Brasília,

DF, 2016.

DE WIT, Hans *et al.* **Internationalisation of Higher Education.** Bruxelas: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies, 2015. Disponível em: <[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOLE\\_STU\(2015\)540370\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOLE_STU(2015)540370_EN.pdf)>. Acesso em: 8 nov. 2018.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales. **Journal of Studies in International Education**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

LEFFA, Vilson J. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática.** 2. ed. Pelotas: Educat, 2007.

MAIOR, Rita de Cássia Souto; SOUZA, Márcia Vanessa dos Santos. O ensino de português para estrangeiros numa perspectiva dialógica e as construções de *ethos* neste contexto. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 23-38, dez. 2018.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Savio. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.** Salvador: EDUFBA, 2012a. p. 356-378.

MENDES, Edleise. Vidas em Português: perspectiva culturais e identitárias em contexto de português língua de herança (PLH). In: OLIVEIRA, Gilvan Müller; MONTEIRO, Adelaide. (org.). **Revista Platô**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 21-31, 2012b.

MENDES, Edleise; FURTOSO, Viviane Bagio. Orientações do PPPLE para a produção de materiais e recursos didáticos: uma perspectiva plural para aprender, avaliar e ensinar em PLE/PLNM. In: MENDES, Edleise; FURTOSO; Viviane Bagio. (org.). **Revista Platô**, [s. l.], v. 4, n. 7, p. 20-29, 2018.

SANTOS, Andreia Inamorato. **Recursos educacionais abertos no Brasil**: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação. Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponível em: <<https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/8/rea-andreia-inamorato.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2021.

TEEKENS, Hanneke. Internationalisation at home: an introduction. *In*: TEEKENS, Hanneke. (org.). **Occasional Paper**, v. 20 – Internationalisation at home: ideas and ideals. Amsterdam: European Association for International Education, 2007. p. 3-11.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira *et al.* Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 185-202, jan./jun. 2008. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572008000100013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572008000100013&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 3 mar. 2021.

TINTO, Vincent. Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving. **Journal of Higher Education**, [s. l.], v. 59, n. 4, p. 438-455, 1988.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2009.

# Português Língua Estrangeira: uma proposta de ensino sistêmico

Tânia Maria Moreira\*  
Guilherme Barbat de Barros\*\*

## Resumo

Desde o anúncio da necessidade de ações que versem sobre a internacionalização no âmbito do Ensino Superior brasileiro, inúmeros foram os projetos e programas propostos e desenvolvidos em universidades federais, dentre os quais se destaca o Idiomas sem Fronteiras (IsF). Nesse sentido, tendo como finalidade dar visibilidade e compartilhar estudos e práticas de ensino, este artigo tem como objetivo apresentar princípios do Ciclo de Ensino e Aprendizagem norteadores no desenvolvimento de cursos de Português como Língua Estrangeira no IsF na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bem como os resultados de uma experiência docente, vivenciada a partir de um levantamento quali-quantitativo e interpretativista envolvendo discentes estrangeiros matriculados em cursos de graduação e pós-graduação na UFSM. Desse modo, a perspectiva teórica e metodológica adotada se baseia nos estudos de Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012). Os resultados alcançados sinalizam o perfil de acadêmicos estrangeiros na universidade e apontam algumas de suas demandas de aprendizagem sobre a Língua Portuguesa usada no Brasil. A experiência realizada envolveu o desenvolvimento de atividades de desconstrução, construção

---

\* Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Doutora em Letras. Professora em exercício provisório no Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Coordenadora do idioma Português Língua Estrangeira ou Adicional do Núcleo de Línguas-ISF, no âmbito da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF) - PLE/PLA da UFSM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8657-7385>.

\*\* Universidade Federal de Santa Maria. Licenciando em Letras - Português e literaturas de língua portuguesa. Professor bolsista de Português Língua Estrangeira no IsF-UFSM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1544-4707>.

conjunta e individual de textos e resultou na publicação de um livreto de resenhas de filmes. Os textos produzidos pelos alunos serviram como instrumento de avaliação do processo de ensino e aprendizagem e da eficácia dos postulados de Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012) no contexto situado.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira. Rede Idioma sem Fronteiras. Ciclo de Ensino e Aprendizagem.

## Portuguese Foreign Language: a systemic education proposal

### Abstract

Since the announcement of the need for actions that deal with internationalization in the Brazilian Higher Education context, innumerable projects and programs have been proposed and developed in federal universities, among which the Idiomas sem Fronteiras (IsF) outstands. In this way, for purposes of giving visibility and sharing studies and teaching practices, this paper aims to present principles of the Teaching and Learning Cycle that guide the development of Portuguese as a Foreign Language courses at IsF at the Federal University of Santa Maria (UFSM), as well as the results of a teaching experience, lived from a qualitative-quantitative and interpretative survey involving foreign students enrolled in undergraduate and graduate courses at UFSM. Thus, the theoretical and methodological perspective adopted is based on Martin and Rose (2008) and Rose and Martin (2012) studies. The achieved results signal the foreign academics profile at the university and point out some of their learning demands regarding the Portuguese language used in Brazil. The experience involved the development of deconstruction activities, joint and independent texts construction and resulted in a film reviews booklet. The texts produced by the students

served as an instrument for the teaching and learning process evaluating and the effectiveness of the Martin and Rose (2008) and Rose and Martin (2012) postulates in this situated context. Keywords: Post-90 Portuguese poetry of the 20th century. Poetry magazines. Criticism of poetry. Contemporary culture.

Recebido em: 19/03/2021 // Aceito em: 14/04/2021.

## Introdução

Vivemos, cada vez mais, em um mundo interconectado, interpelados pelo aumento contínuo do fluxo de culturas, conhecimentos e tecnologias. Isso é reflexo da sociedade contemporânea, a qual é, inevitavelmente, afetada pela globalização. Em suma, é um dos efeitos concretos dessa nova forma de viver a intensificação de deslocamentos de sujeitos em diferentes processos de migração.

Nessa nova ordem mundial, tais processos, de acordo com Welp, Fontes e Sarmiento (2016), impactam significativamente a área da educação, pois ela pode se configurar tanto como sendo um agente da globalização, quanto um de seus reagentes. Ratificando o exposto, Knight (2008) aponta implicações da globalização na internacionalização do Ensino Superior. Na mesma direção reflexiva, no Brasil, especialmente a partir de 2012, com a publicação de um documento intitulado **Programa de expansão, excelência e internacionalização das universidades federais** (ANDIFES, 2012), esses novos desafios do contexto educacional vêm sendo amplamente discutidos e implementados no Ensino Superior.

Dentre as ações realizadas nesse nível de ensino, destacamos o documento assinado pela Andifes<sup>1</sup> indicando algumas medidas necessárias, tendo em vista a qualificação do Ensino Superior em tempos de internacionalização. São elas:

- adequar academicamente a universidade, em seu aspecto qualitativo e quantitativo, às novas demandas, dinâmicas, escalas e aos novos papéis e contextos globais advindos da sociedade do conhecimento, cada vez mais fortalecido neste início de século;

---

<sup>1</sup> Andifes – Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior.

- formar, estrategicamente, mão de obra qualificada para as necessidades sociais, econômicas e com padrões apropriados de sustentabilidade para este novo ciclo de crescimento e desenvolvimento que se expressa atualmente no país e no mundo;
- produzir ciência, tecnologia e inovação para inserir o país, com soberania, na nova ordem mundial do conhecimento;
- produzir e transmitir um conhecimento que promova a igualdade, a inclusão e auxilie na formação de cidadãos emancipados e portadores de conceitos éticos e humanitários. (ANDIFES, 2012, p. 6).

Desde o anúncio da necessidade dessas ações, inúmeros foram os projetos e programas propostos e desenvolvidos em universidades de âmbito federal, dentre os quais se destaca o Ciências Sem Fronteiras (CSF), cuja principal estratégia estava relacionada ao intercâmbio de estudantes. Para preparar linguisticamente alunos do Ensino Superior para a realização de intercâmbio, surge, na mesma época do CSF, o Inglês sem Fronteiras, o qual, no ano de 2014, passa a se chamar Idiomas sem Fronteiras (IsF) e a promover o ensino de outras línguas além do inglês, dentre elas o Português para Estrangeiros.

A inclusão do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) no âmbito do IsF tem um objetivo duplo: por um lado, visa a desenvolver a proficiência linguística de estrangeiros em português do Brasil e, por outro, contribuir com a formação profissional teórica na área de PLE, cuja demanda vem se intensificando nos últimos anos. O aumento dessa demanda está relacionado diretamente à internacionalização e à abertura de vagas específicas para estudantes estrangeiros em instituições de Ensino Superior brasileiras, vagas oriundas, muitas vezes, de acordos bilaterais com instituições educacionais de outros países.

Visando a contemplar o item dois no documento assinado pela Andifes e os objetivos do PLE-IsF, neste artigo, reportamos as bases teóricas e metodológicas da pedagogia da Escola de Sidney e informações relativas às experiências de investigação e ensino realizadas nessa área. Assim, este trabalho tem por objetivo apresentar princípios do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) norteadores no desenvolvimento de cursos de Português como Língua Estrangeira do Idioma sem Fronteiras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bem como os resultados de uma experiência docente, vivenciada a partir de um levantamento qualiquantitativo e interpretativista envolvendo discentes estrangeiros matriculados em cursos de graduação e pós-graduação na UFSM, com a finalidade de dar visibilidade e compartilhar estudos e práticas de ensino. Para isso, além desta introdução, na sequência, encontram-se as seções de referencial teórico, metodologia, análises e considerações finais.

## **1 Referencial teórico**

Nesta seção, agrupamos as reflexões teóricas em dois momentos. Inicialmente, apresentamos a definição de PLE, as ações e as projeções no âmbito dessa área. Na sequência, reportamos os princípios da Pedagogia de Gênero mobilizados neste trabalho.

### ***1.1 Ensino de Português Língua Estrangeira***

PLE é uma especialidade da área de ensino e aprendizagem de línguas em emergência no Brasil (ALMEIDA FILHO, 2005;

2007; DINIZ, 2008; 2012; LEFFA, 1999; MOITA LOPES, 2013; OLIVEIRA, 2013; ZOPPI FONTANA, 2009; ROCHA, 2019). Conforme Almeida Filho (2011, p. 724), desde o final dos anos 70, essa área vem emergindo cientificamente, muito embora o ensino de PLE tenha uma “longa história, enquanto campo de trabalho e ofício realizado na forma de treinamento de praticantes desejosos de ingressar no ramo”. É sabido que, desde 1550, o ensino de PLE é ministrado por “professores improvisados” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 97), ou seja, sem formação acadêmica adequada para ensinar os aprendizes a falar, ler e escrever em português.

A consolidação desse campo de ensino está relacionada a movimentos políticos, econômicos, sociais, globais e culturais. Conforme Rocha,

[...] a criação do Mercosul, em 1989; as parcerias econômicas do Brasil com outros países (como China) e seu reconhecimento como um dos países emergentes economicamente (BRICs); os deslocamentos de sujeitos pelo mundo em um processo de desterritorialização (MOITA LOPES, 2013); as novas tecnologias de comunicação que interligam os sujeitos no mundo como um grande globo interconectado; o processo de globalização e ruptura de fronteiras; entre outros, como também, a meu ver, por um novo modo de se interessar/aprender línguas instaurado pelo ensino inter, trans e multicultural, que tem promovido o respeito e a negociação das diferenças entre as línguas e culturas; movimentos que promovem outro olhar e novos sujeitos professores no campo de Língua Estrangeira (doravante LE) e em especial de PLE. (ROCHA, 2019, p. 103).

Esses movimentos fizeram com que, no contexto brasileiro e mundo afora, pesquisadores e professores da área de Letras e Linguística Aplicada passassem a realizar ações, tais como desenvolver estudos e reflexões críticas sobre o ensino e a

aprendizagem de PLE; publicar artigos científicos relacionados ao ensino e à aprendizagem de estrangeiros; criar uma associação com o objetivo de congregar professores e pesquisadores, do Brasil e do exterior, da área com vistas ao desenvolvimento de atividades e iniciativas de cunho acadêmico e sociopolítico; ofertar cursos de formação de professores; elaborar estratégias e materiais didáticos embasados teoricamente, conforme tendências de ensino e aprendizagem vigentes no ensino desse idioma, que vêm se consolidando.

No que tange às tendências de ensino e aprendizagem em PLE, Almeida Filho (2011) destaca as marcantes práticas de ensino orientadas pelo uso de uma visão tradicional, associada a alterações superficiais em termos de métodos, técnicas ou recursos adotados em alguns contextos no Brasil. Para o referido pesquisador, a tendência educacional na área de PLE, adequada ao momento histórico e social, é a abordagem comunicacional, pois ela reúne um conjunto de conceitos e ideias que contribuem para a evolução do aluno em termos de aprendizagem linguística e comunicação, formando um usuário competente da língua-alvo em diferentes contextos de interação propositadas.

Já Furtoso (2001), com base em estudos prévios (RICHARDS; NUNAN, 1990; ASSIS-PETERSON, 1999; PRABHU, 1990; ALLWRIGHT, 1991; KUMARAVADIVELU, 1994), destaca reflexões sobre o pós-método como uma alternativa que proporciona autonomia ao professor, como investigador da sua própria prática de ensino, na escolha acerca da abordagem, dos princípios e das decisões de o que fazer em práticas de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Documentos oficiais que abordam questões de ensino de linguagem e de Língua Portuguesa, por sua vez, tais como a **Lei de Diretrizes e Bases**

da Educação Nacional (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), também apontam para a adesão da diversidade metodológica, a pluralidade de princípios e concepções pedagógicas e o ensino de linguagem mediado por gêneros. Diante do exposto, cabe perguntar como enfrentar a tarefa de ensinar PLE com excelência e atender às demandas da docência, usando, de fato, princípios que se ajustem a uma abordagem com foco no uso da linguagem.

Estudos mostram que a Pedagogia de Gênero, oriunda de um projeto articulado por pesquisadores da Escola de Sidney,<sup>2</sup> a partir do século XX e início do século XXI, e desenvolvida em contextos escolares de imigrantes e indígenas que viviam na Austrália, tem consolidado resultados importantes em termos de leitura e aprendizagem em todos os níveis de ensino. Esse projeto, posteriormente, tornou-se um programa profissional e vem se configurando como uma metodologia inovadora de ensino de linguagem. Como metodologia, ela inclui uma proposta para minimizar o baixo rendimento escolar de alunos, por meio de um trabalho aprofundado com a leitura e escrita desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior.

No Brasil, essa perspectiva vem sendo desenvolvida no ensino de língua materna e estrangeira por diversos pesquisadores. No ensino de língua materna, Fuzer *et al.* (2015) reportam, por exemplo, em relatos de experiências de ensino de leitura e produção de narrativas em contos para a Educação Básica, ações realizadas por meio do projeto de extensão Ateliê de Textos,<sup>3</sup>

---

2 O termo "Escola de Sydney" surgiu em 1994, em referência ao trabalho com a linguagem e educação realizado no Departamento de Linguística da Universidade de Sydney.

3 O projeto iniciou as atividades em 2011 e, atualmente, é um consolidado como um Programa de Extensão da UFSM (GAP/CAL 055400), coordenado pela Professora Dra. Cristiane Fuzer. Experiências realizadas no âmbito do Ateliê de Textos e outras informações podem ser encontradas em <https://www.ufsm.br/projetos/extensao/ateliedetextos/> ou em artigos publicados: 1. FUZER, C. Ateliê de textos: (re)invenção e (re)escrita de histórias no ensino básico. *Revista da Anpoll*, [s. l.], v. 1, n. 37, p. 56-79, 2014. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i37.772>. 2. FUZER, C. (org.). *Ateliê de textos - para ler e reinventar estórias: do contexto ao texto e vice-versa*. Santa Maria: UFSM, 2017. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/11535> e 3. FUZER, C. *et al.*

envolvendo o CEA. Os resultados alcançados indicaram que os princípios e o método de ensino adotado proporcionaram aos alunos o exercício da colaboração e união entre a turma, a partir da negociação de ideias. Além disso, os alunos envolvidos na ação de extensão relatada pelos pesquisadores tiveram oportunidade de pensar a noção de autoria ao final da produção e de colocar em prática os estudos anteriores sobre o propósito e a organização de textos que instanciam o gênero narrativa.

Até o momento, porém, não encontramos relatos de estudos e experiências em consonância com essa perspectiva na área de PLE no meio acadêmico. Por entendermos que esse modelo teórico e metodológico dialoga com documentos oficiais relacionados ao ensino de linguagem e de português, bem como com a visão de ensino do PLE-IsF, na sequência, discorreremos sobre a Pedagogia de Gênero.

## ***1.2 Pedagogia de Gênero da Escola de Sidney***

Por mais de 30 anos, na Austrália, a partir da teoria sociológica de Bernstein (1990), que concebe a educação como um recurso pedagógico, da visão de linguagem como construto social, sustentada pela Linguística Sistemico-Funcional de Halliday (1978), e de uma ação de pesquisa sobre letramento, Martin e Rose (2008) construíram a Pedagogia de Gênero. Nessa abordagem, os autores definem gênero de textos como uma configuração de significados, que se concretizam por meio da linguagem, atendendo os mais diversos níveis de comunicação. Assim, os gêneros, de acordo com os propósitos

---

Ateliê de textos: proposta metodológica para o processo de leitura e produção textual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 7, Ouro Preto MG, set. 2016. Anais. Ouro Preto, MG: UFOP, 2016. 15 p. [https://www.cbeu.ufop.br/anais\\_files/50ab61ee4d5cd07d42f264ceca746b64.pdf](https://www.cbeu.ufop.br/anais_files/50ab61ee4d5cd07d42f264ceca746b64.pdf).

sociais, são agrupados em famílias (estórias; histórias; relatórios; explicações; argumentos; reações a textos e procedimentos) e segmentados em etapas específicas de cada grupo.

A construção dessa abordagem de ensino teve a sua origem nos anos 80 com o projeto conhecido como **Writing Project and Language as Social Power**. Na oportunidade, o alvo das pesquisas estava no letramento escolar e no estudo de textos, em termos de fases e etapas definidas consoante o propósito social, que circulavam no ensino primário. Na década de 90, outro projeto foi desenvolvido, **Write it Right**, com a finalidade de investigar e descrever os gêneros de textos que os alunos deveriam aprender a ler e escrever nas escolas secundárias. Por volta de 2000, os pesquisadores passaram a desenvolver uma metodologia, a partir do projeto identificado como **Reading to Learn**, que, além de envolver escolas primárias e secundárias, incluiu também o desenvolvimento de uma metodologia que integra o ensino de leitura e escrita na Educação Superior (ROSE; MARTIN, 2012).

Essa visão de ensino tem emergido como uma alternativa poderosa que ultrapassa o ensino da gramática tradicional e procura proporcionar aos alunos conhecimentos explícitos sobre a língua prevista no currículo escolar. Com base na proposta de ensino de Rothery (1994), conhecida como Ciclo de Ensino e Aprendizagem, cujo objetivo é propor o ensino de modo aplicado, Martin e Rose (2005) ampliam os estudos realizados e apresentam o CEA da Pedagogia de Gênero constituído de três fases, conforme a Figura 1.

**Figura 1 – Ciclo de Ensino e Aprendizagem**



Fonte: Martin e Rose (2005). Adaptação de Gouveia (2014).

Ao discorrer sobre o Ciclo, Muniz da Silva afirma que o

círculo externo – o nível 1 do ciclo de aprendizagem – inclui estratégias para que os alunos leiam e analisem o contexto e a estrutura do texto, dividindo-o em suas partes constitutivas e relacionando-as ao propósito social do texto. O foco neste nível é particularmente a estrutura de todo o texto. O círculo intermediário – nível 2 do ciclo – visa à leitura detalhada em que a linguagem é analisada conforme os padrões de significado na oração e entre orações. Por exemplo, pequenas passagens de textos são selecionadas para leitura detalhada, em seguida os alunos são convidados a reescrever usando padrões de linguagem semelhantes a fim de sistematizar conhecimentos sobre a gramática e o discurso. O círculo interno – nível 3 do ciclo – desenvolve atividades relativas a vocabulário e ortografia [...] (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 24-26).

Assim, o círculo externo, envolvendo o nível 1, inclui o estágio de desconstrução e prevê a realização de atividades que

consideram o conhecimento dos alunos sobre o contexto de cultura, partindo do conhecimento que eles têm sobre o gênero, sua estrutura, seu propósito, quem o utiliza e por qual motivo, e o contexto de situação, considerando os aspectos do registro, as etapas do texto, as características da linguagem para explorar o conteúdo do texto e as relações entre quem o produz e quem o lerá.

No estágio de construção conjunta, tida como o aquecimento para a construção individual, o professor tem o papel de propor atividades que engajem os alunos na elaboração conjunta de um texto. Nesse caso, o professor escreve, no quadro ou em um programa de computador, o texto elaborado pela turma e ajuda na organização das ideias sugeridas. Nesse estágio, o professor incentiva a fazer anotações de informações importantes sobre o gênero, que os auxiliarão no próximo estágio.

E, por fim, o estágio de construção individual envolve a produção de um novo texto do mesmo gênero por parte de cada um dos alunos. Nesse estágio, o professor esclarece dúvidas da turma e torna o trabalho mais direcionado às necessidades de cada aluno. Assim, de um lado, o docente analisa cada texto e apresenta orientações para que cada aluno reflita sobre o processo de escrita; de outro, o aluno assume a função de autor e toma como base as informações apresentadas em aula e articula os conhecimentos construídos sobre o gênero em estudo no processo de escrita e reescrita.

De modo unânime, os pesquisadores que dedicam seu tempo ao estudo do CEA reportam que os alunos, ao se envolverem e se familiarizarem com o gênero estudado, percebem sua aprendizagem mais proveitosa e eficiente. Os resultados alcançados em práticas de leitura e escrita em diferentes contextos

escolares levam a acreditar que, quando os princípios do CEA são utilizados harmoniosamente, ocorre a compreensão dos gêneros estudados, proporcionando um ensino sólido de leitura e de produção textual e contribuindo para a formação de alunos autônomos que, ao longo da vida, têm mais probabilidade de se tornarem aptos a continuar aprendendo e atuando na sociedade letrada como cidadãos participativos.

Na sequência, descrevemos o percurso mobilizado para a aplicação dos princípios apresentados no contexto de PLE-IsF da UFSM.

## 2 Metodologia

Para alcançarmos o objetivo deste estudo, mencionado na introdução, realizamos uma pesquisa sobre o contexto de ensino de PLE na UFSM e adotamos o método qualiquantitativo, de cunho interpretativista, na realização e na análise dos dados apresentados neste artigo. Esse método tem o objetivo de “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (FLICK, 2009, p. 8).

O presente artigo, assim, é compreendido por duas fases: a primeira se configura por um levantamento do perfil e das demandas de aprendizagem dos discentes estrangeiros matriculados em cursos de graduação e de pós-graduação no *campus* sede da UFSM, nosso universo de análise; a segunda, pelo planejamento e pela oferta a esses estudantes de cursos de PLE no âmbito do IsF, alinhados aos princípios teóricos e metodológicos apresentados.

## 2.1 Fase 1

Nesta fase, demos dois passos: i) o mapeamento de discentes estrangeiros matriculados em cursos de graduação e de pós-graduação no *campus* sede da UFSM e ii) o levantamento de suas demandas em relação à língua portuguesa. Para que fosse possível mapear onde estava nosso público-alvo, em consonância ao passo 1, entramos em contato, via *e-mail*, com cada uma das coordenações de curso, tendo em vista que tal informação não estava disponível na Secretaria de Assuntos Internacionais da UFSM, nem no Departamento de Registro Acadêmico dessa instituição.

Na UFSM, os cursos de graduação e de pós-graduação são vinculados a Unidades de Ensino de acordo com sua área de concentração. São as Unidades de Ensino do *campus* em tela: Centro de Artes e Letras (CAL), Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), Centro de Ciências Rurais (CCR), Centro de Educação (CE), Centro de Educação Física e Desporto (CEFD), Centro de Tecnologia (CT), Colégio Técnico e Industrial de Santa Maria (CTISM) e Colégio Politécnico (POLI).

Objetivamos, com esse passo, ter acesso não só ao número de estudantes estrangeiros vinculados a cada Unidade de Ensino, mas também ao contato desses estudantes, que é fundamental ao passo 2 desta fase da pesquisa. O resultado do levantamento encontra-se na seção 4, a qual tem por objetivo justamente expor dados tanto de cunho qualitativo quanto quantitativo.

Com o mapeamento dos cursos em que os estrangeiros estavam vinculados e com seu contato de *e-mail*, partimos ao

passo 2: realizar o levantamento das demandas que esse público tem em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa. Para isso, criamos, por meio do Google Forms, um formulário de identificação do perfil dos interessados em cursos de PLE a serem ofertados pelo IsF na UFSM.

O questionário criado tinha por objetivo conhecer o público estrangeiro da instituição, bem como saber se estavam e, se sim, de que forma os estudantes estavam se adaptando ao ensino remoto (tendo em vista que a pesquisa ocorreu durante o distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19) e suas demandas de aprendizagem da Língua Portuguesa. Ao todo, o questionário, enviado por *e-mail* aos estudantes mapeados no passo 1 desta fase, era composto por sete questões, dentre elas a elucidada na Figura 2.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Neste artigo, considerando o espaço disponível e em consonância ao nosso objetivo, optamos por realizar um recorte e apresentar apenas a questão referida.

## Figura 2 - Amostragem de questão do formulário de levantamento das demandas de discentes estrangeiros na UFSM

Quais textos você costuma produzir/ler ou precisa de auxílio para produzir? Seleccione quantos itens precisar (sua resposta nos ajudará a planejar a oferta de curso. Salientamos que os recursos linguísticos/gramaticais serão trabalhados a partir desses textos). \*

- Resumo para evento.
- Resenha.
- Apresentação em PPT.
- Questionário Investigativo.
- Relato.
- Artigo acadêmico.
- Fundamentação teórica.
- Análise de dados.
- Projeto de pesquisa.
- Notícia.
- Reportagem.
- Entrevista.
- Conto.
- Crônica.
- Biografia.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

A questão tinha como objetivo investigar quais gêneros de texto eram consumidos e produzidos pelos estrangeiros vinculados à UFSM, *campus* Santa Maria. O termo “gênero” não foi empregado para que o texto fosse de mais fácil entendimento. As respostas dadas a essa questão foram essenciais para o desenvolvimento da fase 2, apresentada na sequência.

## 2.2 Fase 2

Diante das respostas fornecidas pelos estudantes estrangeiros matriculados em cursos de graduação e de pós-graduação no *campus* sede da UFSM, trabalhamos na tentativa de aproximar as demandas apresentadas à proposta teórica e metodológica que embasa o ensino de PLE no âmbito do IsF na UFSM — a pedagogia com base em gêneros de textos. De acordo com essa abordagem, é preciso considerar o contexto de aprendizagem e trabalhar os aspectos linguísticos por meio de textos autênticos.

O planejamento dos cursos a serem ofertados precisou, assim, considerar que as aulas seriam ministradas de forma remota, modalidade de ensino que possui especificidades diferentes do modelo a distância,<sup>5</sup> por exemplo, no qual já se tem registros de ofertas de cursos de PLE. Nesse sentido, a primeira decisão metodológica nossa, no que tange à dinamização dos cursos, foi pelo uso do Moodle, disponibilizado pelo IsF da UFSM gratuitamente, como Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (Avea); além disso, para encontros síncronos, optamos pelo uso da ferramenta Google Meet.

Na sequência, foi preciso eleger quais seriam os gêneros de texto a serem estudados em cada um dos cursos ofertados. Consideramos, para tal escolha, os gêneros instanciados em textos aos quais os discentes estrangeiros têm acesso em seu cotidiano, com base nas respostas à questão elucidada na Figura 2. O formato das aulas, a proposta de cronograma e o gênero de texto base de um dos cursos ofertados pelo PLE-IsF na UFSM, oriundos desse levantamento, são apresentados e discutidos na seção seguinte.

---

<sup>5</sup> Mais informações sobre tais distinções podem ser encontradas em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1705>.

### 3 Análises e discussão

Esta seção apresenta, em um primeiro momento, os dados obtidos no mapeamento das Unidades de Ensino a que estão vinculados os cursos de graduação e pós-graduação que abrigam os discentes estrangeiros matriculados na UFSM, *campus* Santa Maria, bem como o perfil desse alunado. Na sequência, apresentamos a proposta de curso originária da demanda descrita, atrelada aos princípios da Escola de Sidney.

#### 3.1 Estrangeiros matriculados na UFSM

A partir do contato estabelecido com as coordenações dos cursos de graduação e pós-graduação, foi possível mapearmos 68 estrangeiros. O nível de ensino em que estão matriculados esses estrangeiros pode ser conferido no Quadro 1.

**Quadro 1 - Nível de ensino dos estudantes estrangeiros da UFSM**

Número de estrangeiros em cursos de graduação	28
Número de estrangeiros em cursos de pós-graduação	40
Total de estrangeiros mapeados	68

**Fonte: Elaborado pelos autores.**

Os números apresentados no levantamento expressam a ocorrência de um maior índice (58,8%) de alunos estrangeiros matriculados em programas de pós-graduação (PPGs) em relação ao público matriculado na graduação (41,7%). Podemos atribuir a diferença à política de internacionalização da universidade, que prevê maior fomento nos níveis de mestrado e doutorado.

Em relação às Unidades de Ensino em que se encontram os cursos em que esses discentes estavam matriculados, podemos perceber, no Quadro 2, uma predominância do Centro de Tecnologia, com 20 estudantes.

**Quadro 2 – Unidades de Ensino**

Número de estrangeiros vinculados ao CAL	5
Número de estrangeiros vinculados ao CCNE	17
Número de estrangeiros vinculados ao CCS	8
Número de estrangeiros vinculados ao CSSH	7
Número de estrangeiros vinculados ao CCR	11
Número de estrangeiros vinculados ao CT	20
Número de estrangeiros vinculados ao CE	0
Número de estrangeiros vinculados ao CEFD	0
Número de estrangeiros vinculados ao CTISM	0
Número de estrangeiros vinculados ao POLI	0

**Fonte: Elaborado pelos autores.**

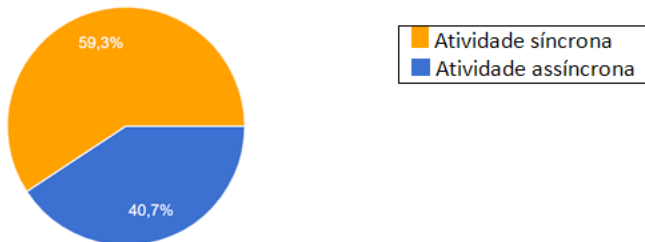
No CT, estão alocados os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Computação, Sistemas de Informação e as mais diversas Engenharias e seus respectivos PPGs. Saber a área de concentração dos estudos dos estrangeiros qualifica nossas inferências sobre eles, o que, para Reddy (2000), pode direcionar o professor a utilizar estratégias pedagógicas mais eficazes para seu público. Outra Unidade de Ensino que se destaca no Quadro 2 é o CCNE, nela estão os cursos de Ciências Biológicas, Estatística, Física, Geografia, Matemática, Meteorologia, Processos Químicos e Química, bem como seus PPGs. Diante da diversidade formativa expressa entre as duas Unidades de Ensino com mais estudantes estrangeiros vinculados, percebemos que apenas esse levantamento de inferências poderia não atender

nossas demandas sobre o contexto de situação em que a prática docente foi desenvolvida, informação fundamental para o desenvolvimento do trabalho com o CEA. Assim, emergiu a necessidade de contatar os discentes, conforme apresentado na metodologia e discutido na sequência.

Em consonância ao passo 2 da fase relatada da pesquisa, contatamos, via *e-mail*, os discentes estrangeiros mapeados e enviamos a eles o questionário elaborado, conforme mencionado na seção 3. Ao todo, obtivemos um total de 27 respondentes. Podemos considerar, como argumento ao fato de nem todos terem respondido ao questionário, os reflexos da pandemia.

Quando questionados sobre o formato que os estudantes preferiam para a realização das aulas, a maioria, conforme pode ser visto na Figura 3, sinalizou interesse em distribuir a carga horária dos cursos de PLE entre encontros síncronos e atividades assíncronas.

**Figura 3 – Formato das aulas**



**Fonte: Elaborado pelos autores**

Com 59,3%, a opção de alternar entre os tipos de atividades a serem desenvolvidas se fez privilegiada quando em comparação com a opção da realização de toda a carga horária de forma

síncrona, sinalizada por 40,7% dos respondentes. Acreditamos que esse formato tenha sido privilegiado devido à forma como as aulas de maior parte dos cursos de graduação e de pós-graduação da UFSM estarem ocorrendo. Desse modo, cabe aos alunos, além de participar das discussões realizadas por meio de videoconferências, realizar exercícios, leituras e discussões assíncronas via Moodle, Avea do IsF na UFSM.

Em se tratando dos gêneros de texto que os estrangeiros mobilizam em seu cotidiano, as respostas foram diversas. Receberam, contudo, destaque os gêneros específicos do ambiente universitário, dentre eles, a resenha, indicada como essencial para 62,9% dos discentes.

Acreditamos que tal gênero de texto tenha sido amplamente sinalizado tendo em vista que seu propósito sociocomunicativo, avaliar um objeto cultural, se faz presente na rotina daqueles que vivenciam a prática acadêmica. Diante disso, percebemos que esse deveria ser um dos gêneros trabalhados ao longo de um dos cursos a ser planejado e desenvolvido no âmbito do PLE-IsF na UFSM. Na seção seguinte, apresentamos os cursos propostos ao encontro das demandas levantadas e exemplificamos, a partir de um deles, como a metodologia descrita pelos pesquisadores da Escola de Sidney foi desenvolvida nesse outro contexto.

### **3.2 Planejamento de cursos**

Diante da demanda exposta na seção anterior, foram planejados e ofertados cinco cursos de PLE no âmbito do IsF na UFSM no ano de 2020. Os cursos buscaram aliar o aprendizado da língua — de questões léxico-gramaticais e semântico-discursivas — ao aprendizado pela língua — de questões culturais do Brasil, por exemplo. O Quadro 3 evidencia os cursos ofertados e suas respectivas cargas-horárias.


### Quadro 3 – Cursos ofertados

Curso	Carga-horária
Leitura e produção textual: princípios básicos	32h
Cine debate	16h
Familiarização com o Exame Celpe-Bras	16h
Exame Celpe-Bras: parte oral	16h
Diálogos interculturais	16h

Fonte: Elaborado pelos autores.

A fim de exemplificar o preceito de preservar o ensino da língua atrelado ao ensino pela língua, a Figura 4 retrata a ementa de um dos cursos ofertados, no qual enfocamos o estudo de resenhas, maior demanda dos estrangeiros que responderam ao questionário de sondagem, Cine debate.

### Figura 4 – Ementa do curso Cine debate



Rede Idiomas sem Fronteiras  
Universidade Federal de Santa Maria  
Português Língua Estrangeira/Adicional

**Ementa de curso**

**Nome:** Cine Debate  
**Carga Horária:** 16h  
**Objetivo:** identificar aspectos da cultura brasileira e promover o diálogo intercultural; conhecer os mecanismos linguísticos necessários para avaliar um objeto cultural.

**PROGRAMA**

UNIDADE 1 – PRÁTICAS CULTURAIS

1.1 – O cinema como elemento cultural.  
1.2 – Debate sobre relações interculturais.

UNIDADE 2 – AVALIAÇÃO DE OBJETO CULTURAL

2.1 – Mecanismos linguísticos para avaliação de objeto cultural.  
2.2 – Prática de avaliação de objeto cultural.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CHRISTIE, F.; DEREWIANKA, B. **School Discourse: Learning to Write Across the Years of Schooling**. London: Continuum, 2006.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, Context and Text**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 3-49.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MARTIN J.; WHITE, R. **The language of evaluation: appraisal in English**. Nova York, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

\_\_\_\_\_. ROSE, D. **Working with discourse**. 2<sup>o</sup>. Ed. London: Continuum, 2007.

\_\_\_\_\_. **Genre Relations: Mapping Culture**. London: Equinox, 2008.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Durante o curso, enquanto eram apresentadas algumas noções sobre o funcionamento característico da linguagem das resenhas, os alunos também compreendiam algumas representações, crenças, visões de mundo e alguns hábitos dos brasileiros. Assim, os acadêmicos estrangeiros puderam construir e internalizar aspectos linguísticos e culturais próprios da linguagem em determinados contextos, tal como preconiza a perspectiva da Escola de Sidney.

O curso, considerando as respostas dos discentes ao formulário de sondagem, foi desenvolvido a partir de encontros síncronos e de proposição de atividades assíncronas. A Figura 5 elucida a distribuição semanal do tempo empregado pelo professor para a realização da oferta.

**Figura 5 – Distribuição das atividades semanais do curso**  
**Cine Debate**

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Das 9h30min às 11h					Plantão para auxílio nas atividades assíncronas - Cine debate
Das 11h às 12h		Monitoria - Cine debate			
Das 16h30min às 18h	Aula síncrona - Cine debate				

**Fonte: Elaborado pelos autores.**

Os encontros semanais ocorriam às segundas-feiras, das 16h30min às 18h, totalizando 1h30min de aula síncrona. Além disso, para completar a carga horária semanal do curso (4h), o tempo restante foi previsto para a realização de atividades propostas pelo professor, o qual ficava disponível, às sextas-feiras, das 9h30min às 12h, para auxiliar os discentes no cumprimento de tais atividades. Por fim, foi incluída 1h semanal para a realização de monitorias, mediante agendamento.

Para que fosse possível atingir, com qualidade, o objetivo do curso, a partir da abordagem da Pedagogia de Gêneros, foi proposto o cronograma de aulas que pode ser visto na Figura 6. Os alunos, no início do curso, tiveram acesso a esse documento, bem como a informações da sistemática das aulas e das avaliações.

**Figura 6 – Cronograma do curso Cine Debate**

	<b>Aula síncrona</b>	<b>Atividade assíncrona</b>
<b>1</b>	Discussão oral: o cinema como elemento cultural.	Assistir ao filme 1.
<b>2</b>	Desconstrução do gênero: mecanismos linguísticos para avaliação de objeto cultural – exposição da estrutura esquemática e dos elementos linguísticos tipicamente instanciados no gênero de texto resenha.	Assistir ao filme 2.
<b>3</b>	Debate sobre relações interculturais a partir dos elementos observados nos filmes 1 e 2.  Construção conjunta da resenha do Filme 1	Produção da primeira versão de uma resenha sobre o Filme 2.
<b>4</b>	Orientação individual, por agendamento, para a reescrita da resenha.	Produção da segunda versão de uma resenha sobre o Filme 2.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Podemos perceber, na Figura 6, que o planejamento das aulas foi ao encontro da corrente teórica e metodológica apresentada na seção 2. Os três estágios do CEA — desconstrução do gênero, construção conjunta e construção individual — são desenvolvidos ao longo das quatro semanas de curso.

Na primeira semana, a proposta de aula síncrona foi direcionada à aproximação dos alunos às questões do campo do curso — o cinema. A tarefa assíncrona – assistir a um filme do cinema nacional — serviu de base para a realização da aula 3.

Na segunda semana, o gênero de texto alvo desse curso

— a resenha — foi enfocado, realizando-se, assim, o momento da desconstrução. Na atividade síncrona, o professor partiu dos conhecimentos dos alunos para sistematizar as noções de propósitos sociocomunicativos e de estrutura esquemática da resenha e os recursos linguísticos que a realizam.<sup>6</sup> Além disso, foram propostos e realizados, em conjunto, exercícios de análise linguística. Como atividade assíncrona, os alunos assistiram a mais um filme, o qual também foi objeto de discussão da aula 3.

Na terceira semana, durante o encontro síncrono, além de debaterem aspectos culturais presentes nos filmes assistidos, os estudantes, dando sequência ao que postula o CEA, construíram conjuntamente, com a mediação do professor, uma resenha do filme assistido na semana 1. Como atividade assíncrona, dando início ao outro momento do CEA, na referida semana, os alunos produziram, individualmente, a primeira versão de suas resenhas sobre do filme 2.

Na quarta semana, foram realizados encontros individuais entre professor e alunos para orientações sobre aspectos que estavam adequados nos textos e os que deveriam ser reescritos, bem como sobre a forma como o aluno deveria proceder à reescrita. Como atividade assíncrona, os alunos reescreveram suas resenhas.

Ao fim da dinamização do CEA, percebemos que a noção de gênero, texto e contexto, além de aspectos relacionados à estrutura e ao funcionamento da língua portuguesa em resenhas e a valores da cultura brasileira, foi internalizada pelos alunos. Isso ficou evidente nos textos produzidos pela turma, os quais serviram como instrumento de avaliação do processo de ensino

---

<sup>6</sup> Barros e Fuzer (2020) realizaram um estudo sobre resenhas em livro didático de língua portuguesa a partir do mesmo viés teórico deste trabalho.

e aprendizagem, reportado no presente artigo, e da eficácia dos postulados de Martin e Rose (2008) e de Rose e Martin (2012) no contexto de PLE.

Os textos finais produzidos pelos estrangeiros estão disponíveis no formato *e-book*.<sup>7</sup> A socialização dos produtos obtidos ao longo do processo é uma prática consoante aos estudos que embasam o trabalho de PLE no âmbito do IsF na UFSM. Na seção seguinte, nossas considerações finais acerca das discussões até aqui apresentadas.

## Considerações finais

Neste artigo, apresentamos princípios do CEA norteadores no desenvolvimento de cursos, bem como resultados de uma experiência de ensino de PLE no âmbito do IsF na UFSM. De acordo com o que reportaram pesquisadores, a realização de atividades de desconstrução, construção conjunta e individual de textos requer a participação ativa e colaborativa dos acadêmicos e proporciona a familiarização com o gênero estudado, a aprendizagem de aspectos linguísticos, discursivos e culturais, conforme discutido na seção 4 deste trabalho.

Os resultados discutidos, a partir de práticas de leitura e escrita, levam-nos a acrescentar que a dinamização do CEA, em contexto de PLE, possibilita a plena compreensão das características dos gêneros estudados e proporciona o uso consciente e autônomo da linguagem. A recorrência de práticas de ensino calcadas na abordagem adotada sugere uma probabilidade de que os estrangeiros se tornem proficientes na língua e aptos a continuar aprendendo e atuando na sociedade letrada como cidadãos participativos.

---

<sup>7</sup> *E-book* disponível em: [https://issuu.com/guilherme\\_barbat/docs/um\\_olhar\\_estrangeiro\\_para\\_classicos\\_do\\_cinema\\_naci](https://issuu.com/guilherme_barbat/docs/um_olhar_estrangeiro_para_classicos_do_cinema_naci).

## Referências

ALLWRIGHT, D. **The death of the method**. Sgav Conference. Ottawa: Carleton University, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de Português Língua Estrangeira e outras línguas**. Campinas: Pontes, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas: Pontes, 2007.

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições de Ensino Superior. **Programa de expansão, excelência e internacionalização das universidades federais**. Brasília, 2012.

ASSIS-PETERSON, A. M. Alguns apontamentos em torno da formação de professores de língua estrangeira. **Contexturas**, [s. l.], n. 4, p. 43-50, 1999.

BARROS, G. B.; FUZER, C. Análise sistêmico-funcional de resenhas em livro didático de Língua Portuguesa. **Macabéa-Revista Eletrônica do Netlli**, [s. l.], v. 9, n. 4, p. 398-415, 2020.

BERNSTEIN, B. **The Structuring of Pedagogic Discourse**. Londres: Routledge, 1990.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Matemática**. Brasília: MECSEF, 1998.

DINIZ, L. R. A. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. 2008. 208 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Unicamp, Campinas,

2008. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271065/1/Diniz\\_LeandroRodriguesAlves\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271065/1/Diniz_LeandroRodriguesAlves_M.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2021.

DINIZ, L. R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade**: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. 2012. 396 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Unicamp, Campinas, 2012. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271080/1/Diniz\\_LeandroRodriguesAlves\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271080/1/Diniz_LeandroRodriguesAlves_D.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2021.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Grupo A, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

FURTOSO, V. B. O ensino de língua estrangeira: o foco no professor. **UNOPAR Cient., Ciênc. Hum. Educ.**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 67-82, jun. 2001.

FUZER, C. *et al.* Experiências de desconstrução de gênero e escrita conjunta no projeto Ateliê de Textos. *In: SIEDUCA*, 20., 2015.

GOUVEIA, C. A. M. A compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. *In: SILVA DOS SANTOS, W. R. J. S.; MELO, M. A. Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico*. São Paulo: Pontes, 2014. p. 203-231.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

KNIGHT, J. The internationalization of higher education in the 21st century: new realities and complexities. *In: KNIGHT, J. Higher education in Turmoil: the changing world of internationalization*. Brill, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e) merging strategies for second/foreign language teaching. **Tesol Quarterly**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 27-48, 1994.

LEFFA, V. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, [s. l.], n. 4, p. 13-24, 1999.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. Designing literacy pedagogy: scaffolding democracy in the classroom. *In*: WEBSTER, J.; MATTHIESSEN, C.; HASAN, R. **Continuing discourse on language**. London: Continuum, 2005. p. 251-280.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre relations: mapping culture**. Equinox Publishing Ltd., 2008.

MOITA LOPES, L. P. da (org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

MUNIZ DA SILVA, E. C. Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros. **Linguagem - Estudos e Pesquisas**, Catalão-GO, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 19-37, jul./dez. 2015.

NÓBREGA, M. H. da. Ensino de Português para nativos e estrangeiros: na prática, a teoria é outra. **Linha D'Água**, [s. l.], p. 25-40, 2010.

OLIVEIRA, G. M. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **O Português do século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 53-73.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? **Tesol Quarterly**, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

REDDY, M. J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. **Cadernos de tradução**, [s. l.], v. 9, p. 1-72, 2000.

RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (ed.). **Second language teacher education**. New York: Cambridge University Press, 1990.

ROCHA, N. A. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 101-114, jan./abr. 2019.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to write, reading to learn:** genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox Publishing Ltd., 2012.

ROTHERY, J. **Exploring literacy ill School English** (Write if right resources for literacy and learning). Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, 1994.

WELP, A. K. D. S.; FONTES, A.; SARMENTO, S. **O Programa Inglês sem Fronteiras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Do inglês sem fronteiras ao idioma sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2016.

ZOPPI FONTANA, M. (org.). **O português como língua transnacional.** Campinas: RG, 2009.

# Escrita acadêmica em Português como Língua Adicional: reflexões acerca de bilinguagem, ensino e avaliação

Ana Laura dos Santos Marques\*

## Resumo

O objetivo deste trabalho é discutir, por meio de uma análise de textos explicativos de aprendizes 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, tanto em relação ao seu ensino e desenvolvimento paralelo de primeira língua e língua-alvo, quanto em relação à avaliação. Considerando a proximidade entre as duas línguas e os requerimentos dessa aprendizagem, examinamos o conceito de bilinguagem (HORNBERGER, 2003; 2013), 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 (CANAGARAJAH, 2011). No caso da escrita acadêmica em duas línguas, a complexidade dessa integração pode ser reconhecida no plano discursivo, com a devida ressalva de que se encontra em um espaço em que as avaliações acontecem desde uma visão monolíngue. A metodologia de análise considera os lineamentos teórico-metodológicos da abordagem dos gêneros da Linguística Sistêmico-Funcional (MARTIN, 2012; ROSE, 2004; 2007; 2012). Trata-se de um estudo de casos exploratório, com resultados não generalizáveis, que, no entanto, revelam os desafios que a escrita acadêmica representa para os estudos em

---

\* Universidad de Santiago de Chile (USACH). Doutora em Linguística pela Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC Chile). Docente na USACH. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1587-7492>.

PLA em termos de descrição, parâmetros e ensino. Ademais, as análises apontam a necessidade de compreender o processo de bilingüismo avançado, com um enfoque que articule o trabalho com os gêneros fundamentado em um estudo analítico e descritivo dos textos levados à sala de aula.

Palavras-chave: Abordagem de gêneros. Português como Língua Adicional. Bilingüismo avançado espanhol-português. Textos explicativos.

## Escritura académica en Portugués como Lengua Adicional: reflexiones acerca de biliteracidad, enseñanza y evaluación

### Resumen

El objetivo de este trabajo es discutir, por medio de un análisis de textos explicativos de aprendientes de portugués como lengua adicional (PLA) en contexto de formación universitaria, aspectos de sus producciones que representan desafíos para el trabajo con la escritura académica tanto en relación con su enseñanza y desarrollo paralelo de primera lengua y lengua-meta como en relación con la evaluación. Considerando la cercanía entre las dos lenguas y los requerimientos de su aprendizaje, se examina el concepto de biliteracidad (HORNBERGER, 2003; 2013), asumiendo que usuarios de más de una lengua articulan sus repertorios de sistemas lingüísticos con una doble función: transitar entre una y otra lengua e integrarlas a las diversas situaciones de producción en que se insertan (CANAGARAJAH, 2011). En el caso de la escritura académica en dos lenguas, la complejidad de esta integración puede ser reconocida en el plan discursivo, destacándose que esta se encuentra un espacio donde las evaluaciones ocurren desde una perspectiva monolingüe. La metodología de análisis considera los lineamientos teórico-metodológicos de

la Lingüística Sistémico Funcional (MARTIN, 2012; ROSE, 2004; 2007; 2012). Se trata de un estudio de casos exploratorio, con resultados no generalizables, que, sin embargo, revelan los desafíos que la escritura académica representa para los estudios en PLA en términos de descripción, parámetros y enseñanza. Además, los análisis apuntan a la necesidad de comprender el proceso de biliteracidad avanzada, con un enfoque que articule el trabajo con los géneros fundamentado en un proceso analítico y descriptivo de los textos llevados al aula.

Palabras-clave: Abordaje de géneros. Portugués como Lengua Adicional. Biliteracidad avanzada español-portugués. Textos explicativos.

Recibido em: 06/03/2021 // Aceito em: 20/04/2021.

## Introdução

O objetivo do presente artigo é discutir aspectos da escrita acadêmica a partir de uma análise de textos explicativos de aprendizes hispanofalantes de Português como Língua Adicional (PLA) em um contexto universitário de formação de tradutores espanhol-português. Refletimos acerca de como esses aprendizes articulam e utilizam seus conhecimentos discursivos nas duas línguas para produzir seus textos acadêmicos e quais as implicações que esse esforço, na tentativa de responder aos requerimentos da escrita acadêmica, acarreta ao desenvolvimento da língua-alvo, à avaliação de gêneros e à compreensão do termo bilinguagem avançada. Dadas as conexões entre sua formação em línguas e as especificidades de sua formação em estudos da tradução, contrastamos características discursivas de suas produções e destacamos desafios para o processo de desenvolvimento linguístico que é evidenciado por meio de um gênero textual.

Para desenvolver nossa proposta, ressaltamos como os aprendizes hispanofalantes de PLA lidam com seu processo de bilinguagem (HORNBERGER, 1989; 2003; 2013) em sua formação universitária. Tal termo se refere a como se dá a inter-relação de dois (ou mais) sistemas para usos particulares socioculturais das línguas do repertório de usuários multilíngues. Em particular, o público hispanofalante aprendiz de PLA compreende que saber a língua portuguesa e saber uma especialidade vinculada com essa língua corresponde a um uso de formas e funções linguísticas por meio de práticas de leitura e de escrita que se distanciam daquelas próprias da comunicação cotidiana. Adicionalmente, esse público também está em processo

de compreensão do funcionamento e de usos particulares, aplicados à sua área acadêmica, de sua primeira língua, espanhol. Devem lidar, portanto, com práticas institucionais, educacionais e culturais de leitura e escrita, transitando entre uma língua e outra e integrando-as às variadas situações de produção em que se inserem (CANAGARAJAH, 2011).

São reconhecidas duas dentre as funções das práticas de escrita nesse espaço de formação. A primeira delas se relaciona ao fato de que é por meio da escrita que os estudantes são avaliados quanto ao seu domínio linguístico, isto é, quanto ao uso das suas línguas de trabalho, espanhol (sua primeira língua, L1) e português, na produção de gêneros requeridos pelo contexto acadêmico. A segunda função se revela na circunstância de que é por meio da escrita que os estudantes são avaliados quanto à sua aprendizagem dos conteúdos trabalhados em diferentes disciplinas. Ambas as funções destacam o vínculo entre a habilidade de escrita e o processo de formação dos tradutores, ao permitirem a integração de seus conhecimentos para sua participação em práticas de alfabetização acadêmica — ou letramento avançado — de forma mais imediata e, a longo prazo, para usar socialmente os recursos disponíveis em cada um dos sistemas linguísticos de seus domínios — espanhol e português.

Nesse cenário de exigências de uso da escrita em duas línguas próximas, como é o par espanhol e português, comumente encontramos os termos transferências e interferências aplicados às produções de textos dos estudantes. Apesar de reconhecermos a necessidade de que esses aprendizes desenvolvam sua consciência linguística (JÚDICE, 2005) acerca das particularidades léxico-gramaticais entre os dois sistemas, esse não deveria ser considerado o único fator que

garantiria ou permitiria que tais produções acadêmicas se apresentassem como mais adequadas. É importante considerar que a precisão gramatical deve estar alinhada com o texto e o gênero produzido (SCHLEPPEGRELL, 2002), de forma que estes respondam aos propósitos comunicativos aos quais estão orientados. No caso da escrita acadêmica, a seleção de recursos léxico-gramaticais poderia ser mais bem abordada a partir de uma perspectiva integrada de desenvolvimento da habilidade de escrita (SCHLEPPEGRELL, 2002; SCHLEPPEGRELL, 2012; COLOMBI, 2002).

Analisamos textos explicativos produzidos em disciplinas do curso de graduação em tradução espanhol-português de um grupo de estudantes de PLA. Tais textos estão relacionados com o domínio de um conhecimento específico e a forma como este se apresenta, segundo cada área de especialidade. Por esse motivo, trata-se de um gênero que está em permanente desenvolvimento ao longo de todos os níveis educacionais e exige a seleção adequada de recursos linguísticos associados com determinada área e o conhecimento vinculado a ela (ROSE, 2007).

Baseamos nossas análises no referencial teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), uma teoria de aprendizagem ou desenvolvimento de linguagem que considera esta última como um sistema sociossemiótico de opções disponíveis orientadas à comunicação, isto é, à criação de significados. Precisamente por focar o desenvolvimento da linguagem, provê alternativas de abordagem para os diversos tipos de discurso, tanto em relação com sua aprendizagem quanto em relação com o seu uso, necessários para o desenvolvimento da competência linguística em contextos acadêmicos e profissionais (SCHLEPPEGRELL, 2012, p. 28).

Com este trabalho, pretendemos contribuir para a área de PLA, vinculando-a com pesquisas acerca de processos de letramento e bilinguagem acadêmica. Ressaltamos a possibilidade de identificar estratégias discursivas comuns entre as línguas que os aprendizes conhecem e são capazes de articular em suas produções textuais, respondendo aos propósitos comunicativos da escrita acadêmica em um marco teórico-metodológico ainda pouco explorado para os estudos em língua portuguesa, em especial, o português como língua adicional.

Este artigo se estrutura nas seguintes seções: Fundamentação teórica, em que expomos alguns antecedentes teóricos que fundamentam nosso trabalho, como a noção de gênero, segundo o referencial da LSF, associada com o contexto de letramento avançado e bilinguagem e uma breve caracterização dos textos explicativos; Metodologia, contendo o desenho e a descrição dos procedimentos de pesquisa que nos permitiram abordar nossos dados; Análise de dados; e, finalmente, Discussões finais, em que argumentamos acerca de como um estudo de um gênero acadêmico produzido em duas línguas próximas apresenta implicações para a compreensão do processo de letramento e bilinguagem dos estudantes.

## **1 Fundamentação teórica: bilinguagem espanhol-português e abordagem de gêneros e LSF**

Entre os trabalhos mais conhecidos que destacam a inter-relação de dois (ou mais) sistemas para usos particulares socioculturais das línguas do repertório bilingue, encontram-se as pesquisas de Hornberger (1989; 2003; 2013). Essa autora descreve o processo de bilinguagem como a prática de alternar

o uso das línguas em situações de intercâmbios em que a leitura e a escrita possuem um papel central na comunicação. Considerando que o termo letramento faz referência aos usos da leitura e da escrita para que os usuários de uma língua participem de situações comunicativas de uma comunidade letrada, o termo biletamento corresponde a esse mesmo domínio em duas (ou mais) línguas (HORNBERGER, 1989). Seu processo de desenvolvimento está diretamente relacionado com o potencial de entendimento dos gêneros conectados aos contextos sociais de uso. Hornberger (2003; 2013) caracteriza o biletamento como dinâmico, contínuo e conectado com variáveis sociolinguísticas, entre as quais estão: a) o grau de conhecimento das línguas envolvidas; b) as funções que os aprendizes atribuem a esse conhecimento; e c) as interferências perceptíveis entre as línguas dos repertórios dos aprendizes. Para a referida autora, há uma interdependência no uso de ambos os sistemas, pois a L1 e a língua-alvo passam a conviver e complementar-se nas diversas instâncias de comunicação, sobretudo através da escrita. Por sua vez, Gentil (2011) ressalta dimensões linguísticas, cognitivas e socioculturais comuns tanto para descrever o processo de letramento quanto para descrever o biletamento.

Aproximações do termo biletamento, para uma melhor compreensão do desenvolvimento das línguas, L1 e língua adicional, complementam percepções e postulados acerca do ensino e da aprendizagem de espanhol e português como línguas adicionais. Desde a década de 1990, pesquisas na área de PLA vêm definindo os contextos de ensino e de aprendizagem para hispanofalantes como particulares. Termos como “compreensibilidade mútua” (ALMEIDA FILHO, 1995; ALONSO REY, 2012), “facilidade aparente” (ALMEIDA

FILHO, 1995; 1999), “desenvolvimento da consciência linguística”, isto é, como os aprendizes reconheceriam os limites entre os dois idiomas (ALMEIDA FILHO, 1995; 1999; FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ, 1998; FERREIRA, 1998; GRANNIER, 2002; JÚDICE, 2000; 2002), e uma série de trabalhos relacionados com a produção de materiais didáticos e com o emprego de metodologias específicas (JÚDICE, 2002; 2013; MENDES, 2011; ORTIZ-ÁLVAREZ, 2002) tornaram-se familiares para os professores. Apesar de todo esse esforço por compreender as necessidades dos contextos de ensino de PLA, ainda são poucos os trabalhos que se referem a esse par de línguas para propósitos específicos, por exemplo, para a formação profissional que envolva seu uso em contextos universitários ou institucionais, necessariamente vinculados com práticas de leitura e escrita para o ensino e para a aprendizagem.

Os estudos em torno da noção de bilinguagem representam uma contribuição ao entendimento dos contextos e dos efeitos que as interações sociais mediadas pela leitura e pela escrita possuem. As definições e a caracterização propostas por Hornberger (2013) devem ser relacionadas com análises de gênero que avaliem seus efeitos retóricos e que expliquem o processo de leitura e produção de gêneros. Por esse motivo, nossa proposta com este artigo apresenta uma possibilidade de explorar essa relação entre domínio de línguas e produção de gêneros em um contexto universitário.

## ***1.1 O conceito de gênero na LSF e suas aplicações pedagógicas***

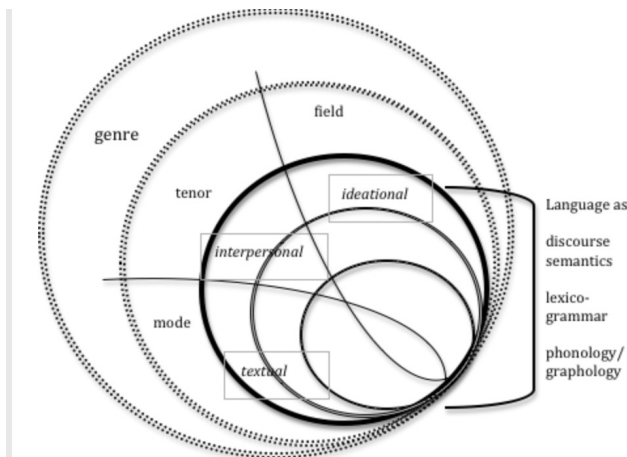
A LSF apresenta uma teoria de aprendizagem ou desenvolvimento da linguagem, considerando esta última como um sistema sociosemiótico de opções disponíveis orientadas à comunicação, isto é, à criação de significados. Sua denominação considera a linguagem como conformada por uma rede de sistemas estratificados inter-relacionados, cada um deles com um conjunto de opções semântico-discursivas, léxico-gramaticais e fonografológicas que se articulam segundo os requerimentos ou funções de usos — contextuais e linguísticos. Trata-se de uma abordagem funcional, dado que as estruturas da língua são explicadas segundo seu significado e as funções comunicativas próprias das situações comunicativas (HALLIDAY, 1998; MARTIN, 2012). Nesse sentido, linguagem e contexto estabelecem uma relação de mútua determinação.

Nessa teoria, o conceito de gênero está articulado com as noções de linguagem e contexto. É entendido como processo social — porque é conformado nas interações com os outros — orientado por objetivos — porque responde a algum propósito de comunicação — e está organizado em estágios e fases, porque em geral requer mais de uma fase para significar (MARTIN; ROSE, 2008, p. 54). Sua forma de instanciação (MARTIN, 2012) em textos — isto é, seu potencial para significar — responde às variações que um mesmo gênero pode apresentar, segundo seu contexto de produção e circulação.

O modelo de análise de gêneros proposto pela LSF considera as variáveis de registro — campo, teor e modo — articuladas com suas possibilidades de configurações recorrentes de significados,

denominadas metafunções ideacional, interpessoal e textual. As metafunções vinculam contexto e língua, estão presentes de forma concomitante em todo o texto, sendo realizadas nos estratos da linguagem léxico-gramatical e fonografológico. As noções elementares da LSF são representadas por meio de círculos concêntricos, amplamente difundidos em diversas pesquisas da área, que inter-relacionam contexto (gênero e registro) e linguagem estratificados:

**Figura 1 - Contexto e linguagem estratificados para a LSF**



Fonte: Modelo de linguagem em contexto (MARTIN; WHITE, 2005, p. 32).

O desenvolvimento da referida noção de gênero no marco da LSF tem sido aplicado a uma série de projetos de pesquisa-ação em torno da alfabetização e da alfabetização acadêmica (ROSE, 2012, p. 209), impulsionado, sobretudo, por pesquisadores australianos ao longo das últimas três décadas. Desse fato explica-se sua denominação como “Pedagogia baseada em gêneros da Escola de Sidney”. Destacam-se, entre as diversas pesquisas publicadas na área de ensino e aprendizagem

de línguas, tanto primeira quanto língua estrangeira ou segunda, estudos que articulam a descrição de gêneros com o potencial para o desenvolvimento do letramento e de línguas (BYRNES, 2009; 2013; SCHLEPPEGRELL, 2002; 2003; SCHLEPPEGRELL; COLOMBI, 2002; 2012; COLOMBI, 2006; RYSHINA-PANKOVA, 2006; 2015; DE OLIVEIRA, 2014; SIPPERT; ROTTAVA, 2018, entre outros), com o objetivo de incrementar o conhecimento da língua em uso dos aprendizes (ROJAS-GARCÍA, 2016).

Nessa abordagem de gêneros, é por meio do letramento avançado que os aprendizes acedem ao conhecimento acadêmico, ao mesmo tempo em que devem ser capazes de demonstrar sua aprendizagem em gêneros requeridos ao longo de sua formação (ROSE, 2006, p. 1). Assim, o domínio das habilidades de letramento consiste na compreensão e no uso de recursos semióticos organizados na língua-linguagem para a produção das interações sociais, em especial, aquelas específicas dos âmbitos educacionais e institucionais. Exemplificando seu desenvolvimento, Rose (2012) apresenta como se descreveu um conjunto de gêneros, organizados por famílias, que acompanham o desenvolvimento da linguagem e a progressão educacional comum nos contextos institucionais, de acordo com sua definição: processos sociais, seus propósitos comunicativos, seus estágios e fases de organização. Para uma descrição aprofundada dessa abordagem, os trabalhos de Rose e Acevedo (2006), Rose (2007; 2008), Martin e Rose (2008) teorizam como se dá o domínio das habilidades relacionadas com o letramento avançado a partir da compreensão e do uso de recursos semióticos organizados na linguagem para a produção textual nas interações sociais promovidas nos âmbitos escolares/acadêmicos.

## **1.2 O gênero explicação: uso da língua e reflexão sobre a escrita acadêmica**

No modelo de descrição de gêneros descrito por Rose (2012), os textos explicativos correspondem a práticas de escrita acadêmica por excelência. A habilidade de produzir explicações relaciona-se com o domínio de um conhecimento específico e sua forma convencionalizada para apresentar esse conhecimento. Tanto seus estágios — ou as funções linguísticas que cada etapa do gênero possui — como a gramática — as formas linguísticas selecionadas são consideradas ferramentas adequadas para explorar os padrões de significados nos textos (ROSE, 2007, p. 3).

Rose (2007, p. 24-25) refere-se a três padrões descritivos encontrados nas explicações e demonstra como o conjunto de textos classificados nesse gênero possuem relações lógicas entre suas fases que podem variar segundo o fenômeno que enfoca. O primeiro modelo, explicações sequenciais, articula-se por meio da exposição do fenômeno e logo com uma sequência explicativa em passos articulados. No segundo modelo, explicações fatoriais, observa-se que o fenômeno é derivado de vários fatores ou causas que o geraram. No terceiro modelo, explicações consequenciais, percebe-se o fenômeno como o insumo que gera consequências. Essas descrições revelam que há uma relação entre as formas linguísticas selecionadas e os propósitos de cada explicação. Portanto, a escolha de recursos léxico-gramaticais e sua organização em estruturas simples e complexas da língua apoiam a produção de um gênero acadêmico em que estará plasmada a compreensão do fenômeno que se apresenta.

De acordo com os padrões descritivos das explicações, suas características sintáticas típicas consistem no emprego de

orações declarativas com verbos no tempo presente. As estruturas coordenadas devem prevalecer nas explicações fatoriais e sequenciais, requerendo, assim, o domínio dos conectores aditivos, adversativos, explicativos e conclusivos. Essas estruturas também impõem ao texto um padrão de complexidade a partir do uso e da articulação de marcadores discursivos que indicam continuidade das descrições necessárias para essas explicações — tais como então, dessa forma, por esse motivo, entre outros. Para os tipos de explicações consequenciais, estão presentes as estruturas subordinadas, por meio do emprego de conectores que expressam o modo, o tempo, a causa e o efeito dos aspectos fundamentais apresentados.

Por fazerem parte do repertório de gêneros acadêmicos, os textos explicativos costumam retratar o funcionamento de um recurso léxico-gramatical conhecido como metáfora gramatical. Descrita por Halliday (1998), esse termo ressalta que o registro acadêmico está funcionalmente orientado à abstração e à objetivação de seu conteúdo (COLOMBI, 2006), condensando a informação para expressar experiências e eventos de um modo “inesperado”, por exemplo: ao converter processos, usualmente expressados por meio de verbos, em nomes (substantivos), omitem a atuação de um sujeito e enfatizam, dessa forma, os fatos ou os fenômenos apresentados. Os usos das metáforas gramaticais representam uma escolha (COLOMBI, 2006) e são parte dos recursos disponíveis na construção de orações complexas próprias dos gêneros acadêmicos e/ou científicos. Ao selecioná-las para suas explicações, os estudantes aproximam suas produções ao registro acadêmico.

Os textos explicativos selecionados para a presente pesquisa destacam um dos principais objetivos da escrita

acadêmica: ler e escrever, segundo as convenções disciplinares que esses textos requerem (DE OLIVEIRA; LAN, 2014, p. 25). Estão envolvidas as habilidades de leitura e de escrita na língua-alvo e as estratégias discursivas que podem ser aproveitadas no repertório de línguas desses estudantes. Em termos de avaliação, os contextos acadêmicos valoram o conteúdo das explicações, sua validade e sua precisão.

Neste trabalho, o foco está nos aspectos discursivos, nas estratégias de uso e nos recursos léxico-gramaticais selecionados pelos estudantes em suas tentativas de integrar seus conhecimentos para a construção do gênero textual requerido (CANAGARAJAH, 2011). Os procedimentos de coleta de dados e o modelo de análise desenvolvidos encontram-se na seguinte seção.

## **2 Metodologia**

Os dados analisados são parte de uma amostragem intencionada de textos explicativos resultantes de uma tarefa de produção escrita realizada por estudantes em duas disciplinas pertencentes ao 2º e ao 3º anos de sua grade curricular no curso de graduação em “Lingüística Aplicada a la Traducción da Universidad de Santiago de Chile”.

A tarefa dos estudantes consistia em uma atividade de escrita com base na leitura de um artigo acadêmico, em português ou em espanhol, segundo o contexto da disciplina, previsto dentro de uma unidade de trabalho. Após a leitura, realizada de acordo com os prazos indicados por cada professor, e antes das discussões em sala de aula, cada estudante deveria produzir um texto entre 10 e 12 linhas na língua em que a disciplina

era ministrada — português ou espanhol — contendo uma explicação de um conceito ou fenômeno apresentado no artigo acadêmico lido. A instrução recebida foi: “De acordo com (autor (es/as)) do artigo (título), explique com suas palavras o conceito ou o fenômeno de (conceito/fenômeno)”. A consulta ao artigo acadêmico era opcional, ressaltando-se que os estudantes não poderiam recorrer, em suas explicações, nem a citações diretas nem a cópias de trechos do texto fonte.

A partir dessa instrução, obtivemos 20 textos em total, entre os quais selecionamos oito textos, quatro em português e quatro em espanhol, dos mesmos estudantes-autores, que cumpriam com os requisitos especificados na instrução da tarefa. Os autores dos textos selecionados foram contatados para que autorizassem, por meio de cartas de consentimento, a análise de seus textos nesta pesquisa.

É importante destacar que a maioria dos textos dos estudantes apresentava a explicação de um conceito ou fenômeno em menos de 10 linhas, tanto em português como em espanhol. Assim, foi necessário flexibilizar o critério para a seleção dos textos que conformam as análises que apresentamos na seção seguinte.

As análises dos textos em língua portuguesa estão sistematizadas em quadros que destacam o texto (numerado de forma aleatória), o tipo de explicação identificado, segundo a tipologia de Rose (2007), os aspectos retóricos e linguísticos de sua estruturação. A proximidade linguística entre espanhol (a L1 dos estudantes) e português (a língua-alvo) é ressaltada por meio dessas categorias. Os textos selecionados foram produzidos no contexto da disciplina “Produção Escrita em Português I”.

As análises dos textos em língua espanhola estão reunidas em quadros que mostram as principais características do gênero produzido no contexto da disciplina “Introducción a los estudios lingüísticos”, seguindo os mesmos aspectos referidos para os textos em língua portuguesa.

### **3 Análises dos dados**

Nos quadros a seguir, os aspectos retóricos e lingüísticos analisados correspondem à realização do estrato semântico-discursivo da linguagem nos estratos léxico-gramatical e grafológico. Do ponto de vista da produção de significados ideacionais, observamos o termo explicado e a presença das metáforas gramaticais. Quanto à produção de significados interpessoais, observamos as modalizações e modulações expressadas pelos estudantes em suas valorações do termo explicado. Finalmente, em termos de significados textuais, observamos os usos dos conectores e suas implicações interacionais nas explicações desenvolvidas.

#### ***3.1 Análises dos textos em língua portuguesa***

##### Texto 1

A escrita é uma atividade do ser humano pela qual ele se expressa de maneira gráfica uma mensagem. Por ser inventada, ela pode ser considerada uma tecnologia. Além disso, é importante mencionar que a escrita não é apenas a representação gráfica da oralidade, senão que a ultrapassa e é concebida como uma maneira de pensar, criar e ser.

Tipo de explicação: Sequencial: o fenômeno + sequência explicativa (caracterização)

Aspectos discursivos:

Uso inadequado de um conectivo - não se pode atribuir a uma interferência do espanhol: pela qual

Apresenta uma caracterização geral: uma atividade do ser humano

Articula a caracterização geral com uma específica por meio da introdução de uma cláusula adjetiva: pela qual ele se expressa de maneira gráfica uma mensagem

Modalização (objetividade): ela pode ser considerada uma tecnologia

Adição de caracterização: Além disso,

Modalização (objetividade): é importante mencionar que a escrita não é apenas a representação gráfica da oralidade

Em termos estruturais, o Texto 1 explica o conceito de escrita sucintamente. A preferência pelo marcador discursivo “senão”, ainda que seja também uma possibilidade na língua portuguesa, revela uma estratégia de recorrência à L1, já que a referida forma está mais próxima ao uso acadêmico em espanhol. Com relação ao uso de “pela qual”, não podemos confirmar pelo contexto que se trate de uma interferência da L1. As modalizações nas estruturas “pode ser considerada” e “é importante mencionar que a escrita não é apenas a representação gráfica da oralidade” permitem atribuir um carácter de objetividade ao texto, ao mesmo tempo em que marcam a capacidade dos estudantes de avaliar as informações selecionadas para suas produções, aproximando-se ou distanciando-se das afirmações do autor do texto-fonte. (COLOMBI, 2006, p. 158).

## Texto 2

De acordo com o autor do artigo, em *Tradução e Interpretação: uma abordagem teórica e pedagógica*, o conceito de esquema pode ser compreendido como o pensamento estruturado no cérebro do indivíduo. Aquele pensamento ou conhecimento é baseado na experiência da pessoa como parte de uma comunidade. Isto é, a vivência de assuntos, situações ou eventos típicos da sua cultura. Os esquemas, também chamados como o conhecimento extralinguístico, vão experimentar alterações em relação ao contexto no qual a pessoa se esteja desenvolvendo.

Tipo de explicação: Sequencial: o fenômeno + sequência explicativa (caracterização)

Aspectos discursivos:

Modalização: pode ser compreendido

Apresenta uma caracterização geral: como o pensamento estruturado no cérebro do indivíduo

Articula a caracterização geral a uma causa: Aquele pensamento ou conhecimento é baseado na experiência da pessoa como parte de uma comunidade

Explicação – uso do conector perifrástico: Isto é

Metáfora gramatical: a vivência de assuntos...

No Texto 2, a estrutura do texto explicativo está conformada por verbos no tempo presente do indicativo, de modo geral em orações coordenadas. O uso do pronome demonstrativo “Aquele” pode ser classificado como um uso da L1 no texto em português. Há dois aspectos que chamam a atenção nessa explicação: a) a presença de uma metáfora gramatical na oração “a vivência de assuntos...”, a qual revela um esforço do estudante ao recuperar as informações referidas anteriormente e aproximar-se de uma forma típica da linguagem especializada, condensando a informação, ocultando seu agente e indefinindo o tempo; b) a modalização “pode ser”, a qual expressa sua capacidade de avaliar as informações selecionadas a partir do texto-fonte, distanciando-se das afirmações do autor do texto-fonte (COLOMBI, 2006, p. 158).

### Texto 3

O que é a oralidade?

A oralidade é um dos planos que a fala pode ter ao momento de manifestar-se e caracteriza-se principalmente por na maioria dos casos ter um caráter espontâneo (os falantes não sempre sabem como vai ser o ato comunicativo e também não se preparam para ele), econômico (há uma tentativa de dizer a mensagem de maneira mais breve e concisa) e pela sua função comunicativa/dialógica (exprime uma mensagem com o objetivo de provocar uma reação no interlocutor).

Se bem anteriormente fazia-se a diferenciação com a escrita tomando os argumentos do espaço e o tempo, a verdade é que estes não permitem diferenciar bem os fenômenos da fala escrita e a fala oral. Na oralidade, os interlocutores podem estar ou não estar presentes no mesmo espaço (numa entrevista em vivo entre o noticiário e o entrevistado no lugar dos fatos, por exemplo) e também é possível que não estejam no mesmo tempo (um discurso político gravado e retransmitido na televisão, por exemplo).

Tipo de explicação: Sequencial: o fenômeno + sequência explicativa (caracterização)

Aspectos discursivos:

Definições: entre parênteses

Uso da L1: Se bem

Articula a caracterização geral com uma descrição mais específica: Se bem anteriormente fazia-se a diferenciação com a escrita tomando os argumentos do espaço e o tempo, a verdade é que estes não permitem diferenciar bem os fenômenos da fala escrita e a fala oral.

Nominalização: fazia-se a diferenciação com a escrita

Exemplificação: sempre entre parênteses

Na oralidade, os interlocutores podem estar ou não estar presentes no mesmo espaço (numa entrevista em vivo entre o noticiário e o entrevistado no lugar dos fatos, por exemplo) e também é possível que não estejam no mesmo tempo (um discurso político gravado e retransmitido na televisão, por exemplo).

No Texto 3, a explicação caracteriza-se pela sequência explicativa do termo oralidade. A primeira parte do texto está constituída por verbos no tempo presente do indicativo, em orações coordenadas aditivas. Os parênteses são usados nas exemplificações e definições. A segunda parte é introduzida

pelo uso do conector “se bem”, o qual corresponde a um uso da L1 no texto em português. A intenção de introduzir uma oração concessiva resulta produtiva em termos de efeitos retóricos da segunda parte da oração com relação à primeira, porém, a forma escolhida para isso em português não foi a adequada. A nominalização identificada corresponde a uma seleção pouco comum em português no contexto destacado.

#### Texto 4

##### A oralidade

A oralidade é um dos principais meios que temos para comunicar-nos com os outros de forma rápida e efetiva. A fala apresenta três marcas fundamentais que a caracterizam. A primeira é que as conversações entre duas ou mais pessoas não são planejadas, quer dizer que é espontânea e que não precisa de uma estrutura muito organizada, sempre que os interlocutores possam entender-se. A segunda é a presença de marcas de formulação ou reformulação, ou seja, o tempo que tem o falante durante a fala lhe permite criar, organizar ou repensar o que vai dizer nesse momento. A terceira é a mais importante é como e quando o falante vai comunicar-se de forma oral, para isso é necessário ter em conta os seguintes conceitos: a atitude da pessoa que se reflete na entoação, o ritmo, as pausas, a ênfase e o tom de voz. Outro ponto a destacar é a relação entre os sujeitos que participam no ato comunicativo, o tempo e o espaço em que eles se encontram, pois isto vai ser determinante para entender algumas questões que contextualizam a oralidade.

Tipo de explicação: Sequencial: o fenômeno + sequência explicativa (caracterização)

Aspectos discursivos:

Apresenta uma caracterização geral: é um dos principais meios que temos para *comunicar-nos* com os outros de forma rápida e efetiva

Não usa o infinitivo conjugado em português: comunicar-nos

Articula a caracterização geral com uma descrição mais específica: A fala apresenta três marcas fundamentais que a caracterizam. A primeira [...]. A segunda [...]. A terceira é a mais importante [...].

Marcadores discursivos: *A primeira – A segunda – A terceira – Outro ponto a destacar*

O Texto 4 caracteriza-se pela sequência explicativa do termo oralidade. A primeira parte está constituída por verbos no tempo presente do indicativo. O estudante estrutura seu texto em torno das marcas de fala, conforme identificado no texto-fonte. Para isso, utiliza adequadamente marcadores discursivos que indicam suas características principais, em uma classificação segundo sua ordem de importância. Como um aspecto de mescla entre a L1 e o português, destaca-se o uso da forma verbal “comunicar-nos”, em lugar do infinitivo conjugado em português.

### **3.2 Análises dos textos em língua espanhola**

Os textos em língua espanhola, etiquetados com letras de A a D, explicam os conceitos “*proceso*” e “*procedimiento*” e foram produzidos pelos mesmos autores dos textos analisados em português. Como podemos apreciar nos quadros com a sistematização das análises, o tipo predominante de explicações é sequencial. Não há uma grande variação na estrutura das explicações, as quais apresentam um verbo no presente (ser, corresponder), orações coordenadas e exemplificações. Os textos A e B possuem uma estrutura mais próxima a uma resposta

a uma pergunta do que um texto explicativo, como os que apresentamos na seção anterior. Os textos C e D diferenciam-se dos demais textos dessa amostra devido aos recursos linguísticos empregados, a um maior número de estruturas complexas e à presença de estratégias de modalização e da metáfora gramatical. Por esse motivo, decidimos apresentar, no presente artigo, somente as análises dos textos B e D.

### Texto B

Proceso es una etapa continua y flexible que permite un fin determinado. Por ejemplo: el proceso de leer un libro, sin importar el tiempo, el lugar o la forma en que lo leas, lo importante es que el proceso finalice y logre la meta, que es terminar de leer el libro.

Procedimiento: son una serie de pasos determinados, discontinuos y poco flexibles, con el objetivo de realizar una tarea. Por ejemplo: seguir una receta de comida paso a paso, aunque no siempre de manera continua, ya que este puede tener pausas y luego reanudar el procedimiento, para terminar el plato.

Tipo de explicación: Secuencial: el fenómeno + secuencia explicativa

Aspectos discursivos: Define los dos términos

Presenta una caracterización general

Ejemplifica: desde el concepto a un hecho concreto

Usa verbos en presente: ser

No hay marcadores discursivos

No hay una conclusión o cierre del texto. Tras las dos explicaciones y las dos ejemplificaciones, se concluye la explicación.

### Texto D

Proceso: acción mediante la cual se llevan a cabo las etapas previamente visualizadas y planificadas. Es la manera en que accionamos el procedimiento. En esta realización no es necesario que se cumpla al pie de la letra lo estipulado anteriormente, debido a esto, en aquellos casos se debe adoptar o modificar el procedimiento al curso de la actividad.

Procedimiento: son las directrices y metodologías que se usan para desarrollar un proceso ideal. Es un mapa de ruta donde se planifican paso a paso los objetivos a completar en el proceso.

Las planificaciones que hacen los profesores practicantes son un buen ejemplo de esto, ya que ellos deben crear un esquema de cada clase, que involucra diversos elementos didácticos y pedagógicos, pero una vez en clase, la actividad puede alterarse dramáticamente de acuerdo a diversos factores tales como: la disposición de los alumnos, el clima, el estado de ánimo del profesor, etc., frente a lo cual, éste deberá adaptar su planificación.

Tipo de explicación: Secuencial: el fenómeno + secuencia explicativa

Define los dos términos

Presenta una caracterización general

Usa verbos en presente: *son*

Emplea un mayor número de formas lingüísticas en las oraciones, formando estructuras complejas (*acción mediante la cual se llevan a cabo...*)

Metáfora gramatical: *En esta realización no es necesario*

Modalización: *puede alterarse; no es necesario que, se debe adoptar...*

Presenta una relación entre los dos conceptos definidos. Para esto, establece relaciones adjetivas en las oraciones, con pronombres relativos como conectores; oración explicativa (*ya que...*), *causal (debido a esto)*

No hay una conclusión para el texto. El cierre se da con la articulación de los ejemplos ofrecidos a los dos conceptos explicados anteriormente.

### **3.3 Sistematização dos dados: textos explicativos em português e textos explicativos em espanhol**

De acordo com as análises dos textos explicativos em português e em espanhol, observamos a presença dos seguintes recursos e etapas de conformação:

- A especificação do conceito que será explicado: quase sempre ocorre por meio de classificação e descrição.

- Um dos modelos de explicação, de acordo com Rose (2007): tipo sequencial.

- Em termos linguísticos, as explicações são produzidas em orações com verbos no presente do indicativo, sendo possível identificar de forma recorrente: ser, corresponder, consistir. A caracterização do fenômeno se dá com a presença dos conectores aditivos e relativos.

- O emprego de estratégias de modalização para a expressão de significados interpessoais e de metáforas gramaticais, entre os ideacionais, demonstra uma aproximação dessas explicações ao registro acadêmico. Revela ainda o processo de desenvolvimento das línguas e de seus repertórios, à medida que há um emprego de estruturas mais típicas do discurso acadêmico e um distanciamento de formas mais próximas à oralidade.

Quanto à constituição do gênero textual “explicação”, eram esperadas as referências ao autor, artigo e contexto. Tais referências estão relacionadas com a manutenção da coerência e da coesão nesses textos, além de fazerem parte do registro acadêmico e científico. Tal como ressaltam De Oliveira e Lan (2014, p. 24), nos contextos de desenvolvimento do letramento avançado, promove-se uma recontextualização do discurso da ciência, o qual se caracteriza pela “densidade informacional, tecnicidade, abstração e autoria”. Ainda que tenham sido produzidos em contexto de sala de aula e como tarefa de escrita, essas explicações deveriam apresentar e organizar a informação relacionada em construções que reconhecem o texto fonte, situando de onde provêm as informações explicadas. Entre os textos analisados, encontramos somente alguns dados bibliográficos no Texto 2.

A modo de justificação desse fato, podemos atribuir a ausência de dados bibliográficos à instrução recebida pelos estudantes para desenvolverem a tarefa. Nessa instrução, não se solicitava a produção de um gênero textual de forma explícita, mas, sim, a escrita de uma explicação de um conceito ou fenômeno, segundo a leitura realizada. Portanto, as explicações recebidas consistem em uma resposta ao que foi solicitado. Além disso, os estudantes utilizaram estratégias retóricas já consolidadas em uma das línguas de seus repertórios para atender e responder à instrução recebida — sabendo que esta teria como único leitor o professor da disciplina (quem, além de transmitir a instrução da tarefa, já contava com as informações de autoria do texto fonte) — com maior ou menor grau de precisão que o texto explicativo requeria no contexto de escrita acadêmica.

## **Discussões finais**

A partir das análises realizadas nos textos explicativos de aprendizes hispanofalantes de PLA em contexto universitário, nossos dados permitem algumas reflexões acerca da produção de textos explicativos. Quanto aos textos produzidos, esses são o resultado de tarefas de escrita de disciplinas ministradas em português e em espanhol. Estiveram diretamente relacionados com a leitura de um artigo acadêmico nas duas línguas. Deveriam seguir as instruções de produção dadas pelo professor de cada disciplina, embora não tenhamos informação acerca do tipo de abordagem de gênero e da escrita em sala de aula. Em termos de avaliação de competências linguísticas dos estudantes que contribuíram com seus textos para este trabalho, é evidente que compreendem a instrução dada e se centram em conceitualizar

um termo de sua área de conhecimento, tal como mostramos em nossas análises. Desenvolvem seu esquema de explicação em sequências, precisando a informação como consequência da leitura e da compreensão que tiveram do termo.

A estrutura dos textos explicativos requer um uso de recursos léxico-gramaticais comuns nas duas línguas envolvidas: verbos no tempo presente do indicativo, orações coordenadas, emprego de conectores relativos e orações adjetivas. Nesse aspecto, a aparente facilidade da tarefa não deve ser desprezada ao se tratar do trabalho com um gênero acadêmico. Vale destacar algumas perguntas acerca desse tipo de prática de escrita, bastante comum nas atividades de formação universitária: Quais os propósitos para esse tipo de tarefa? A escrita medirá conhecimentos acerca do conteúdo ou somente se avalia o uso da língua? É possível avaliar de forma conjunta conteúdo e uso dos recursos linguísticos? As análises dessas produções ampliam tais reflexões, visto que os textos explicativos analisados mostram como os estudantes fixam-se no contexto de solicitação da tarefa e dos propósitos da interação, a saber, a resposta ao professor sobre determinado conceito ou fenômeno.

Atendendo ao objetivo desta pesquisa, discutir, por meio de uma análise de textos explicativos de aprendizes 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, tanto em relação ao seu ensino e desenvolvimento paralelo de primeira língua e língua-alvo, quanto em relação à avaliação, podemos afirmar que a complexidade para abordar os referidos textos é alta. A proposta de análise que apresentamos, ainda que de forma incipiente, aponta para a importância de que

professores de PLA descrevam e conheçam a estrutura dos textos que solicitam a seus estudantes, explicitem suas características linguísticas e desenvolvam um trabalho com os gêneros por meio do qual avaliarão o conteúdo e o desenvolvimento linguístico dos aprendizes.

Para futuros estudos que considerem a noção de bilingüismo, é importante que se contemple realizar análises textuais com a compreensão do intercâmbio de estratégias que os estudantes promovem entre as línguas de seus repertórios, porém, tendo em vista que a explicitação de recursos linguísticos em uso, isto é, em gêneros como propósitos sociais, organizados em etapas, deve estar vinculada com o potencial epistêmico da escrita (CARLINO, 2013): a escrita motiva reflexão sobre o próprio conhecimento e, ao mesmo tempo, estrutura esse conhecimento ao destiná-lo a um interlocutor. Em termos de aprendizagem de línguas com fins específicos, como é o caso de estudantes de tradução português-espanhol, aprender a língua e aprender sobre a língua constituem tarefas fundamentais em suas atividades universitárias. As semelhanças entre português e espanhol são evidentes, o grau de complexidade dos gêneros com os quais lidarão será variável, mas, sobretudo, reconhecemos que é essencial uma proposta de enfoque do PLA que abarque a compreensão e a produção de textos na e para a formação universitária.

## Referências

ACEVEDO, C.; ROSE, D. Reading (and writing) to learn in the middle years. **Primary English Teaching Association**, [s. l.], n. 157, p. 73-84, 2007.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995. p. 13-21.

ALONSO REY, María Rocío. El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje de PLE-HE. **Estudios Portugueses**, [s. l.], n. 4, p. 11-38, 2005.

ALONSO REY, María Rocío. Portugués para hispanohablantes: aspectos teóricos y prácticos de un área emergente de investigación. 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4680391>>. Acesso em: abr. 2020.

BYRNES, H. Emergent L2 German writing ability in a curricular context: a longitudinal study of grammatical metaphor. **Linguistics and Education**, [s. l.], n. 20, p. 50-66, 2009.

BYRNES, H. Advanced language proficiency. *In*: GASS, S. M.; MACKEY, A. **The Routledge Handbook of Second Language Acquisition**. London / New York: Routledge, p. 2013. p. 506-521.

CANAGARAJAH, S. Codemeshing in academic writing: identifying teachable strategies of translanguaging. **The Modern Language Journal**, [s. l.], n. 95, p. 401-416, 2011.

CARLINO, P. Alfabetización académica diez años después, **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, [s. l.], v. 18, n. 57, p. 355-381, 2013.

COLOMBI, M. C. Gramatical metaphor: academic language development in Latino students in Spanish. *In*: BYRNES, H. **Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky**. London: Continuum, 2006. p. 147-162.

COLOMBI, M. C.; Joseph HARRINGTON. **Advanced Bilingual Development in Spanish as a Heritage Language**.

*In:* BEAUDRIE, S.; FAIRCLOUGH, M. (eds.): **Spanish as a Heritage Language in the US**. Washington: Georgetown University Press, 2012. p. 241-258.

DE OLIVEIRA, L.; LAN, Shu-Wen. Writing science in an upper elementary classroom: a genre-based approach to teaching English language learners. **Journal of Second Language Writing**, [s. l.], n. 25. p. 23-39, 2014.

FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ, María. Como aprender a aprender e melhorar a produção escrita em Português. *In:* JÚDICE, Norimar; PINTO, P. F. (org.). **Para acabar de vez com Tordesilhas**. Lisboa: Colibri, 1998. p. 65-80.

FERREIRA, Itacira A. Português/espanhol – fronteiras linguísticas que devem ser delimitadas. *In:* ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (org.). **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1998. p. 34-48.

GENTIL, G. A biliteracy agenda for genre research. **Journal of Second Language Writing**, [s. l.], n. 20, p. 6-23, 2011.

GRANNIER, Daniele. Uma proposta heterodoxa para o ensino de Português a falantes de espanhol. *In:* JÚDICE, Norimar. **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002. p. 57-80.

HALLIDAY, M. A. K. Things and relations. *In:* MARTIN, J. R.; VEER, R. **Reading science: critical and functional perspectives on discourses of science**. London/New York: Routledge, 1998. p. 185-235.

HORNBERGER, Nancy. Continua of biliteracy. **Review of Educational Research**, [s. l.], v. 59, n. 3, p. 271-296, 1989.

HORNBERGER, N. H. Biteracy continua. *In:* HAWKINS, M. R. (Ed.). **Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives**. New York, NY: Routledge, 2013. p. 149-167.

HORNBERGER, N. H. (ed.). **Continua of biliteracy: an ecological framework for educational policy, research, and practice in multi-lingual settings.** Clevedon, UK: Multilingual Matters. 2003.

JÚDICE, Norimar. Módulos didáticos para grupos específicos de aprendizes estrangeiros de português do Brasil: uma perspectiva e uma proposta. *In*: PEREIRA, A.L.; GOTTHEIM, L. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira – Processos de criação e contexto de uso.** Campinas: Ed. Mercado de Letras, 2013. p. 147-184.

JÚDICE, Norimar. **Português/Língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos.** Niterói: Intertexto, 2000.

JÚDICE, Norimar. **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina.** Niterói: Intertexto, 2002.

JÚDICE, Norimar. Seleção e abordagem de fotografias, cartuns e quadrinhos no ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros. *In*: JÚDICE, N. **Ensino da Língua e da Cultura do Brasil para Estrangeiros.** Niterói: Intertexto, 2005. p.31-51.

MARTIN, Jim. Systemic functional linguistics. *In*: HYLAND, Ken; PALTRIDGE, Brian. (ed.). **The continuum companion to discourse analysis.** London/New York: Continuum, 2011. p. 101-119.

MARTIN, J. R. One of three traditions: genre, functional linguistics and the Sydney School. *In*: ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. (Ed.). **Genre around the globe: beyond the three traditions.** Edmond, AB: Trafford, 2012. p. 31-77.

MARTIN, Jim; WHITE, Peter. **The language of evaluation: appraisal in English.** Londres/Nueva York: Palgrave/Macmillan, 2005.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. Getting going with genre. *In*: MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre relations: mapping culture.** London: Equinox, 2008. p. 1-48.

MENDES, Edleise. **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011.

ORTIZ-ÁLVAREZ, Maria Luisa. Os fraseologismos como expressão cultural: aspectos de seu ensino em PLE. *In*: CUNHA, Maria Jandyra C.; SANTOS, Percília. **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: UnB, 2002. p. 157-174.

ROJAS-GARCÍA, I. Aportes de la lingüística sistémico-funcional para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior. **Educ. Educ.**, v. 19, n. 2, p. 185-204, 2016.

ROSE, D. Genre in the Sydney school. *In*: GEE, J. P.; HANDFORD, M. (ed.). **The Routledge handbook of discourse analysis**. London: Routledge, 2012. p. 209-225.

ROSE, D. Literacy and equality in the classroom. *In*: SIMPSON, Alyson. (ed.). **Future directions in Literacy: international conversations**. Sydney: Sydney University Press, 2006.

ROSE, D. Reading genre: a new wave of analysis. **Linguistics and the Human Sciences**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 1-27, 2007.

ROSE, D. Sequencing and pacing of hidden curriculum: how indigenous learners are left out of the chain. *In*: MULLER, J.; MORAIS, A.; DAVIES, B. **Reading Bernstein, research Bernstein**. London: Routledge Falmer, 2004. p. 91-107.

ROSE, D. Writing as linguistic mastery. *In*: MYHILL, D. *et al.* (ed.). **Handbook of writing development**. London: Sage, 2008. p. 151-166.

ROSE, D.; ACEVEDO, C. Closing the gap and accelerating learning in the middle years of schooling. **Australian Journal of Language and Literacy**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 32-47, 2006.

RYSHINA-PANKOVA, M. A meaning-based approach to the study of complexity in L2 writing: the case of grammatical metaphor. **Journal of Second Language Writing**, [s. l.], v. 29, p. 51-63, 2015.

SCHLEPPEGRELL, Mary J. Challenges of the science register for ESL students: errors and meaning-making. *In*: SCHLEPPEGRELL, Mary J.; COLOMBI, M. Cecilia. (coord.). **Developing advanced literacy in first and second languages**. New York: Routledge, 2002. p. 119-142.

SCHLEPPEGRELL, M. J. Systemic functional linguistics. *In*: GEE, J. P.; HANDFORD, M. (ed.). **The Routledge Handbook of discourse analysis**. London: Routledge, 2012. p. 21-34.

SCHLEPPEGRELL, Mary J. **The language of schooling: a functional linguistic perspective**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.

SCHLEPPEGRELL, M. J. The linguistics features of advanced language use: the grammar of exposition. *In*: BYRNES, H. **Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky**. London: Continuum, 2006. p. 134-146.

SCHLEPPEGRELL, Mary J.; COLOMBI, M. Cecilia. **Developing advanced literacy in first and second languages**. New York: Routledge, 2002.

SIPPERT, Luciane; ROTTAVA, Lúcia. Estudo semântico-discursivo da referência textual sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, 2018. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/organon/article/view/81493>>. Acesso em: abr. 2020.

# Contextos sintáticos e desvios de concordância nominal em português língua estrangeira

Diocleciano Nhatuve\*

## Resumo

O objetivo deste estudo é identificar os contextos e as funções sintáticas em que ocorrem índices elevados de concordância nominal desviante e os aspectos psicocognitivos, sociais e linguísticos que favorecem os comportamentos de aprendentes de português língua estrangeira (PLE). O estudo é 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 grupos de aprendentes de português em universidades africanas, asiáticas e europeias. A análise qualitativa e quantitativa indica 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, o comportamento diferente de aprendentes coreanos e alemães leva-nos a considerar, entre outros aspectos, a ordem das palavras de cada língua como um dos factores determinantes para a ocorrência de desvios em determinados contextos.

Palavras-chave: Concordância nominal. Contextos e funções sintáticas. Aprendentes de PLE africanos, asiáticos e europeus. Tendências.

---

\* Universidade do Zimbabwe (UZ). Doutorando em Linguística do Português (Universidade de Coimbra). Mestre em Ciências da Linguagem e Comunicação (Universidade de Évora). Licenciado em Ensino de Português (Universidade Eduardo Mondlane). Leitor de Português na Universidade do Zimbabwe. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4749-1348>.

# Syntactic contexts and non-target nominal agreement in Portuguese as foreign language

## Abstract

This article aims to identify syntactic contexts and elements in which many cases of non-target nominal agreement occur. It also aims to identify psychocognitive, social and linguistic aspects that allow different trends of learners of the Portuguese as foreign language. The study is driven based on the primacy of meaning principle when processing input and on the principles of later learning of languages. Data comprise syntactic structures with deviations of nominal agreement written by 10 groups of learners of the Portuguese language in African, Asian and European Universities. Quantitative and qualitative analysis reveals that majority of non-target nominal agreement involves noun phrases used as direct object and complementizer of a preposition and sentences with predicative of the subject. Different trends revealed by groups of Korean and German learners suggest that, among other aspects, word order of each language plays a relevant role for the occurrence of deviations in certain contexts.

**Keywords:** Nominal agreement. Contexts and syntactic functions. African, Asian and European learners of the Portuguese as foreign language. Tendencies.

Recebido em: 09/07/2020 // Aceito em: 26/04/2021.

## Introdução

As dificuldades que se observam no estabelecimento da concordância nominal (CN) por aprendentes de PLE de diferentes perfis sociolinguísticos (MARIOTTO; LOURENÇO-GOMES, 2013; MARTINS, 2015; NHATUVE, 2019; PINTO, 2012) justificam a necessidade de trabalhos descritivos que possam revelar os comportamentos dos diferentes grupos, expor aspectos transversais e particulares e validar os pressupostos teóricos relevantes para cada tendência.

À luz das teorias de processamento da informação — com particular destaque para *input processing* de VanPatten (2004) — e de contato linguístico (MARTINS, 2008; GASS, 1979), intentamos, com este artigo, identificar os contextos sintáticos em que tendencialmente ocorrem os desvios de CN e avaliar, sob o ponto de vista da *cross-linguistic influence*, a relação entre as tendências desviantes de CN e aspectos relevantes das línguas maternas (LM) dos aprendentes.

A análise de dados à luz das teorias ora selecionadas permite-nos, por um lado, observar aspectos psicolinguísticos que, no âmbito de aprendizagem de PLE, (des)favorecem o desenvolvimento da competência de estabelecer a CN entre os diferentes elementos de SNs distribuídos em diferentes contextos em que desempenham determinadas funções sintáticas; por outro, permite-nos entender até que ponto o fenômeno de *cross-linguistic influence* e os subsistemas de memória a longo prazo impactam o processo de harmonização de traços de número e de gênero gramaticais em SNs. Desta feita, será possível desenhar e implementar estratégias que minimizem o impacto dos fatores que desfavorecem o desenvolvimento harmonioso de competências de CN em PLE.

Nesse contexto, a teoria de processamento do *input*, de modo particular, o “princípio da primazia do significado”, de VanPatten, releva do fato de capitalizar o processamento de material morfológico (HASHEMNEZHAD; ZANGALANI, 2013, p. 24) por aprendentes de línguas não maternas e, conseqüentemente, acautelá-lo, dentre outros aspectos, da explicação de realizações desviantes de CN. Efetivamente, interessam, de forma especial, as hipóteses explicativas de natureza psicocognitivas para a ocorrência de desvios de CN, nomeadamente, (1) a preferência pelo processamento das unidades lexicáticas antes das morfemáticas, (2) a opção pelo tratamento de estruturas menos redundantes e (3) em posição inicial da oração.

Por seu turno, sob o ponto de vista de contato linguístico, sublinhamos o papel das LMs dos diferentes grupos de aprendentes tardios de PLE e dos subsistemas de memórias de longo prazo na aprendizagem do português em geral e dos mecanismos de CN em particular. Aliás, em situação de contato linguístico, sabe-se que a aprendizagem tardia ocorre depois do chamado “período crítico”, em que os mecanismos aquisitivos estão ativos (MADEIRA, 2017, p. 306), resultando em dificuldades acentuadas para desenvolver a mestria linguística, dando lugar a processos compensatórios, tais como a transferência linguística de unidades lexicais, estruturas sintáticas e estratégias de uso da LM para a língua-alvo (GASS, 1979; WEINREICH, 1953). Já no que tange aos sistemas de memória, mostra-se relevante ponderar o papel dos subsistemas de memória a longo prazo procedimental e declarativa (MARTINS, 2016) no estabelecimento da CN por aprendentes de PLE.

Enquanto o subsistema de memória a longo prazo procedimental se relaciona com os mecanismos implícitos de aprendizagem das línguas, facilitando o desenvolvimento de competências de aspetos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, o subsistema de memória a longo prazo declarativa tem que ver com mecanismos explícitos e permite o desenvolvimento de conhecimento metalinguístico, possibilitando a verbalização do conhecimento que se tem sobre a língua (MARTINS, 2016, 2008; PARADIS, 2008; 2009; 1994).

A amostra integra 315 sintagmas nominais (SN) e frases de predicação de sujeito em que ocorrem desvios de CN. Estas estruturas foram extraídas de um total de 100 textos escritos por 10 grupos de aprendentes de PLE (uma média de 10 textos por cada grupo). A análise destes dados, conduzida com recurso a uma abordagem mista, toma como referência a variedade europeia do português.

## **1 O problema**

Estudos recentes sobre a aquisição/aprendizagem tardia de PLE em diferentes contextos por aprendentes com diferentes perfis sociolinguísticos (MARIOTTO, 2014; MARIOTTO; LOURENÇO-GOMES, 2013; MARTINS, 2015; NHATUVE, 2019; PINTO, 2012; 2017) têm revelado, de forma sistemática, que é na área da CN que se regista maior índice de dificuldades e lentidão no desenvolvimento de competências em PLE. Ademais, as dificuldades observam-se em quase todos os grupos que aprendem PLE e se traduzem em realizações desviantes de concordância nominal em número (CNN) (NHATUVE; BWETENGA, 2018) e de concordância nominal em gênero (CNG) (FERREIRA, 2013; 2019).

No entanto, apesar de sabermos que as dificuldades de estabelecer a CNN e a CNG caracterizam a maioria dos aprendentes de PLE, com o intuito de expor com detalhes tais dificuldades com vista a permitir uma intervenção de índole linguístico-pedagógica a favor da aprendizagem e expansão do português no mundo, torna-se necessário identificar e compreender os contextos sintáticos (natureza da estrutura sintática e respectiva função) em que tendencialmente ocorrem os desvios de CN: será que os desvios ocorrem de forma homogênea em todos os constituintes sintáticos da frase?

Outrossim, havendo uma tendência de as dificuldades de harmonizar os traços gramaticais de número e de gênero em português caracterizarem grupos de perfis sociolinguísticos diferentes, é interessante questionar sobre a sensibilidade dessa área de CN relativamente ao papel da LM na aprendizagem tardia do português. As questões referentes a esse aspecto procuram respostas sobre quais são os aspectos das LMs que (des) favorecem a simetria ou a assimetria dos contextos sintáticos em que ocorrem os desvios de CN em estruturas sintáticas escritas por aprendentes de PLE.

Sob o ponto de vista psicocognitivo, em consideração da teoria de processamento de *input* e, de forma específica, do “princípio da primazia do significado” (VANPATTEN, 2004), podemos avançar, como hipótese à pergunta sobre os constituintes em que ocorrem os desvios de CN, que, apesar de estes poderem registrar-se em todos os contextos em que ocorrem os SNs (sujeito, objeto direto, complemento de preposição), existem contextos que se revelam mais propensos de ocorrência de CN divergente em relação aos outros.

Nesse contexto, considerando, por um lado, que os aprendentes de línguas estrangeiras, em geral, tendem a processar preferencialmente o material linguístico (estruturas sintáticas) em posição inicial da frase – princípio de processamento preferencial de elementos na posição inicial da oração (VANPATTEN, 2004) –, observar-se-ão menos desvios de CN em SN iniciais, com as funções de sujeito, enquanto em sujeitos em posições irregulares (pós-verbais), em SN com funções de objeto direto e em SN subordinados a um sintagma preposicional (SP) (desempenhando várias funções sintáticas), registrar-se-á uma tendência de ocorrência de elevado índice de realizações não convergentes de CN.

Acreditando na onipresença da LM no processo de aquisição/aprendizagem tardia de uma língua não materna (MADEIRA, 2017), considerando as diferenças das características das LMs selecionadas no que diz respeito à ordem básica das palavras (SVO, SOV e VOS) e no que concerne aos mecanismos de indicação do gênero e do número, achamos que essas diferenças têm implicações na ocorrência de um certo tipo de desvio de CN (gênero e número) em determinados contextos sintáticos. Os grupos dos aprendentes cujas LMs têm a ordem SVO e mecanismos de marcação do gênero e do número mais ou menos semelhantes aos do português apresentarão tendências de desvios de CN em contextos sintáticos diferentes dos dos aprendentes com línguas de ordem de palavras e mecanismos acentuadamente diferentes dos do português.

## 2 Dados sobre a CN em português língua não materna

O conceito de CN (subtipo de concordância sintática) implica relações de hierarquia e de correspondência de traços gramaticais de número (singular e plural) e de gênero (masculino e feminino, para o caso de português) entre os especificadores e os modificadores (artigos, possessivos, demonstrativos, adjetivos, quantificadores) e os respectivos núcleos nominais no interior do SN ou entre o sujeito e o respectivo predicativo de natureza adjetival ou nominal. Aliás, nesse processo de CN, o nome-núcleo ou expressão equivalente funciona como o controlador (CORBETT, 2003; 2012), isto é, constitui a fonte da qual os elementos subordinados buscam os traços de gênero e número gramaticais da sua variação nesse SN específico.

Para além de ser uma operação de repetição de traços gramaticais, a CN, em línguas em que ocorre, constitui condição indispensável para a gramaticalidade dos enunciados e, ao mesmo tempo, um mecanismo de coesão gramatical dos elementos dentro da frase (PERES; MÓIA, 1995, p. 443). Esse processo, entretanto, ocorre em SNs colocados em diferentes constituintes/contextos frásicos: SN com a função de sujeito, SN com a função de objeto direto, estruturas de predicação de sujeito e SNs dominados por um SP com diferentes funções sintáticas. Em cada um desses elementos, o SN como tal conserva, como característica própria, a necessidade de harmonização de traços gramaticais de gênero e número entre os elementos acessórios e o núcleo nominal.

Entretanto, o gênero não é uma categoria universal. Existem línguas que têm mecanismos de diferenciação dos gêneros dos nomes (como é o caso do português) e outras que não têm gêneros

marcados. Existem ainda línguas que só têm dois gêneros (masculino e feminino, no caso de português) e línguas que têm mais de dois gêneros (é o caso do shona, que tem mais de 15 classes/gêneros nominais). Nesse contexto, o mais importante é considerar que as línguas têm o sistema de distinção de gênero se os núcleos dos SNs comandam a concordância, pois “the evidence that nouns have gender in a given language lies in the agreement targets that show gender<sup>1</sup>”. (CORBETT, 2006a, p. 749).

O fato de a categoria de gênero não ser universal e não existirem critérios comuns, universais e claros para a sua definição e marcação torna a sua aprendizagem e estabelecimento muito complexos. Nesse âmbito, Mota (2016b) alerta que, em oposição à categoria gramatical número (MOTA, 2016a, p. 164-170), a categoria gramatical de gênero (masculino e feminino), em português, é “inerente”, ou seja,

os lexemas nominais [...] têm um valor de gênero inerente, invariável, totalmente especificado na subparte da sua matriz que respeita aos traços morfológicos [...]. Gênero não é, assim, uma categoria flexional, nos nomes; não distingue entre si células de um paradigma nominal, é uma categoria linguística lexical (MOTA, 2016b, p. 152-153).

É considerando a ideia de Mota que alguns autores negam a marcação do valor do gênero através de processos de morfologia flexional (VILLALVA, 1994). Para esses autores, a CN é o único mecanismo morfossintático que revela, sem equívocos, a categoria gramatical de gênero em português (CORBETT, 2006a; LUCCHESI, 2009; RIO-TORTO, 2001).

---

<sup>1</sup> “A evidência de que os nomes têm gênero numa determinada língua reside nos aspectos de concordância que revelam o gênero.”  
(tradução nossa).

A categoria de número, em oposição à de gênero, revela-se presente em todas as línguas, estabelecendo uma relação sólida com a realidade, é motivada (MARTINS, 2015). As noções de pluralidade e de singularidade são universais e a sua representação depende da realidade extralinguística. No caso de português, língua com dois valores de número (o singular e o plural), de uma forma geral, o singular (número não marcado) representa-se por um morfema vazio (-Ø), enquanto o plural (número marcado), pelo morfema -s (VILLALVA, 2003, p. 927).

Existe uma expressiva regularidade e sistematicidade dos processos morfológicos de flexão e de marcação dos valores de número (excetua-se poucos casos como “currículo”, *corpus...*). Essa regularidade é determinante para a facilidade com que os aprendentes de PLE desenvolvem a competência de estabelecer a CNN. Aliás, vários trabalhos sobre a CN em PLE destacam a ocorrência de elevados índices de desvios de CNG se comparados com os de CNN.

Efetivamente, o fato de o gênero em português ser uma categoria inerente ao nome, não sendo, portanto, marcado através de processos morfológicos, associado ao fato de não ser uma categoria com presença e valores uniformes em todas as línguas, tem implicações negativas na aquisição/aprendizagem da CNG em PLE (FERREIRA, 2013; 2019). Em contrapartida, a transparência acentuada dos processos de marcação dos valores de número e a relação sólida desses valores com a realidade favorecem o desenvolvimento de competências de CNN que se registra em vários trabalhos (MARIOTTO; LOURENÇO-GOMES, 2013; NHATUVE, 2019; PINTO, 2012).

No que diz respeito às tendências reveladas na literatura sobre a CN em português língua não materna, destacam-se, no português falado em Moçambique, Angola e São-Tomé, incongruências de traços gramaticais de gênero e número entre os diferentes especificadores e modificadores e os respetivos núcleos nominais em SNs e frases. No caso do português de Moçambique, os problemas de CN, de acordo com Gonçalves (1997, p. 62-63), são caracterizados pela tendência generalizada do uso de gênero e número não marcados (nos especificadores e modificadores), independentemente dos valores gramaticais do núcleo nominal. Essas dificuldades, na sua generalidade, são explicáveis com base em diferentes fatores sociais e linguísticos.

Essa tendência, entretanto, é oposta ao comportamento dos falantes de português de São-Tomé. Nessa variedade, em conformidade com Miguel e Mendes (2013, p. 151-156), os especificadores e modificadores à esquerda do núcleo nominal projetam o valor gramatical de plural, enquanto os núcleos nominais e os modificadores à direita permanecem no singular. Esse comportamento é igualmente observável no português de Angola, em que ora se flexionam o(s) modificador(es) e especificador(es) antepostos ao núcleo, ora apenas elementos do SN pospostos (INVERNO, 2009, p. 153). Entretanto, à semelhança do português de Moçambique, fatores sociolinguísticos estão na base dessas tendências.

Já sobre o PLE, Pinto (2012; 2017), Nhatuve (2019), Martins (2015), Mariotto e Lourenço-Gomes (2013) revelam os comportamentos de aprendentes africanos (marroquinos e zimbabwianos), asiáticos (chineses) e europeus (espanhóis, ingleses, alemães) de PLE. Nesses estudos, esses autores apresentam as principais dificuldades dos diversos grupos, destacando a área da CN como uma das mais críticas.

De acordo com os dados de Pinto (2012), verifica-se a dificuldade em representar o valor de gênero quando o nome em português não pertence às classes temáticas *-o* ou *-a* com correlação parcial com o masculino ou o feminino; aliás, para os aprendentes marroquinos, a concordância em gênero mostra-se mais difícil de aprender do que a de número (PINTO, 2012, p. 27). Em um outro trabalho, estudando o mesmo grupo de aprendentes de PLE, Pinto (2017) constata que, nos desvios de CN, os aprendentes de PLE apresentam “menor dificuldade de concordância de gênero nos SN complexos do que nos simples”, ou seja, os alunos têm mais dificuldades de estabelecer a CN em SNs com a estrutura Det + Nome do que em SNs com a estrutura Det + Nome + Adjetivo (PINTO, 2017, p. 91-110).

Já os dados apresentados por Nhatuve (2019) sobre a CN em PLE de aprendentes zimbabweanos, reiterando a ocorrência de maior número de desvios de CNG em relação aos de CNN e a tendência do uso preferencial do gênero e número não marcados (o masculino e o singular), indicam que os desvios envolvem o maior número de núcleos nominais com índice temático (IT) *-a*, *e*, de uma forma geral, a coincidência dos ITs *-a* e *-o* com o feminino e o masculino não é determinante no estabelecimento da CN. Ademais, o estudo de Nhatuve indica que os desvios de CN ocorrem amiúde em SNs dominados por sintagmas verbais e preposicionais e também em estruturas de predicação de sujeito.

No contexto europeu, Martins (2015) faz uma comparação entre as performances de aprendentes espanhóis, alemães e chineses do PLE na aprendizagem dos aspectos de concordância nos SNs e em estruturas predicativas e conclui igualmente que a concordância em gênero é sempre “mais difícil do que a [CN] em número [...] independentemente da LM do aprendente ou, até, do

seu nível de aprendizagem” (MARTINS, 2015, p. 40-41). Essa tendência, reiterada por Ferreira (2013; 2019), fica a dever-se ao fato de o número ser uma categoria semanticamente motivada, com manifestações regulares, enquanto a categoria de gênero se caracteriza por certa assistemática. Tal como acontece no português de Moçambique e de outros PALOP, a tendência para o uso generalizado do masculino verifica-se também em aprendentes de PLE europeus (MARIOTTO; LOURENÇO-GOMES, 2013, p. 181-183).

Nos casos de aprendentes de PLE, fatores sociais, linguísticos e psicocognitivos concorrem para a ocorrência dos desvios de CN. Ademais, conforme se pode constatar, a maioria dos trabalhos em nosso poder estuda a CN sob o ponto de vista das tendências na distribuição dos morfemas de concordância no interior do SN, sem identificar, no entanto, os contextos sintáticos (constituintes frásicos) em que ocorre o maior número de desvios.

### **3 Metodologia**

A base empírica do nosso trabalho é constituída por 315 estruturas sintáticas (frases e sintagmas) com anomalias de CN. Essas estruturas foram recolhidas através de uma pesquisa documental. Seleccionámos textos escritos por aprendentes de PLE (com diferentes níveis de proficiência: A1, A2, B1) sendo falantes de 10 línguas maternas (chinês, alemão, italiano, russo, shona, inglês, coreano, romeno, checo e francês).

Para cada subgrupo seleccionámos um mínimo de 10 textos, dos quais identificamos e extraímos SN e frases que constituem a amostra em análise. Devido ao reduzido número de textos de

falantes de algumas LM, para evitar uma discrepância acentuada em termos quantitativos, optámos por considerar um mínimo de 24 estruturas sintáticas e um máximo de 35, isto é, excluimos grupos e textos cuja amostra não perfazia um mínimo de 24 estruturas com desvios de CN.

Os nossos informantes, sendo de ambos os sexos, representam casos de aprendizagem tardia de PLE, em diversas instituições de ensino superior europeias, asiáticas e africanas que, oficialmente, ensinam o português europeu, o que, por sua vez, justifica o recurso a esta variedade como referência na análise dos dados.

Os textos destes aprendentes foram compilados no âmbito de projetos de constituição de *corpora* de português língua estrangeira e segunda 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 LM shona, que foram recolhidos na Universidade do Zimbabwe.

A escolha de um *corpus* constituído por textos de falantes de 10 LM diferentes fundamenta-se, por um lado, pela necessidade de atestar a transversalidade dos comportamentos dos aprendentes de PLE no estabelecimento da CN e, por outro, pela necessidade de demonstrar até que ponto as características das LM são (ir)relevantes na ocorrência de tendências desviantes de CN em determinados contextos sintáticos. A Tabela 1, abaixo, sintetiza as características de cada LM, relevantes para este trabalho:

Tabela 1: Características das LMs dos informantes

Grupo	Família	LM	Ordem de palavras <sup>1</sup>	Gêneros Gramaticais	CN
Indo-Europeias	Linguas Românicas	Francês	SVO	Masculino   Feminino	✓
		Italiano	SVO	Masculino   Feminino	✓
		Romeno	SVO	Masculino   Neutro   Feminino	✓
	Linguas Germânicas	Inglês	SVO	No	X
		Alemão	SVO <sup>2</sup>	Masculino   Neutro   Feminino	✓
			SOV		
	VSO				
Linguas Eslavas	Ceco	SVO <sup>3</sup>	Masculino   Neutro   Feminino	✓	
	Russo	SVO	Masculino   Neutro   Feminino	✓	
Não Indo-Europeias	Lingua Chinesa	Cantonês	SVO	Não	X
	Lingua isolada	Coreano	SOV	Não	X
	Lingua Bantu	Shona	SVO	+15 Classes Nominais	✓

<sup>1</sup> Ordem básica em sentenças declarativas não marcadas.

<sup>2</sup> A ordem de palavras no alemão depende sobremaneira de palavras/elementos que se envolvem na construção de sentenças, admitindo, por isso, várias ordens.

<sup>3</sup> A língua checa é de ordem SVO, no entanto, ela admite facilmente flexibilidade desta ordem.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O estudo adota as abordagens quantitativa e qualitativa, numa relação de complementaridade. A informação estatística apresentada em tabelas referentes à distribuição das ocorrências desviantes pelas categorias de gênero e número e pelos contextos sintáticos é descrita e discutida tendo em conta, por um lado, os aportes linguísticos e extralinguísticos arrolados na revisão bibliográfica e, por outro, as teorias a que recorreremos para esta pesquisa.

#### 4 Contextos sintáticos e desvios de CN em PLE

Os dados que analisamos sobre a CN por aprendentes de PLE revelam, como se pode observar na Tabela 2, a ocorrência de desvios de CNN e CNG em diferentes contextos sintáticos. Efetivamente, existem, de facto, contextos sintáticos propensos à ocorrência de desvios de CN e outros em que, de uma forma

geral, os alunos prestam mais atenção à harmonização de traços gramaticais de gênero e número entre os especificadores, modificadores e os respectivos núcleos nominais em SNs e frases.

**Tabela 2 - Distribuição dos desvios de CN pelos contextos e funções sintáticas**

LM do aprendiz de PLE	SN- Sujeito	SN-Objeto direto	SP - SN com diferentes funções	Frase com predicativo de sujeito	Totais em cada língua
Chinês	6 (19%)	8 (26%)	8 (26%)	9 (29%)	31 (100%)
Inglês	4 (14%)	7 (24%)	8 (28%)	10 (34%)	29 (100%)
Italiano	4 (12%)	10 (30%)	13 (40%)	6 (18%)	33 (100%)
Shona	5 (14%)	10 (29%)	15 (43%)	5 (14%)	35 (100%)
Romeno	1 (3%)	8 (25%)	19 (59%)	4 (13%)	32 (100%)
Russo	7 (22%)	12 (37%)	9 (28%)	4 (13%)	32 (100%)
Coreano	12 (35%)	12 (35%)	5 (15%)	5 (15%)	34 (100%)
Alemão	11 (34%)	5 (16%)	9 (28%)	7 (22%)	32 (100%)
Checo	4 (12%)	11 (33%)	17 (52%)	1 (3%)	33 (100%)
Francês	3 (12.5%)	9 (37.5%)	3 (12.5%)	9 (37.5%)	24 (100%)
	<b>57 (18%)</b>	<b>92 (29%)</b>	<b>106 (34%)</b>	<b>60 (19%)</b>	<b>315 (100%)</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados da Tabela 2 acima revelam que, à parte os grupos de aprendentes de PLE com LM coreana e alemã, os desvios de CN ocorrem tendencialmente com maior expressão em SNs menos autônomos (dominados por outros elementos), como é o caso do SN-objeto direto (SN-OD) (com um total de 92 (29%) casos) e do SN complemento de preposição (SP-SN) (com 106 (34%) casos). Para o caso de grupos de LM chinesa, inglesa e francesa, os desvios concentram-se igualmente em frases com predicativo de sujeito (com 60 (19%) casos), em que o elemento sujeito à CN com o núcleo nominal se encontra distante do nome e inserido em um sintagma verbal. É, nesse caso, em contexto de posição inicial da frase, em que o SN com a função de sujeito (com 57 (18%) casos) registra poucos casos de CN desviante (ver Tabela 2).

Os princípios de “primazia do significado” bem como a questão de se tratar de aprendizagem tardia de PLE podem explicar parcialmente as tendências de ocorrência de desvios em elementos e posições diferentes do sujeito, em consideração, por um lado, do processamento preferencial dos elementos na posição inicial (VANPATTEN, 2004), daí a ocorrência de baixo índice de desvios em SN-Sujeito, por outro, em consideração das dificuldades próprias do processo de aprendizagem tardia das línguas não maternas (MADEIRA, 2017), que requer esforço e atividades sistemáticas (PEREIRA; MARTINS, 2009, p. 3).

No entanto, nem os princípios da primazia do significado considerados neste estudo nem o fato de se tratar de situações de aprendizagem tardia de PLE conseguem explicar satisfatoriamente a ocorrência de altos índices de desvios de CN em SN-Sujeitos nos dados de aprendentes de PLE que têm como LM o coreano (língua sem sistema de CN) e o alemão (língua com sistema de CN). Considerando esses fatos e também os dados da Tabela 1 em geral, parece que nem a questão de umas línguas possuírem mecanismos de marcação de número e de gênero nem o fato de algumas não possuírem mecanismos gramaticais de distinção de gênero são capazes de explicar essa situação.

Entretanto, observando as características das línguas maternas apresentadas na Tabela 1, observamos que o coreano é uma língua de ordem SOV (BYON, 2009, p. 9) e sem mecanismos de distinção dos valores gramaticais de masculino e de feminino, enquanto o alemão, tendo mecanismos de indicação dos dois valores de gênero e também do neutro e muitas formas de marcação do plural (BLOCK, 2013, p. 18-19, 46), em termos de ordem de palavras, dependendo dos elementos envolvidos na

construção de frases, admite várias ordens (SVO, SOV, VSO, OVS) (BLOCK, 2013, p. 88-89; WEBER; MÜLLER, 2004, p. 71-77). Desta feita, parece que a ordem dos constituintes básicos no coreano bem como a possibilidade de várias ordens — que muitas vezes implica o movimento/deslocamento de constituintes básicos — em alemão desempenham um papel relevante para a ocorrência de maior índice de desvios de CN em SN-Sujeito do português,<sup>2</sup> cuja ordem básica é SVO.

Cruzando essa explicação com a questão de processamento linguístico (do *input*) e considerando que, na língua coreana, com a ordem básica SOV, os elementos que ocorrem no final da frase (como, por exemplo, os verbos) são os mais importantes (BYON, 2009, p. 10), pode relacionar-se esse fato com a falta de processamento da CN em SN-Sujeitos escritos (na posição inicial da frase) por aprendentes de PLE sendo falantes de LM coreana.

Quanto aos desvios de CN no predicativo de sujeito, nomeadamente, nos dados de aprendentes de PLE com LM chinesa, inglesa e francesa, para além do princípio da preferência por estruturas menos redundantes, concorre para a sua explicação a distância entre o predicativo e o nome com que deve concordar.

No que concerne às grandes categorias de CN, observamos que, em todos os 10 grupos falantes de LMs diferentes, se registram baixos índices de desvios de CNN, em comparação com os desvios de CNG. Efetivamente, esse comportamento de aprendentes de PLE revela-se transversal e independe das várias circunstâncias (ação de LM, contexto de aprendizagem) que condicionam o desenvolvimento de competências em PLE. As

---

<sup>2</sup> Essa tendência deve ser confirmada ou informada em estudos futuros que se baseiem em dados quantitativos mais representativos, envolvendo falantes de outras LMs com ordens de constituintes sintáticos diferentes da ordem SVO, típica do português.

estruturas sintáticas no Exemplo 1 representam o tipo de desvios de CNN predominante em textos escritos por membros de cada grupo de aprendentes de PLE:

**Exemplo 1:**

- a. Tenho \*[os **cabelos** longos e **claro**]. - CHECO.ER.A2.47 - 1.1<sup>a</sup> (= os cabelos claros)
- b. \*[**Esta férias**] de Natal, eu vou viajar a Lisboa. - COREANO.CA.A2.86 - 75.3S (= Estas férias)
- c. \*[Os **maxibombos** são um pouco mais **confortável**] mas caros. - ALEMÃO.ER.A2.99 - 75.3S (= os machimbombos são um pouco mais confortáveis)
- d. \*[(**Nós**) Sommos muito **feliz**]. - ED\_1\_15\_10.1C (= felizes)
- e. Muitas vezes moram em \*[**país diferentes**]. - ITALIANO.ER.A2.96 - 75.3S (= país diferente)
- f. \*[**São as nossas conversação**] - frances.b2.87.69.3q (= São as nossas conversações)
- g. [...] mundo exterior \*d[**as oportunidade**] - BU\_2\_36\_70.3Q (= as oportunidades)
- h. Tem \*[**muito coisas**] em madeira - RUSSO.CA.A2.21-1.1A (= muitas coisas)
- i. Quando terminar \*[**a minha exames**]. H PII14/15/16SI/II52 (F985) (= os meus exames)
- j. [...] \*[**vários sitio**] da Figueira da Foz (CHINÊS. CA.A2.82-07-265) (= vários sítios)

Os exemplos apresentados em 1 (a. - j.) representam casos de incongruências de traços gramaticais de número entre os especificadores e adjetivos e os respetivos núcleos nominais.

Conforme se pode observar nos exemplos e na Tabela 3, abaixo, há poucos casos de desvios de CNN no SN-Sujeito. Nesse contexto, pode se considerar que, quanto mais à direita estiver um determinado SN, em relação ao sujeito da frase, maior probabilidade de ocorrência de desvios de CNN existe. Ademais, confirmando o que tem sido revelado por vários estudos sobre a CNN (MARTINS, 2015; NHATUVE; BWETENGA, 2018), a maioria dos desvios consiste na combinação de especificadores e/ou modificadores com traços de [+ Singular] com núcleos com traços [- Singular] (tendência do uso desviante do singular). A Tabela 3 ilustra a distribuição dos desvios de CNN pelos diferentes contextos sintáticos que consideramos neste trabalho.

**Tabela 3 - Distribuição dos desvios de CNN pelos contextos e funções sintáticas**

LM do aprendente de PLE	SN-Sujeito	SN-Objeto direto	SP - SN com diferentes funções	Frase com predicativo de sujeito	Totais em cada língua
Chinês	1 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (80%)	5 (100%)
Inglês	0 (0%)	1 (25%)	0 (0%)	3 (75%)	4 (100%)
Italiano	0 (0%)	2 (40%)	3 (60%)	0 (0%)	5 (100%)
Shona	1 (20%)	0 (0%)	2 (40%)	2 (40%)	5 (100%)
Romeno	0 (0%)	2 (40%)	3 (60%)	0 (0%)	5 (100%)
Russo	0 (0%)	3 (75%)	1 (25%)	0 (0%)	4 (100%)
Coreano	1 (14%)	4 (58%)	1 (14%)	1 (14%)	7 (100%)
Alemão	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (100%)	5 (100%)
Checo	1 (17%)	4 (66%)	1 (17%)	0 (0%)	6 (100%)
Francês	1 (25%)	2 (50%)	0 (0%)	1 (25%)	4 (100%)
	<b>5 (10%)</b>	<b>18 (36%)</b>	<b>11 (22%)</b>	<b>16 (32%)</b>	<b>50 (100%)</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados da Tabela 2 reiteram conclusões — ocorrência de baixos índices de CNN (Tabela 3) em relação aos de CNG (Tabela 4) — a que chegaram vários autores que estudaram as tendências de CN, quer em grupos de falantes africanos de português língua segunda (GONÇALVES, 1997; INVERNO, 2009), quer em

grupos de aprendentes africanos de PLE (NHATUVE, 2019; PINTO, 2012; 2017), quer ainda em grupos de aprendentes europeus e asiáticos (MARIOTTO; LOURENÇO-GOMES, 2013; MARTINS, 2015). Conforme se pode depreender, de um total de 315 estruturas sintáticas (ver os totais na Tabela 2), apenas 50 (ver os totais na Tabela 3) representam desvios de CNN. No entanto, esses dados opõem-se às tendências observadas no português do Brasil, em que, de uma forma geral, só se relatam sistematicamente casos de desvios de CNN (SCHERRE, 1994; VIEIRA; BRANDÃO, 2014).

As tendências positivas que se registram na aprendizagem e marcação da CNN em PLE requerem uma reflexão profunda se levarmos em conta os princípios teóricos que consideramos neste trabalho. Se, apesar de os nossos informantes representarem, na sua totalidade, casos de aprendizagem tardia do português (MADEIRA, 2017), se a CNN em SN do português é tipicamente uma expressão de redundância de valores gramaticais de número (VANPATTEN, 2004), e mesmo assim os diferentes grupos de aprendentes de PLE revelarem facilidade na aprendizagem dos mecanismos de CNN, então, esse fenômeno (a CNN) representa uma exceção quanto aos princípios das teorias em causa.

Aliás, de acordo com Krashen (1981; 1985), a compreensibilidade e a clareza de *input* são fatores determinantes para que a aquisição/aprendizagem de uma língua não materna tenha lugar com eficácia. Entretanto, tal como afirma Corbett (2006b), o número, contrariamente ao gênero, é uma categoria universal, e a representação dos valores gramaticais de plural ou de singular depende sobremaneira da realidade (MARTINS, 2015). Ademais, os respetivos mecanismos de flexão e marcação em português revelam altos níveis de sistematicidade

(VILLALVA, 2003, p. 927). É, em nosso entender, esse quadro teórico que melhor explica os comportamentos dos diferentes grupos de aprendentes de PLE no que tange ao estabelecimento da CNN.

A comparação entre as Tabelas 3 (sobre a distribuição dos desvios de CNN) e 4 (referente à distribuição dos desvios de CNG) permite-nos constatar que, em todos os contextos e funções sintáticas considerados e em todos os grupos de aprendentes de PLE, os índices elevados de desvios dizem respeito à CNG. O Exemplo 2 a seguir, com itens extraídos de cada grupo, ilustra a natureza de estruturas desviantes predominantes em diferentes níveis de proficiência.

### Exemplo 2:

- a. Tendo **\*[os relações]** superfíceis com elas. - CHECO. ER.B1.32 - 77.3T - (= as relações)
- b. **\*[Meus amigos]** falam a mim. - COREANO.CA.A2.26 - 1.1<sup>a</sup> - (= As minhas amigas)
- c. **\*[O nosso vida]** de país tomava fim - ALEMÃO. CA.A2.20 1. 1<sup>a</sup> - (= a nossa vida)
- d. Jogar jogos **\*n[a minha computador]** portátil. - INGLÊS.CF.A2.03 33.1J - (= no meu computador)
- e. Vou falar **\*d[os diferentes paisagens]** - PA\_1\_07\_75.3S - (= das diferentes paisagens)
- f. **\*[O ambiente]** dessa cidade é muito **parecida]** - frances. b2.87.69.3q - (= o ambiente [...] parecido)
- g. Eu moro **\*[ em o cidade]** chamado Oradea - ROMENO. ER.A2.72 - 1.1<sup>a</sup> - (= na cidade)
- h. **\*[Éste refeição e muito gordo]** - RUSSO.CA.B1.53 - 55.2M - (= Esta refeição [...] gorda)

- i. [...] comprar \*[**muitos coisas**]: camisa, sapatos, comidas etc (CHINÊS(CANTONÊS). CF.A2.08-02-34) (= muitas coisas)
- j. Querei \*[muitas **bom comidas**]. PII14/15/16SI/II52 (F987) (= muito boa comida)

As estruturas sintáticas em 2 (a. - j.) representam os desvios de CNG encontrados em textos escritos pelos 10 grupos de aprendentes de PLE. Esses exemplos indicam, tal como revelam as estatísticas na Tabela 4, poucos casos de desvios de CNG em SN-Sujeito, com a exceção dos casos dos aprendentes de LM coreana e alemão, que apresentam elevados índices de desvios em SN com essa função sintática. Os desvios registrados, na sua maioria, consistem na combinação de especificadores e modificadores com traços gramaticais [+ Masculino] com núcleos nominais [- Masculino] (tendência do uso desviante do masculino). Embora esse comportamento se registre também em alguns SNs com núcleos pertencentes às classes temáticas *-a* e *-o*, os índices elevados de desvios envolvem SN com núcleos que não integram essas duas classes (ver os núcleos de SN em Exemplo 2 (a., d., e., f., g., e h.) (FERREIRA, 2013; 2019; NHATUVE, 2019), sobre as tendências de marcação de gênero gramatical em PLE). A Tabela 4, a seguir, ilustra a distribuição dos desvios de CNG pelos contextos sintáticos:

**Tabela 4 - Distribuição dos desvios de CNG pelos contextos e funções sintáticas**

LM do aprendente de PLE	SN-Sujeito	SN-Objeto direto	SP - SN com diferentes funções	Frase com predicativo de sujeito	Totais em cada língua
Chinês	5 (19%)	8 (31%)	8 (31%)	5 (19%)	26 (100%)
Inglês	4 (16%)	6 (24%)	8 (32%)	7 (28%)	25 (100%)
Italiano	4 (14%)	8 (29%)	10 (36%)	6 (21%)	28 (100%)
Shona	4 (14%)	10 (33%)	13 (43%)	3 (10%)	30 (100%)
Romeno	1 (4%)	6 (22%)	16 (59%)	4 (15%)	27 (100%)
Russo	7 (25%)	9 (32%)	8 (28%)	4 (14%)	28 (100%)
Coreano	11 (41%)	8 (29%)	4 (15%)	4 (15%)	27 (100%)
Alemão	11 (41)	5 (19%)	9 (33%)	2 (7%)	27 (100%)
Checo	3 (11%)	7 (26%)	16 (59%)	1 (4%)	27 (100%)
Francês	2 (10%)	7 (35%)	3 (15%)	8 (40%)	20 (100%)
	<b>52 (20%)</b>	<b>74 (28%)</b>	<b>95 (36%)</b>	<b>44 (16%)</b>	<b>265 (100%)</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em termos da distribuição dos desvios de CNG, a Tabela 4 (e também a Tabela 3) reproduz os comportamentos dos diferentes grupos de aprendentes de PLE observados na Tabela 2. A descrição dos dados dessa tabela reitera a ocorrência de baixos índices de desvios em SN-Sujeito (com 52 (20%) casos), contra os totais de 74 (28%) e 95 (36%) casos de desvios em SN-OD e em SP-SN, respectivamente. A ocorrência de maior número de desvios de CNG que se confirma com os dados da Tabela 4 em comparação com os da Tabela 3 (sobre a CNN) é um dado que se observou em todos os estudos feitos sobre a CN em português língua não materna (GONÇALVES, 1997; MARTINS, 2015; NHATUVE, 2019; PINTO, 2012; 2017). A mais valia deste estudo, no que se refere estritamente a esse aspecto, reside no fato de confirmar essa tendência através da comparação de dados de diferentes grupos de aprendentes de PLE.

Enquanto os dados sobre a CNN não nos permitiram explicar e/ou relacionar satisfatoriamente a ocorrência de baixos índices de desvios com base nas dificuldades inerentes

à aprendizagem tardia do português (MADEIRA, 2017) bem como nos princípios da não redundância (VANPATTEN, 2004), a superioridade numérica dos dados referentes aos desvios de CNG permite a sua explicação com base nesses aspectos. A dificuldade de estabelecer a CNG pode ser explicada também pelo fato de os aprendentes tardios não se beneficiarem da memória a longo prazo procedimental, que facilitaria a aquisição de competências de CNG. De fato, esses grupos recorrem à memória a longo prazo declarativa para a aprendizagem, o que requer muito “esforço e atenção deliberada, mediante repetição e o necessário tempo de assimilação” (PEREIRA; MARTINS, 2009, p. 32-33).

Por seu turno, se a harmonização dos valores gramaticais de gênero entre os especificadores e modificadores e os respectivos núcleos é um processo redundante, então a preferência pela não redundância, que, segundo VanPatten (2004), caracteriza aprendentes de línguas estrangeiras, concorre como fator explicativo das tendências desviantes de CNG. Mais ainda, se a esmagadora maioria de casos representa a tendência de uso desviante do masculino, em que apenas os núcleos nominais é que evidenciam o valor de gênero feminino, enquanto os especificadores e modificadores permanecem na forma não marcada, então, o princípio da preferência pelo processamento de palavras lexicáticas em detrimento das morfemáticas também pode ser aplicado como fator explicativo dos desvios de CNG.

Aliás, o gênero gramatical não é uma categoria universal. Os respectivos mecanismos de expressão/marcação não são fidedignos nem são sistemáticos (CORBETT, 2006a; 2016b; VILLALVA, 1994; MOTA, 2016a; MARTINS, 2015; FERREIRA, 2019). Ademais, as línguas com sistemas de CNG não recorrem a

estratégias semelhantes para a expressão do gênero, o que torna o respetivo *input* menos claro e menos compreensível (KRASHEN, 1982; 1985). Estes fatos, entretanto, desfavorecem o desenvolvimento de competências de estabelecimento de CNG em PLE.

## Considerações finais

Neste trabalho, analisámos, à luz das teorias de processamento do *input* e de contato linguístico, o comportamento de 10 grupos de aprendentes de PLE com LMs diferentes no estabelecimento da CN. Concentrámos as nossas atenções na distribuição das realizações desviantes de CN, com o objetivo de observar, tal como anunciámos na introdução, quais os contextos sintáticos (posição do SN na frase e a respetiva função sintática) em que tendencialmente ocorrem com maior expressão os desvios de CN e quais os aspectos teóricos de natureza psicocognitiva, social e linguística que favorecem e/ou explicam os comportamentos dos 10 grupos de aprendentes de PLE.

As amostras de cada grupo de aprendentes, em consonância com outros estudos (FERREIRA, 2019; MARTINS, 2015; NHATUVE, 2019; PINTO, 2017), indicam, de facto, que a dificuldade de estabelecer a CN caracteriza quase todos os aprendentes de PLE e que a CNG é a que implica elevados índices de realizações à margem da norma do português europeu, ou seja, é na CNG que se registra a maior parte de casos de incongruência de traços gramaticais de gênero entre os especificadores e modificadores e os respetivos núcleos nominais. Aliás, os dados que apresentamos nas Tabelas 3 e 4 permitem-nos observar que, das 315 (100%) estruturas sintáticas

registradas, 265 (84%) correspondem aos desvios de CNG, contra 50 (16%) que representam desvios de CNN. Ademais, as estruturas sintáticas estudadas confirmam as tendências para o uso desviante e preferencial do número singular (ver Exemplo 1: a. - j.) e do gênero masculino (ver Exemplo 2: a. - j.) nos especificadores e modificadores.

Entretanto, no que diz respeito ao contexto sintático em que ocorrem os desvios de CN, quer os dados referentes à distribuição dos desvios de CNN pelos diferentes contextos considerados neste trabalho (ver Tabela 3), quer os dados sobre a distribuição dos desvios de CNG (ver Tabela 4), ambos convergem, de uma forma geral, com os dados gerais apresentados na Tabela 2, no que tange ao comportamento dos diferentes grupos de aprendentes de PLE. Em conformidade com as estatísticas das três tabelas, os índices elevados de desvios de CN ocorrem em SN-OD, em SP-SN e também em estruturas de predicação do sujeito. Portanto, registram-se poucos desvios de CN em SN que ocupam as posições iniciais da frase e com as funções de sujeito da frase.

A ocorrência de baixos índices de desvios em SN-Sujeito, em oposição às tendências em SN-OD e em SP-SN, valida, em geral, o princípio de processamento preferencial de estruturas sintáticas (neste caso, SN) na posição inicial da frase (VANPATTEN, 2004). No entanto, embora a maioria dos dados estudados revele essa tendência, há dois grupos (de aprendentes de LM coreana e alemã) que apresentam tendências diferentes. Nas amostras desses dois grupos, observamos que é no SN-Sujeito que se concentram os desvios (ver Tabelas 2 e 4). Parece que nem os princípios de primazia do significado nem a questão de se tratar de aprendizagem tardia de PLE

explicam satisfatoriamente por que são esses dois grupos que se comportam de maneira particular no que tange ao contexto em que ocorrem os desvios de CN.

Nesse contexto, na tentativa de entendermos o que provavelmente está na base da ocorrência de índices elevados de desvios de CN em SN-Sujeito em aprendentes com LM coreana, com 12 casos correspondentes a 35%, e em aprendentes com LM alemã, com 11 casos que representam 34%, verificámos que o coreano é uma língua de ordem SOV (BYON, 2009, p. 9), enquanto, embora se observe no alemão a ordem SVO, essa língua também admite as ordens SOV, VSO, OVS (BLOCK, 2013; WEBER; MÜLLER, 2004), dependendo, dentre outros aspectos, da natureza dos elementos envolvidos na frase. Assim, pode se relacionar a ocorrência de altos índices de desvios com a falta de processamento da CN em SN-Sujeito em escritos de aprendentes de PLE, sendo falantes das duas LMs. É, em nosso entender, nas características das LMs que se encontra a explicação do fato de os aprendentes de PLE com LM coreana e alemã apresentarem elevados índices de desvios em SN-Sujeito.

Outrossim, se os princípios da primazia do significado e do contato linguístico preveem dificuldades acentuadas explicáveis com base nas tendências dos aprendentes de PLE de processarem elementos linguísticos com significado lexical, menos redundantes, e com base no fato de se tratar de uma aprendizagem tardia, a CNN em PLE parece constituir uma exceção, se considerarmos que há uma significativa facilidade na aprendizagem e no desenvolvimento de competências de CNN. Aliás, o sucesso no estabelecimento de CNN explica-se satisfatoriamente pelo caráter universal dos valores gramaticais de singular e plural, pela sua estreita relação com a realidade e

pelo fato de a sua marcação consistir em processos morfológicos altamente regulares (MARTINS, 2015; VILLALVA, 1994).

Em contrapartida, concorrem todos os princípios de primazia do significado e de contato linguístico considerados na revisão bibliográfica para a explicação dos desvios de CNG. Ademais, o fato de o gênero ser uma categoria cuja definição e marcação consistem em critérios e estratégias diferentes e o fato de, em português, a variação em gênero não consistir em processos flexionais (MARTINS, 2015; MOTA, 2016a; 2016b; VILLALVA, 1994) parecem explicar igualmente as dificuldades acentuadas de estabelecer a CNG que se registram.

Portanto, com base neste estudo, observámos que os desvios de CN, na maioria dos casos, ocorrem em posições e em SNs diferentes de sujeito. Ademais, foi possível observar que os grupos de aprendentes de PLE cujas LMs têm ordens de palavras diferentes de SVO, que é típica do português, tendem a apresentar comportamentos diferentes (elevados índices de desvios em SN-Sujeito). É caso para considerar que a ordem das palavras nas LMs desempenha, em alguns casos, um papel determinante na ocorrência de desvios em determinados contextos sintáticos.

A ocorrência de maior número de desvios em posições diferentes das de sujeito que se observou neste trabalho valida as hipóteses que apresentámos na descrição do problema e confirma, com base em dados mais abrangentes (10 grupos), as conclusões parciais a que chegou Nhatuve (2019), em um estudo da CN em PLE de falantes de LM shona.

## Referências

BLOCK, R. **German grammar in English for international students**. München: University of Applied Sciences, 2013.

BYON, A. **Basic Korean: a grammar and workbook**. New York: Routledge, 2009.

CORBETT, G. Agreement, the range of the phenomenon and the principles of the Surry database of agreement. **Transcriptions of the philosophical society**, [s. l.], v. 101, n. 2, p. 155-202, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/1467-968X.00117>>. Acesso em: 6 jul. 2020.

CORBETT, G. Grammatical gender. In: BROWN, K. (ed.). **Encyclopedia of language and Linguistics**. 2. ed. Oxford: Elsevier, 2006a. v. 4, p. 749-756.

CORBETT, G. Number. In: BROWN, K. (ed.). **Encyclopedia of language and Linguistics**. 2. ed. Oxford: Elsevier, 2006b. v. 4, p. 724-731.

CORBETT, G. Grammatical relations in a typology of agreement systems. In: ARGUMENT structure and grammatical relations: a crosslinguistic typology. Studies in language companion series, 126, XV. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2012. p. 37-54.

DUARTE, I. **Língua portuguesa: instrumento de análise**. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

FERREIRA, T. S. A marcação de gênero nominal em português língua não-materna: padrões na aquisição/aprendizagem. In: CARAPINHA, C.; SANTOS, I. A. (coord.). **Estudos de Linguística**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. v. II, p. 77-92.

FERREIRA, T. S. **Aquisição/Aprendizagem do sistema de atribuição do gênero nominal em PLNM**. 2019. 351 f. Tese

(Doutorado em Linguística do Português) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2019.

GASS, S. M. Language transfer and universal grammatical relations. **Language Learning**, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 327-344, 1979. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01073.x>>. Acesso em: 6 jul. 2020

GASS, M.; SELINKER, L. **Second language acquisition: an introductory course**. New York and London: Routledge, 2008.

GONÇALVES, P. Tipologia de ‘erros’ do português oral de Maputo: um primeiro diagnóstico. In: STROUD, C.; GONÇALVES, P. (org.). **Panorama do português oral de Maputo**. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 1997. v. II: A construção de um banco de “erros”, p. 37-67.

HASHEMNEZHAD, H.; ZANGALANI, S. K. Input processing and processing instruction: definitions and issues. **International Journal of Applied Linguistics & English Literature**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 23-28, 2013.

INVERNO, L. **Contact-induced restructuring of Portuguese morphosyntax in interior Angola: evidence from Dundo (Lunda Norte)**. 2009. 474 f. Tese (Doutoramento em Linguística Portuguesa) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. New York: Pergamon Press, 1981.

KRASHEN, S. **The input hypothesis: issues and implications**. UK: Longman, 1985.

KRASHEN, S. **Second language acquisition: theory, applications and some conjectures**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

LUCCHESI, D. A concordância de gênero. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 295-318.

MADEIRA, A. Aquisição de língua não materna. *In*: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (ed.). **Aquisição de língua materna e não materna**: questões gerais e dados do português. Berlin: Language Science Press, 2017. p. 305-330. (Textbooks in Language Sciences, 3).

MARIOTTO, E. M. C. Processamento da concordância de gênero por aprendentes de português como língua estrangeira: evidências de um estudo de leitura automonitorada. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

MARIOTTO, E.; LOURENÇO-GOMES, M. C. Análise de erros na escrita relacionados à aprendizagem da concordância de gênero por falantes nativos do inglês, aprendentes de português europeu como língua estrangeira. *In*: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (SIMELP), Língua portuguesa: ultrapassando fronteiras, unindo culturas, 4., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Faculdade de Letras/UFG, 2013. p. 1.278-1.285.

MARTINS, C. **Línguas em contacto**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0433-6>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MARTINS, C. Número e gênero nominais no desenvolvimento das interlínguas de aprendentes do português europeu como língua estrangeira. **Revista Científica da UEM: Série Letras e Ciências Sociais**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 26-51, 2015.

MARTINS, C. O papel diferenciado de subsistemas de memória de longo prazo nos processos de aquisição e de aprendizagem de uma L2: o modelo declarativo/procedimental e as suas consequências para o ensino de línguas não maternas. *In*: CORRÊA-CARDOSO, J.; FIALHO, M. C. (org.). **A linguagem na pólis**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016. p. 99-120. Disponível em: <[https://doi.org/10.14195/978-989-26-1115-0\\_4](https://doi.org/10.14195/978-989-26-1115-0_4)>. Acesso em: 30 jul. 2020.

MIGUEL, M.; MENDES, A. Syntactic and semantic issues in sequences of the type (adjective)-noun-(adjective). **Journal of Portuguese Linguistics**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 151-156, 2013.

MOTA, M. A. A categoria gramatical gênero, nos nomes e adjetivos do Português: algumas reflexões. **Diadorim**, Especial, Rio de Janeiro, p. 150-164, 2016a.

MOTA, M. A. Morfologia nas interfaces. In: MARTINS, A. M.; CARRILHO, E. (ed.). **Manual de Linguística Portuguesa**. Berlin/Boston: De Gruyter, 2016b. p. 156-177.

NHATUVE, D. **Aspectos de concordância nominal em português língua estrangeira por falantes de língua materna Bantu (Shona) e de Inglês língua segunda**. 2019. 376 f. Tese (Doutoramento em Linguística do Português) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2019.

NHATUVE, D.; BWETENGA, T. R. Configuração do valor de número gramatical em português língua estrangeira: interlíngua ou problemas intrínsecos da língua portuguesa?. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, n. 1, p. 5-33, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15210/rle.v21i1.15152>>. Acesso em: 6 jul. 2020.

PEREIRA, I.; MARTINS, C. Metodologias de ensino de PLS à medida dos aprendentes. In: MATEUS, M. H. M. *et al.* (org.). **Metodologias e materiais para o ensino do português como língua não materna**. Lisboa: ILTEC, 2009. p. 31-37.

PERES, J.; MÓIA, T. **Áreas críticas da língua português**. Lisboa: Caminho, 1995.

PINTO, J. A aquisição de português LE por alunos marroquinos: dificuldades interlinguísticas. In: CONGRESO INTERNACIONAL SEEPLU, Difundir la lusofonia, 2., Cáceres, 2012. **Atas**. Cáceres: SEEPLU/CILEM/LEPOLL, 2012. p. 217-239.

PINTO, J. A aquisição do gênero e da concordância de gênero

em português língua terceira ou língua adicional. *In*: OSÓRIO, P. (coord.). **Teorias e usos linguísticos**. Lisboa: Lidel, 2017. p. 91-110.

RIO-TORTO, G. Classes gramaticais: sua importância para o ensino da morfossintaxe. **Máthesis**, [s. l.], v. 10, p. 259-286, 2001.

SCHERRE, M. M. P. Aspectos da concordância de número no português do Brasil. **Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP) - Norma e variação do português**, [s. l.], p. 37-49, 1994.

VANPATTEN, B. **Processing instruction: theory, research, and commentary**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. Tipologia de regras linguísticas e estatuto das variedades/línguas: a concordância em português. **Linguística**, [s. l.], v. 30, p. 82-112, 2014.

VILLALVA, A. **Estruturas morfológicas: unidades e hierarquias nas palavras de português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

VILLALVA, A. Estruturas morfológicas básicas. *In*: MATEUS *et al.* **Gramática da língua portuguesa**. Lisboa: Caminho, 2003. p. 917-978.

WEBER, A.; MÜLLER, K. Word order variation in German main clauses: a corpus analysis. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPUTATIONAL LINGUISTICS, 20., Geneva, 2004. **Proceedings**. Geneva, Switzerland, 2004. p. 71-77.

WEINREICH, U. **Languages in contact**. Findings and problems (Publications of the Linguistic Circle of New York 1). New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

# Reflexões sobre a formação inicial de professores de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua (PLE/PL2) na Universidade Federal da Bahia em uma perspectiva culturalmente sensível

Sara Oliveira da Cruz\*

## Resumo

Este trabalho é parte de uma pesquisa maior que teve como objetivo propor o *blog* como um ambiente favorável ao ensino de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua (PLE/PL2) em uma perspectiva culturalmente sensível aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas (CRUZ, 2019). A extensão universitária e os projetos institucionais da Universidade Federal da Bahia (UFBA), respectivamente o Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL) e o Programa Especial de Monitoria de Português como Língua Estrangeira (PROEMPLE), são os contextos dessa investigação. Aqui, se discute a formação de professores(as) de PLE/PL2, em nível de graduação, na UFBA, e a sua ancoragem em princípios voltados para uma formação culturalmente sensível de seus(suas) professores(as) (MENDES, 2020), 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 profissionais crítico-reflexivos (e culturalmente sensíveis), como foi defendido na referida pesquisa.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (PLE/PL2). Formação de professores. Perspectiva intercultural. Universidade Federal da Bahia.

---

\* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Graduada em Letras Vernáculas e Português como Língua Estrangeira. Especialista em Educação a Distância. Mestra em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Professora substituta de Língua Portuguesa. Pesquisadora no Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino (Lince/CNPQ) e no Observatório de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (ObsPLE-PL2, CNPQ). Atua, desde 2012, no Exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9886-1762>.

# Reflexiones sobre la formación inicial de profesores de Portugués como Lengua Extranjera/ Segunda Lengua (PLE/PL2) en la Universidade Federal da Bahia - Brasil en una perspectiva culturalmente sensible

## Resumen

Este trabajo es parte de una investigación mayor que tuvo como objetivo proponer el blog como un ambiente favorable a la enseñanza de Portugués como Lengua extranjera/ Segunda Lengua (PLE/PL2) en una perspectiva culturalmente sensible a los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza- aprendizaje de lenguas (CRUZ, 2019). La extensión universitaria y los proyectos institucionales de la Universidade Federal da Bahia (UFBA), respectivamente el Núcleo Permanente de Extensión en Letras (NUPEL) y el Programa Especial de Monitoria de Portugués como Lengua Extranjera (PROEMPLE), son los contextos de esa investigación. Aquí, discuto la formación de profesores(as) de PLE/PL2, en nivel de graduación, en UFBA y su anclaje en principios vueltos para una formación culturalmente sensible de sus profesores(as) (MENDES, 2020), con el propósito de evidenciar la importancia de una orientación teórico- pedagógica más activa, simétrica (y más significativa) para Las(os) profesores(as) en formación, capaz de formar profesores críticos- reflexivos (y culturalmente sensibles), como fue definido en la pesquisa.

Palabras-clave: Portugués Lengua Extranjera/Segunda Lengua (PLE/PL2). Formación de Profesores. Perspectiva intercultural. Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Recebido em: 04/03/2021 // Aceito em: 11/04/2021.

## Introdução<sup>1</sup>

As ideias desenvolvidas dentro da Linguística Aplicada sobre a formação de professores de línguas, sobretudo os trabalhos de Mendes (2008; 2011; 2012a; 2012b; 2014), apontam diferentes aspectos relativos ao desenvolvimento de abordagens e práticas mais sensíveis culturalmente, que colocam os sujeitos em interação como foco do ensino e da aprendizagem de uma nova língua-cultura.<sup>2</sup> Nesse sentido, a autora defende uma formação em nível superior que prepare o(a) professor(a) de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (PLE/PL2) para atuar em contextos complexos e multilíngues, marcados pela diversidade, pela desigualdade e, muitas vezes, pela injustiça social, assim como para decidir, com autonomia e consciência crítica, que representações de língua e de linguagem estarão na base de suas ações.

Na perspectiva da educação interculturalmente sensível (MENDES, 2011), isso é um grande desafio, visto que, tradicionalmente, ainda imperam, nos Cursos de Licenciatura em Letras, abordagens e práticas que perpetuam concepções e visões clássicas de língua, nas quais o ensino da gramática ocupa lugar central. De base estruturalista, essas concepções e visões de língua nos impedem de pensá-la como uma prática social, uma atividade, uma ação desempenhada pelos sujeitos que interagem através dela, que considera não apenas sua dimensão linguística, mas também as dimensões sociocultural, histórica e política.

---

1 Agradeço aos meus/minhas colegas de pós-graduação pela leitura atenta deste artigo: Helitânia dos Santos, Remígio Pires, Lucas Rodrigues, e à Iris Nunes, que sempre me auxiliam na produção do resumo em língua estrangeira. Nesses tempos de isolamento social, essa troca tem sido fundamental.

2 Mendes (2008, p. 72) denomina língua-cultura como uma “rede complexa de fatores linguísticos e extralinguísticos. [...] não é uma abstração teórica e não possui existência fora do contexto social de uso pelos seus falantes.” Para a autora, “além do conhecimento relativo à língua que está sendo ensinada e aprendida”, professores e aprendizes “devem poder compartilhar na sala de aula [...] toda uma rede de conhecimentos e informações que fazem parte dos seus mundos culturais específicos”. (MENDES, 2012a, p. 362).

Em poucas linhas, o sentido de sensível a que Mendes se refere em seus escritos é essa ação de criar espaços propícios para o diálogo e para a troca de experiências das línguas-culturas dos sujeitos em interação, como também de procurar imprimir, nos cursos de formação de professores de línguas, a diversidade e a complexidade do mundo contemporâneo. Atuar em uma perspectiva culturalmente sensível aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas é oportunizar o diálogo intercultural entre as línguas-culturas em contato.<sup>3</sup> Essa tem se revelado uma das principais tendências contemporâneas de ensino de línguas capaz de “suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino-aprendizagem” de línguas. (MENDES, 2012a, p. 359-360). Sobre a significação da palavra intercultural, a autora afirma que:

O sentido de intercultural [...] é a compreensão de que é possível, no emaranhado das diferenças e choques culturais que estão em jogo no mundo contemporâneo, estabelecer pontes, diálogos inter/entre culturas, individuais e coletivas, de modo que possamos conviver mais respeitosamente, mais democraticamente [...] é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. (MENDES, 2012a, p. 359-360).

Nessa perspectiva, Egito (2019, p. 22), referenciando Kramsch, nos diz que uma educação intercultural deve se basear

---

<sup>3</sup> Mendes (2020, p. 53) vem nos dizer que “dialogar dentro da interculturalidade significa, portanto, abrir-se para a outra cultura e deixar-se ver pelo outro com o qual se estabelece o diálogo”.

“no respeito à diferença e na aceitação do Outro e de seu modo de ver, agir e sentir o mundo”. Seguindo o mesmo pensamento, Candau acredita que se trata de:

[...] uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas [...]. (CANDAU, 2008, p. 52).

Sendo assim, o(a) professor(a) de PLE/PL2 que se pretende intercultural precisa compreender que conflitos, embates, choques, silenciamentos são atitudes que surgem nas relações humanas, no entanto, é preciso aprender a construir a ponte entre as línguas-culturas em contato, a ser sensível culturalmente na escuta do outro e na escuta de si mesmo e compreender que, por meio da linguagem, ferimos e somos feridos.

Dito isso, a formação de professores(as) de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua da UFBA passou, nos últimos anos, por algumas transformações, principalmente na organização curricular e nos conteúdos do Curso de Licenciatura em PLE dessa instituição.

De 2005, ano em que foi criada, a 2011, tratava-se de uma formação em dupla habilitação, com o objetivo de preparar o egresso para o ensino de língua materna e também de língua estrangeira (Licenciatura em Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna – Português Língua Estrangeira).<sup>4</sup> Em 2012, após determinação imposta pela Resolução CNE/CP nº 1/2011, que previa um aumento da carga horária das

---

<sup>4</sup> Ver: <https://letras.ufba.br/graduacao>.

Licenciaturas em Letras com dupla habilitação para o mínimo de 3.600 horas, a Comissão de Reforma Curricular decidiu pela extinção das habilitações duplas, e o curso foi totalmente reformulado, passando a ser uma Licenciatura em Língua Estrangeira - Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (MENDES, 2020).<sup>5</sup>

Na nova formulação do Projeto do Curso, de acordo com Mendes:

Grande ênfase é dada no curso à preparação do professor para desenvolver um corpo de conhecimentos que inclua não apenas o domínio dos conteúdos específicos da língua, objeto de seu ensino, mas também uma formação crítica e ancorada na compreensão da diversidade e da necessidade de desenvolvimento de práticas educacionais culturalmente sensíveis aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o professor deve ser preparado para atuar, antes de tudo, como um agente de interculturalidade, bem como agente político de promoção e de projeção da língua portuguesa no mundo. (MENDES, 2020, p. 45).

Com isso, vemos a instituição assumir a responsabilidade de preparar professores(as) de PLE/PL2 capazes de formar cidadãos plurilíngues e interculturais, sabedores das concepções, das crenças, das abordagens que orientam a prática pedagógica, a seleção e a produção de materiais didáticos e de instrumentos de avaliação, entre outros elementos que compõem o processo de ensinar e aprender uma língua, bem como capazes de analisar, avaliar e intervir em situações complexas, em salas de aula de línguas multiculturais e, muitas vezes, conflituosas, com autonomia e consciência crítica. (MENDES, 2014, p. 36).

---

<sup>5</sup> Para saber mais sobre a reformulação do Projeto do Curso e o desenvolvimento do PLE/PL2 na Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialmente a licenciatura na área, iniciada no ano de 2005, ver Mendes (2020).

Como esse novo currículo ainda está em fase de implementação, não apresento o seu impacto na formação desses(as) professores(as), visto que se faz necessário o desenvolvimento de pesquisas que investiguem, sobretudo, de que modo essa implementação está ocorrendo e quais as implicações na formação desses(as) profissionais. No entanto, a fim de contribuir com as reflexões acerca desse período de implementação do novo currículo, neste trabalho, apresenta-se um recorte dos dados gerados em uma pesquisa, em nível de mestrado, que teve como objetivo propor o *blog* como um ambiente favorável ao ensino de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua (PLE/PL2), em uma perspectiva culturalmente sensível aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas (CRUZ, 2019). Esses dados apontaram para lacunas no processo de formação desses(as) professores(as), devido à assimetria que existe em relação às diferentes tendências formativas no interior do curso, sendo este um desafio profissional (MENDES, 2014, p. 36-37) que a instituição pode estar enfrentando na implementação desse novo currículo.<sup>6</sup>

Na próxima seção, apresenta-se o percurso teórico-metodológico dessa pesquisa. Antes, é importante dizer que se investigaram, inicialmente, as potencialidades do *blog* no ensino de PLE/PL2, tomando como contexto de investigação a extensão universitária e os projetos institucionais da Universidade Federal da Bahia (UFBA), respectivamente o Núcleo Permanente de

---

<sup>6</sup> Segundo Mendes (2014), são quatro os desafios (conhecimento, profissional, social e político) enfrentados pelas instituições, públicas e privadas, no desenvolvimento de cursos e na formação de novos(as) professores(as) de PLE/PL2, tanto na fase inicial formativa, a exemplo dos cursos de licenciatura, quanto na capacitação dos professores em serviço. Para enfrentar o desafio profissional, a autora explica que “as instituições devem desenvolver condições para preparar, em estágios iniciais e continuamente, professores de línguas capazes de formar cidadãos plurilíngues e interculturais”, ainda, “é necessário formar sujeitos para analisar, avaliar e intervir em situações complexas, em salas de aula de línguas multiculturais e, muitas vezes, conflituosas”. (MENDES, 2014, p. 36).

Extensão em Letras (NUPEL) e o Programa Especial de Monitoria de Português como Língua Estrangeira (PROEMPLE), mas, à medida que a investigação avançava, percebeu-se a necessidade de redimensionar os objetivos, de modo a incluir um olhar mais aprofundado sobre o próprio funcionamento desses projetos e os modos como os(as) professores(as) em formação de PLE/PL2, em nível de graduação, estavam sendo formados(as) e orientados(as) em sua prática.<sup>7</sup>

## 1 Percorso teórico-metodológico da pesquisa

O conjunto de práticas metodológicas (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20-22) adotado, nesta investigação, revela-se como qualitativo, de cunho etnográfico, com recortes autoetnográficos, porque incide nela a análise do fenômeno em tela para que este seja apreendido em sua complexidade, buscando interpretar as subjetividades dos participantes (PESCE; ABREU, 2013, p. 22), valendo-se de instrumentos e procedimentos etnográficos, que a aproximam do cenário e dos participantes da pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20-22). Nesse sentido, elaboro perguntas de pesquisa, não hipóteses, baseadas, inicialmente, em minha práxis docente e minhas leituras sobre a temática (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 50).<sup>8</sup> Além disso,

---

<sup>7</sup> A extensão universitária e os projetos institucionais são os dois campos de atuação em que os estudantes da Licenciatura em PLE realizam as 408 horas de estágio do curso. Ver Rodrigues (2019), Cruz (2019) e Mendes (2020). O NUPEL é o órgão responsável pela coordenação, fomento, gerenciamento, apoio, acompanhamento e avaliação de ações de extensão do Instituto de Letras da UFBA. (NUPEL, 2021). Nesse espaço, estudantes da graduação e da pós-graduação podem exercer a docência de seu estágio obrigatório nas diferentes línguas oferecidas pelo Núcleo: alemão, espanhol, francês, grego, inglês, italiano, latim, LIBRAS e português língua estrangeira/segunda língua. Já o PROEMPLE é um subprograma do Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI). O PROFICI conta, atualmente, com seis subprogramas: PROEMA (alemão), PROEMES (espanhol), PROEMF (francês), PROEMI (inglês), PROEMIT (italiano), PROEMPLE (português como língua estrangeira). (PROFICI, 2021). Esse tem sido também um espaço para os professores em formação do Curso de Licenciatura em PLE da UFBA atuarem como monitores docentes nas turmas formadas pelo programa ou como tutores dos estudantes de PLE do programa.

<sup>8</sup> A fenomenologia é uma das bases filosóficas da pesquisa qualitativa e, diferentemente das pesquisas positivistas, “não lida

em um primeiro momento, analiso registros do início da minha atuação docente, como professora em formação no NUPEL, a fim de identificar quais concepções de língua orientaram a minha prática e de que forma utilizei o *blog* “Vivendo no Brasil” durante aquela experiência. Esses registros que emergem como recortes autoetnográficos demonstram a reflexividade no objeto pesquisado.<sup>9</sup>

Entre 2017 e 2019, período em que foi realizada a pesquisa, o NUPEL contava com dois professores(as) em formação e uma coordenadora. As aulas eram ministradas por estudantes da graduação e da pós-graduação *stricto sensu* do Instituto de Letras, aprovados(as) através de edital. O(A) estudante selecionado(a) poderia permanecer no Núcleo durante o tempo máximo de quatro semestres, período de duração da bolsa concedida. Já o PROEMPLE contava com três professores(as) em formação e um coordenador. As aulas eram ministradas por estudantes regularmente matriculados(as) em cursos de graduação ou pós-graduação *stricto sensu* da área de Letras, que já tinham feito a disciplina LETB12 - Introdução ao ensino do Português como Língua Estrangeira e aprovados(as) através de edital, além dos(as) estudantes da licenciatura em PLE/PL2 do Instituto de Letras da UFBA (ILUFBA) que estavam realizando os estágios supervisionados.<sup>10</sup>

---

com o conceito de hipóteses (que devem ser verificadas), mas sim com o conceito de suposições (que devem ser respondidas, com base na análise dos relatos dos sujeitos)”. (PESCE e ABREU, 2013, p. 23). Entretanto, isso não é característico apenas da fenomenologia, mas de toda pesquisa qualitativa em essência.

9 Considero registros os *e-mails* trocados com os meus ex-alunos, um artigo apresentado em um dos congressos internacionais da SIPLE, produções escritas dos meus ex-alunos e o *blog* “Vivendo no Brasil” (<http://vivendonobrasil.blogspot.com/>). Atuei no NUPEL por três semestres, durante essa experiência, tive a ideia de criar esse *blog* para compartilhar as produções escritas dos meus alunos. A proposta da atividade consistia em produzir um texto sobre a temática abordada em aula para publicar nesse *blog*, em seguida, ler as postagens e comentar nesse ambiente virtual.

10 LETB 12 - Introdução ao Ensino do Português como Língua Estrangeira é um componente introdutório da Licenciatura em Português Língua Estrangeira/Segunda Língua na UFBA. Esse é um dos componentes dessa licenciatura voltado, segundo MENDES (2020, p.56), “especificamente para o processo de ensino e de aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (Introdução ao Ensino do Português como Língua Estrangeira, Leitura e Produção de Textos em Português como Língua Estrangeira, Oralidade em Português como Língua Estrangeira, Análise Linguística em Português como Língua Estrangeira e

No total, oito professores(as) em formação de PLE participaram desta pesquisa, sendo dois do NUPEL, um monitor e cinco tutores do PROEMPLE. Para preservar a identidade deles(as), optei por nomeá-los(as) com os nomes dos países ou continentes correspondentes à origem da maior parte dos seus alunos, a saber: Benim, Gabão, Gana, República Democrática do Congo, Haiti, África, América, Europa.

Os dados foram gerados a partir das observações de aulas e das entrevistas realizadas com todos(as) os(as) participantes; da implementação do conjunto de atividades; e também dos relatórios de estágio dos(as) professores(as) em formação que estavam cursando a disciplina Estágio Supervisionado I de Português como Língua Estrangeira, componente curricular do Curso de Licenciatura em PLE da UFBA. Analisei também, como disse anteriormente, registros do início da minha atuação docente, como professora em formação no NUPEL, a fim de identificar de que modo minhas próprias experiências foram ressignificadas a partir do desenvolvimento da investigação.

Essas observações foram necessárias para o desenvolvimento do conjunto de atividades proposto na pesquisa, bem como para a elaboração dos roteiros das entrevistas semiestruturadas.<sup>11</sup> As anotações no diário de campo foram fundamentais para que eu pudesse refletir sobre as interações que ali ocorriam (ou não), sobre as falas e as ações dos(as) professores(as) em formação e dos(as) seus(suas) alunos(as) e também descrever/relatar as atividades conforme estavam acontecendo. Quanto aos relatórios de estágio, foram utilizados com vistas a gerar dados para compreender o fenômeno investigado por outro ângulo, seja complementando as análises

---

Avaliação de Proficiência em Português como Língua Estrangeira, com 68 horas cada um, totalizando 340 horas).

11 O conjunto de atividades foi dividido em três Unidades Temáticas: “Como é a sua Rotina”, “Preconceito” e “Racismo”, que resultaram das observações de aulas dos professores em formação participantes da pesquisa e de produções textuais de alunos de língua estrangeira.

do diário de campo e das entrevistas, seja trazendo aspectos importantes que, por alguma razão, não foram mencionados nos outros instrumentos.

Com os dados, refleti, em especial, sobre o planejamento realizado pelos(as) professores(as) em formação; a(s) abordagem(ns) utilizada(s) por eles(as); as orientações que recebem no NUPEL, no PROEMPLE e durante o Estágio Supervisionado I de Português como Língua Estrangeira;<sup>12</sup> os desafios na formação desses professores; a não oferta pelo ILUFBA de uma disciplina voltada para o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas, sobretudo, na área de PLE; a implementação do conjunto de atividades e o uso do *blog* em uma perspectiva intercultural e crítica.<sup>13</sup>

Na seção seguinte, apresenta-se o recorte dos dados gerados na referida pesquisa, o qual evidencia a assimetria que existe em relação às diferentes tendências formativas no interior do curso, com vistas a discutir o compromisso, assumido por essa Universidade, de formar professores(as) crítico-reflexivos(as) (e culturalmente sensíveis).

## **2 O compromisso de formar professores(as) crítico-reflexivos(as) (e culturalmente sensíveis) versus a ausência de uma orientação teórico-pedagógica mais ativa, simétrica (e significativa)**

Diante do propósito de ofertar uma formação que prepare os(as) professores(as) de PLE/PL2 para enfrentar os desafios

---

12 No decorrer do curso, os estudantes dessa licenciatura fazem quatro disciplinas de Estágio Supervisionado, totalizando 408 horas de estágio, a saber: Estágio Supervisionado I de Português como Língua Estrangeira; Estágio Supervisionado II de Português como Língua Estrangeira; Estágio Supervisionado III de Português como Língua Estrangeira, e Estágio Supervisionados IV de Português como Língua Estrangeira. Mendes (2020) discorre sobre a estrutura da licenciatura em PLE/PL2 na UFBA.

13 No total, dois *blogs* foram utilizados na investigação: “Vivendo no Brasil” ([www.vivendonobrasil.blogspot.com](http://www.vivendonobrasil.blogspot.com)) e “Falando Português” ([www.falandoportugues.com.br](http://www.falandoportugues.com.br)).

dos contextos diversificados, linguísticos e culturais, cabe, neste trabalho, refletir sobre a formação de professores de PLE/PL2 na UFBA. Os dados gerados na pesquisa revelaram que a ausência de uma orientação teórico-pedagógica mais ativa, simétrica (e mais significativa) em contextos formativos pode levar os(as) professores(as) em formação a não ressignificarem a própria prática, a não refletirem sobre as concepções de língua, de ensino, de avaliação que orientam a sua prática. Assim, a ausência desse tipo de orientação pode comprometer significativamente todo o processo formativo desses sujeitos em formação.

Vejamos o que América comenta, no Excerto [1], sobre como tem sido a sua experiência no NUPEL:

Excerto [1]

**América:** Minha experiência no NUPEL tem sido satisfatória. O primeiro semestre posso dizer que foi um semestre de teste, foi um semestre que eu apliquei tudo aquilo que eu tinha vontade e vi de que forma isso foi recebido. O segundo semestre tem sido um semestre mais desafiador por conta de ser uma turma com nível diferente do que eu tava acostumado a trabalhar, mas ao mesmo tempo tá sendo um semestre proveitoso porque tudo que eu tô fazendo agora é algo que eu não tinha feito antes, então, mais uma vez tá sendo desafiador e novo. (Entrevista - Professor em formação do NUPEL).

Em sua fala, ele apresenta uma situação bem parecida com a minha atuação no NUPEL. Para mim, essa também foi uma experiência satisfatória, proveitosa, desafiadora e nova. Na minha transição do primeiro para o segundo semestre, também passei a atuar em níveis superiores (intermediário e avançado) e tive o *insight* de utilizar um *blog* nas aulas, assim como ela, passei a fazer coisas que não havia feito anteriormente.

No próximo Excerto [2], observa-se que a fala de Europa é

marcada pelo uso da primeira pessoa do singular “eu aprimorava”, “eu via”, “(eu) tentava adaptar”, “eu tentava mudar”, assim como a de América, no Excerto [1], “eu apliquei”, “tudo que eu tô fazendo [...] é algo que eu não tinha feito [...]”:

Excerto [2]

**Europa:** [...] Então, por exemplo, no primeiro semestre, eu fiquei, acho que foi no primeiro ou segundo que eu fiquei com o básico 1 e 2, depois eu passei pro intermediário e pro avançado; mas, aí, a cada segundo semestre que eu dava a mesma disciplina, que eu dava o mesmo nível, eu aprimorava algumas coisas, né, e eu via o que que foi que deu certo, que deu errado e, aí, tentava adaptar, embora o perfil do aluno influencia muito nessa questão. Então, tem alunos que são mais sérios, não preferem alguns tipos de atividades, outro sim; alguns são mais críticos, outros não, né.

**Pesquisadora:** E como é que você desenrolava isso?

**Europa:** Ah, dependia deles, dependia deles sempre. Na verdade, as questões que eles gostavam mais, a gente tendia a demorar mais duas aulas, por exemplo, a gente demorava duas aulas num assunto se fosse o caso, mas se não fosse um assunto que demandasse muita informação, porque a partir de um conteúdo, a gente pode introduzir mais dois, três, aí que tá a riqueza, mas quando a gente via, que eu via que um tema não era muito rentável, eu tentava mudar logo pra poder chamar atenção deles. (Entrevista - Professora em formação do NUPEL).

O uso da primeira pessoa do singular na fala de Europa somado à minha reflexão sobre a minha atuação como professora em formação no NUPEL podem revelar o protagonismo que esses professores exercem no Núcleo e a ausência de uma orientação mais ativa nesse espaço.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Ver capítulo da Dissertação (CRUZ, 2019) cujo título é “Da prática à teoria: uma experiência de ensino de português LE/L2 que se transformou em um projeto de pesquisa”.

Tendo em vista o que foi apresentado nos Excertos [1] e [2], considero que atuar nos níveis básicos (1 e 2), em uma perspectiva que limita “o ensino de línguas a uma mera exposição de conceitos, estruturas e regras, para depois aplicá-los em situações superficiais e descontextualizadas” (MENDES, 2020, p. 49), é uma zona de conforto para o professor em formação, visto que há grande possibilidade de sistematização dos conteúdos linguísticos indicados para esses níveis e de os alunos conhecerem muito pouco os códigos da língua-alvo. Nesse sentido, ao passar a atuar em níveis mais avançados, esse professor começa a perceber que ensinar uma língua vai muito além de ensinar o aluno a falar e a escrever de acordo com a norma padrão e que aprender o maior número de palavras e conjugar “perfeitamente” os verbos da língua-alvo não garante que ele seja capaz de interagir em diferentes situações comunicativas, ou seja, esse professor começa a perceber outros aspectos que envolvem o ensino de uma língua estrangeira.

Ainda, atuar também em diferentes modalidades de ensino pode ser um fator muito importante para o despertar de diferentes perspectivas e abordagens e, portanto, contribuir muito com a formação desses(as) professores(as). Sobre esse aspecto, tanto Europa quanto África, antes de atuarem como bolsistas, respectivamente no NUPEL e no PROEMPLE, realizaram tutorias no PROEMPLE, por meio da disciplina de Estágio I.<sup>15</sup> Os dados revelaram que essas duas experiências juntas são complementares e foram bastante positivas para a sua formação docente. Para África, as tutorias deram-lhe “uma base de como ensinar para esses alunos estrangeiros”.

---

<sup>15</sup> A tutoria é uma atividade vinculada à disciplina de Estágio Supervisionado (I e II). Os estudantes dessa disciplina devem planejar atividades para um grupo de, no máximo, 5 alunos de PLE do PROEMPLE. Essas tutorias ocorrem uma vez por semana e duram entre 1h30 e 2h cada. Esse estudante deve realizar, no mínimo, 10 encontros e apresentar, ao final, um relatório ao professor da disciplina. Segundo Rodrigues (2019, p. 50), esse tipo de avaliação pode mudar a depender do professor que esteja ministrando a disciplina de Estágio.

Vale também pontuar que, em relação à Licenciatura de PLE na UFBA, é nos estágios, por meio das tutorias, que os(as) professores(as) em formação têm maior oportunidade de prática, já que a quantidade de professores(as) em formação selecionados(as) para atuar nos cursos de PLE da UFBA (NUPEL; PROEMPLE) ainda é pequeno. Daí também a importância de uma orientação teórico-pedagógica constante por parte dos(as) professores(as) das disciplinas de estágio supervisionado, a fim de que se formem professores(as) crítico-reflexivos(as), sabedores(as) das concepções, das crenças e das abordagens que orientam a sua prática pedagógica, além da seleção e produção de materiais didáticos e de instrumentos de avaliação, entre outros.

Izaki Gómez (2018) defende, em sua tese, que, para o(a) professor(a) em formação desenvolver a prática reflexiva, é necessário criar oportunidades para que este(a) possa discutir sua prática e a de seus colegas, a partir de aportes teóricos adquiridos e produzidos ao longo da formação acadêmica, tentando desconstruir os sentidos comuns e construindo significados sobre o processo de ensino e aprendizagem de modo colaborativo, juntamente com outros(as) professores(as). Ela, ainda, verifica que “o professor em formação necessita de acompanhamento constante e presencial para realizar seu ofício” (IZAKI GÓMEZ, 2018, p. 201).

No entanto, os dados desta pesquisa mostram uma assimetria em relação às diferentes tendências formativas no interior do curso. As falas dos(as) professores(as) em formação revelam que, a depender de quem seja o(a) professor(a) formador(a), haverá ou não elaboração e/ou análise de material didático, de avaliações, de atividades de produção de texto, entre outras coisas, mostrando, desse modo, abordagens individuais

dos(as) professores(as) formadores(as) no interior do curso que acabam comprometendo significativamente todo o processo formativo em análise. É preciso atentar, portanto, para o fato de que um curso não pode estar tão dependente das diferenças entre as abordagens dos(as) professores(as) formadores(as). A esse respeito, quatro dos cinco tutores só perceberam a carência de orientações sobre planejamento e reflexões teórico-práticas quando, no final da disciplina Estágio Supervisionado I, um(a) dos(as) professores(as) formadores(as) os incentivou a refletir sobre a própria prática e quando começaram a implementar o conjunto de atividades proposto nesta pesquisa.<sup>16</sup>

No relatório entregue a esse(a) professor(a), no final da disciplina, Gabão relata: “[...] Fomos orientados a ‘experimentar’ e não a dar aulas propriamente ditas. A tutoria foi descrita como um laboratório de ideias para complementar a formação que os aprendizes de português já estavam recebendo no curso tradicional.” Na entrevista, ela relata que os tutores foram orientados, pelo professor formador que iniciou a disciplina, a não usar, por exemplo, materiais do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE), pois, para esse professor, seria melhor desenvolver nas tutorias atividades interpessoais, como “passar com os alunos; ajudá-los com estratégias de sobrevivência na cidade”; assim, as tutorias seriam “um sistema de apoio, suporte pros alunos”, uma vez que as demais aulas do PROFICI já contemplam atividades como a do PPPLE.<sup>17</sup> Além disso, também não seria necessário tirar dúvidas dos estudantes, porque eles já têm isso no curso.

---

<sup>16</sup> No período em que esta pesquisa foi realizada, a disciplina Estágio Supervisionado I foi ministrada por dois professores formadores, que atuaram em etapas diferentes do curso.

<sup>17</sup> O PPPLE é uma plataforma *on-line* que tem como objetivo central oferecer à comunidade de professores e interessados em geral recursos e materiais pedagógicos para o ensino-aprendizagem-avaliação do português como língua estrangeira. (PPPLE, 2021).

A tutora revela que tentou fazer desse jeito, mas priorizou temas que surgiam durante as aulas, “lacunas que os alunos mostravam na tutoria”, no planejamento desses encontros. No decorrer da disciplina de estágio, ela percebeu que não foi imposto nenhum tipo de restrição sobre o que deveria ser feito ou, segundo suas palavras, “como poderíamos atuar como tutores”, por esse motivo se sentiu “à vontade para tentar realizar atividades que suprissem as necessidades dos aprendizes” e, a partir do segundo encontro, começou a utilizar unidades didáticas retiradas do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE). Gabão ainda menciona que:

Excerto [3]

**Gabão:** A partir dessa data, passei a iniciar a tutoria sempre pedindo para que os alunos falassem sobre a melhor e a pior parte da semana deles. Desse modo, mesmo sem nos conhecermos muito, passamos a compartilhar um pouco de nossas rotinas e angústias e a criar um espaço de conforto e confiança nas sessões de tutoria. Essa atividade deu, muitas vezes, a oportunidade para que todos participassem dando conselhos e dicas uns aos outros para superar as dificuldades (que nem sempre eram ligadas somente aos estudos). (Relatório de estágio).

Além disso, a tutora declara que pedia sempre aos alunos que explicassem a tarefa ou o projeto da semana (requerido durante as aulas formais do PROFICI) e ajudava-os, dando dicas de lugares para visitarem ou alguma orientação de deslocamento para os locais onde iriam desenvolver os projetos.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Segundo Rodrigues (2019, p. 57), entre fevereiro e julho de 2018, “foram feitos 17 projetos ao longo de 17 semanas, ou seja, um projeto semanal. Os temas eram diversos e buscavam explorar assuntos que pudessem circundar o aluno. Além disso, para cada projeto, o aluno deveria apresentar algum tipo de produto como elaborar um filme, fazer uma apresentação oral, retratar teatralmente suas experiências, entre outras coisas. Esses tipos de tarefas visavam a estimular a criatividade dos alunos, além de aguçar a sua capacidade de criar estratégias diversificadas para resolver os mais variados tipos de problemas, bem como saber interagir com as pessoas na rua”. Até 2018, a distribuição das aulas PLE no PROEMPLE era a seguinte: tutoria *on-line*, curso geral (projetos), reforço, diários, preparatório Celpe-Bras e curso de integração e reflexão cultural e acadêmica. Para mais

É possível constatar, com base no conjunto de análises realizadas, que a abordagem de ensino de línguas que predominantemente orientava o planejamento das aulas dos professores em formação era a comunicativa (NUNAN *Apud* BROWN, 1994), visto que fizeram referência a algumas das características dessa abordagem, sobretudo, quando enfatizavam a interação constante com a língua-alvo e quando buscavam relacionar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com as situações comunicativas ocorridas fora desse espaço. Entre eles, havia quem se preocupasse com o tratamento dinâmico e criativo do conteúdo da aula, o uso correto da língua-alvo, o desenvolvimento da oralidade, do vocabulário e da escrita, a discussão de temas e de questionamentos que surgem durante a aula, a interação com falantes da língua-alvo (brasileiros(as)).

Ao perguntar aos professores em formação que atuam no PROEMPLE se recebem algum tipo de orientação teórico-pedagógica, África é a única que responde positivamente:

Excerto [4]

**África:** Sempre comunicativa. [...] desde o início, quando [...] começou as orientações sobre como eu deveria dar aula, [...] seria sempre comunicativa, é sempre comunicativa. Então, tem que deixar os alunos falar o máximo possível, colocar eles sempre em grupo, em dupla pra que eles falem, pra que eles conversem, pra que eles possam trocar essas experiências. (Entrevista - Monitora do PROEMPLE/PROFICI).

Como podemos ver, há, explicitamente, por parte do PROEMPLE, uma orientação acerca da abordagem de ensino de línguas a ser seguida pelos monitores do programa. Por outro lado, de acordo com outros dados da pesquisa, enquanto uma

---

detalhes, ver Rodrigues (2019, p. 48-51) e Cruz (2019, p. 63), os autores descrevem com detalhes cada uma dessas aulas.

parte dos tutores disse não ter recebido orientação na disciplina de Estágio Supervisionado I a esse respeito, a outra parte disse que foi orientanda a desenvolver atividades interpessoais com os alunos. Quanto ao NUPEL, não há uma orientação explícita nesse sentido.

Ainda sobre o Excerto [4], a professora em formação menciona que eles são orientados a separar a turma em pequenos grupos para que possam conversar bastante na língua-alvo. Para África, o ponto positivo disso é que eles acabam se ajudando, “aquele que sabe mais ajuda quem sabe menos”; por outro lado, nota-os conversando em outra língua, geralmente na língua materna deles, por isso precisa controlá-los, “na maior parte do tempo”. Além disso, ela comenta que as aulas de projetos são as mais difíceis de ministrar, sobretudo por conta dos conflitos interpessoais que surgem naquele espaço, mas reconhece que o projeto expõe os(as) alunos(as) a situações que os(as) tornam independentes aqui no Brasil.<sup>19</sup> Vejamos as suas próprias palavras:

Excerto [5]

**África:** [...] eu percebo que, entre eles, têm uns que não se dá muito com outros, que não gosta de conversar com o outro, de que não gosta de fazer projeto porque, aí, lógico que eles encontram dificuldade de trabalhar em grupo, como eu, como uma pessoa, adulta, madura também tenho dificuldade de trabalhar com meus colegas, eles passam por isso também. [...] Olha, eu acho, eu gosto muito dos projetos, eu acho que os projetos são importantes, eu acho que os projetos tornam esses alunos autônomos, e eles precisam disso, eles tão aqui longe da família, não têm papai, não têm mamãe, então, eles têm que aprender a se virar na vida,

---

<sup>19</sup> Nas aulas de projetos, segundo Rodrigues (2019, p. 59), “nas quartas-feiras, é apresentado o tema, as tarefas e o produto que deve ser entregue, além de uma reflexão escrita a respeito do que eles acharam da experiência, tal relato deve ter no máximo 10 linhas”.

então, eu acho que o projeto é o melhor caminho pra que eles aprendam de forma autônoma, independente, que eles corram atrás, vai lá, pesquisa, então, eu acho que é muito legal o projeto, eu gosto da ideia dos projetos. (Entrevista – Monitora do PROEMPLE/PROFICI).

Retomando o Excerto [3], concluo que a transgressão de Gabão é fruto de sua formação acadêmica. Isso fica claro quando, em outro momento da entrevista, ela comenta que, ao cursar a disciplina LETB 15 - A Avaliação da Proficiência do Falante de Português Língua Estrangeira, estudou os parâmetros de avaliações e as concepções de língua que orientam esse exame e participou de um simulado do Celpe-Bras, o qual foi realizado pela professora que ministrou a segunda etapa da disciplina Estágio Supervisionado I. Assim, segundo ela, todos os alunos puderam conhecer, na prática, as etapas do exame (aplicação e correção das partes oral e escrita). Para Gabão, essa oportunidade de conhecer o exame influenciou bastante a sua prática docente, pois tudo o que selecionou, aplicou, orientou contemplava as diferentes situações comunicativas com as quais eles poderiam se deparar na prova do Celpe-Bras.

América também declara a importância dessa disciplina na sua formação docente. Ela diz que foi a partir dessa disciplina que se expandiu a sua visão, o seu conhecimento:

Excerto [6]

**América:** [...] Então, a forma com que eu trabalho hoje, que eu aplico avaliação, que eu faço uma atividade, é toda pautada no que eu aprendi naquela disciplina, porque se eu passo uma atividade pro aluno, qual é o objetivo daquela atividade, é matar o tempo da aula, é fazer com que ele fique escrevendo? Não, aquela atividade precisa ter um fundo, ela precisa ter um porquê, um motivo, e tudo isso veio por conta dessa disciplina. (Entrevista – Professor em formação do NUPEL).

Ela revela-nos também que, quando entrou na área de Letras, tinha uma visão muito fechada e limitada da área, mas isso mudou quando conheceu PLE, pois pôde expandir a sua visão e conhecer a área de avaliação, o Celpe-Bras e todas as outras formas de trabalhar com PLE.

É importante observar que essas reflexões acerca do exame não surgiram com os(as) demais professores(as) em formação, mesmo entre aqueles(as) que atuam no Celpe-Bras. Havia, por parte deles(as), preocupação em preparar os alunos para a prova, mas verifico que a visão de proficiência que surge nas entrevistas ou nas observações de aulas, ainda, estava atrelada ao uso correto das unidades da língua, como podemos ver no Excerto [7] a seguir:

Excerto [7]

**África:** Hoje, por exemplo, teve uma aluna que eu já percebi que já, é, várias vezes, mas eu sempre me esqueço e é pra eu tocar na aula, e eu acabo esquecendo, que é sobre a palavra ‘não’. Ela fala ‘non’, ‘non’, ‘non’, mas, resultado, tá lá numa grade de avaliação no Celpe-Bras como a pessoa fala, né, como a pessoa respondeu às perguntas, como foi a entrevista dela. Tá lá, tem vários tópicos lá. Então, a gente precisa ensinar ao aluno sobre, por onde eles vão passar na prova, que caminho eles têm que percorrer pra poder passar na prova. O caminho não é só ensinar os gêneros textuais só, somente os gêneros textuais, mas também a forma correta de escrever, a forma correta de falar, é assim que eu penso. (Entrevista – Monitora do PROEMPLE/PROFICI).

Considero, portanto, a disciplina LETB 15 - A Avaliação da Proficiência do Falante de Português Língua Estrangeira, a partir dos relatos expostos pelos(as) professores(as) em formação, muito significativa na formação desses(as) professores(as), visto que não só ressignifica a visão de proficiência deles(as), como

também ressignifica todos os outros aspectos que envolvem a avaliação, o que enriquece a práxis desses(as) professores(as), como demonstrado por América no Excerto [6].

Isso traz à baila as palavras de Mendes (2008, p. 60), quando diz que o ponto de partida da formação de professores de línguas é auxiliar esses professores “a compreender a sua própria abordagem de ensinar, para que depois possa realimentá-la e modificá-la a depender das necessidades e características dos contextos nos quais atua”. Tal iniciativa, a meu ver, torna a orientação teórico-pedagógica mais significativa, já que os leva “a refletir sobre o que faz e como faz”, promove “o necessário diálogo entre teoria e prática, ação e reflexão, conhecimento científico e saber produzido na experiência” (MENDES, 2008, p. 60).

Como se viu nos relatos de Gabão e América, o estudo dos parâmetros de avaliações e das concepções de língua que orientam o Celpe-Bras expandiu a visão de proficiência deles, ressignificou todos os outros aspectos que envolvem a avaliação e, principalmente, impactou positivamente a prática pedagógica desses professores.

Nesse sentido, evidenciou-se, na pesquisa, que um dos papéis dos(as) coordenadores(as)/professores(as) formadores(as) é discutir com os(as) professores(as) em formação as questões/os conflitos que surgem, bem como incentivar o planejamento das aulas, a produção de materiais didáticos, a reflexão sobre os objetivos, as propostas, os materiais didáticos das aulas e as abordagens de ensino de línguas, a fim de que as aulas de PLE/PL2 sejam, de fato, um lugar para a interação na língua-alvo e de aprendizagem.

Ademais, não basta orientar os(as) professores(as) em formação a realizar atividades em grupo, em dupla, para que os(as) seus(suas) alunos(as) interajam, conversem, troquem experiências, sem que isso seja resultado de um planejamento, que considera, por exemplo, o que nos diz África: “têm uns que não se dá muito com outros, que não gosta de conversar com outro [...]”. Refletir, portanto, sobre questões como essas e propor ações que contribuíssem para a compreensão desses conflitos por todos os envolvidos nesse processo de ensinar e aprender uma LE/L2, que, muitas das vezes, não são só linguísticos, mas também culturais, são ações urgentes em nossas salas de aulas e resultados de uma boa orientação e de um bom planejamento.

Pelo exposto, portanto, percebo que é de suma importância que os(as) professores(as) que hoje estão à frente dessa licenciatura dialoguem com mais frequência sobre o modo como estão conduzindo as disciplinas, para que também não haja assimetrias como estas: professores(as) em formação chegando à disciplina de Estágio Supervisionado I sem ter refletido sobre as concepções de língua, de ensino, de avaliação, que orientam a sua prática, visto que isso dependerá das disciplinas que cursou e com quem, se professor X, Y ou Z.

## **Considerações finais**

Neste estudo, apresentei algumas reflexões acerca da formação inicial de professores(as) de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua (PLE/PL2) da Universidade Federal da Bahia. Procurei 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), a partir dos dados apresentados na pesquisa — intitulada **Fiz um blog, e daí?** Uma experiência sobre o ensino e a formação inicial de professores de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua em perspectiva intercultural e crítica (CRUZ, 2019) — que teve como participantes da pesquisa professores(as) em formação de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua (PLE/PL2) dessa instituição.

Diante da ausência de uma orientação teórico-pedagógica mais ativa, simétrica (e mais significativa) nesses contextos formativos, o planejamento da aula do(a) professor(a) em formação pode ser prejudicado, visto que, dentre as prioridades dos(as) professores(as) em formação, ao planejarem as aulas, está a demanda dos alunos. É importante pontuar que nem sempre o cumprimento dessa demanda condiz com uma aprendizagem significativa, já que tendências contemporâneas de ensino-aprendizagem de línguas apresentam abordagens/perspectivas que vão de encontro ao ensino tradicional, no qual o ensino da gramática ocupa lugar central. Por isso, é fundamental que os(as) professores(as) em formação sejam (continuamente) preparados(as) para refletirem sobre as concepções que têm orientado a prática docente, pois a ausência de uma orientação em contextos formativos pode também reforçar práticas tradicionais do ensino de línguas.

Pode parecer que me oponho à participação dos(as) alunos(as) na construção do curso, dando, por exemplo, sugestões do que querem aprender. Jamais! Discuto no sentido de chamar a atenção para o que compete ao(à) professor(a): a decisão de como e quando os conteúdos/temas serão trabalhados/abordados no curso, a escolha de instrumentos, procedimentos, abordagens

que podem contribuir nesse processo de ensino-aprendizagem. Afinal, em um ensino de língua em uma perspectiva intercultural, tal como a defendo (CRUZ, 2019), essa troca enriquece o processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira/segunda língua. Mendes afirma que, nessa perspectiva de ensino de língua:

[...] o professor tem papel fundamental, pois é ele que conduz o processo e orienta as experiências de uso da língua desenvolvidas em sala de aula. Ou seja, não só ele é o responsável pelos conteúdos, procedimentos e experiências desenvolvidas pelos alunos com e na língua, mas também pelas relações que se estabelecem entre os sujeitos que interagem na situação de aprendizagem. (MENDES, 2008, p. 59).

Para essa autora, uma formação de professores(as) de línguas adequada, como já mencionei, deve “ajudá-lo a compreender a sua própria abordagem de ensinar, para que depois possa realimentá-la e modificá-la a depender das necessidades e características dos contextos nos quais atua”, por isso “qualquer discussão sobre abordagens e procedimentos para o ensino de língua portuguesa, quer em contexto de língua materna ou de estrangeira/segunda língua, deve considerar como elemento fundamental o professor” (MENDES, 2008, p. 59). Além disso, essa demanda precisa ser analisada não apenas pelo(a) professor(a) em formação ou negociada entre o(a) professor(a) em formação e os(as) seus(suas) alunos(as) estrangeiros(as), como temos visto, mas com todos(as) os(as) agentes desse processo (professores(as) formadores(as), professores(as) em formação e estudantes de PLE). Desse modo, estaremos, de fato, preparando os(as) professores(as) para atuar em variados contextos complexos e multilíngues, marcados pela diversidade,

pela desigualdade e, muitas vezes, pela injustiça social, assim como para decidir, com autonomia e consciência crítica, que representações de língua e de linguagem estarão na base de suas ações.

Os dados revelaram que grande parte dos(as) professores(as) em formação que participaram da pesquisa estava sendo exposta, durante as aulas que ministravam de PLE/PL2, a problemas, situações, conflitos que vão além de aspectos puramente linguísticos, o que infelizmente ainda é natural nas interações entre sujeitos culturalmente diferentes. Esses(as) professores(as) pareciam não estar sendo preparados(as), durante essa formação docente, para problematizar, discutir, refletir sobre os mais variados conflitos que podem surgir nessa interação com o outro, que é o seu aluno, o que tem tido um grande significado no curso de Letras em foco, e uma orientação teórico-pedagógica mais ativa, simétrica (e significativa) não deve depender das abordagens individuais dos(as) professores(as) formadores(as), como demonstraram os dados da pesquisa.

Isso revelou também que, de algum modo, as orientações têm se mostrado superficiais, não têm contribuído satisfatoriamente com a formação docente desses(as) professores(as) em formação, de modo regular e constante, uma vez que isso dependerá do(a) professor(a) formador(a) responsável pela orientação do grupo de alunos. Além disso, como já pontuei, elas não têm dado conta de tratar das questões que surgem durante as aulas de PLE/L2, dos aspectos mais complexos que estão em jogo e das dificuldades enfrentadas por esses(as) professores(as) em formação.

## Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CANDAU, V.M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CRUZ, Sara Oliveira da. **Fiz um blog, e daí?** Uma experiência sobre o ensino e a formação inicial de professores de português como língua estrangeira/segunda língua em perspectiva intercultural e crítica. 2019. 263 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

EGITO, Regina. **E no entanto é preciso cantar!** Música popular como mediadora do ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira. 2019. 358 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

IZAKI GÓMEZ, Marina Ayumi. **Saberes docentes e desafios no ensino de português língua estrangeira na atuação de professores em formação**. 2018. 281 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10133/Tese\\_Marina%20](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10133/Tese_Marina%20)

Ayumi%20Izaki%20G%C3%B3mez\_Vers%C3%A3o%20BCO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 fev. 2018.

MENDES, Edleise. A Licenciatura em PLE/PL2 na Universidade Federal da Bahia: formando professores para a diversidade. *In*: SCARAMUCCI, Matilde; BIZON, Ana Cecília C. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. 1. ed. Araraquara/SP: Letraria, 2020. v. 1, p. 41-62.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de Português LE/L2. *In*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012a. p. 355-378. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16424>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MENDES, Edleise. Língua, Cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. *In*: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (org.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes, 2008. p. 57-77.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. *In*: LOBO, Tânia *et all.* (org.). **ROSAE - Linguística Histórica, História da língua e outras histórias**. Salvador-BA: EDUFBA, 2012b. p. 667-678. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16749>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MENDES, Edleise. O ensino do português como língua estrangeira (PLE): desafios, tendências contemporâneas e políticas institucionais. *In*: ANDREEVA, Yana. **Horizontes do saber filológico**. Sófia-Bulgária: Sveti Klimente Ohridski, 2014. p. 33-45. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32287/1/Gramatica%20verbos%20Sofia.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (org.) **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 137-158.

NUPEL. **Núcleo Permanente de Extensão em Letras**. Disponível em: <http://www.nupel.ufba.br/apresentacao-e-objetivos>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PESCE, L.; ABREU, C. B. M. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/747>. Acesso em: 13 jan. 2018.

PPPLE. **Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/ Língua Não Materna**. Disponível em: <http://www.ppple.org>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PROFICI. **Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA**. Disponível em: <https://profici.ufba.br/>. Acesso em: 20 janeiro 2021.

RODRIGUES, Lucas. **Uma experiência de aprendizagem com o português LE/L2 na Bahia-Brasil: percepções dos aprendentes pré-PEC-G (UFBA) sobre a pedagogia de projetos**. 2019. 151 f. Dissertação ( Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

# A análise linguística intercultural em eventos de formação de professoras de Português como Língua de Acolhimento

Flávia Azambuja\*

Clara Dornelles\*\*

Everton Vargas da Costa\*\*\*

## Resumo

O objetivo deste trabalho é investigar como a prática de análise linguística acontece na perspectiva intercultural em eventos de formação de professoras de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Para isso, nos ancoramos no conceito de eventos de formação (COSTA, 2013; 2018; LEMOS, 2014), de análise linguística (MENDONÇA, 2006; 2007a e b) e de interculturalidade (JANZEN, 2005; TORQUATO, 2014; 2016). A pesquisa centra-se na geração de dados e análise de cunho etnográfico, no contexto de um curso de imersão *on-line* ofertado no âmbito do projeto Núcleo de Apoio à Aprendizagem Intercultural de Português como Língua Adicional e de Acolhimento (NAAIPLAA), em ações de docência compartilhada (LEMOS, 2014; SCHLATTER; COSTA, 2020). A turma é constituída por 30 estudantes e as professoras são graduandas e egressas do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), com experiências presenciais em ensino de PLAc. Neste artigo, discutimos um evento de formação 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

---

\* Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Mestra em Ensino pela Unipampa. Professora da Prefeitura Municipal de Bagé. Cooordenadora do Laboratório de Leitura e Produção Textual da Unipampa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8674-5342>.

\*\* Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Doutora em Linguística Aplicada. Professora associada da Unipampa. Professora no curso de Letras/Línguas Adicionais (Inglês e Espanhol) e Respectivas Literaturas e no mestrado profissional em Ensino de Línguas (MPEL) da Unipampa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6472-7354>.

\*\*\* Framingham State University (EUA). Doutor em Linguística Aplicada. Professor adjunto de Espanhol e Português na Framingham State University. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4377-763X>.

ocasionados pelos usos linguísticos, o que impacta a aprendizagem de alunos e professoras. Os resultados também apontam para a preponderância da participação dos estudantes em eventos de formação, em aulas de PLAc que visam à análise linguística intercultural, e indicam que a análise linguística se concretiza como intercultural em ações interacionais entre professores e estudantes, gerando aprendizagens para todos os participantes.

Palavras-chave: Eventos de formação. Análise linguística intercultural. Português como Língua de Acolhimento.

## Linguistic analysis in teacher's education events

### Abstract

The goal of this paper is to investigate how the practice of linguistic analysis manifests from an intercultural perspective in training events of teachers of Portuguese as a host language (PHL). To this end, we base our analysis on the concept of teacher's education events (COSTA, 2013; 2018; LEMOS, 2014), linguistic analysis (MENDONÇA, 2006; 2007) and interculturality (JANZEN, 2005; TORQUATO, 2014; 2016). This ethnographic-based qualitative research focuses on data generation and analysis in the context of an online immersive course offered under the Project NAAIPLAA, in coteaching actions (LEMOS, 2014; SCHLATTER; COSTA, 2020). The class analysed consists of 30 students and the teachers are undergraduates and graduates in Letras da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), with some face-to-face experience in PHL. In this article, we discuss a teacher's education event in which linguistic analysis becomes relevant during a synchronous class via Google Meet. The results show that practices involving intercultural linguistic analysis are

characterized by the collaborative reflection on the perceptions caused by linguistic uses, which impacts how students and teachers learn. This study points out the relevance of student participation in teacher's education events, when intercultural linguistic analysis is at play in PHL classes, and shows that linguistic analysis, approached as intercultural in interactions between teachers and students, provides all the participants with learning opportunities.

Keywords: Teacher's education events. Intercultural linguistic analysis. Portuguese as a Host Language.

Recebido em: 08/03/2021 // Aceito em: 28/03/2021.

## Introdução

Sabemos que a chegada a um novo país apresenta inúmeras dificuldades, entre elas está a aprendizagem de uma nova língua para que intercambistas, imigrantes ou refugiados possam realizar as mais diversas atividades ligadas ao trabalho, estudo ou lazer (EUSÉBIO; REBOUÇAS; HONORATO, 2014). Para a grande maioria dos estrangeiros a quem ensinamos e com quem aprendemos a ensinar, nas áreas de Português como Língua Adicional (PLA) e de Acolhimento<sup>1</sup> (PLAc), a língua é o recurso principal para a construção de suas vidas no aqui e agora. Esse cenário se complexificou em 2020 com a pandemia da Covid-19, sobretudo com a suspensão de aulas presenciais por um período indeterminado.

Neste artigo, tratamos de parte dos resultados de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico que integrou professoras de PLAc com diferentes experiências de formação. Pretendemos discutir, centralmente, como a problematização sobre análise linguística em eventos de formação influencia o trabalho em sala de aula, norteados pela pergunta de pesquisa: **Como a análise linguística aliada à interculturalidade promove situações propícias para aprender a ensinar?** Para responder a ela, apoiamo-nos no conceito de eventos de formação, que diz respeito a situações propícias para que o professor aprenda a ensinar, seja em contextos formais e monitorados, falando com colegas, planejando e implementando aulas em parceria, ou outras atividades que podem impactar as ações pedagógicas futuras (LEMOS, 2014; COSTA, 2018).

---

<sup>1</sup> Quem sai do seu país de origem, por diferentes motivos, precisa, como evidencia Grosso (2010, p. 6), “agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar”. O ensino de PLAc pretende que os aprendizes possam atuar na nova realidade, considerando as dificuldades pelas quais um refugiado passa. A perspectiva da Língua de Acolhimento no ensino possibilita que o aprendiz, sem desconsiderar sua história e cultura, acesse e seja interlocutor de discursos que visem à cidadania, viabilizando direitos e requerendo, em contrapartida, deveres.

As ações de ensino e formação aqui focalizadas se desenvolveram no âmbito do projeto de extensão Núcleo de Apoio à Aprendizagem Intercultural de Português como Língua Adicional e de Acolhimento (NAAIPLAA), em que as professoras, além de ministrar aulas, têm oportunidades prévias de refletir acerca de conhecimentos teóricos e produzir materiais didáticos. O NAAIPLAA tem sua sede na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), que está localizada em Bagé/RS, com cerca de 120 mil habitantes. Atualmente, a região recebe refugiados de diferentes lugares. A partir das discussões da equipe e das avaliações dos alunos estrangeiros a respeito dos cursos ofertados, em 2019, assumiu-se o desafio da construção de uma metodologia de ensino de PLAc que, sem perder o caráter intercultural das práticas do projeto, tivesse maior explicitação da gramática. Com base em tal desafio, a presente pesquisa procura descrever e analisar como o que chamamos de “análise linguística intercultural” molda eventos de formação nos quais professoras e alunos participantes da pesquisa se engajam.

Diante desse contexto, analisamos e discutimos as ações de duas professoras em docência compartilhada (LE MOS, 2014; COSTA; SCHLATTER, 2019), com enfoque em análise linguística. A aula fez parte do curso de nível básico a distância, chamado: “Português como Língua Adicional em Contexto de Imersão I”. Como o curso foi ofertado a distância, a turma incluiu imigrantes, intercambistas e interessados na língua portuguesa, residentes em diferentes regiões do Brasil e em outros países. Nossa discussão sobre análise linguística, nesta pesquisa, leva em conta a realidade dos alunos e suas necessidades. Assim, a análise linguística parte de textos que circulam socialmente, para que os estudantes possam compreender como aspectos linguísticos podem evidenciar questões culturais e mesmo interferir em relações de poder e justiça social.

Na sequência, apresentamos a seção de referencial teórico, em que descrevemos a formação de professores pela lente qualitativa dos eventos de formação, e nossa compreensão de análise linguística, que parte de estudos do português como língua materna para integrar o ensino intercultural de português para estrangeiros. Após, apresentamos a metodologia que incluiu princípios de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, descrevendo o contexto de pesquisa, participantes e procedimentos para geração de dados. A discussão subsequente analisa um dado interacional entre professoras e alunos, em que a análise linguística intercultural proporciona momentos propícios de aprendizagem para os estudantes e professoras, seguida das considerações finais.

## **1 A pesquisa sobre formação de professores de línguas adicionais**

O NAAIPLAA se constituiu como um laboratório colaborativo de prática de ensino, em que atuam graduandos em Letras - Línguas Adicionais (Inglês e Espanhol) e Respectivas Literaturas e também egressos do curso de Letras em português como língua materna, da mesma universidade. Os professores em formação do programa participam de modalidades como reuniões pedagógicas, sessões de planejamento e docência compartilhada. Para Bulla e Costa (2017, p. 228), a colaboração entre professores pode ser uma estratégia de formação: “[...] a perspectiva colaborativa de formação de professores centra-se em atividades como grupos de estudos, produção coletiva de materiais didáticos, elaboração de projetos pedagógicos, entre outros”. Portanto, investigar a formação no NAAIPLAA pode lançar luzes para a reflexão e avaliação sobre modalidades colaborativas de formação.

Para Costa (2013; 2018), a formação é uma prática que nunca se esgota, visto que é um processo que se dá em constante colaboração na prática pedagógica. Para pensar nesse aspecto da formação, ancoramo-nos no conceito, proposto por Costa (2013) e revisado por Costa (2018), de “evento de formação”. Segundo o autor, esses eventos são:

[...] um momento propício para aprender a ensinar, e, em sua constituição, são fundamentais as ações desempenhadas pelos participantes de solicitar ajuda e de narrar experiências prévias relacionadas a práticas de sala de aula. O engajamento nos eventos analisados molda a experiência dos participantes como agentes formadores e em formação. (COSTA, 2018, p. 21).

Portanto, sempre que um professor participa de um momento com potencialidade para aprender a ensinar e demonstra engajamento, solicitando ou ofertando ajuda, narrando experiências ou propondo parcerias, colabora para a sua aprendizagem e dos colegas, o que pode ser analisado como um evento de formação. Costa e Schlatter (2019) acreditam que a prática é o aspecto determinante para se pensar em formação de professores; é no dia a dia das práticas relacionadas à profissão docente que os professores podem refletir sobre suas ações e ideias por meio de discussões organizadas com o auxílio de teorias, narrativas de experiência, pedidos e ofertas de ajuda e proposição de parcerias. Portanto, evento de formação é um conceito etnográfico, dependente da interpretação do pesquisador por meio de pistas interacionais, estudadas a partir do enquadre de dois ou mais participantes que se engajam em interações acerca de um tópico pedagógico, com um propósito para tal engajamento e com possíveis resultados observáveis (COSTA, 2013; 2018). Além disso, os eventos de formação se

caracterizam pelo seu caráter situado, ou seja, servem como lócus para as culturas de aprender a ensinar em locais específicos e colocam os professores como agentes centrais para a construção dessas culturas (COSTA, 2018).

Lemos (2014) revisa o conceito inicialmente proposto por Costa (2013) e o reformula como “momento em que os participantes aprendem a ensinar e a ser professor em um determinado contexto” (LEMOS, 2014, p. 113). A asserção baseia-se na observação do trabalho *on-line*, em interações síncronas e assíncronas, que possibilitou o rastreamento de discussões em contextos de planejamento entre as participantes até a verificação do uso das aprendizagens durante as aulas em docência compartilhada. Lemos (2014) sintetiza as ações que, em seu contexto de análise, geraram eventos de formação:

“convidar para organizar atividades, convidar para analisar atividades, expor um problema, pedir ajuda para fazer algo, pedir ajuda para discutir o que foi feito, pedir ajuda para compreender algo, resolver problemas emergentes e discordar”. (LEMOS, 2014, p. 90).

Desse modo, a visão de formação que alicerça este trabalho valoriza o papel das experiências dos participantes e a mobilização de seus conhecimentos no sentido de aprender a ensinar. Contextos como o NAAIPLAA constituem-se como espaços de

incentivo e valorização da interlocução com o outro e da construção de (co)autoria, em que empreendimentos comuns são construídos conjuntamente em práticas não finitas, sendo as possibilidades de identidades abertas e fluidas”. (COSTA; SCHLATTER, 2019, p. 556)

Em tais contextos, a diversidade de modalidades de formação é o que propicia interações entre professores, o que

leva a aprendizagens produtivas. Costa (2013; 2018), Lemos (2014) e Costa e Schlatter (2019) verificam, em suas pesquisas, a existência de diferentes modalidades de formação: contextos de aprendizagem mais monitorados, como seminários e reuniões, trabalho em parcerias; iniciativas que promovem a colaboração, como tutorias e docência compartilhada; e situações menos formais, como conversas na sala dos professores. Quando programas de ensino de línguas investem em diversificar suas modalidades de formação, as interações entre os pares terão potencial para tornarem-se eventos de formação.

Neste artigo, concentramo-nos na modalidade docência compartilhada, em situação de aula síncrona. Schlatter e Costa (2020) argumentam que a docência compartilhada favorece a) o trabalho em parceria entre professores mais e menos experientes, que são convidados a participarem ativa e criticamente na negociação de suas próprias identidades; e b) a construção de uma relação de igualdade existencial e epistêmica entre professores, orientados pela visão de que todos são capazes e podem contribuir e que possuem diferentes perspectivas e repertórios de conhecimentos “igualmente valiosos e úteis na profissão de professor e [que], portanto, devem ser compartilhados” (KORHONEN *et al.*, 2017, p. 161). Na seção seguinte, tratamos da abordagem linguístico-pedagógica do NAAIPLAA.

## 2 Aproximando análise linguística e interculturalidade

O projeto NAAIPLAA tem uma trajetória de cinco anos e, desde o princípio, a interculturalidade é um aspecto estruturante das ações pedagógicas realizadas pelo seu corpo docente (BERGAMASCO, 2018; MORO, 2019). O grupo compreende

interculturalidade a partir de Janzen (2005) e Torquato (2014; 2016), que, respaldados nos estudos do Círculo de Bakhtin, entendem o “encontro intercultural” como a interação entre pessoas com lugares históricos, sociais e culturais distintos e interculturalidade como um movimento cíclico, em que a cultura (visão de mundo e conjunto de valores) é percebida como híbrida e fluida, e não homogênea, como quer a visão tradicional, que se fixa em estereótipos (JANZEN, 2005; TORQUATO, 2014; 2016).

No encontro intercultural, conforme os autores, com base no Círculo de Bakhtin, deixamos de olhar o mundo estritamente a partir do nosso ponto de vista e nos colocamos no lugar do outro para depois retornarmos ao nosso lugar (empatia), o que nos permite enxergar no outro o que ele não vê, assim como ele vê em nós o que não percebemos (exotopia), devido a um excedente ou distanciamento de visão que apenas o outro pode ter. Esse processo, de diálogo/conflito intercultural, quando realmente acontece, nos modifica, e nunca retornamos ao mesmo lugar. Para Torquato (2016, p. 432-433), “[...] a alteridade cultural é essencial à constituição de novos olhares sobre a própria cultura. Esses novos olhares, vale destacar, são promovidos no contexto do diálogo com o outro”, mobilizando relações sociais/de poder associadas a práticas letradas que compõem o repertório cultural de cada grupo.

Janzen (2005) advoga pela natureza dialógica e, portanto, intercultural, da linguagem, que se constitui em aproximações e distanciamentos do outro, configurados em distintas práticas de letramentos, dos diferentes grupos em diferentes contextos (TORQUATO, 2016). O acesso a diferentes práticas letradas é também uma característica do encontro intercultural, já que faz

com que os envolvidos se coloquem em situações distintas das que estão acostumados, o que pode gerar conflitos, uma vez que pode mobilizar ações invisíveis aos participantes, ou expectativas a eles estranhas, que requerem diálogo para reconhecer e, quando necessário, minimizar as diferenças.

Além de vivenciarem mudanças culturais e linguísticas, os estrangeiros, sobretudo imigrantes e refugiados, passam também por grandes mudanças no campo profissional, o que, por sua vez, impacta os recursos simbólicos e econômicos de que podem lançar mão no novo país. Por isso, o projeto do NAAIPLAA passou a considerar, desde 2017, a necessidade específica do ensino de PLAc (GROSSO, 2010), para constituir uma metodologia intercultural de ensino-aprendizagem estruturada em movimentos de empatia e exotopia. Esse movimento leva em consideração as culturas e os propósitos dos aprendizes, podendo influenciar a sua adaptabilidade no novo país.

Outro aspecto relacionado à metodologia intercultural de ensino-aprendizagem diz respeito à presença de outras línguas na sala de aula de PLAc, sejam elas maternas e/ou outras línguas adicionais. A pesquisa de Eusébio, Rebouças e Honorato (2014), com alunos haitianos, ressalta a importância do crioulo ou francês, visto que os alunos interagem, se ajudavam com traduções, o que, para os professores envolvidos, foi importante na aquisição do português. Além disso, Nunes, Silva e Silva (s. d)<sup>2</sup> ressaltam que outras línguas adicionais exercem forte influência na aprendizagem de uma nova língua, e isso não pode ser desconsiderado pelo professor. Ao invés de evitar o uso, é importante que entenda a influência e a considere que compará-las pode constituir o que Travaglia (1995) chama de gramática

---

2 Sem data.

contrastiva,<sup>3</sup> a análise de duas ou mais línguas ao mesmo tempo, estabelecendo comparações entre elas. Ao comparar o uso de línguas distintas, buscando por padrões de uma na outra, o aprendiz realiza o que chamamos de análise linguística intercultural. Na comparação de padrões linguísticos, há a materialização de determinada(s) cultura(s) que também vai/vão ser comparada(s). Portanto, a língua materna ou outra(s) língua(s) falada(s), em contextos específicos, funcionam como pontes para a reflexão linguística. Essas práticas se constituem em interculturais na medida em que se desenvolvem em eventos que buscam explicitar diferenças nas visões sobre os usos e aprendizagens da(s) língua(s), pautadas em representações culturais, sendo constitutivas da “análise linguística intercultural”.

Nossa construção do conceito de “análise linguística intercultural” integra a perspectiva de interculturalidade acima apresentada com o conceito de “análise linguística” tipicamente associado ao ensino de português como língua materna. Conforme Mendonça (2006, p. 96), a análise linguística “[...] consiste num movimento de reflexão sobre o funcionamento da linguagem, que toma a produção de sentidos nos usos linguísticos como ponto essencial”. Por meio dessa definição, é possível estabelecer relações entre a análise linguística e a prática social, visto que, nessa perspectiva, a reflexão sobre a língua se dá sempre por meio da análise do seu uso. Prática social, por sua vez, conforme Clark (1997), é entendida como ações conjuntas dos sujeitos, constituídas de modo mais ou menos institucionalizado, uma vez que são sempre codificadas e associadas a sentidos tácitos.

---

<sup>3</sup> Embora haja estudos específicos sobre análise contrastiva na área de ensino de português para estrangeiros (ALMEIDA FILHO, 2001), optamos por nos basearmos em Travaglia (1995), porque tal perspectiva se alinha mais adequadamente à cultura de ensino no NAAIPLAA. Consideramos, no entanto, que a análise contrastiva como método de ensino de línguas adicionais tem um valor e uma história consolidados, e que, direta ou indiretamente, lançamos mão de seus pressupostos constantemente em aula.

A análise linguística é uma atividade epilinguística<sup>4</sup> que leva em consideração as práticas sociais e os contextos de variação (NEVES, 2004; BAGNO, 2001; 2007), em que os usos da língua se materializam. Por meio da prática de análise linguística, o professor pode orientar os aprendizes a refletir sobre os usos mais ou menos prestigiados e, assim, fazer suas escolhas de acordo com o contexto e seus objetivos, além de perceber aspectos gramaticais que evidenciam questões culturais. Por determinadas escolhas é possível perceber de que região o falante vem, a que interlocutor se dirige, entre outros aspectos. O falante estrangeiro precisará reconhecer os valores sociais dados pelos brasileiros aos usos, mas também lidar com preconceitos decorrentes de sua identidade linguística estrangeira, constituída nas escolhas linguísticas e prosódicas que faz.

Nesta pesquisa, investimos no conceito de análise linguística intercultural porque acreditamos ser relevante considerá-lo para trabalhar com os aspectos gramaticais aliados à interculturalidade no ensino de línguas adicionais. Segundo Mendonça (2007b), os recursos linguísticos e seu ensino em sala de aula devem estar atrelados ao projeto de dizer dos alunos. Para isso, devem considerar o gênero escolhido, seu objetivo, seu interlocutor, tom desejado pelo autor da produção, entre outros aspectos, o que se relaciona diretamente com a prática social e possibilita a emergência de reflexão sobre práticas de letramento distintas. Conforme Mendonça (2006), a análise linguística:

privilegia a produção em detrimento do reconhecimento e da reprodução de saberes; a expressão da subjetividade no lugar do silenciamento; o texto e não a frase como unidade básica do trabalho pedagógico; a linguagem

---

<sup>4</sup> Atividade epilinguística, segundo Franchi (1991, p. 36), é uma “[...] prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”.

como atividade e não como produto de tarefas, entre outros. (MENDONÇA, 2006, p. 98).

O aluno, ao ser colocado em uma situação de produção do seu texto e, portanto, do seu ponto de vista no mundo, ao invés de simplesmente reconhecer estruturas e reproduzir o que é dito pelo professor ou pelos materiais didáticos, é colocado em uma posição de protagonismo, de uso da língua em práticas sociais. No entanto, para que o professor de português para estrangeiros consiga colocar os alunos em posição de protagonismo, é importante que ele seja protagonista em sua prática, em seu planejamento e no trabalho com a prática de análise linguística intercultural, o que só é possível por meio de uma formação reflexivo-crítica e colaborativa, também estruturada sobre a perspectiva intercultural e com atitude aberta à aprendizagem constante, como se busca no contexto de pesquisa, como explicamos na próxima seção.

### **3 Metodologia**

O presente artigo discute parte dos resultados de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico realizada no NAAIPLAA, cujo objetivo é produzir materiais, planejar, implementar e avaliar ações relacionadas ao ensino/aprendizagem de PLA e PLAc, em modalidades colaborativas de formação. Há três modalidades preponderantes no programa: reuniões para discussão sobre aulas e planejamentos; reuniões para discussão de teóricos; docência compartilhada. A equipe se reúne quinzenalmente para tratar dos cursos ofertados e, a partir dos relatos das aulas, define problemáticas para aprofundamento

e discussão teórica. Em relação à docência compartilhada, duas professoras ou mais trabalham juntas em todas as etapas do processo pedagógico, desde o planejamento de tarefas até suas implementações em aula e reflexão e avaliação sobre as aprendizagens de seus alunos e suas próprias.

O dado analisado neste artigo é parte de uma pesquisa mais extensa<sup>5</sup> e foi gerado em ações pré-durante-pós-curso de “Português como Língua Adicional em Contexto de Imersão I”, realizado pela plataforma Moodle e com aulas síncronas semanais pelo Google Meet. O planejamento de aulas e reuniões da equipe, via Google Drive e WhatsApp, começou em abril de 2020, e o curso ocorreu entre agosto e setembro. As aulas foram gravadas com o consentimento de 30 alunos, que preencheram um termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando o uso das gravações e de suas produções na aula ou sobre o curso para fins de pesquisa.

Selecionamos, para este trabalho, um excerto em que a prática de análise linguística intercultural emerge a partir das ações dos estudantes, que constroem com as professoras reflexões sobre usos e aprendizagens de línguas. Além disso, o trabalho em docência compartilhada possibilita um momento de importante aprendizagem para uma das professoras, o que analisamos pela noção de eventos de formação. Como o curso foi ofertado a distância, a turma incluiu estudantes residentes em diferentes regiões do Brasil e em outros países. No excerto analisado, interagem uma estudante de pós-graduação francófona, dois alunos hispanofalantes e duas docentes. Uma das professoras é formada em Letras - Línguas Adicionais (Inglês e Espanhol) e

---

<sup>5</sup> Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras Línguas Adicionais - Inglês e Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa - Unipampa (AZAMBUJA, 2020). O TCC se deu por meio de uma pesquisa-ação, entendida como uma forma contínua, empírica e sistemática de aprimoramento da prática. (TRIPP, 2005).

Respectivas Literaturas e atua no projeto desde 2017, enquanto a outra é formada em português, mestre em Ensino de Línguas, atua no projeto desde 2016 e, atualmente, é graduanda no mesmo curso que a primeira professora. Ambas realizaram seus Trabalhos de Conclusão de Curso em PLAc.<sup>6</sup>

Na próxima seção, analisamos um excerto de uma aula síncrona, em que ocorre a prática de análise linguística intercultural, enquanto um momento propício para a aprendizagem de uma das professoras emerge.

#### **4 Eventos de formação na prática de análise linguística em aula síncrona**

Na presente seção, passamos a analisar um dado interacional em que o trabalho pedagógico de análise linguística intercultural impacta a aprendizagem das professoras sobre como ensinar. No dia da aula, o tema foi a produção de um *e-mail* para encaminhamento do *curriculum vitae* para fins profissionais ou acadêmicos. As professoras planejaram a aula síncrona em conjunto. Nesse arranjo de docência compartilhada, uma professora atuava como titular, e uma como observadora, embora tivesse autorização para intervir sempre que julgasse pertinente. No Excerto 1, temos a interação da professora titular com alunos e também com a professora observadora. Nessa aula, os alunos poderiam refletir sobre graus de formalidade de expressões muito usadas em *e-mails*, tais como: “prezado(a)”, “abraços”, “segue em anexo”, “atenciosamente” e o “até logo”. Enquanto as professoras explicavam sobre o modo de se despedir

---

<sup>6</sup> Um dos trabalhos trata sobre a alfabetização de alunos sírios, e o outro, de eventos de formação, no mesmo curso analisado neste artigo.

em *e-mails* a possíveis empregadores, certos usos de expressões de despedidas se tornam relevantes para a discussão, o que gerou o comentário do aluno José.<sup>7</sup>

### Excerto 1

1	José	es mais informal, mas qualquer pessoa pode falar, depende do contexto também. Aqui
2		em Ribeirão Preto a gente fala até para falar que até logo. A gente se vê né?
3	Ana	na fala a gente usa muito o até né? No <i>e-mail</i> , em geral, a gente não vai ver o até né?
4		A gente vai ver o até logo.
5	Mara	você que eu como que não encontrei sentido que a gente diz até. Para mim isso não
6		tem sentido. Porque na aula quando empezei a escutar que (ininteligível) até, até. Eu
7		fiquei como perdida, não entendia nada. Nada, um sentido nisso.
8	Ana	É, mas eu acho que é de até logo mesmo, aí vira até. A gente faz muito disso na língua.
9		A gente usa termos menores, a gente abrevia. A gente faz muito disso, acho que é uma
10		característica da língua. Até logo vira até.
11	Caroline	e eu também acho que tudo depende da cultura e do idioma. As palavras que pra gente
12		não dão sentido, mas pra vocês dão sentido. Então acho que a gente tem que copiar né,
13		essa fala que tá informal e que vocês usam no dia a dia.
14	Ana	sim, eu acho que o principal é tentar entender pelo contexto né? Tentar fazer sentido pelo

---

<sup>7</sup> Utilizamos pseudônimos para proteger a identidade dos participantes.

15		contexto, o que pode ser e quando não entender perguntar porque eu acho que não tem
16		nenhum problema, acho que as pessoas vão falar. Claro que nem sempre elas conseguem
17		explicar porque elas usam determinadas expressões, mas elas vão de alguma forma
18		explicar pra vocês, então isso pode ajudar também e prestar a atenção o que as pessoas
19		usam e como usam e é bem o que a Caroline disse tem a ver com a cultura né. Aprender
20		língua é aprender a cultura de um lugar também. Eu não tenho como separar língua da
21		cultura né e obviamente a gente sempre olha pra cultura do outro a partir da nossa. [...]
22		Eu sempre vou comparar com a minha, acho que isso é natural. Quando vocês contam
23		alguma coisa também que é diferente pra gente, a gente compara. Isso é natural, eu acho
24		que o que não pode acontecer assim, o que a gente deve evitar é julgar, é achar que é feio,
25		que errado né?
26	José	outra expressão que se usa até mais, a gente se vê.
27	Ana	a gente usa também até mais, a gente se vê, até.
28	Mara	é que eu entendi que a expressão e a palavra que se diz falando oralmente, mas que não
29		se escreve.
30	Ana	como assim do quê? Do “até” tu tá falando?
31	Mara	sim, porque isso não tem sentido, escrevendo pra uma pessoa e dizendo até logo ou a
32		gente se vê, isso não tem sentido escrevendo.

33	Ana	por que não?
34	Mara	isso é ilógico para mim. Isso tem como um sentido visual, um contato presencial
35		para mim, para mim.
36	Ana	mas eu posso escrever uma mensagem no WhatsApp combinando alguma coisa e escrever
37		a gente se vê. E aí faz sentido, né? A gente vai combinar alguma coisa, a gente vai se ver
38		depois. Eu posso escrever um bilhete e dizer até mais ou a gente se vê em algum momento
39		que a gente vá se encontrar depois, então mesmo na escrita ele pode aparecer, eu acho
40		que vai depender do contexto, acho que no <i>e-mail</i> , a gente se vê e o até mais não é tão
41		usado, não faz tanto sentido, mas em outros contextos pode acontecer.
42	Mara	é como em espanhol quando duas pessoas estão comunicando e dizem mira, mira isso e
43		como estou falando por telefone. A gente se acostuma com isso mas isso não tem lógico
44		porque uma professora me disse, isso não tem lógica porque você não pode estar falando
45		com uma pessoa por telefone e dizer mira, mira. Você pode escutar ou é coisa pra prestar
46		atenção, mas não pode dizer que mira.
47	Ana	mira é um marcador conversacional. A gente usa isso e não quer dizer necessariamente
48		que a pessoa tem que olhar. Se o falante usa e a gente consegue compreender, eu não sei
49		se eu posso dizer que não faz sentido

50	Mara	como Caroline falou isso depende da cultura do idioma. No meu caso, eu quero lembrar
51		que eu sou francófona e que no francês usam pouca abreviatura. E também eu falo
52		espanhol. Eu não sou nativa no espanhol, eu aprendo espanhol, então eu aprendo com
53		regra e como diz, em uma escola, então de qualquer jeito eu vou falar diferente que um
54		hispanofalante. Eu vou falar com mais regra que um nativo, porque um nativo fala como
55		que naturalmente, é seu idioma, é diferente que uma pessoa que aprende. É por isso que
56		disse isso, não é nada mal.
57	Ana	só um parentezinho também. Quando a gente pensa em regras, associa com gramática
58		normativa, mas a língua tem as suas regras, sempre. E tudo que a gente faz a gente
59		obedece a regras na língua. Então o nativo, ele também obedece a regras, ele sabe as
60		regras da língua dele e usa, muitas vezes do uso, da fala e que talvez tu não saiba porque
61		tu estuda de outra forma, mas tem regras também. Acho que a Catarina quer falar alguma
62		coisa.
63	Catarina	Eu acho que eu entendo o que a Mara quer falar quando a gente tá aprendendo alguma
64		língua. Eu entendo isso por que as vezes eu passo. Por exemplo, aprendendo inglês tem
65		algumas expressões que se você traduz, porque no começo a gente traduz. Você traduz

66		pra sua língua materna não faz sentido mesmo. E aí você tem que fazer um passo a mais
67		que é entrar na cultura como vocês falaram até agora. E conseguir entender aquilo a
68		partir do outro, é um processo a mais, e eu passo por isso, por exemplo <i>phrasal verbs</i> em
69		inglês, se você traduzir eles não fazem sentido né, não são lógicos. Então, mas enfim
70		quando aplicados numa sentença, num contexto eles passam a fazer e aí um passo. É
71		difícil pra quem aprende uma segunda, uma terceira língua entender. Eu entendo o que ela
72		quer falar a partir disso, né.
73	Mara	isso mesmo
74	Ana	sim. Ainda mais quando tu estuda num espaço formal, porque vão ter várias experiências
75		diferentes. De repente a pessoa aprende a língua no uso, aprendeu porque foi morar no
76		país, mas quem aprende nesse espaço formal tem outra perspectiva realmente. Acho que
77		a Mari tá falando um pouco disso e do que a Catarina fala também, eu entendo essa
78		dificuldade, mas a gente tem que lembrar que não dá pra separar a língua da cultura e
79		que eu tenho que tentar me colocar nesse lugar que é diferente e que tá tudo certo [...] As
80		línguas são diferentes.
81	Catarina	essa é a parte bonita de aprender.

**Fonte: Azambuja (2020)**

O aluno José abre o excerto comentando a forma de despedida informal com a qual está familiarizado na cidade em que reside (linhas 1- 2). A professora Ana amplia o comentário, propondo o enfoque em diferenças entre usos das expressões na escrita e na fala (linhas 3-4). A aluna Mara compartilha sua experiência pessoal com a expressão abreviada “até”, enfatizando sua confusão com o uso e a aparente falta de sentido em tal uso pelos falantes de português com quem convive (linhas 5- 7). Ana explica que a abreviação de certas expressões é um processo comum no uso oral da língua portuguesa (linhas 8-10), o que abre espaço para a aluna Caroline ratificar a abordagem de Ana, atribuindo o fenômeno em foco à cultura na qual ocorre. Ana, então, direciona a conversa para a noção de uso em contexto (linhas 14-25) e para a própria experiência de aprendizagem de línguas, ao que Mara busca formular uma explicação lógica desde sua compreensão para o uso da expressão “até” baseada na noção de usos orais e escritos anteriormente levantada por Ana (linhas 28-29, 31-32), que, no entanto, instiga a aluna a explicar seu comentário (linha 33), ao que esta formula uma visão epistêmica sobre como vê o uso da expressão em pauta, argumentando não poder visualizar o sentido de “até” (linhas 25, 34). Ana então inicia uma explicação sobre as diferentes formas de uso na escrita de expressões coloquiais e lista exemplos de uso da expressão em diferentes tipos de texto (linhas 36-41). Mara complementa seu argumento comparando o uso de “até” em uma despedida com o uso de “mira” em espanhol ao telefone, o que, em sua perspectiva, não faz sentido, porque a comunicação não presencial não possibilita olhar alguma coisa. Nas linhas 47 a 49, Ana explicita a função gramatical que a expressão “mira” tem em espanhol e apresenta a noção linguística de marcador

conversacional. Mara, finalmente, retoma o comentário de Caroline e enfatiza sua perspectiva de que a chave para entender o uso de um determinado item linguístico está em entender a cultura em que tal item é usado. Para isso, ela inicia uma reflexão sobre sua própria experiência como falante de sua língua materna e como falante de línguas adicionais, observando que, para um aprendiz de língua adicional, parece ser mais fácil estar consciente sobre regras de uso que os próprios falantes nativos da língua-alvo (linhas 50-56).

Nas linhas 36-41 e 42-46, há uma culminância da análise linguística, que ganha tons interculturais quando as participantes usam exemplos do contexto de uso e comparam o fenômeno das expressões abreviadas com outros idiomas, em alguns casos, suas línguas nativas. A professora em formação precisa mobilizar seus conhecimentos linguísticos e, ao fazer isso, amplia a conversa sobre um uso específico de expressão coloquial em português, “até”, para uma discussão sobre os modos mais universais de funcionamento das línguas. Ana aproveita cada fala de Mara para promover mais um passo na reflexão sobre como as línguas funcionam, introduzindo, por fim, uma noção sobre regra e sobre falante nativo. Entre as linhas 57 e 62, ela delinea epistemologicamente como falantes nativos demonstram o seguimento de regras, o que parece se alinhar a uma visão de que a regra, para além de algo que se aprende explicitamente, ganha vida, de fato, na cultura dos falantes, conflitando com a visão de Mara, expressa anteriormente (linhas 50-56). Nesse ponto, a participante Catarina, que estava até então observando a interação, sinaliza o início de participação (linhas 61-62). Catarina redireciona seu comentário, ratificando a fala de Mara, ao dar um depoimento sobre a sua própria experiência

ao aprender *phrasal verbs* em inglês (linhas 63-72). Para ela, é compreensível que um aprendiz de língua procure lógica comparativamente com seu idioma nativo e que somente o uso atento às nuances culturais provê a compreensão dos contextos e, portanto, dos itens linguísticos. Mara prontamente concorda com Catarina (linha 73). Ana se afilia à explicação de Catarina, agrega as noções de aprendizagem formal e informal e finaliza chamando a atenção para a importância de que, como aprendizes, os alunos prestem atenção nas nuances da cultura manifestadas na língua (linhas 74-80). Catarina, então, faz uma avaliação do que, ao longo da interação, tornou-se, em sua perspectiva, o tópico: a aprendizagem (linha 81).

Da pergunta geradora sobre o contexto em que o aluno José usa a língua portuguesa, Ana, gradualmente, guia a interação que aborda noções de contexto de uso, preponderância da cultura nas línguas, usos escritos e orais, lógica e regra, a perspectiva do falante nativo e do aprendiz e, finalmente, o próprio processo de aprendizagem de uma língua adicional. Ana constrói um caminho para a análise linguística intercultural por meio de explicações, comentários e perguntas para compreender o ponto de vista do outro, que parecem deixar Mara à vontade para compartilhar sua experiência e perspectivas sobre língua, lógica e regra. Mesmo que Ana introduza conceitos linguísticos que promovem uma visão de língua como parte essencial da cultura, Mara sente-se em um ambiente seguro para discordar e expressar desconforto com usos que, em princípio, não lhe parecem lógicos. Entre as linhas 30 e 62, as duas participantes interagem, buscando entendimento em torno do uso da expressão “até”. Enquanto Mara traz uma perspectiva que pode parecer advir do senso comum, Ana introduz considerações linguísticas

que não parecem convencer sua interlocutora. A intervenção de Catarina iniciada na linha 63 indica a Ana que Mara pode estar abordando a questão pela perspectiva de aprendiz de uma língua adicional que busca lógica no seu processo de aprendizagem, o que é prontamente ratificado por Mara. Essa intervenção permite que a conversa passe a abordar a questão da aprendizagem de línguas, não se limitando aos aspectos linguísticos do idioma aprendido.

O trabalho em docência compartilhada no NAAIPLAA oportuniza que uma professora (Catarina) possa observar o trabalho de uma colega (Ana) e intervir em situações em que a compreensão da professora sobre as posições dos estudantes possa ser menos perceptível. Ao ofertar ajuda à Ana, Catarina indica à colega uma nova possibilidade de interpretação do que analisa Mara, ao passo que ratifica Mara como uma participante plenamente ativa na construção da análise linguística intercultural. Finalmente, Ana sinaliza sua compreensão do tópico (linhas 74 a 80) levantado por Mara e reformula sua explicação, reforçando a importância de que, ao aprender uma língua, os estudantes estejam atentos às nuances culturais. Pode-se inferir, portanto, que a docência compartilhada contribui para que os alunos possam ter uma experiência de análise linguística intercultural adequada e que as professoras possam seguir se aperfeiçoando nessa abordagem.

As professoras participantes mobilizam a perspectiva intercultural de ensino para compreender posicionamentos dos estudantes, que, em princípio, se distanciam dos seus. Nesse contexto, “perguntar” se constitui como uma ação central para o encontro intercultural, como explicita a professora titular. A pergunta torna possível que Ana perceba o que para

ela não é visível, uma vez que promove o movimento de empatia, o primeiro gesto para o acesso ao espaço exotópico, em que a diferença pode ser percebida, e o “ilógico” assume o *status* de “diferente”. A professora titular também promove na própria explicação movimento de empatia, ao dizer que é natural comparar as diferenças entre as línguas: “Quando vocês contam alguma coisa também que é diferente pra gente, a gente compara” (linhas 22 e 23). O diálogo/conflito intercultural se desenvolve por meio das explicações dadas e solicitadas, o que torna possível à professora observadora compreender aspectos que, para a titular, estavam invisíveis e, a partir daí, intervir com sua própria experiência de aprendiz de línguas adicionais para avançar no diálogo intercultural: “E aí você tem que fazer um passo a mais que é entrar na cultura como vocês falaram até agora. E conseguir entender aquilo a partir do outro, é um processo a mais” (linhas 66 a 68). A docência compartilhada, na perspectiva intercultural, mostra-se, assim, uma modalidade de ensino propícia para a emergência de eventos de formação em que as professoras aprendem com os estudantes.<sup>8</sup>

A partir da análise do uso da expressão “até”, trazida pelo aluno José, toda uma problemática será construída nessa aula, evidenciando que, nesse caso, o evento de formação começa a ser construído por esse aluno, com a participação de Mara e Caroline. Ao trazer uma expressão que ouve em seu cotidiano, José demonstra estar analisando a língua para além do que acontece somente em sala de aula, o que é incentivado por meio da análise linguística. Um diálogo/conflito intercultural se estabelece com Mara, que, ao assumir posição exotópica, não encontra lógica nesse uso (linhas 5 a 7). Caroline volta sua fala

---

<sup>8</sup> Bergamasco (2018) reflete sobre o impacto do ensino de PLAc e das ações *com* os aprendizes na formação docente, em uma das experiências precursoras do NAAIPLAA.

para o papel da cultura na construção de sentidos (linhas 11 a 13), em movimento de empatia. Mara ainda fala sobre uma dicotomia entre oralidade e escrita, para ela, alguns usos só são possíveis na oralidade (linhas 28 e 29). As falas dos alunos são mobilizadas por Ana para que possam discutir questões relacionadas ao funcionamento da língua. O evento de formação, iniciado pelos alunos, acontece com a intervenção de Catarina, que sintetiza o que Mara e Ana traziam de contribuição para a discussão e estabelece correlações entre as falas, por meio de exemplos de sua vivência como estudante de língua adicional (linhas 63 a 70). A fala de Catarina mobilizada pelos alunos e também pela professora Ana materializa o evento de formação. Imediatamente, Mara se afilia à posição de Catarina (linha 73), assim como Ana (linha 74), o que demonstra que Ana, nesse momento, aprendeu a ensinar.

Os autores que inicialmente propuseram a noção de eventos de formação (COSTA, 2013; 2018; LEMOS, 2014; COSTA; SCHLATTER, 2019) não analisaram a participação de alunos em sala de aula como fator de impacto para eventos de formação, limitando-se a interações entre professores, ou entre estes e coordenadores. O que observamos aqui nos convida a refletir sobre os múltiplos modos como a docência compartilhada impacta as ações dos participantes em sala de aula. Além disso, como os alunos exercem papéis importantes para a aprendizagem do professor e, finalmente, como a adoção da análise linguística intercultural, no ensino de línguas adicionais, proporciona um tipo de reflexão sobre a língua, em que os participantes percebem sua própria experiência como falantes e analistas dos usos da linguagem.

Em síntese, os resultados mostraram que práticas que envolvem a análise linguística intercultural, no contexto do ensino de português para estrangeiros, se caracterizam por: (i) análise contrastiva dos usos da língua-alvo com a língua materna, mas também com outras línguas adicionais; (ii) reflexão colaborativa sobre estranhamentos ocasionados pelos usos linguísticos; (iii) reflexão sobre processos de aprendizagem de línguas maternas e adicionais que impactam a aprendizagem de alunos e professoras. A análise dos dados demonstra que o aspecto que diferencia a análise linguística intercultural de outras modalidades de análise linguística é a reflexão colaborativa sobre os estranhamentos ocasionados pelos usos linguísticos. Conforme explicitamos na seção 3, a prática de análise linguística se constitui em intercultural na medida em que se desenvolve em eventos que buscam explicitar diferenças nas visões sobre os usos e aprendizagens da(s) língua(s), pautadas em representações culturais. Nos dados, esses eventos ocorrem para solucionar divergências entre as visões de docentes e alunos sobre as línguas, tanto maternas quanto adicionais, e suas aprendizagens, por meio de ações que incluem explicações, comentários e perguntas sobre o ponto de vista do outro, mas também expressam discordância e desconforto, na tentativa de desfazer estranhamentos e compreender outra(s) lógica(s). Práticas como essas emergem quando se constituem eventos em sala de aula em que os participantes se sentem acolhidos para compartilhar suas dúvidas e pontos de vista, o que é possível quando os docentes agem para a construção de espaços colaborativos de aprendizagem. No caso dos dados, as ações que visam à interculturalidade acabam por propiciar formação também para as docentes, que não têm como prever

quais questões os alunos trarão, nem qual esforço intercultural elas próprias terão que fazer para compreender outra(s) língua(s) e considerá-la(s) em suas ações pedagógicas.

A seguir, apresentamos algumas considerações finais.

## **Considerações finais**

A pergunta que norteou nossa pesquisa foi: como a análise linguística aliada à interculturalidade promove situações propícias para aprender a ensinar? Para responder a ela, apoiamos-nos nos conceitos de eventos de formação, interculturalidade e análise linguística, para a análise e discussão de um excerto de aula síncrona de PLAc compartilhada por duas docentes, observadora e titular, no contexto do NAAIPLAA, um projeto pautado em modalidades colaborativas de formação. Considerando o contexto de estudo, propusemos o conceito de “análise linguística intercultural”, observável a partir de eventos que buscam explicitar diferenças nas visões sobre os usos e aprendizagens da(s) língua(s), pautadas em representações culturais.

A análise do excerto de aula demonstrou que o evento de formação se materializou no momento em que a professora observadora, alinhada à perspectiva dos estudantes, integrou sua própria reflexão como aprendiz de línguas adicionais, possibilitando que a professora titular percebesse a lógica na reflexão sobre língua e aprendizagem de línguas proposta por uma das alunas. Foi esse o momento em que a professora demonstrou aprender algo novo em relação ao ensino da prática de análise linguística intercultural.

Nesse sentido, o dado nos possibilita ampliar o olhar para a participação estudantil em eventos de formação. No caso específico, as ações que abrem espaço para que o evento de formação aconteça vêm dos estudantes, que fazem uso das oportunidades de participação construídas de modo colaborativo com as docentes. As ações dos participantes evidenciam estranhamentos culturais, gestos de empatia e tentativas de diminuir o distanciamento entre pontos de vista que partem de lugares distintos, mas que podem ser (re)conhecidos pelo outro. Essas práticas indicam que, quando as docentes agem para a construção de espaços colaborativos de aprendizagem, geram oportunidades para sua própria formação, já que lidam com a imprevisibilidade do que os alunos comentarão, o que implica um esforço intercultural delas próprias para compreender outra(s) lógica(s) e considerá-la(s) em suas ações pedagógicas.

Desse modo, enfatizamos a importância de que, em seu processo de formação, professores de PLAc aprendam a fazer análise linguística intercultural, colocando-se na perspectiva do estudante estrangeiro e considerando suas próprias aprendizagens de línguas adicionais, sobre o uso/aprendizagem de línguas diversas, sejam materna, estrangeiras ou adicionais. Esperamos que nosso estudo possa colaborar para o desenho de experiências relevantes de formação de professores de línguas, como a que discutimos, em que a análise linguística se concretiza como intercultural em ações interacionais “com” os estudantes, de modo que, assim, todos aprendem.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (org.) **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

AZAMBUJA, Flávia. **A análise linguística em eventos de formação de professoras de português como língua adicional**. 2020. 84 f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Pampa - Unipampa, Bagé, 2020.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BERGAMASCO, Gabriele. **O ensino de português como língua de acolhimento para uma família síria refugiada em Bagé - RS**. 2018. 29 f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Pampa - Unipampa, Bagé, 2018.

BULLA, Gabriela da Silva; COSTA, Everton Vargas da. Atividades colaborativas na formação de professores de português como língua adicional no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS*, 8., 2017, Florianópolis. **Atas**. Florianópolis, 2017. p. 226-236.

CLARK, Herbert H. **Using language**. Cambridge University Press, 1997.

COSTA, Everton Vargas da. **Eventos de formação de professores de português como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar**. 2018. 299 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2018.

COSTA, Everton Vargas da. **Práticas de formação de professores de português língua adicional em um instituto cultural brasileiro no exterior**. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/72754>>. Acesso em: 31 maio 2020.

COSTA, Everton Vargas da; SCHLATTER, Margarete. A interlocução com os pares na formação profissional e a construção da identidade do professor-autor-formador. **Linguagem & Ensino**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 554-576, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15210/rle.v22i3.17143>>. Acesso em: 22 maio 2020.

EUSÉBIO, Umberto; REBOUÇAS, Eduardo Melo; HONORATO, Natália Marques Alencar. Prática intercultural para o ensino de português a imigrantes haitianos no Brasil. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA, INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN, Buenos Aires, Argentina, nov. 2014.

FRANCHI, Carlos. **Gramática e criatividade**. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1991.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de linguística aplicada**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

JANZEN, Henrique Evaldo. **O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível**. 2005. 170 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

KORHONEN, Hanna *et al.* Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. **Teaching and Teacher**

**Education**, [s. l.], v. 61, p. 153-163, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.011>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

LEMOS, Fernanda Cardoso. **A formação do professor para o ensino de língua adicional em ambientes digitais com docência compartilhada**. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.) **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 198-226.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: por que e como avaliar. *In*: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org) **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 95-110.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (org.) **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. p. 73-88.

MORO, Daniela. **O processo de alfabetização de refugiados sírios: proposta de material didático para o ensino de português como língua de acolhimento**. 2019. 143 f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Pampa - Unipampa, Bagé, 2019.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2004.

NUNES, Ana Margarida Belém; SILVA, Ana Margarida Carvalho Vaz da; SILVA, Helena Margarida Vaz Duarte Mendes. **Ensino/aprendizagem de PLE a hispanófonos**:

algumas reflexões sobre o uso da preposição a. Disponível em: <[http://varialing.web.ua.pt/wp-content/uploads/2017/03/ANA\\_Helena\\_Margarida.pdf](http://varialing.web.ua.pt/wp-content/uploads/2017/03/ANA_Helena_Margarida.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2020.

SCHLATTER, Margarete; COSTA, Everton Vargas da. Docência compartilhada como *design* de formação de professores de português como língua adicional. **Calidoscópico**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 351-372, maio-ago. 2020. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.06>>. Acesso em: 2 mar. 2021.

TORQUATO, Cloris Porto. Ensino de língua portuguesa, interculturalidade e políticas de letramento. **Signum: estudos da linguagem**, [s. l.], v. 19, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23199>>. Acesso em: 2 mar. 2020.

TORQUATO, Cloris Porto. Ser estrangeiro num contexto acadêmico brasileiro nas vozes de estudantes PEC-G. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus; JOVINO, Ione da Silva; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (org.). **Um olhar interdisciplinar acerca de identidades sociais de raça, gênero e sexualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 201-233.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 31, n. 3, p. 443 – 466, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 2 mar. 2020.

# A dimensão externa da variação linguística em um livro didático de português brasileiro como língua não materna

Cláudia Andrea Rost Snichelotto\*

Ana Paula dos Reis\*\*

## Resumo

O interesse pelo aprendizado da língua portuguesa vem crescendo entre os cidadãos estrangeiros, tanto por aqueles que migraram ou se refugiaram no Brasil como por aqueles que residem em outros países. É sabido que o português brasileiro apresenta ampla variação na fala e na escrita, mas essa diversidade linguística também necessita ser contemplada nos livros didáticos para aprendizes do português como língua não materna. Portanto, esta pesquisa, que se inscreve na interface entre a Sociolinguística e o ensino, apresenta a análise do tratamento da dimensão externa da variação linguística em um livro didático para o ensino de português como língua estrangeira, edição para o aluno. Os resultados da análise demonstraram o tratamento da dimensão externa da variação linguística no livro didático, porém, no material de apoio ao professor e em algumas atividades propostas, pode-se depreender e explorar outras particularidades extralinguísticas da variante brasileira da língua portuguesa.

Palavras-chave: Dimensão externa. Variação linguística. Livro didático. Português como língua não materna.

---

\* Universidade Federal da Fronteira do Sul. Mestra e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Professora Titular-Livre da Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil. Docente do curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

\*\* Universidade Federal da Fronteira do Sul. Licenciada em Letras Português e Espanhol.

# La dimensión externa de la variación lingüística en un libro didáctico de portugués brasileño como lengua no materna

## Abstract

El interés por aprender la lengua portuguesa ha aumentado entre los ciudadanos extranjeros, tanto a los que emigraron o se refugiaron en Brasil como a los que residen en otros países. Se sabe que el portugués brasileño presenta una amplia variación en el habla y en la escritura, pero esta diversidad lingüística también debe incluirse en los libros didácticos para estudiantes extranjeros de portugués como lengua no materna. Por tanto, esta investigación, que forma parte de la interfaz entre Sociolingüística y enseñanza, presenta el análisis del tratamiento de la dimensión externa de la variación lingüística en un libro didáctico para la enseñanza de portugués como lengua extranjera, edición para el alumnado. Los resultados del análisis demostraron el tratamiento de la dimensión externa de la variación lingüística en el libro didáctico, sin embargo, en el material de apoyo al profesor y en algunas actividades propuestas, es posible comprender y explorar otras particularidades extralingüísticas de la variante del idioma portugués brasileño.

Palabras-clave: Dimensión externa. Variación lingüística. Libro didáctico. Portugués como lengua no materna.

Recibido em: 18/03/2021 // Aceito em: 12/04/2021.

## Introdução

Os documentos oficiais que norteiam o ensino de português no Brasil, como os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs) e, mais recentemente, a **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC), orientam para o desenvolvimento da competência comunicativa<sup>1</sup> dos estudantes.

Para o ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE),<sup>2</sup> os modelos adotados normalmente tendem a ser os mesmos da escola regular (JENSEN, 2002), do ensino para falantes nativos da variante brasileira do português,<sup>3</sup> levando muitas vezes ao trabalho exclusivo com a norma prestigiada.<sup>4</sup> Contudo, Jensen alerta para a diferença entre o ensino planejado para um estudante nacional e para um aprendiz do português como língua não materna:<sup>5</sup>

A tendência natural do ensino do Português como Língua Estrangeira é seguir os moldes da educação formal transmitida aos estudantes nacionais, ou seja, apresentar um português de alto valor social, que abre portas ao sucesso e à aceitação, como se fosse um acréscimo ou conhecimento suplementar ao português popular que o aluno já traz consigo à sala de aula. Em contraposição, o estrangeiro nada traz à sala além do

---

1 “A competência comunicativa corresponde ao conhecimento do conjunto de regras e convenções que governam o uso da língua numa sociedade, isto é, à capacidade de manter a interação social, mediante a produção e compreensão de textos que funcionam comunicativamente. (Nível relevante: o discursivo-pragmático). Já a competência linguística ou gramatical corresponde ao conhecimento da gramática de uma língua, isto é, ao sistema de regras interiorizado pelos falantes, que lhes permite produzir, interpretar e reconhecer sentenças. (Nível relevante: o sintático).” (GÖRSKI; ROST, 2008, p. 91).

2 De acordo com Revuz (1998, p. 215), “a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância”.

3 “Toda língua, a qualquer momento de sua história, está irremediavelmente sujeita à variação e à mudança.” (ILARI; BASSO, 2012, p. 194). Assim, a variante brasileira é uma variedade empregada pela maioria dos brasileiros, fora e dentro do Brasil, com variedades sociais, regionais, culturais, etc.

4 Norma prestigiada são as normas linguísticas em uso pela classe social de prestígio, aqueles escolarizados e que possuem mais contato com a cultura escrita legitimada. (FARACO, 2002, p. 40).

5 A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1), não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Normalmente, é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não linguísticos estão ligados à definição. (SPINASSÉ, 2006, p. 4).

seu sistema linguístico alienígena, o qual constituirá em uma provável fonte de interferências. (JENSEN, 2002, p. 10).

Além de se considerar essa diferença no planejamento do ensino, a fim de adequá-lo aos diferentes contextos, o professor deve promover o conhecimento da diversidade linguística inerente às línguas naturais. Essa aproximação entre os estudantes nacionais e internacionais e a diversidade das línguas, não só da variante brasileira do português, pode auxiliar, cada vez mais, a desconstruir uma das formas de preconceito social, que é o preconceito linguístico dentro e fora das salas de aula.

Contudo, há muito a ser feito acerca do tratamento da variação linguística na sala de aula e no material de ensino de PLE. A fim de, no campo educacional, contribuir com a formação de professores sensíveis à Pedagogia da Variação Linguística<sup>6</sup> (BAGNO, 2007a; FARACO, 2008), neste artigo, analisamos o tratamento da dimensão externa da variação no livro didático (LD) de PLE **Bem-Vindo!** A língua portuguesa no mundo da comunicação (doravante BV) (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2019), 10<sup>a</sup> edição para o aluno. Essa dimensão diz respeito aos fatores da estrutura social ou extralinguísticos (regional, social, estilístico ou diacrônico) que condicionam a variação. Nossa análise está embasada nos pressupostos teóricos da interface entre a variação (LABOV, 1972/2008; 1978) e o ensino (BAGNO, 2007a; FARACO, 2008; BORTONI-RICARDO, 2004). Escolhemos o LD como material de análise em razão da supervalorização desse instrumento pedagógico e do papel preponderante em sala de aula em nossa cultura escolar, que, na maioria das vezes, se constitui como a única fonte de informação e pesquisa em sala de aula (VERCEZE; SILVINO, 2018).

---

<sup>6</sup> Também denominada Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004).

Localizamos (até este momento) duas pesquisas (RICARDI, 2005; CAMPOS, 2017) que investigaram de modo geral o tratamento da diversidade linguística brasileira no livro didático BV. Ricardi (2005) pesquisou a menção das competências comunicativa e sociolinguística no LD. Os resultados da análise demonstraram que “o livro não menciona explicitamente os termos ‘competência comunicativa’ e ‘competência sociolinguística’”, mesmo que tenha o intuito de “levar em consideração, entre outros aspectos, as necessidades imediatas de alguém que pretenda visitar, morar e/ou trabalhar no Brasil” (RICARDI, 2005, p. 70). A autora também constatou que “o material didático, em geral, não traz reflexões sobre concepções de linguagem/língua e gramática, e que se supõe uma certa confusão entre língua e gramática normativa” (RICARDI, 2005, p. 102). Campos (2017), por sua vez, verificou que o LD promove propostas pedagógicas que permitem um trabalho voltado à conscientização da variação linguística, mas, mesmo tendo sido concebido em uma proposta comunicativa, o LD não explora a temática da variação em profundidade.

Neste artigo, nosso interesse recai sobre a análise mais aprofundada da dimensão externa da variação. Para isso, as seguintes questões guiaram nossa análise: (i) que aspectos da dimensão externa da variação linguística são apresentados aos estudantes no LD BV?; (ii) embora a temática da variação seja tratada no material, os fatores extralinguísticos são apresentados, de modo geral, em apenas uma unidade, ou, de modo específico, em todas as unidades e subunidades do livro BV?

Assim como ocorre com outros materiais de ensino do português brasileiro (PB), uma das principais lacunas encontradas nos LDs

[...] é uma tendência a tratar da variação linguística em geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas. Parece estar por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais ‘correto’, mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existe variação. (BAGNO, 2007a, p. 15).

Essa constatação também é perceptível no LD **Tudo é linguagem**: língua portuguesa (BORGATTO, 2009), em que

o tratamento não se limita às variedades regionais e rurais e sim a variedade padrão (considerada como a mais adequada). Confunde-se a norma-padrão com a norma culta, considerando-se a norma-padrão com uma variedade real de uso na língua portuguesa. Apesar de abordar fenômenos gramaticais como tratamento de pronomes, o livro fica mais limitado ao sotaque e ao léxico. O LD, de certa forma, continua a tratar do ‘certo’ e do ‘errado’ quando privilegia uma determinada variedade (padrão/culta e formal) e desprivilegia outra (informal/coloquial). (LIMA; SAMPAIO; ALVES, 2012, p. 13).

Portanto, esperamos encontrar resultado semelhante na análise do LD BV, embora esse material já apresente fatos linguísticos reais de uso da língua-alvo. Contudo, segundo observado por Ricardi (2005), esse LD é muito influenciado pela abordagem da gramática tradicional na discussão dos conteúdos e na proposta de exercícios.

Embora este artigo se proponha a analisar um LD de PLE, esperamos que algumas das discussões realizadas possam contribuir com o aprofundamento dos estudos sobre o ensino de português e a variação linguística para estudantes nacionais e internacionais. Portanto, nosso interesse neste estudo não é desqualificar o LD de PLE sob análise, mas sinalizar que

há várias oportunidades que o professor pode aproveitar para inserir, caso não haja menção, segundo pesquisas linguísticas mais recentes, a abordagem da variação linguística e assim promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Organizamos este artigo em cinco partes, incluindo esta introdução. Na primeira, apresentamos os condicionantes externos da variação e da mudança linguística e as contribuições da sociolinguística para o ensino de português. Em seguida, efetuamos um levantamento de pesquisas sobre o livro didático de português para aprendizes internacionais; na terceira parte, passamos à descrição dos aspectos gerais do LD analisado; e, na sequência, tratamos da análise da dimensão externa da variação linguística; na quinta e última parte, expomos as considerações finais.

## **1 A variação e a mudança linguística: condicionantes externos**

Um dos pressupostos<sup>7</sup> da Sociolinguística é o reconhecimento da heterogeneidade da língua, ou seja, além de modos diferentes de se comunicar em cada situação comunicativa, há alternativas disponíveis em nosso repertório linguístico para se dizer a mesma coisa. Nessa perspectiva, o objeto de investigação é a língua em uso, considerando-a como um sistema heterogêneo historicamente situado, adaptável a diferentes situações de interação, por isso sujeito à variação e mudança. Porém, reside, no imaginário popular,

---

<sup>7</sup> Em razão dos limites de extensão do artigo, consulte os outros pressupostos da Teoria da Variação e da Mudança Linguística em Weinreich, Labov e Herzog (1968/2006) e Labov (1972/2008).

[...] que, quando se fala em variação linguística, os exemplos que costumam vir primeiro à mente dizem respeito ao vocabulário (léxico), quase sempre associados à variação regional ou diatópica. A mesma realidade é representada, conforme a região, por palavras diferentes. (COELHO *et al.*, 2010, p. 52).

Portanto, a abordagem da variação linguística não pode ficar limitada ao léxico, mas precisa também explorar os fatores externos que nela atuam. Como ensina Cedergren (1983 *apud* BENTIVOGLIO, 1987, p. 7), “é essencialmente por meio da variação que se manifestam os parâmetros de diferenciação social, os processos dinâmicos de variação estilística e a interação de fatores do sistema lingüístico”.

A variação interna trata dos fatores estruturais (lexical, fonético-fonológico, morfológico, sintático e discursivo) que condicionam o uso mais ou menos frequente da nova forma variante na língua. A variação externa, por sua vez, diz respeito aos fatores extralinguísticos ou sociais que condicionam o uso mais ou menos frequente da nova forma variante na língua, ou seja, aqueles que se encontram fora da estrutura da língua. Como o foco deste artigo é a análise da dimensão externa da variação em um LD de PLE, passamos a seu detalhamento na seção a seguir.

### **1.1 A dimensão externa da variação**

Os fatores extralinguísticos (regionais, sociais, estilísticos e diacrônicos) podem, também, ser estudados em associação aos níveis lexical, fonético-fonológico, morfológico, sintático e discursivo.

A variação regional, também conhecida por diatópica ou geográfica, é “a responsável por podermos identificar, às vezes com bastante precisão, a origem de uma pessoa através do modo como ela fala” (COELHO *et al.*, 2010, p. 76).<sup>8</sup> Também definem Ilari e Basso (2012, p. 157) como “[...] diferenças que uma mesma língua apresenta na dimensão do espaço, quando é falada em diferentes regiões de um mesmo país ou em diferentes países”.

As diferenças regionais tendem a ser mais salientes no léxico, como, por exemplo, na palavra *aipim*, que, em algumas regiões, também pode ser conhecida como *mandioca* ou *macaxeira*. Além disso, vale ressaltar que:

A variação regional pode ser estudada colocando-se em oposição diferentes tipos de unidades espaciais: podemos dizer que existe variação regional entre Brasil e Portugal (dois países), entre o Nordeste e o Sul do Brasil (duas regiões de um mesmo país), entre Paraná e Santa Catarina (dois estados de uma mesma região), entre Chapecó e Florianópolis (duas cidades de um mesmo estado) e mesmo entre falantes do Centro de Florianópolis e falantes do Ribeirão da Ilha (dois bairros de uma mesma cidade). É comum também que se analise variação regional entre zonas urbanas e zonas rurais ou do interior. (COELHO *et al.*, 2010, p. 76).

Outro tipo de variação que ocorre na língua é a social ou diastrática, cujos “fatores sociais que podem condicionar a variação linguística são o grau de escolaridade, o nível socioeconômico, o sexo/gênero, a faixa etária e mesmo a profissão dos falantes” (COELHO *et al.*, 2010, p. 78). É a variação que decorre do uso de um determinado grupo específico,

---

<sup>8</sup> Alertamos o leitor de que os conceitos e os exemplos que embasaram esta seção não são exclusivos de Coelho *et al.* (2010; 2015). Trata-se de um apanhado das principais definições frequentemente adotadas na pesquisa variacionista baseadas no texto clássico de Labov (1972/2008).

“etimologicamente: o tipo de variação que se encontra quando se comparam diferentes estratos de uma população” (ILARI; BASSO, 2012, p. 175). Esse tipo de variação social pode ser determinada pelo grau de escolaridade dos indivíduos.

Supõe-se que, em geral, falantes altamente escolarizados dificilmente produzirão formas como *nós vai* ou *a gente vamos*, que são típicas de falantes pouco ou não escolarizados. É mais provável que eles falem *nós vamos* e *a gente vai*. (COELHO *et al.*, 2010, p. 78).

Já a variação estilística ou diafásica consiste nos “diferentes ‘papéis sociais’ que as pessoas desempenham nas interações que se estabelecem em diferentes ‘domínios sociais’: na escola, na igreja, no trabalho, em casa, com os amigos, etc.” (COELHO *et al.*, 2010, p. 82). Ou seja, cada situação comunicativa determina o modo formal ou informal como falamos com o nosso interlocutor, a depender do contexto para que ocorra a comunicação da forma adequada para aquele determinado momento. Portanto, Coelho e outros explicam que,

certamente, em situações mais formais, usamos uma linguagem mais monitorada, ou seja, prestamos mais atenção à forma como falamos, enquanto que em situações mais informais usamos uma fala mais coloquial. Essas duas linguagens são chamadas, respectivamente, de registro formal e registro informal. (COELHO *et al.*, 2010, p. 82).

A variação diamésica se manifesta em decorrência do meio de comunicação empregado, ou seja, na fala, em algum documento escrito, em um *e-mail*, uma mensagem no WhatsApp, etc. Essa variação, conforme Coelho e outros (2010, p. 83), refere-se a “vários meios; no contexto da sociolinguística, os meios ou códigos a que nos referimos são a fala e a escrita”. As diferenças entre fala e escrita são explicadas a seguir:

Começemos pela fala. Podemos dizer que, salvo em situações excepcionais, como o proferimento de uma palestra, por exemplo, a produção de um texto falado é uma atividade espontânea, improvisada e suscetível a variação nos mais diversos níveis. Já a escrita constitui-se como uma atividade artificial (não espontânea), ensaiada (no sentido de que reserva tempo e espaço para planejamento, revisões e reformulações), e um pouco menos variável, pois em geral está mais vinculada à produção de gêneros sobre os quais há mais regras e maior monitoramento. (COELHO *et al.*, 2010, p. 83-84).

Ilari e Basso (2012, p. 181) explicam que “uma longa tradição escolar acostumou as pessoas a vigiar a escrita e a dar menos atenção à fala, por isso muita gente pensa que fala da mesma forma que escreve”. Além disso, os autores esclarecem que,

na fala, as pessoas dizem coisas como ‘né’, ‘ôceis’, ‘disséro’, ‘téquinico’, pensando que dizem ‘não é’, ‘vocês’, ‘disseram’, ‘técnico’. Mas a diferença entre o escrito e o falado vai muito além dos fenômenos que dizem respeito à forma das palavras. Entre o escrito e o falado, há uma diferença irredutível de planejamento. (ILARI; BASSO, 2012, p. 181).

Por fim, a variação diacrônica (ou histórica) é aquela que se dá através do tempo. Quando uma nova forma é empregada no lugar de outra na língua, por exemplo, entre duas gerações distintas que convivem na mesma época. As gírias, por exemplo, que tendem a ser parte do vocabulário de pessoas mais jovens, diferente da linguagem utilizada por pessoas de faixas de idade mais velhas.

Após sumarizar a dimensão externa da variação, vejamos as contribuições da sociolinguística para o ensino de PB.

## **1.2 Contribuições da sociolinguística para o ensino de PB**

Segundo os pressupostos da Sociolinguística, a variação e a mudança são inerentes às línguas naturais. Nesse sentido, a diversidade linguística é “[...] uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico [...]” (ALKMIM, 2011, p. 33).

Autores, como Faraco (2015), Bagno (2007a), Ilari e Basso (2012), Martins, Vieira e Tavares (2014), entre outros, apresentam contribuições da Sociolinguística para o ensino de português. Essas contribuições são voltadas para o ensino básico do português, porém também podem ser estendidas para o ensino de português a estudantes internacionais.

Antes de destacarmos as contribuições dos estudos da variação linguística para o ensino, cabe definir “o que é ensinar português?”. Segundo Bagno (2007b, p. 118), “o ensino da gramática normativa mais estrita, a obsessão terminológica, [...] o apego à nomenclatura — nada disso serve para formar um bom usuário da língua em sua modalidade culta”. É preciso, pois, que os professores tenham um conhecimento vasto sobre a língua e sejam capazes de “redirecionar todos os nossos esforços, voltá-los para a descoberta de novas maneiras que nos permitam fazer de nossos alunos bons motoristas da língua, bons usuários de seus programas” (BAGNO, 2002, p. 119). Ao se modificar essa forma de ensino, a formação intelectual e humanística — e por que não dizer linguística — do aluno será cada vez melhor.

Martins, Vieira e Tavares (2014) assinalam que um dos maiores desafios das aulas de língua portuguesa é o tratamento da variação linguística. Sendo assim, os autores destacam três principais contribuições gerais da Sociolinguística ao ensino de língua:

Definição apurada de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos menos variáveis; reconhecimento da pluralidade de normas brasileiras; complexo tecido de variedades em convivência; estabelecimento de diversas semelhanças entre o que se convencionou chamar ‘norma culta’ e ‘norma popular’, não obstante os estereótipos linguísticos (cf. Labov, 1972a) facilmente identificados pela maioria dos falantes. (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 10).

Os autores também atentam para a diferença entre as modalidades falada e escrita:

Qualquer que seja a norma praticada, é fundamental que o professor reconheça as diferenças entre fala e escrita. Assim, por exemplo, a fala praticada por indivíduos com alta escolaridade difere da escrita praticada por esses mesmos indivíduos. Diversos estudos sociolinguísticos têm demonstrado essa diferença. (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 13).

É interessante que o professor busque saber e entender essas diferenças para não incorrer no erro de que falamos um português e escrevemos outro. É necessário conhecer as características de cada modalidade para ensinar aos alunos que as diferenças existem, mas que não são diferenças fora do comum ou diferenças extremas.

Martins, Vieira, Tavares (2014) apresentam o conceito de que norma é diferente de registro e de que modalidade também é diferente de registro. Assim, fica claro que todos os falantes variam em grau de formalidade, sejam falantes das variedades cultas ou das populares, e que é inadequada a associação direta entre a modalidade da fala com o registro informal e a modalidade escrita com o registro formal.

Também é discutida por Martins, Vieira e Tavares (2014) a

pluralidade de normas que o professor encontra na sala de aula. Sendo assim, “para que o processo de ensino-aprendizagem faça sentido e tenha efeito nas práticas escolares, a realidade linguística multifacetada do PB — na produção de textos escritos e orais — tem de ser apresentada/reconhecida/trabalhada”. (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 14).

Outra contribuição da Sociolinguística, conforme Martins, Vieira e Tavares (2014), é que, em diversos fenômenos, a fala popular não se distingue da chamada fala culta. Nesse caso, é preciso que o professor de português saiba diferenciar a variedade dos falantes rurais da dos urbanos, pois assim poderá distinguir o culto do popular, o prestigioso do não prestigioso social.

Por fim, Martins, Vieira e Tavares (2014) refletem sobre propósitos urgentes da área, a fim de divulgar didaticamente os resultados encontrados nas descrições das variedades cultas e populares, em ambas as modalidades, fala e escrita, e ampliar cada vez mais essas descrições. Além disso, a avaliação também é um ponto necessário para se pensar, tendo em vista as crenças e atitudes com relação aos usos da língua pelo professor e pelo aluno.

Assim, pretende-se que os estudos sociolinguísticos sejam cada vez mais ampliados, que pesquisadores e estudiosos consigam divulgar e expor esses estudos e que eles sejam inseridos cada vez mais nas salas de aula, fazendo com que os estudantes conheçam essa área e possam desfrutar do conhecimento que a variação linguística tem a proporcionar.

### ***1.3 Livro didático para aprendizes de português como língua não materna***

No Brasil, a distribuição de livros de língua estrangeira — língua inglesa e espanhola — do PNLD começou a ser feita em 2011 a alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Segundo o PNLD (BRASIL, 2011), “tão importante para a formação e a inclusão social do indivíduo, a aprendizagem das habilidades de ler, falar, ouvir e escrever em outras línguas não deve ou não precisa ser um privilégio exclusivo das camadas favorecidas”. Porém, no Brasil, ainda não foi implementada uma política de distribuição de livros de PLE para alunos internacionais, o que acarreta algumas dificuldades para o ensino dos professores de língua portuguesa que não estão preparados para esse atendimento. Para o ensino de PLE, Conrado explica que

Os primeiros LDs produzidos [...] foram escritos por estrangeiros. Apenas nas décadas de 50 e 70, apareceram livros escritos por autores brasileiros, ainda que tenham sido publicados por editoras estrangeiras. [...] A partir da década de 80, já é visível o número de materiais publicados no Brasil. (CONRADO, 2013, p. 36).

Atualmente, a realidade é outra e já existem vários materiais e LDs para o ensino de PLE, para diversos públicos e níveis de proficiência. Sendo assim, por mais que existam diversos LDs de PLE no mercado, infelizmente, ainda carecem de avaliação e distribuição gratuita pelo órgão governamental. Conforme Oliveira,

a produção de manuais didáticos de PLE é algo recente no nosso país. Se comparada à produção dos de língua

materna, é possível perceber que existe um esforço do MEC e de outros órgãos competentes para melhoria da qualidade e para o barateamento dos custos destes últimos, enquanto os de LE não sofrem essa influência. (OLIVEIRA, 2015, p. 48).

Todavia, Misturini (2015) alerta para a grande diferença entre os livros de português para nativos e de PLE: “Enquanto o primeiro tem melhorado em qualidade e barateamento de custos, graças a esforços oficiais do MEC, em relação ao livro de PLE não observamos esse tipo de influência.” (MISTURINI, 2015, p. 34).

Nos LDs de PLE, percebe-se que, de modo geral, estão presentes atividades que promovem o exercício das quatro habilidades, bem como se observa a apresentação de questões culturais que se relacionam com os conteúdos propostos. Em suma, os LDs de PLE estão organizados por níveis de aprendizagens, por estágios inicial, intermediário e avançado, segundo os parâmetros do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), ou por níveis de proficiência (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), seguindo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (em inglês, Common European Framework of Reference for Languages – CEFR).

Assim, o LD adequado pode ser um caminho de apoio ao professor em sua dinâmica em sala de aula, como um orientador de conteúdos a serem trabalhados, pensando que boa parte dos docentes em atuação geralmente dispõe de tempo restrito para preparação de aulas.

## 2 O Livro Didático Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação

Nesta seção, tratamos da análise da dimensão externa da variação no LD BV.<sup>9</sup> Primeiramente, apresentamos algumas características gerais do LD e, em seguida, passamos ao detalhamento dos resultados da análise.

### 2.1 Aspectos gerais do livro didático BV

O LD BV é constituído por 223 páginas, distribuídas em cinco grupos de quatro unidades cada, totalizando 20 unidades de 10 páginas. As autoras Ponce, Burim e Florissi<sup>10</sup> alertam que o método BV é

[..] um livro feito ‘ao vivo e em cores’ para você que quer aprender o nosso português falado como ele é, sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa. [...] elaborado especialmente para suprir a grande necessidade de um material dinâmico e interativo cujo foco central é a COMUNICAÇÃO. (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2019, p. 19).

Destacamos duas unidades intituladas “O Brasil e sua língua” e “O país e o idioma” em que se vê o trabalho explícito com a língua.

---

9 Cabe o destaque de que, além da análise feita no LD do estudante, sempre que percebemos que algum conteúdo insinuava o tratamento da variação linguística, consultamos o livro do professor, os áudios, as transcrições e o caderno de respostas dos exercícios disponíveis no site da HUB Editorial para checar se havia alguma orientação mais específica nesse sentido.

10 Ponce tem licenciatura em Letras Português-Japonês pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestrado em Linguística pela Universidade de Tsukuba, Japão. Burim é coordenadora do núcleo de idiomas Global Connection, da FAAP- Fundação Armando Álvares Penteado, em São Paulo. Florissi graduou-se em Letras pela Universidade Católica de Pernambuco e cursou pós-graduação em Teoria da Literatura pela PUC Campinas e de Aperfeiçoamento para Executivos do Mercado Editorial, MBA FIA.

De modo geral, o livro do aluno apresenta, nos quatro primeiros grupos, conteúdos gramaticais tradicionais, como a listagem das 10 classes morfológicas. Trata principalmente das conjugações de verbos regulares e irregulares em modos e tempos diferentes; dos pronomes pessoais, possessivos, interrogativos, reflexivos; dos artigos definidos e indefinidos; dos advérbios; das conjunções, etc. No quinto e último grupo, os conteúdos gramaticais são revisados, bem como há atividades de ampliação de vocabulário e práticas de conversação.

De acordo com Faraco,

[...] o normativismo e a gramatiquice não são apenas concepções e atitudes ligadas à língua e seu ensino. Pelo seu caráter conservador, impositivo e excludente, o normativismo e a gramatiquice são parte intrínseca de todo um conjunto de conceitos, atitudes e valores fundamentalmente autoritários, muito adequados ao funcionamento de uma sociedade profundamente marcada pela divisão e exclusão social. O ensino de português, nesse sentido, não está separado da sociedade que o justifica e o sustenta. Desse modo, criticá-lo é também criticar essa mesma sociedade; agir para mudá-lo é também agir para transformar a sociedade. (FARACO, 2006, p. 25).

Também percebemos diferentes termos e definições empregadas para se referir à língua e à concepção de língua, como nas páginas 152 e 215 do BV, no uso da expressão “língua culta” e, nas páginas 209 e 210, no emprego de “norma padrão”. Os autores de livros didáticos fazem certa confusão entre esses dois termos, o que, no entendimento de Bagno (2013, p. 74), “trata-se da confusão entre ‘norma-padrão’ (ideal linguístico) e ‘norma culta’ (variedades urbanas de prestígio), numa falsa sinonímia, visível no uso indiferenciado”. Essa confusão também foi observada em diferentes coleções de livros didáticos de PB para falantes nativos. Além disso,

nas coleções que se valem dessa profusão de termos, não se faz nenhuma tentativa de separar os usos reais do português brasileiro contemporâneo por parte dos falantes urbanos mais letrados [...] do modelo idealizado e obsoleto de língua ‘cult’ da tradição prescritiva (a norma-padrão). (BAGNO, 2013, p. 77).

De modo específico, o livro do aluno destaca a importância de se valorizar os diferentes tipos culturais existentes no Brasil. Conforme explica Soares,

[...] cultura não é, pois, algo que existe fora do homem, ela faz parte do seu íntimo. Se somos o que somos é porque temos contato com outros seres humanos, dentro de uma realidade específica, que se torna nossa verdade, que se desenvolve na interação entre os indivíduos, nas escolas, na sociedade, na comunidade e na família. (SOARES, 2003, p. 161).

Contudo, há de se evitar o reforço de alguns estereótipos relacionados ao caipira, ao sertanejo, ao gaúcho, etc., como na unidade denominada “Gente e cultura brasileira”. Além desses tipos regionais, o estudante internacional também encontra, em outra unidade, intitulada “Curiosidades”, informações sobre a língua portuguesa e os países onde, além do Brasil, ela figura como idioma oficial.

Na unidade nomeada “História do Brasil”, aborda-se um pouco da história social, política e econômica do Brasil contemporâneo. O livro chama a atenção para a importância de se conhecer a história do país para se compreender também sua língua, tendo em vista que esses conhecimentos não estão descolados, mas imbricados na aprendizagem de uma nova língua.

Por fim, nas páginas finais do livro BV, é apresentado o mapa do Brasil com a divisão dos estados e suas respectivas

capitais e um quadro com informações adicionais sobre o país, a religião predominante, a forma de estado, a forma de governo, o sistema de governo, a moeda, a população, a divisão, a capital e o idioma. Sobre este último, cabe ao professor chamar a atenção dos estudantes que não só o português, mas outras línguas autóctones, línguas de herança e língua de sinais são faladas no território nacional. Nesse sentido, da forma como está, a afirmação pode levar o aprendiz internacional a crer que o português é o único idioma falado no Brasil, o que significa silenciar e invisibilizar as outras línguas existentes no país.

Não há como negar que a língua portuguesa é majoritária no território brasileiro. Também sabemos que o objetivo do LD é o ensino do PLE, todavia, é preciso o registro de que há línguas minorizadas no território nacional. Conforme afirma Vianna (2015),

apesar do *status* privilegiado do PB, o Brasil nunca foi um país monolíngue. Duas centenas de línguas — indígenas, de imigração, de fronteira e de sinais — são utilizadas ao lado do PB, às vezes em situação de contato conflituoso”. (VIANNA, 2015, p. 11).

Além dessa reflexão, Vianna também defende que

O que há, de fato, é um processo constante (tal como vimos no caso das variedades populares do PB) de minorização dessas línguas pelo avanço da língua de prestígio, que impõe, constantemente, a intermediação do português em todos os contatos, inter ou mesmo intralinguísticos de seus falantes. (VIANNA, 2015, p. 12).

Cabe o destaque de que, no livro do professor, parte do multilinguismo do território nacional é apresentado em um breve comentário para ser lembrado aos alunos, quando se estuda a

celebração do dia do índio, no dia 19 de abril:

O tupi-guarani, língua falada pelos índios, embora não possuindo registro escrito, teve grande influência na configuração do português do Brasil, com palavras como: guaraná, abacaxi, Tietê, Pernambuco, Iguaçu e muitas outras.” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2019, p. 56).

Embora não se verifique a menção ao multilinguismo inerente ao território brasileiro, há referência às nações que compõem a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), o que significa o reconhecimento das variantes do português faladas em outros países.

Mais adiante, nas páginas 76 e 162, também há referência à diversidade de povos (indígenas e africanos, ingleses, espanhóis, holandeses) e respectivas línguas que contribuíram para a diversidade do PB, como se verifica em um trecho do texto sobre o Dia da Língua Nacional. Além da referência às línguas indígenas e africanas, como o idioma iorubá e a língua angolana com o idioma quimbundo, o texto sobre o Dia da Língua Nacional trata da influência da cultura de ingleses, espanhóis, italianos e holandeses.

## ***2.2 O tratamento da dimensão externa da variação linguística***

Entendemos como variação linguística não só a diversidade do português falado e escrito no Brasil, gerado pelas diferenças regionais, sociais, estilísticas e diacrônicas, mas também o multilinguismo presente no território brasileiro.

Constatamos, como Ricardi (2005) e Campos (2017), que o LD BV não trata da temática da variação linguística em nenhuma seção exclusivamente. Isso ocorre porque geralmente o LD de PLE é produzido em um volume único no qual a língua é tratada de modo panorâmico e, por essa razão, não se dedica ao tratamento da variação linguística em uma seção com exclusividade, diferentemente do que verificaram Bagno (2007a), Lima (2014) e González (2015) na análise de livros didáticos de PB do PNLB. Porém, numa análise mais detalhada do livro BV, observamos algumas passagens em que a temática da variação linguística pode ser depreendida desde que o professor tenha a formação mínima necessária, conforme alertam Coelho e outros (2010; 2015). Os autores destacam a importância de o professor de língua portuguesa conhecer os postulados teóricos da Sociolinguística e também a sua utilidade na prática pedagógica: “O domínio dos postulados sociolinguísticos básicos (e seus desdobramentos e implicações) é o mínimo que se espera do professor de língua portuguesa nos dias atuais” (COELHO *et al.*, 2010, p. 153). Assim, Coelho e outros (2010, p. 153) afirmam que “[...] é preciso ter um embasamento teórico consistente acerca da linguagem em seu funcionamento social para poder atuar, de forma competente, na orientação da aprendizagem e na formação contínua do aluno-cidadão.”

Dado que as variedades linguísticas podem ser regionais, sociais, estilísticas (ou de registro formal ou informal), decorrentes da modalidade falada ou escrita da língua, ou diacrônicas, identificamos que o tratamento da variação regional do português pode ser depreendido em muitas seções do LD, que passamos a detalhar.

No título **Bem-Vindo!** A língua portuguesa no mundo da comunicação: **português do Brasil** para estrangeiro (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2019, grifos nossos), as autoras adequadamente sinalizam para o estudante que o ensino de português focalizará a variante brasileira da língua. Conforme Bagno (2002, p. 177), não é preciso adotar um outro nome para a língua falada no Brasil, tampouco devemos denominar somente de “português” a língua de nosso país: “[...] quinhentos anos atrás, ela podia ser chamada simplesmente de português. Hoje, ela pode e deve ser chamada de português brasileiro. Daqui a mais quinhentos anos, ela sem dúvida só poderá ser chamada de brasileiro” (BAGNO, 2002, p. 177). Por outro lado, Alencar problematiza que

[...] a tese de língua brasileira não é tão absoluta. As transformações estão aí, e não há como negá-las. As divergências limitam-se mais a particularidades, algumas preferências sintáticas divergentes do PE, mas a sua estrutura interna mantém-se a mesma. E quer queiram quer não, falamos, pois, brasileiros e portugueses, a mesma língua, a língua portuguesa com nossas marcas de brasilidade. Assim, o PB é uma das línguas mais faladas no mundo. Somos 170 milhões de pessoas, enquanto o PE não chega a 10 milhões de falantes nativos. (ALENCAR, 2010, p. 28).

Ainda sobre a variação entre países lusófonos, na seção sobre uso dos artigos definidos, Ponce, Burim e Florissi (2019, p. 92) chamam a atenção para, em alguns países, a rejeição de artigos diante de alguns nomes próprios.

Usa-se normalmente com nomes de países, regiões, continentes, montanhas, vulcões, desertos, constelações, rios, lagos, oceanos, mares e grupos de ilhas: o Brasil, o Triângulo Mineiro, a Europa, os Andes, o Cruzeiro do Sul, o Tietê, o Titicaca, o Atlântico, o Mediterrâneo.

Exceção: alguns países e regiões rejeitam o artigo: Portugal, Macau... (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2019, p. 92).

Todavia, no PB, segundo Lima e Moraes,

[...] nomes próprios, antropônimos ou não, podem ser usados com artigo definido, constituindo um caso de variação linguística com caracterização geossociolingüística, como está sendo revelado nas pesquisas do Atlas Linguístico do Brasil”. (LIMA; MORAES, 2019, p. 74).

Na apresentação do livro do aluno, as autoras explicam que,

[...] ao longo de suas vinte unidades, são apresentadas **expressões coloquiais, dialetos regionais** e muito vocabulário útil para situações diversas, como as que acontecem em casa, na rua, em hotéis, restaurantes e muito mais”. (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2019, não paginado, grifos nossos).

Esse trecho vai ao encontro do pressuposto da Sociolingüística que é o trabalho com os diferentes usos da língua. No entanto, não há a definição de “dialeto regional” no livro do aluno nem do professor. Apenas, nas páginas 70 e 71, o professor é orientado a discutir com os alunos os dialetos do seu país de nacionalidade e a explicar que, no Brasil, “não há dialetos, embora haja sotaques diferentes, variações quanto a vocabulário e mesmo quanto a aspectos gramaticais.” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2019, p. 71). Nesse momento, o professor com boa formação deve desconstruir a crença popular de que o dialeto é uma língua inferior ao idioma oficial, ou seja, que há um modo “melhor” e mais aceitável de falar a língua oficial. Todavia, língua *versus* dialeto reflete graus de aceitação, de prestígio social e até de prestígio econômico. Conforme Mané

(2012), é importante dizer que tanto dialeto como língua são termos problemáticos e ambíguos quando aplicados em sentido técnico. Portanto, deve-se entender a língua como a soma total de todas as suas variedades (dialeto, socioleto, idioleto, incluindo todos os códigos e registros possíveis), isto é, o dialeto é, portanto, uma variedade da língua.

Na unidade 8, página 73, a variação regional também é destacada no texto “O país e o idioma”, porém, ao compararmos a sua forma escrita com o áudio correspondente, observamos que alguns trechos da escrita inexistem no arquivo sonoro: “É no estado nordestino que se fala o português mais correto do Brasil, no Maranhão”. No texto escrito e no áudio, também colocam que “Um grande elo de união do nosso povo é que em todas as regiões do Brasil fala-se o português”. No livro do professor, Ponce, Burim e Florissi (2019, p. 70, grifos nossos) afirmam: “Saliente-se que, em todo o território brasileiro, fala-se português. Não há dialetos, embora haja **sotaques diferentes**, variações quanto a vocabulário e mesmo quanto a aspectos gramaticais.” Embora o LD focalize a diferença entre sotaques, ou seja, a variação no nível fonético-fonológico, é preciso se lembrar dos outros tipos de variação.

O livro propõe uma atividade com as variedades do português falado nas regiões de fronteira do país, a fim de que o estudante perceba as diferenças entre o PB e PE.

O texto ‘O português também se fala no Uruguai’, escrito por Marco Neves, é uma das “cinco curiosidades sobre a língua portuguesa” e está escrito na vertente continental, ou seja, no português de Portugal. Você consegue notar alguma diferença entre o português do Brasil e o de Portugal? Sublinhe o que encontrar e discuta as diferenças com seus colegas. (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2019, p. 79).

Ao verificar essa atividade, a única diferença que os alunos poderão encontrar será no uso do gerúndio, pois, em Portugal, é empregada a expressão “estar a + verbo no infinitivo”, em “estava a falar” e “gente a falar”. Assim, a proposta de atividade também poderia solicitar que o estudante, por exemplo, busque as diferenças entre o português falado na fronteira e o falado no Brasil. Para Carvalho (2003, p. 125), “o português falado pelos bilíngues uruguaios, nas zonas mais urbanas, é um dialeto do português brasileiro urbano”.

A variação social é observada em uma rara seção do LD:

Em uma variação muito frequente no dia a dia, na linguagem falada, em algumas regiões do Brasil, e em determinadas situações, ou entre **determinados grupos socioculturais, não se emprega o imperativo segundo a norma-padrão**”. (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2019, p. 210, grifo nosso).

O tratamento da variação estilística (ou de registro formal e informal) é percebido no uso das expressões nas páginas 104 - **uso coloquial**; 142 - **linguagem do dia a dia**; 155 - **português de uso cotidiano**; 207 e 210 - **na linguagem falada**; 208 - **na linguagem coloquial**; 214 - **linguagem cotidiana**; e 214 - **língua falada**.

Também a variação estilística pode ser decorrente da modalidade falada e escrita. Vimos que, em raras seções, as autoras sinalizam essa diferença entre as modalidades. Um dos momentos em que explicam sobre a variação estilística pode ser constatado a seguir:

O **Pronome Oblíquo** é facultativo e pode vir antes, depois e no meio do verbo. Há regras para sua colocação, que, na linguagem escrita, devem ser seguidas de acordo com a norma-padrão. De um modo geral, especialmente

na linguagem falada, no Português do Brasil, são usados antes do verbo. (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2019, p. 209).

Até aqui vimos a importância de apresentar aos aprendizes internacionais que os fenômenos em variação linguística não envolvem somente aspectos fonético-fonológicos ou lexicais, mas sim que diversos outros fatores estão em jogo, como regionais, sociais e estilísticos. Só assim será possível que tenham uma ampla noção do que ocorre no nosso PB.

## **Considerações finais**

Este artigo objetivou investigar a dimensão externa da variação linguística em um LD de PLE sob a interface entre a Sociolinguística variacionista e o ensino. Para dar conta desse objetivo, duas questões foram propostas. A primeira pergunta tratava dos aspectos da dimensão externa da variação linguística apresentados aos estudantes no LD BV. A análise revelou que, de forma geral, as atividades e textos do livro BV abordam essa temática, que pode ser depreendida apenas de forma indireta pelos professores, desde que o docente tenha embasamento teórico consistente nos estudos da variação.

A segunda pergunta enfocou como a temática da dimensão externa da variação linguística no PB era apresentada aos estudantes aprendizes de PLE. Os resultados demonstraram que a temática é depreendida somente em algumas subunidades do LD, em restritas seções, em poucos exercícios e textos. Também se observou que, na maioria das vezes, as atividades propostas se voltam mais para o tratamento da variação regional de alguns fenômenos linguísticos, como na unidade “Gente e cultura”.

Outro ponto observado foi que, na maioria das vezes, as autoras restringiram o trabalho com a variação linguística ao livro do professor, com comentários e sugestões de como o professor deve trabalhar determinado conteúdo. Apesar da presença de áudios representativos das variedades regionais do Brasil, é de grande importância que se explorem de modo mais realista as transcrições dos áudios nas atividades.

Assim como identificamos aspectos que podem passar por ajustes, seja por parte de novas edições da obra, seja por parte dos professores que venham a adotar esse LD, queremos destacar também seus pontos positivos: (i) a diversidade de gêneros textuais/discursivos; (ii) a diversidade de questões com apoio de áudios; (iii) a transcrição dos áudios para que os aprendizes tenham um maior conhecimento da modalidade escrita do PB. Esses materiais complementares demonstram uma preocupação com os estudantes que adotam o livro BV.

Sabendo que esse LD está focado principalmente no ensino de PLE, nosso propósito neste artigo jamais foi desqualificar o LD de PLE analisado, mas indicar aspectos que podem passar por revisão e também aspectos positivos apresentados no material, além de sugerir aos professores novas oportunidades de aproveitamento da temática da dimensão externa da variação linguística e assim contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Bagno (2007a, p. 22) ressalta que,

se a sociolinguística tem um papel a desempenhar na educação linguística dos cidadãos brasileiros, esse papel é de reconhecimento da heterogeneidade intrínseca da sociedade brasileira e, portanto, da inescapável heterogeneidade da nossa realidade linguística”.

Também procuramos demonstrar a importância do aprofundamento teórico na formação do professor da área de PLE para o adequado tratamento da variação linguística no ensino. Cyranka (2014) salienta que a formação sociolinguística do professor deve ter início na graduação, durante o curso de Letras, para que possa construir uma consciência linguística sobre a importância da abordagem da variação linguística nas aulas de LP.

Como acreditamos que o tema não se esgota e que, no gênero artigo, temos limitações de espaço, há muitos outros temas e diversas atividades que podem ser aproveitadas em pesquisas futuras a partir da dimensão regional, social e estilística.

## Referências

ALENCAR, Maria S. M. de. Panorâmica dos estudos dialetais e geolinguísticos no Brasil. **Revista de Letras**, Ceará, v. 30, p. 26-34, jan./dez. 2010. Disponível em: <<https://bityli.com/3bCem>>. Acesso em: 20 out. 2020.

ALKMIM, Tânia M. Sociolinguística. Parte I. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1, p. 21-47.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2007b.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos: a variação**

linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BENTIVOGLIO, Paola. A variação nos estudos sintáticos. Estudos Linguísticos, XIV. *In: Anais de seminários do GEL*. Campinas: Unicamp, 1987. p. 7-29.

BORGATTO, Ana M. **Tudo é linguagem**: língua portuguesa. São Paulo: Ática, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2012/Língua Portuguesa**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2011.

CAMPOS, Fernanda R. A variação linguística no livro didático de PLE e sua percepção pelo professor. **Web Revista Sociodialeto**, [s. l.], v. 7, n. 21, p. 20-51, mar. 2017. Disponível em: <<https://bityli.com/EysdM>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

CARVALHO, Ana M. Rumo a uma definição do português uruguaio. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana** (RILI), Madri, v. I, n. 2, p. 125-149, 2003.

CYRANKA, Lucia F. de M. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. *In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. (org.). Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

COELHO, Izete L. *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

COELHO, Izete L. *et al.* **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010. Disponível em: <<https://bityli.com/VJCLg>>. Acesso em: 4 maio 2020.

CONRADO, Rosana S. **Produção textual no ensino de Português Língua Estrangeira**: paralelo entre o livro didático

e o exame oficial de proficiência Celpe-Bras. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. *In*: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Parábola, 2002. p. 37-61.

FARACO, C. A. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópico**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 15-26, jan.-jun. 2006.

FARACO, Carlos A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos A.; ZILLES, Ana M. S. **Pedagogia da variação linguística**. Língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GONZÁLEZ, César A. Variação linguística em livros de português para o EM. *In*: FARACO, Carlos A.; ZILLES, Ana M. S. (org.). **Pedagogia da variação linguística**. Língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GÖRSKI, Edair M.; ROST, Cláudia A. **Introdução aos estudos gramaticais**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2008.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2012. p. 151-196.

INEP. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)**. 2019. Disponível em: <<https://bityli.com/C0Wso>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

JENSEN, John. A problemática das variações sociolinguísticas no ensino do português como língua estrangeira (PLE). **Revista de Letras**, [s. l.], v. 1, n. 24, jan./dez. 2002.

LABOV, William. (1972). **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria M. P. Scherre, Caroline R. Cardoso. São

Paulo: Parábola, 2008.

LABOV, William. Where does the linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. **Sociolinguistic Working Paper**, Texas, v. 44, 1978.

LIMA, Maria G de; SAMPAIO, Maria L. P.; ALVES, Joseilson J. A abordagem da variação linguística no livro didático de língua portuguesa. *In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA*, 4., 2012. **Anais do IV FIPEP**. Campina Grande: Realize Editora, 2012. v. 1.

LIMA, Ricardo J. Variação linguística e os livros didáticos de português. *In: MARTINS, Marco A.; VIEIRA, Silvia R.; TAVARES, Maria A. (org.). Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

LIMA, Alcides F. de; MORAES, Ronaldo N. de. Uso do artigo definido diante de nome próprio nas capitais do norte do Brasil. **Revista Moara**, [s. l.], n. 54, ago.-dez. 2019.

MANÉ, Djiby. As concepções de língua e dialeto e o preconceito sociolinguístico. **Via Litterae**, Anápolis, v. 4, n. 1. p. 39-51. jan./jun. 2012.

MARTINS, Marco A.; VIEIRA, Silvia R.; TAVARES, Maria A. **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MISTURINI, Felipe W. **O livro didático de português para estrangeiros: reflexões e análises a partir da sociolinguística**. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos da linguagem) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

OLIVEIRA, Elynne G. M. de. **Contribuições para o ensino-aprendizagem intercultural do português língua estrangeira: a tessitura textual por formas remissivas lexicais**. 2015. 87 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

PONCE, Maria H. de; BURIM, Silvia A.; FLORISSI, Susana.

**Bem-vindo!** A língua portuguesa no mundo da comunicação: português para estrangeiros. 10. ed. atual. São Paulo: Hub Editorial, 2019.

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**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

RICARDI, Denize. **A diversidade linguística brasileira no material didático para o ensino de português para estrangeiros**. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SOARES, Magda B. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 2003.

SPINASSÉ, Karen P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, UFRGS, v. 1, nov. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/viewFile/3837/2144>>. Acesso em: out. 2020.

VERCEZE, R. M. A. N.; SILVINO, E. F. M. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, p. 83-102, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://bityli.com/NmbOY>>. Acesso em: 5 mar. 2019.

VIANNA, Beto. **Línguas minoritárias e minorizadas no Brasil: por uma política linguística do falante**. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2015.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvim. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

# Representação das variedades do português nos documentos norteadores para o ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira

Mercedes Sebold\*

Ana Carolina Monteiro Freitas Henriques\*\*

## Resumo

O presente estudo tem por objetivo analisar a representação das variedades do português nos documentos norteadores para o ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira (doravante PLE). No contexto de ensino de PLE fora dos países que têm o português como língua oficial, encontramos um grande número de professores que não têm formação linguística específica. O mercado de trabalho promissor em alguns países absorve falantes de outras línguas que fizeram cursos de curta duração ou ainda profissionais de outras áreas que têm o português como língua materna. Tais profissionais nem sempre estão familiarizados com noções como língua padrão, norma culta, variação linguística. Nesses contextos, os documentos norteadores podem oferecer subsídios para o planejamento de cursos, avaliações e até mesmo como única fonte de referência teórica de professores com pouca ou insuficiente formação teórica. Cabe propor então a seguinte questão: como tais documentos norteadores contribuem para dar visibilidade às variedades do português? Esta é a pergunta central a que nos propusemos a responder. Para tal, analisamos alguns documentos voltados para a sistematização de conteúdos

---

\* Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Associada de Língua Espanhola da Faculdade de Letras (UFRJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas (UFRJ). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0035-3338>.

\*\* Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação de Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6956-3296>.

para o ensino/aprendizagem de PLE. Os resultados mostram que, na maioria das vezes, tais documentos ainda oferecem escassa informação que poderia fomentar a representação das variedades do português na sala de aula de PLE.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira (PLE). Material didático. Variação linguística. Políticas linguísticas.

## Representation of the Portuguese varieties in the guiding documents for the teaching/learning of Portuguese as a foreign language

### Abstract

The present study aims to analyze the representation of the varieties of Portuguese in the guiding documents for teaching / learning Portuguese as a Foreign Language (henceforth PLE). In the context of teaching PLE outside countries that have Portuguese as their official language, we find a large number of teachers who do not have specific language training. The promising job market in some countries absorbs speakers of other languages who have taken short courses or even professionals from other areas who have Portuguese as their mother tongue. Such professionals are not always familiar with notions such as standard language, cultured norm, linguistic variation. In these contexts, the guiding documents can offer subsidies for the planning of courses, assessments and even as the only source of theoretical reference for teachers with little or insufficient theoretical training. It is worth asking the following question: how do such guiding documents contribute to giving visibility to the varieties of Portuguese? This is the central question that we set out to answer. To this end, we analyzed some documents aimed at the systematization of content for the teaching / learning of PLE. The results show that, in most

cases, such documents still offer little information that could promote the representation of the Portuguese varieties in the PLE classroom.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language (PLE). Teaching material. Linguistic variation. Linguistic policies.

Recebido em: 05/03/2021 // Aceito em: 30/03/2021.

## Introdução

Como muitas outras línguas naturais, a expansão do português se deu inicialmente por meio de uma relação de imposição entre colonizador e colonizado. Em momentos posteriores da história, como quando foi assinada, em 1991, a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul), parecia que o ensino do português poderia ser alavancado como contrapartida ao ensino do espanhol no Brasil, mas não foi o que aconteceu (ou pelo menos na mesma proporção do espanhol).

Mais do que conhecer os países que falam o português, é relevante dar voz às diferentes variedades que coexistem dentro de cada um dos países que têm essa língua como sua. Mas como estão representadas essas idiossincrasias do português no material didático de Português Língua Estrangeira (doravante PLE)?

Nos materiais didáticos para o ensino do espanhol como língua estrangeira, por exemplo, parece predominar a variedade peninsular (que, na verdade, não é só uma) e as demais variedades muitas vezes são desprestigiadas como variedades de menor *status*. Isso também ocorre no contexto de PLE?

Esperamos trazer algumas respostas para o contexto de ensino/aprendizagem do PLE. Escolhemos analisar documentos norteadores por entender que tais documentos são as referências para produção de materiais, elaboração de avaliações e também podem ser muitas vezes a única fonte de informação para aqueles que ensinam português como língua estrangeira. Este artigo está organizado da seguinte forma: primeiro tratamos da variação no português. Posteriormente, analisamos a representação das variedades do português no **Documento-base**

do Exame Celpe-Bras (BRASIL, 2020) e nos três volumes da coleção do Ministério das Relações Exteriores (2020a; 2020b; 2020c) dirigidos ao ensino/aprendizagem de PLE e, finalmente, apresentamos nossas conclusões.

## 1 Variação no português

Iniciamos este artigo partindo de algumas questões que não necessariamente têm uma resposta, mas parecem ser o pano de fundo do tema que nos mobilizou para a escrita deste texto, qual seja: a representação das variedades do português no processo de ensino/aprendizagem como LE.

No que diz respeito ao português, não começaremos com a clássica informação que diz respeito ao número de falantes do português para justificar sua importância ou a relevância de seu ensino. Conforme mencionamos na introdução, mesmo com o advento do Mercosul, o português não teve políticas linguísticas uniformemente sérias que ajudassem a sua divulgação, entretanto, em contrapartida, o interesse por essa língua é crescente.

Ao retomar os estudos da linguagem, Faraco (2008, p. 31) propõe que “nenhuma língua é uma realidade unitária e homogênea” e vai mais além ao afirmar que “uma língua é constituída por um conjunto de variedades”. Ao fazer tal afirmação, o autor atribui à língua uma constituição intrinsecamente heterogênea. Interessa-nos seu exemplo ao afirmar que, quando nos referimos ao português, tal designação não se refere a “um objeto empírico uno, homogêneo, claramente delimitável e objetivamente definível por critérios apenas linguísticos” (FARACO, 2008, p. 32).

Considerando o contexto de variação do português do Brasil (doravante PB), Carvalho e Bagno (2017) afirmam que muitos estudos realizados nos últimos tempos revelam um panorama das principais variedades regionais e/ou sociais do PB. Os autores destacam, por exemplo, com relação às contribuições relativas ao sistema pronominal, que:

(1) com relação aos pronomes de 2ª pessoa do singular: existem seis subsistemas em que os usos de “tu” e “você” se combinam com a morfologia verbal.

(2) com relação aos pronomes de 1ª pessoa do plural: concorrem duas variantes: a forma “nós” e a forma “a gente”;

Carvalho e Bagno (2017) também reconhecem que vêm sendo produzidas obras descritivas que consideram grandes *corpora* de língua falada e escrita: Neves (2001), Azeredo (2008), Perini (2010), Castilho (2010), Bagno (2012), o projeto Gramática do português culto falado no Brasil (*apud* CARVALHO; BAGNO, 2017). Mas os autores apontam a grande contradição se se considera que tais estudos não são levados em conta e, portanto, seus resultados não aparecem no material didático para o ensino de PLE. Acrescentamos ainda que, provavelmente, também sejam desconsiderados nas aulas e muitas vezes até desconhecidos pelos próprios professores.

A crítica feita por Carvalho e Bagno (2017) aos livros didáticos para o ensino de PLE publicados no Brasil é bastante contundente:

Os livros didáticos de português brasileiro, no entanto, apesar de serem publicados no Brasil e terem por obrigação representar a realidade linguística e cultural brasileira, ainda se atêm a prescrições das gramáticas tradicionais, as quais tomam como referência a produção de clássicos consagrados da literatura não somente brasileiros, com também portugueses. (CARVALHO; BAGNO, 2017, p. 30).

Compartilhamos com os autores a ideia de que, em contextos de não imersão do aprendiz, o *input* oferecido pelo material didático deva fazer referência à língua em uso das comunidades que têm o português como língua oficial. Em seu estudo, Carvalho e Bagno (2017) analisam manuais publicados no Brasil a partir de 2000. Na crítica que fazem a um dos manuais analisados (**BV**: Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação), no que diz respeito à forma como apresenta os pronomes pessoais, destacam que faz uso de textos não autênticos (aos quais chamam de “pseudotextos”) e que apresenta incorreções como informar que as formas “você” e “a gente” não são pronomes pessoais, mas formas de tratamento no PB.

Pensemos na língua que é nosso objeto de discussão neste momento: o português. Esta é a língua de diferentes comunidades linguísticas (no Brasil, dentro de um mesmo estado, temos inúmeras comunidades linguísticas, em Portugal também e nos países que foram colônias de Portugal também). E cada comunidade linguística se caracteriza por apresentar um determinado conjunto de normas. Mas nem todas parecem estar legitimadas da mesma forma. Algumas parecem merecer mais *status* do que outras. Vemos isso todos os dias nos meios de comunicação, nas artes... Quando alguma norma fora do eixo das grandes capitais aparece como protagonista, chama a atenção mais por ser exótica do que por ser uma legítima representante de uma das normas do português.

Voltamos a falar sobre a norma e o fazemos retomando Faraco (2008). que se refere à norma como fator de identificação do grupo: “Podemos afirmar que o senso de pertencimento inclui o uso das formas de falar características das práticas e

expectativas linguísticas do grupo.” (FARACO, 2008, p. 41). Tal afirmação nos leva à próxima etapa deste artigo: o contexto de ensino-aprendizagem de PLE. Os documentos norteadores que servem de fonte de informação e formação dos professores de PLE trazem informação suficiente sobre as normas do português? Alguma norma é privilegiada em detrimento das demais? Tal recorte pode contribuir para disseminação do preconceito e do não reconhecimento das demais normas?

Estes são apenas questionamentos iniciais que dão uma pequena amostra da tarefa difícil e árdua de representar uma língua, diferentes normas, diferentes formas de falar. Mas não diminui a responsabilidade daqueles que ocupam lugares de prestígio e detêm algum poder de fazer diferente e fazer da melhor forma possível.

Entendemos que os documentos norteadores para o ensino de PLE são ações que constituem uma política linguística e, como tal, indicam direções para novas ações. Por isso, partimos da definição de Calvet (2002) para política linguística. O autor propõe que se trata de “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social e de planejamento linguístico, a implementação concreta de uma política linguística, de certo modo, a passagem ao ato”. (CALVET, 2002, p. 133).

Sobre o plurilinguismo que caracteriza nosso mundo, Calvet (2002) propõe que há dois tipos de gestão de tal plurilinguismo: aquele que emana das práticas sociais e o que é resultado da intervenção sobre tais práticas. Mas esse mesmo autor propõe ainda que existe outra abordagem dos problemas do plurilinguismo que seria a abordagem do poder.

Seguindo a linha de pensamento de Calvet (2002), os Estados podem promover uma língua ou modificar seu *status* ou suas funções sociais. Tal reflexão nos parece de extrema importância, uma vez que entendemos que uma política linguística e as suas respectivas ações relativas à expansão do português fora de seus países deveriam contemplar a totalidade de suas variedades, por exemplo.

Tal direcionamento permitiria que um aprendiz de PLE fosse exposto à amplitude das variedades dos diferentes países que têm o português como língua oficial e não tivesse que limitar sua aprendizagem à variedade que, por imposição, seria a de maior prestígio ou de maior *status* ou aquela que foi apresentada como tal ao professor por ocasião de seu processo de aprendizagem.

Interessa-nos o conceito de representação na perspectiva pós-estruturalista, porque, segundo Silva (2000, p. 89), “incorpora todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem”. O autor propõe que representar significa determinar a identidade. Assumimos, seguindo a linha de pensamento de Silva (2000), que aqueles que detêm o poder de representar são os que definem e determinam a identidade.

No caso dos documentos norteadores para o ensino do PLE, representar o português sem representar suas diferentes variedades pode não servir para definir o português ou pode ser representá-lo de maneira parcial ou até mesmo reducionista. Considerando tais escolhas conscientes esperadas nas políticas linguísticas, pareceu-nos relevante investigar que direcionamentos podemos levantar em alguns dos documentos norteadores elaborados com vistas ao contexto de ensino-aprendizagem de PLE.

## 2 Metodologia

Considerando os objetivos definidos anteriormente para este artigo, optamos por uma metodologia qualitativa e quantitativa (embora entendamos que a quantidade de ocorrências que poderemos levantar não será exaustiva).

Buscamos levantar ocorrências de referências às variedades do PB em documentos norteadores para o ensino de PLE. Comporão nosso *corpus* para esta análise os seguintes documentos, ordenados pelo título:

**Quadro 1 - *Corpus* de análise**

SIGLA	TÍTULO
DBE	Doc.-base do Exame Celpe-Bras
PLELOE	<i>(i) Português como língua estrangeira para países de língua oficial espanhola</i>
PLELH	<i>(ii) Português como língua de herança</i>
PLEIOP	<i>(v) Português como língua intercultural para países de língua oficial portuguesa</i>

**Fonte: Elaborado pelas autoras.**

Estabelecemos como critério de seleção dos materiais o corte temporal, já que os quatro documentos têm como data de publicação o ano de 2020. Interessa-nos avaliar se, por se tratar de versões bem recentes, já foram incorporados novos aspectos e, principalmente, se encontraremos referências às variedades do PB.

### 3 Documentos norteadores para o ensino/aprendizagem de PLE

#### *3.1 Documento-base do Exame Celpe-Bras (versão 2020)*

É recorrente em artigos da área a afirmação de que faltam parâmetros brasileiros para o ensino de PLE. Schoffen e Martins (2016) corroboram esse dado. Segundo os autores, a ausência de documentos que possam pautar o ensino de PLE faz com que se busquem orientações para o ensino em outras ações da área (SCHOFFEN; MARTINS, 2016, p. 2). Como exemplo de tal afirmação, destacam a importância do Exame Celpe-Bras, que vem atuando na condição de “elemento direcionador” dos processos educacionais. Diante do exposto, pareceu-nos relevante partir do **Documento-base do Exame Celpe-Bras** (doravante DBE), versão 2020.

Nessa versão mais recente, são retomados alguns aspectos da história do exame, tais como a Portaria nº 1.787, de 26 de dezembro de 1994, na qual já se afirmava sua vocação de direcionar o ensino de português: “Oferecer um instrumento com potencial para redirecionar o ensino de português, tanto no Brasil quanto no exterior, visto que exames de proficiência podem ser eficientes mecanismos de política linguística.” (BRASIL, 2020, p. 17).

Os autores também destacam a relevância da ação de criação de um exame de proficiência do Brasil e, por isso, se constitui como um instrumento de política linguística do Estado brasileiro. Schoffen e Martins (2016) afirmam que tal ação contribuiu para desconstruir a ideia de que o português do Brasil seria uma variedade menor em relação ao português europeu.

Diante de todo o exposto, entendemos que o DBE poderia servir de importante referência para diferentes elementos que constituem o contexto de ensino-aprendizagem de português, tais como desenho de material didático, avaliações, entre outros. Mas que referências às variedades do PB<sup>1</sup> podemos esperar na definição das pautas de avaliação descritas nesse documento? Foi essa a pergunta que definimos para orientar nossa análise.

Cabe aqui abriremos um pequeno parênteses para esclarecer que não é objetivo deste artigo desmerecer ou deslegitimar o Exame de Proficiência Celpe-Bras, que tem cumprido seus objetivos de avaliar, considerando os mais atuais conceitos de proficiência, bem como definir pautas que se aproximem ao máximo dos contextos que serão exigidos daqueles que se apresentam para obter tal diploma de proficiência. Com relação a esse aspecto, cabe ainda reconhecer que o exame vem se adequando às necessidades daqueles que precisam obter tal certificação para dar continuidade à sua vida acadêmica ou profissional.

Entretanto, talvez não tenhamos de esperar de tal ação nada além daquilo a que se propõe ser: um exame que avalia proficiência, proficiência daqueles que usarão a língua no seu dia a dia, ou seja, nas suas interações principalmente profissionais. Cabe sim questionar como um documento regulador de uma fase final do processo de aprendizagem, a avaliação, pode ser o único a orientar as demais fases anteriores.

Nessa linha de pensamento, fomos buscar no documento referências às variedades do PB. Essa versão mais recente do documento tem como principal objetivo apresentar as alterações feitas na estrutura do exame e parâmetros de avaliação

---

<sup>1</sup> Embora reconheçamos a limitação de alguns rótulos na referência das línguas, neste artigo, optamos por fazer tal referência com o termo português do Brasil, considerando sua produtividade nos estudos de descrição dessa língua.

apresentados no capítulo 3 (“Estrutura do exame e parâmetros de avaliação”). Selecionamos alguns fragmentos que podem ser avaliados do ponto de vista do silenciamento no que diz respeito às variedades do PB.

Ao apresentar a definição de estratégias comunicativas considerando a abordagem de Niederauer (2014), destacamos a definição de pronúncia, assumida pelo documento: “capacidade de produzir os sons para a produção de sentido, o que implica o domínio de aspectos não apenas segmentais, mas também suprasegmentais (em particular, acentuação, ritmo, entonação)” (BRASIL, 2020, p. 48).

Entendemos que, para as finalidades do documento, tal definição daria conta do que mais adiante será explicitado nos quadros que apresentam as grades analíticas de avaliação da parte oral do exame.

Na página 51 do referido documento, encontramos, no Quadro 4, o detalhamento do item Pronúncia para fins de avaliação: “Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada.” Fica claro pela descrição apresentada que será do interesse do avaliador o grau de interferência (o documento se refere a “eventuais marcas de outras línguas”) da língua materna no português. Não poderíamos esperar aqui, nem mesmo em uma nota de rodapé, que se fizesse menção à necessidade de avaliar a habilidade do candidato de compreender inúmeros enunciados relativos a diferentes variedades do PB. Esse argumento por si só seria suficiente para justificar que a ação do exame está bem definida e cumpre com seus objetivos. O que não está definido e necessita de uma ação específica são os documentos norteadores para o ensino de PLE.

Embora tivéssemos consciência, desde o início da análise desse documento, de que a finalidade de um descritor de exame não necessariamente seja a mesma de um documento norteador para o ensino, encontramos na versão analisada uma referência que poderia sim ser ampliada de modo a contemplar uma visão mais atualizada de variação. Encontramos no Quadro 8 (BRASIL, 2020, p. 62), que trata dos Eixos de sub-habilidades das partes escrita oral do Exame Celpe-Bras, na descrição da parte oral, o seguinte objetivo: “Utilizar sons, ritmo e entonação da língua portuguesa.”

Na definição desse objetivo, entendemos que se optou por uma generalização de língua que parece neutralizar a variação do PB. Embora uma especificação que considerasse as variedades do PB não fosse objeto de avaliação, entendemos que, dada a natureza de representação do documento, tal referência poderia ter sido feita.

Mais uma vez, reforçamos que nosso objetivo, ao analisar o DBE, não é em absoluto deslegitimar essa ação, que tem ganhado reconhecimento desde a portaria que a formalizou. Pretendemos sim problematizar a ausência de documentos orientadores específicos para o ensino de PLE.

Essa breve análise desse documento nos permite reconhecer que o desenho do exame de proficiência é bem definido, bem como as pautas de avaliação são bem descritas, de modo que aqueles que estejam envolvidos no processo — avaliadores, professores preparadores e aqueles que se inscrevem para realizar o exame — tenham a real visão de como se dará a avaliação da proficiência e quais os parâmetros aplicados. Entretanto, também verificamos o silenciamento de pautas para o processo anterior à avaliação, ou seja, de aprendizagem de PLE (que, como já

havíamos mencionado anteriormente, não constitui em absoluto a finalidade do documento em questão).

### ***3.2 Propostas curriculares para ensino de português no exterior***

Como havíamos apontado anteriormente, a ausência de propostas curriculares específicas para o ensino de português no exterior sempre foi uma questão comentada por diversos autores (SCHOFFEN; MARTINS, 2016; FRANCO, 2019). A fim de preencher essa lacuna, o Ministério das Relações Exteriores (MRE) e a Fundação Alexandre de Gusmão (Funag) publicaram, em maio de 2020, a coleção **Propostas curriculares para ensino de português no exterior**, composta pelos seguintes títulos: (i) **Português como língua estrangeira para países de língua oficial espanhola**; (ii) **Português como língua de herança**; (iii) **Literatura para o ensino de português**; (iv) **Português para praticantes de capoeira**; (v) **Português como língua intercultural para países de língua oficial portuguesa**.

As publicações, segundo os autores, visam a harmonizar o conteúdo dos cursos de português no exterior pertencentes à rede de ensino do Itamaraty, contribuindo para o fortalecimento destes e aprimorando seu potencial como instrumento de política linguística e cultural do Brasil.

Entendemos que tais publicações constituem importantes ações de política linguística que já vinham há muito sendo requeridas pelos diferentes âmbitos ligados ao processo de ensino-aprendizagem de PLE. Neste artigo, selecionamos como objeto de nosso estudo os títulos (i), (ii) e (v).

### *3.2.1 Português como língua estrangeira para países de língua oficial espanhola*

A proposta apresentada no título **Português como língua estrangeira para países de língua oficial espanhola** (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020b) rechaça a abordagem meramente sistemática de língua e destaca a importância do desenvolvimento de diferentes capacidades que permitam que o aluno produza e interprete textos de diferentes gêneros discursivos.

O documento é norteado pela perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1979/2003). Tal corrente entende a língua como um diálogo inacabável formado a partir de diversas enunciações não inéditas, já habitadas por diferentes entonações e avaliações que ganham um novo sentido pelo locutor. Em síntese, essa perspectiva defende que o assunto de que se fala “está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações” (BAKHTIN, 1975/2002, p. 86).

A partir dessa noção, o volume reafirma a necessidade de entender a língua como meio de (re)construção de sentidos, buscando um trabalho pedagógico que favoreça o discurso diverso e que contribua para a formação intercultural dos aprendizes. Nesse sentido, o documento ainda ressalta a importância de uma visão que não limite o português a um instrumento de comunicação, mas que valorize seus aspectos políticos e culturais.

A temática da proximidade tipológica entre o português e o espanhol também é abordada no documento. Os autores destacam a mobilização de diferentes gêneros discursivos e a abordagem

contrastiva que a referida proximidade entre as línguas facilita, contudo rechaçam a ideia de tal abordagem como principal norteador do currículo.

Em sua segunda seção, o título em questão apresenta uma proposta de harmonização curricular dos cursos de português em países de língua oficial espanhola, indicando a necessidade do estabelecimento de níveis claros de proficiência e de uma estrutura comum aos cursos no que tange a questões como o número de níveis, carga horária e nomenclatura (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020b, p. 23).

No que se refere aos níveis de proficiência, o documento considera, a partir de uma equivalência aproximativa, os parâmetros do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR).

O QEQR é um padrão de avaliação dos níveis de proficiência de uma determinada língua adotado internacionalmente. Por meio da descrição de habilidades a serem desenvolvidas e da delimitação de objetivos para cada nível, o documento serve como um instrumento de unificação no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras.

Entendemos que uma generalização da natureza do QEQR pode ser produtiva para um modelo de exame de proficiência, mas não para um documento que trate, de modo mais específico, do processo de ensino-aprendizagem. Além de não atentar para as especificidades de cada língua e seus aprendizes, tal generalização pode provocar interpretações diferentes ao estabelecer objetivos pouco claros como podemos observar em sua descrição do nível B2.

É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um **certo grau de espontaneidade** e de à-vontade com falantes nativos, **sem que haja tensão de parte a parte**. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49, grifos nossos).

Expressões como “certo grau de espontaneidade” e “sem que haja tensão” são definições genéricas que podem ser pouco produtivas no que se refere ao ensino de línguas. Ademais, nos parece importante destacar que os parâmetros do QECR podem não corresponder a diferentes ambientes sociais fora do eixo europeu. Quetz (2003, p. 152 *apud* NUNES; LORKE, 2011, p. 44) comenta que uma tarefa simples associada a níveis iniciais como fazer compras pode exigir maior competência linguística do que retirar o produto da prateleira e ir ao caixa, como é de praxe em supermercados europeus. Pode haver a necessidade de negociar preços, questionar a respeito da disponibilidade de uma determinada mercadoria, etc.

Ainda que tenha os parâmetros do QECR e do Celpe-Bras como base, o documento analisado ressalta a necessidade de um plano curricular que compreenda as especificidades linguísticas e culturais entre o português e o espanhol bem como o Brasil e os países hispanofalantes.

A respeito dos aspectos metodológicos da proposta curricular – para os cursos regulares de português em países de língua oficial espanhola – apresentada no documento, destacamos o trecho a seguir a fim de retomar o viés discursivo que norteia a proposta:

Em relação a aspectos educacionais e metodológicos, a proposta mostra-se alinhada a tendências contemporâneas de ensino-aprendizagem de línguas, norteando-se por concepções que trazem destaque à compreensão de língua(gem) sob perspectiva discursiva e ao seu ensino como atividade reflexiva e como experiência que favorece o desenvolvimento de um movimento intercultural abrangente. (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020b, p. 10).

O currículo apresentado pelo título é estruturado, com base em Serrani (2010), em três dimensões hierarquicamente organizadas, como podemos observar na figura a seguir:

**Figura 1 - Hierarquia dos componentes curriculares**



**Fonte: MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020b, p. 35.**

Em síntese, propõe-se que o trabalho pedagógico tenha a dimensão sociocultural como ponto de partida. Para tanto, o documento sugere o recurso de unidades temáticas ou projetos pedagógicos. Nesse sentido, o documento justifica a amplitude da dimensão sociocultural proposta de cada nível com a necessidade de viabilizar diferentes recortes e não comprometer

a flexibilidade necessária para contemplar especificidades do contexto de cada instituição e/ou turma (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020b, p. 36-37).

Os quadros curriculares propostos no documento classificam os conteúdos em cinco categorias, a saber: dimensão sociocultural; gêneros discursivos (orais, escritos, multimodais); propósitos; recursos lexicogramaticais; recursos fonético-fonológicos.

Não se pode dizer que o documento desconsidera as variedades do PB, contudo é importante destacar que a abordagem a respeito do tema é bastante reduzida e que determinados pontos parecem indicar uma tendência à homogeneização da língua.

Na proposta apresentada para o curso de Português Básico I, um dos pontos citados na categoria de recursos fonético-fonológicos diz respeito à “sensibilização para o ritmo e a prosódia em português brasileiro” (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020b, p. 39), entretanto não há nenhuma menção às variações existentes nesse aspecto, o que pode indicar a valorização de uma variedade tida como padrão em detrimento de outras.

Apenas no currículo proposto para o curso de Português Intermediário II começam a aparecer alguns pontos referentes à variação. A seguir, destacamos alguns destes citados na categoria de recursos fonético-fonológicos (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020b, p. 45):

- Marcas fonético-fonológicas típicas de variedades não prestigiadas do português;
- Aspectos fonético-fonológicos típicos de variedades não prestigiadas do português;
- Diferenças regionais na pronúncia do português brasileiro.

A questão da variação volta a aparecer brevemente na

proposta para o curso de Português Avançado II (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020b, p. 48), porém, mais uma vez, se recorre à nomenclatura de “variedades não prestigiadas”. Na categoria de recursos lexicogramaticais, um dos pontos citados faz referência a “aspectos lexicogramaticais de variedades não prestigiadas do português brasileiro” e, na categoria correspondente recursos fonético-fonológicos, destaca-se a “identificação de fenômenos fonético-fonológicos típicos de variedades não prestigiadas do português brasileiro”.

Bagno (2013, p. 65) atenta para os aspectos heterogêneos das variedades de prestígio ao afirmar que estas “apresentam certa uniformidade, mas também, como não poderia deixar de ser num território tão amplo, características próprias conforme a região [...]”. Tal percepção não parece estar presente no documento em questão, visto que não há qualquer tipo de especificação sobre a quais variedades do português se faz referência e, além disso, sobre a menção a tais variedades a partir da tensão entre prestigiadas e não prestigiadas. Entendemos que um documento como esse poderia adotar uma abordagem sobre a variação que contemplasse todas as variedades do português sem estabelecer qualquer tipo de relação hierárquica entre elas.

No que se refere às variedades não brasileiras do português, só são mencionadas a partir da proposta para o Português Avançado I. Na categoria referente à dimensão sociocultural, um dos pontos citados diz respeito a “produções científicas e acadêmicas brasileiras e de outros países de língua oficial portuguesa, de diferentes áreas do conhecimento” (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020b, p. 46).

Na proposta para o curso de Português Avançado II, as referências às variedades não brasileiras do português

aparecem brevemente nas categorias de dimensão sociocultural e de recursos fonético-fonológicos, como podemos observar no quadro a seguir:

**Quadro 2 - Alguns pontos da proposta curricular para o curso de Português Avançado II**

Dimensão sociocultural	Recursos fonético-fonológicos
<ul style="list-style-type: none"><li>• Produções artísticas em língua portuguesa, canônicas e não canônicas, em outras nações da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aspectos lexicogramaticais de variedades do português falado em outras nações da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. (recursos lexicogramaticais);</li><li>• Identificação de fenômenos fonético-fonológicos típicos de variedades do português faladas em outras nações da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.</li></ul>

Fonte: Adaptado de Ministério das Relações Exteriores (2020b, p. 48-49).

### 3.2.2 *Português como língua de herança*

O exemplar que tem como título **Português como língua de herança** (doravante PLH) se propõe a ser um documento norteador de ações pedagógicas para o ensino de PLH, de perspectiva não prescritiva e com possibilidade de adaptação a diferentes objetivos e contextos socioculturais.

A proposta apresentada é dividida em quatro habilidades — expressão oral, compreensão oral, compreensão escrita e expressão escrita — e adota um sistema de código alfanumérico a fim de auxiliar os professores no processo de identificação

das seguintes habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos: expressão oral, compreensão oral, compreensão escrita e expressão escrita.<sup>2</sup>

Em suas orientações para uso, o guia apresenta um quadro que propõe os seguintes pontos a serem abordados nas aulas: tema; subtema; funções sociais; habilidades linguísticas; componentes de conhecimento específico; exemplos/comentários; itens lexicais; pontos gramaticais.

O documento em questão dedica suas últimas seções às listas de tópicos a serem trabalhados,<sup>3</sup> ressaltando sempre a flexibilidade de tais listas e enfatizando a possibilidade de complementação e adaptação para diferentes contextos e características do público-alvo.

Consideramos, inicialmente, para fins de análise, as descrições dos níveis de proficiência feitas em quadros que contemplam, além do nível curricular, a habilidade linguística, o componente de conhecimento específico e exemplos/comentários. Na seção relativa à expressão oral, para o nível Iniciante (A1), encontramos algumas formas de referência ao português homogeneizadoras, como no seguinte exemplo: Componente de conhecimento específico: “Articular sons da língua portuguesa para ser entendido em interações simples.” (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020a, p. 32).

Tal forma de referência ao português parece sugerir que tal nome poderia designar, nas palavras de Faraco, “um objeto empírico uno, homogêneo, claramente delimitável...” (FARACO, 2008, p. 32). Considerando as expectativas que

---

<sup>2</sup> Todos os níveis compreendem tais habilidades.

<sup>3</sup> A quarta seção apresenta os temas transversais a serem tratados em cada nível; a quinta seção apresenta os pontos gramaticais a serem trabalhados em cada nível; a sexta seção apresenta os campos lexicais a serem explorados em cada nível; e, por fim, a sétima seção apresenta os tipos de texto a serem abordados em cada nível.

um documento norteador pode gerar e o contexto de ensino do português fora do Brasil, por exemplo, podemos propor que tal referência não dá conta em absoluto das variedades do português e, como consequência, pode-se interpretar que uma aula de PLE que trate o português de maneira homogênea seja o esperado.

Essa leitura parece reforçada porque ainda, nesse mesmo quadro, o leitor encontra como exemplo/comentário a seguinte menção: “Compare os sons da língua portuguesa com os da língua do país onde o aluno mora.”

Chama a atenção que tal referência apareça no primeiro nível e, após ela, se suceda a descrição dos demais níveis, que termina somente na página 155 do documento, e que nem mesmo esse tipo de referência ao português seja encontrada. Somente ao final do documento, quando se oferece uma lista de temas transversais, aparece novamente o mesmo tipo de referência ao português:

A língua portuguesa no cotidiano; A língua portuguesa no Brasil; A língua portuguesa no mundo; A língua portuguesa no país de residência; A língua do país de residência no cotidiano; A língua do país de residência no Brasil; A língua do país de residência no mundo. (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020a, p. 155).

### *3.2.3 Português como língua intercultural para países de língua oficial portuguesa*

Na apresentação da proposta deste volume, recebe grande destaque o encontro/reunião de professores e diretores de centros culturais, além de um núcleo de estudos brasileiros de países

de língua oficial portuguesa, que ocorreu em Luanda. O volume parece se distanciar um pouco dos outros dois anteriormente analisados em alguns aspectos que destacamos a seguir.

Encontramos referência ao caráter pluricêntrico do português e à conseqüente valorização de diferentes normas que vão mais além da clássica polarização entre o português do Brasil e o português de Portugal:

O surgimento de outros ‘portugueses’, ou a nativização do português (FIRMINO, 2015 apud TIMBANE, 2017, p. 99), indica que hoje a língua possui um caráter pluricêntrico, ou seja, há tantas normas quanto os centros em que a língua se faz obrigatoriamente presente. (BRASIL, 2020, p. 24).

O documento indica a importância de acolher todas as variedades, inclusive as locais, e propõe que seja reduzido o “distanciamento entre normas”. A nosso ver, tal proposta, ausente nos documentos anteriores, traduz o verdadeiro significado da noção de pluricentrismo que, anteriormente, foi utilizada para definir o português.

Mas esse documento parece avançar no tratamento da variação no português. Ao apresentar os quadros curriculares (seção 3.3.1), há muitos outros contextos que promovem e incluem o tema da variação. Na descrição do curso “Português como Língua Intercultural Básico A1”, por exemplo, no início da ementa, já se destaca a relevância do tema ao propor o reconhecimento da diversidade linguística no espaço lusófono a partir da conscientização sobre a existência de normas emergentes da língua portuguesa e sua relação com as identidades regionais” (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020c, p. 41).

O Quadro 5, Proposta de currículo para o referido curso,

apresenta um detalhamento ao descrever temas, gêneros discursivos, tarefas/projetos e conteúdos estruturantes. Os dois temas propostos são sumamente favorecedores de aulas inclusivas e *input* que considere diferentes variedades do português. Ao proporem o tema “Conscientização sobre a língua que se fala (que português eu falo?)” ou o tema “Aspectos identitários ligados à variedade linguística”, norteiam, sem dúvida, o professor a se informar e buscar *input* que permita tal problematização em sua sala de aula.

Entretanto, a combinação dos demais elementos que compõem a proposta curricular não necessariamente parece conversar com os temas. Assim, se consideramos a sugestão de conteúdos estruturantes para os dois temas, não vemos necessariamente referências mais detalhadas, para o professor, dos elementos que podem ser explorados para tratar o tema, como, por exemplo, a distribuição dos pronomes “nós” e “a gente” a que nos referimos na parte inicial deste artigo.

Se avançamos um pouco mais na análise das descrições dos conteúdos estruturantes, ainda encontramos marcas de uma tradicional neutralização das variedades do português, ao levantarmos referências tais como: “Familiarização com o quadro fonético-fonológico do português do Brasil em contraste com o português europeu e variantes regionais”. Ao longo do documento, são inúmeras as ocorrências que podemos levantar de tal tendência.

Talvez por se tratar de uma primeira sistematização, o documento não pretenda tratar exaustivamente o tema, mas, ao se propor como documento de referência, seria importante minimamente sugerir estudos sobre os temas, como leitura complementar para o professor.

Em outros níveis, as referências começam a ser mais escassas, embora tampouco haja informação suficiente para o professor, e tal maneira de referenciar as variedades do português pudesse ser feita de forma mais linguística e acadêmica (“mineirês, gauchês”) (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020c, p. 44), porque podem inclusive reforçar alguns estereótipos.

No Quadro 7, que apresenta a proposta de currículo para o curso de Português como Língua Intercultural Intermediário B1, um dos conteúdos estruturantes diz respeito à colocação pronominal e inclui os três tipos de colocação: próclise, mesóclise e ênclise (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020c, p. 45). O professor que teve como única formação o próprio curso de português poderá encaminhar o tema sem necessariamente considerar os estudos sobre a redução do sistema pronominal do português do Brasil, por exemplo.

Destacamos ainda o Quadro 10, que apresenta a proposta de currículo para o curso de “Português como Língua Intercultural Avançado C2”, na qual encontramos, na descrição dos conteúdos estruturantes, uma referência a “influências do português europeu e/ou do Brasil na norma do português local”, que parece sugerir uma hierarquização das variedades estándares sobre as demais variedades que são nomeadas como “locais”.

Considerando o panorama exposto relativo a esse documento, nosso entusiasmo inicial ao encontrar a voz da variação no português parece que foi silenciado nos demais níveis, como se o tema se exaurisse em poucas aulas. Da mesma forma, entendemos que as demais seções da proposta ainda estão mais vinculadas a propostas mais conteudísticas, que não favorecem a inclusão da variação em toda a formação linguística.

## Considerações finais

Partimos inicialmente do pressuposto de que dizer “português”, a partir de Faraco (2008), não representa uma realidade homogênea e delimitável e que, no que diz respeito ao português, reúne um universo de múltiplas variedades dentro de cada um dos países que têm essa língua como oficial.

Considerando o universo múltiplo que constitui o contexto de ensino/aprendizagem de PLE, de diferentes demandas, recursos e professores com formação mais ou menos especializada, entendemos a importância de ações políticas que deem aos diferentes agentes do processo condições de ensinar e aprender, se preparar para ser avaliado e quaisquer outros objetivos que se estabeleçam no processo.

Neste artigo, ao nos propor a analisar os documentos norteadores para o PLE, analisamos inicialmente o **Documento-base do Exame Celpe-Bras** (BRASIL, 2020), tendo em vista que muitos estudos afirmam que tal documento se constitui como referência no ensino de PLE, ao não haver outros documentos. Considerando a natureza e finalidade do documento, não encontramos referências às variedades do português e, portanto, entendemos que tal ação tenha seu escopo limitado à avaliação de proficiência.

Encontramos uma série do Ministério de Relações Exteriores desenhada especificamente para o PLE que foi publicada em 2020 e selecionamos três dos cinco volumes para nossa análise. Entendemos a importância e relevância de tal ação, considerando seu ineditismo, mas nossa análise nos permite afirmar que as referências às variedades do português ainda são bastante tímidas. Entendemos que talvez tais documentos

pudessem sugerir alguns dos muitos estudos que têm sido feitos e que dão conta de diferentes fenômenos do PLE como leituras complementares para que (ainda que inicialmente) a variação seja uma pauta incluída no processo de ensino/aprendizagem de PLE.

Reconhecemos que a coleção organizada pelo Ministério de Relações Exteriores voltada para o ensino de PLE, bem como a nova versão do **Documento-base do Exame Celpe-Bras** (BRASIL, 2020) nos permitem comemorar pequenos 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 PB e suas variedades.

Seria interessante que novas ações pudessem ser implementadas no sentido de fornecer subsídios para os diferentes agentes do processo, tais como professores e aprendizes. E que tais ações pudessem ser planejadas por equipes multidisciplinares, que contribuiriam com diferentes especialidades na elaboração de materiais mais completos.

## Referências

- AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. Ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de Português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. (1975). **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. Tradução Aurora Fornoni Bernardini *et. al.* 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRASIL. **Documento-base do Exame Celpe-Bras**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/documento\\_base\\_do\\_exame\\_celpe\\_bras.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/documento_base_do_exame_celpe_bras.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2021.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução Marcos Marcionilo. 2. ed. rev. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CARVALHO, Orlene Lúcia de S.; BAGNO, Marcos. Variação linguística e ensino: ‘nós’ e ‘a gente’ em livros didáticos de português brasileiro como língua estrangeira. **Revista de Estudos Portugueses y Brasileos**, [s. l.], v. 15, p. 25-40, 2017.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010. CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Tradução Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Edições Asa, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FRANCO, Gabriele. A interculturalidade no ensino de PLE: metodologias ativas e políticas linguísticas. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 1.386-1.399, dez. 2019. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/viewFile/2220/1604>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança.** Brasília: Funag, 2020a. Disponível em: <[http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/product&product\\_id=1027#:~:text=Esta%20proposta%20%C3%A9%20um%20documento,com%20presen%C3%A7a%20de%20imigrantes%20brasileiros](http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/product&product_id=1027#:~:text=Esta%20proposta%20%C3%A9%20um%20documento,com%20presen%C3%A7a%20de%20imigrantes%20brasileiros)>. Acesso em: 23 fev. 2021.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola.** Brasília: Funag, 2020b. Disponível em: <[http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/product&product\\_id=1023#:~:text=Trata%2Dse%20de%20um%20projeto,como%20\(uma\)%201%C3%ADngua%20oficial](http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/product&product_id=1023#:~:text=Trata%2Dse%20de%20um%20projeto,como%20(uma)%201%C3%ADngua%20oficial)>. Acesso em: 23 fev. 2021.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa.** Brasília: Funag, 2020c. Disponível em: <[http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/product&product\\_id=1024](http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/product&product_id=1024)>. Acesso em: 23 fev. 2021.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NIEDERAUER, Marcia. Competência interacional: critério para avaliação da produção oral em língua adicional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 53, n. 2, p. 403-424, jul./dez. 2014.

NUNES, Elaine C. Roschel; LORKE, Franziska. O problema da adequação dos parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência e “a necessidade de emergir como os outros de nós mesmos”. **Revista X**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 40-60, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/22892/17679>>. Acesso em: 4 mar. 2021.

PERINI, M. A.. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Ed., 2010.

SCHOFFEN, Juliana Roquete; MARTINS, Alexandre Ferreira. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. **ReVEL**, [s. l.]. v. 14, n. 26, p. 271-306, mar. 2016. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/c35e818efe36c34dda7b55fdcf72b0fe.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2021.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita**. Campinas: Pontes, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. Cap. 2, p. 73-102.

# O exame Celpe-Bras e o ensino de português em um curso para candidatos ao PEC-G: mecanismo de política linguística em ação<sup>1</sup>

Cynthia Israelly Barbalho Dionísio\*  
Socorro Cláudia Tavares de Sousa\*\*

## Resumo

O objetivo do artigo é discutir como o exame Celpe-Bras atua como mecanismo de política linguística para professoras de um curso de português para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). A noção teórica de mecanismos de política linguística de Shohamy (2006; 2007; 2009) embasa a discussão dos dados gerados em entrevistas semiestruturadas. A análise da materialidade textual baseou-se na análise do conteúdo temático, da seleção lexical e dos elementos argumentativos segundo Koch (2000; 2011). A conclusão é que o Celpe-Bras atua como mecanismo de política linguística para as professoras ao transformar ideologias em práticas de ensino do que (conteúdo) e como (metodologia) ensinar. Especificamente, o exame atua sobre três eixos da prática docente: no planejamento de aulas, na metodologia de ministração de aulas e na avaliação de produções textuais dos alunos. A política linguística oficial do PEC-G estabelece o Celpe-Bras como requisito para o ingresso em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, mas não dispõe sobre currículo, formação de professores, material didático ou outros

---

<sup>1</sup> Este artigo deriva de recorte de dissertação de Cynthia Israelly Barbalho Dionísio. O mestrado foi auxiliado por bolsa concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC).

\* Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling/UFPB). Mestra em Linguística (Proling/UFPB). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8666-1122>.

\*\* Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Líder do Núcleo de Estudos em Política e Planejamento Linguístico (Nepel). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0514-9264>.

aspectos do ensino. Há prerrogativas e encargos decorrentes da atuação em contexto pautado por um exame de alta relevância, como é o Celpe-Bras para os participantes. Os programas de ensino e os próprios professores gozam de um alto grau de liberdade para criar políticas linguísticas locais visando a endereçar os pontos não cobertos por disposições oficiais ou superiores. Ao mesmo tempo, 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.

Palavras-chave: Celpe-Bras. PEC-G. Mecanismo. Política linguística. Português para falantes de outras línguas.

## The Celpe-Bras proficiency test and the teaching of Portuguese to candidates to the Student Program-Undergraduate Convention (PEC-G): language policy mechanism in action

### Abstract

This article aims to discuss how the Celpe-Bras exam acts as a language policy mechanism for teachers of a Portuguese language course for applicants to the Student Program-Undergraduate Convention (PEC-G). Shohamy's (2006; 2007; 2009) theoretical notion of language policy mechanisms supports the discussion of data generated in semi-structured interviews. The analysis of textual materiality was based on the analysis of thematic content, lexical selection and argumentative elements according to Koch (2000; 2011). The conclusion is that Celpe-Bras acts as a language policy

mechanism for teachers by transforming ideologies into teaching practices of what (content) and how (methodology) to teach. Specifically, the test acts on three axes of teaching practice: in planning classes, in teaching classes and in assessing students' compositions. The PEC-G official language policy establishes Celpe-Bras as a requirement for admission to Brazilian higher education institutions. However, it does not provide guidelines for curriculum, teacher training, teaching material or other aspects of education. There are prerogatives and charges arising from being in a context guided by a highly relevant exam, as is the Celpe-Bras for the participants. Teaching programs and teachers themselves enjoy a high degree of agency to create local language policies aimed at addressing points not covered by official or higher provisions. At the same time, they must deal with a possible climate of conflict emerging because of diverse ideologies and practices regarding the exam, as a result of the freedom to create local language policies responsive to the context.

Keywords: Celpe-Bras. PEC-G. Mechanism. Language policy. Portuguese to speakers of other languages.

Recebido em: 04/03/2021 // Aceito em: 27/03/2021.

## Introdução

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é um dos requisitos para o ingresso de alunos estrangeiros em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras através do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Embora a maioria dos estudantes vinculados ao convênio atualmente provenha de países africanos (BRASIL, 2020a; 2020b), o PEC-G oferta vagas em cursos de graduação para alunos da África, América Latina, Caribe, Ásia e Europa (BRASIL, 2020b). Os países contemplados são considerados em desenvolvimento, de acordo com a configuração atual do programa ligada à cooperação internacional Sul-Sul na educação superior.

As regras do PEC-G preveem que os candidatos oriundos de países em que não há Postos Aplicadores do Celpe-Bras têm direito a participar como alunos de cursos de português ofertados por algumas IES brasileiras com o objetivo de prepará-los para o exame. Esses estudantes somente passam a estar vinculados integralmente ao PEC-G depois de obterem a certificação no exame de proficiência, que só pode ser realizado uma única vez. Nesse caso, tornam-se aptos a ingressar no ensino superior brasileiro pelas regras do programa; em caso negativo, devem retornar aos seus países de origem, sendo-lhes negada uma segunda tentativa de ingresso no convênio (BRASIL, 2013a).

Considerando a relação entre o exame e o programa, neste artigo, **discutimos como o Celpe-Bras atua como mecanismo de política linguística para professoras de um curso de português para candidatos ao PEC-G.** Utilizamos a noção teórica de mecanismo de política linguística de Shohamy

(2006; 2007; 2009) para compreender a influência do exame no discurso das professoras sobre as suas práticas de ensino. Para tanto, analisamos entrevistas semiestruturadas de acordo com a análise do conteúdo temático, da seleção lexical e dos elementos argumentativos, segundo Koch (2000; 2011).

O artigo soma-se à crescente literatura sobre os aspectos político-linguísticos do convênio, a exemplo de Correa (2010), Diniz e Bizon (2015), Miranda (2018) e Dionísio (2020a; 2020b). Contudo, preenche uma lacuna ainda não explorada por esses trabalhos, a saber: o enfoque na visão dos próprios professores sobre como o exame orienta suas práticas de ensino para o referido grupo, orientado por fundamentos teóricos da Política Linguística. Partindo de outras perspectivas teóricas, os trabalhos de Rodrigues (2006) e Azeredo (2012) buscaram, de formas distintas, refletir sobre a proposta comunicativa do Celpe-Bras e fornecer subsídios para professores de português atuantes na preparação para esse exame. Contudo, ambas as autoras analisaram a relação entre o exame e a docência guiadas pela noção teórica do efeito retroativo do teste nas práticas e discursos dos professores.

Excluindo-se esta introdução, o artigo é organizado em quatro seções. A primeira discute o papel dos testes como mecanismos de política linguística e caracteriza o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G. A segunda seção descreve a metodologia da pesquisa, e a terceira discute os textos-discursos das professoras para candidatos ao convênio sob a ótica da noção de mecanismo de política linguística representado pelo Celpe-Bras. Finalmente, a última seção tece algumas considerações finais, sintetizando e expandindo as conclusões do estudo.

## 1 Testes de língua como mecanismo de política linguística: o caso Celpe-Bras e PEC-G

Para compreendermos os testes de língua como mecanismos de política linguística, faz-se necessário esclarecer que a visão de política linguística de Shohamy (2006; 2007; 2009) se caracteriza como expandida. Para a autora, não há apenas políticas explícitas, mas também implícitas. Estas, por sua vez, não estão declaradas em documentos oficiais, como leis, e podem ser examinadas a partir de um conjunto de políticas linguísticas *de facto*. Nessa perspectiva, os mecanismos de política linguística, segundo Shohamy (2006), são dispositivos explícitos ou implícitos que permitem a criação, a reprodução e a modificação de dada política linguística. Essas ferramentas, termo também utilizado pela autora, funcionam como canal de transformação de ideologias em práticas linguísticas e vice-versa. Shohamy (2006) apresenta os seguintes mecanismos de política linguística: i) regras e normas; ii) educação linguística; iii) testes de língua; iv) linguagem no espaço público; v) ideologia, mitos, propaganda e coerção. Dados os nossos propósitos neste artigo, doravante concentramos a nossa reflexão em torno da categoria dos “testes de língua”. Estes são considerados mecanismos “[...] encobertos, uma vez que o público não tem conhecimento de seus efeitos [...]”.<sup>1</sup> (SHOHAMY, 2006, p. 93).

Embora os testes, por sua natureza, integrem a categoria mais ampla de mecanismos de educação linguística, Shohamy (2006) os singulariza como uma categoria distinta desta última. O principal motivo para essa distinção é que, ao mesmo tempo

---

<sup>1</sup> No original: “[...] mechanisms that are considered covert since the public is not aware of their effects [...]” (SHOHAMY, 2006, p. 93).

em que os testes estão ligados à educação linguística, “[...] eles agem como o mecanismo mais poderoso quando se trata de afetar e manipular os comportamentos linguísticos e os usos de alunos, professores, pais de alunos e a sociedade como um todo”.<sup>2</sup> (SHOHAMY, 2006, p. 93). Assim, a diferenciação dos testes como uma categoria *per se* se deve ao grande poder desses mecanismos no sentido de estarem incorporados em diferentes esferas de atividade humana, afetando o contexto político, o social e, principalmente, o educacional.

No âmbito político e social, os usos dos testes de língua podem servir para a realização de agendas ocultas, como é o caso de exames vinculados à cidadania que restringem o número de imigrantes em um país e exames que criam discriminação étnica. Shohamy (1998) apresenta alguns exemplos: na Austrália, os testes de língua (Access e Step) foram utilizados como uma barreira para aceitar ou rejeitar refugiados; e, na Letônia, como instrumento para produzir uma unidade nacional de modo que só seria permitida a permanência dos russos no país recém-independente, se obtivessem aprovação em testes de língua. Nesses casos, os testes vão além de mecanismos educacionais, transformando-se em instrumentos que “[...] podem determinar a ordem social”.<sup>3</sup> (SHOHAMY, 2006, p. 93).

No contexto educacional, os testes são considerados mais fáceis de implementar do que mudanças de base mais profundas na educação ou na sociedade. O potencial de criarem e fomentarem políticas linguísticas *de facto* faz com que eles sejam utilizados para redirecionar o ensino-aprendizagem de línguas, definindo que tipo de conhecimentos são exigidos e transmitindo

---

<sup>2</sup> No original: “[...] it acts as a most powerful mechanism for affecting and manipulating language behaviours and the use of students, teachers, parents and Society as a whole [...]”. (SHOHAMY, 2006, p. 93).

<sup>3</sup> No original: “[...] and can determine social order”. (SHOHAMY, 2006, p. 93).

uma ideia de “neutralidade” à avaliação. Desse modo, o teste de língua cria uma atmosfera de objetividade, retirando toda visão de subjetividade nas escolhas realizadas pelos elaboradores dos exames sobre o quê e como avaliar (SHOHAMY, 1998).

Investigar os testes como imersos em contextos sociopolíticos pautados em relações de poder é se alinhar ao paradigma crítico de pesquisa, de acordo com Shohamy (1998). Um pressuposto da pesquisa crítica sobre os testes é que o ato de testar não é neutro, mas é simultaneamente um produto e um agente para a consecução de objetivos culturais, sociais, políticos, educacionais e ideológicos mais amplos, com potencial de afetar a vida de indivíduos, principalmente professores e alunos. Outro pressuposto é que os testes carregam visões e objetivos estabelecidos por determinados grupos e constituem ferramentas de poder desses grupos em relação a outros. Por último, os testes legitimam determinadas formas de compreensão do mundo enquanto deslegitimam outras, assim como línguas, variedades, modos de aprender e ensiná-las, dentre outras.

Os testes de língua funcionam como meios para a consecução de objetivos individuais e/ou sociais, podendo ser utilizados para classificar e/ou selecionar pessoas para determinados contextos e/ou funções. Algumas finalidades individuais para a realização de testes podem ser o ingresso no ensino superior, a realização de intercâmbios acadêmicos e/ou profissionais, a inserção no mercado de trabalho e a obtenção de cidadania em um país distinto do país de origem. Essas decisões “individuais”, termo aspeado pelo reconhecimento da dificuldade em separar o que é individual do que é social em uma decisão como submeter-se a um teste, também geram repercussões na sociedade. Logo, para além do âmbito individual, as finalidades sociais de um teste

podem incluir o alcance de metas e objetivos governamentais no âmbito da educação e em outros âmbitos também, a avaliação da qualidade do sistema educacional como um todo, assim como a avaliação de estabelecimentos educacionais de maneira específica, dentre outras.

Como visto, os testes de língua podem desempenhar um papel que vai além da diagnose ou da avaliação de examinandos ou de instituições, passando a determinar “[...] objetivos, padrões e responsabilização — todos conceitos importantes no processo educacional, especialmente em um contexto em que não há um currículo nacional”.<sup>4</sup> (SHOHAMY, 1990, p. 385). Na ausência ou debilidade de diretrizes superiores, os testes têm grandes chances de pautarem o currículo, redirecionando conteúdos, metodologias, materiais didáticos, formação de professores e outras dimensões do ensino-aprendizagem. Segundo Shohamy (2006), tais dimensões constituem mecanismos de política linguística em si mesmas, mas podem ser consideravelmente afetadas pelo mecanismo dos testes.

Shohamy (2006) indica que o funcionamento relativamente oculto dos testes na modificação de comportamentos e de ideologias linguísticas potencializa a sua atuação como mecanismo de política linguística. Segundo a autora, “[...] o próprio ato de testar já veicula uma mensagem em relação à importância de determinadas línguas em relação a outras”.<sup>5</sup> (SHOHAMY, 2006, p. 94). Nesse sentido, eles contribuem para reforçar o prestígio e o *status* da língua objeto de testagem. A criação do Celpe-Bras pelo governo veicula uma mensagem sobre qual língua tem *status* no ensino superior nacional: o português brasileiro.

---

4 No original: “goals, standards, and accountability—all important concepts in the process of education, especially in a context where there is no national curriculum”. (SHOHAMY, 1990, p. 385).

5 No original: “[...] even the act of testing itself already provides a message as to the importance of certain languages over others”. (SHOHAMY, 2006, p. 94).

Finalmente, segundo Shohamy (2006), a modificação dos comportamentos de professores, alunos e demais envolvidos com a situação de testagem não é apenas um “efeito colateral” dos testes. Ao contrário, trata-se da principal função deles, uma vez que os elaboradores geralmente confiam de antemão na capacidade dos testes de promoverem comportamentos considerados desejáveis em um determinado contexto. Em suas palavras, “[...] tomadores de decisão estavam totalmente cientes dos efeitos dos testes na imposição de políticas linguísticas”.<sup>6</sup> (SHOHAMY, 2006, p. 94). Corroborando a afirmação da autora, a modificação de práticas de ensino pelos professores de português para falantes de outras línguas (PFOL) foi um dos principais objetivos que resultaram na implementação do exame Celpe-Bras no Brasil, o qual, desde 1998, atua como um mecanismo de política linguística para candidatos ao convênio PEC-G.

O Celpe-Bras continua sendo o único exame de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros reconhecido oficialmente pelo Estado brasileiro<sup>7</sup> e, portanto, única via admitida para a comprovação da proficiência de candidatos ao PEC-G. Inicialmente, a certificação no exame era demandada apenas para candidatos provenientes de países não vinculados à lusofonia. Excluía-se da necessidade de certificação, desse modo, os candidatos oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial

---

6 No original: “[...] decision makers were totally aware of the effects of tests in imposing language policies”. (SHOHAMY, 2006, p. 94).

7 O reconhecimento do Celpe-Bras como única maneira de comprovar a proficiência de estrangeiros na língua portuguesa para o Estado brasileiro foi alterado pela Portaria Interministerial nº 16, de 3 de outubro de 2018, expedida pelo Ministério da Justiça. Embora restrinja-se ao processo de reconhecimento e de naturalização de pessoas na condição de apátrida, o documento passou a permitir também o aceite pelo Estado brasileiro de outras formas de comprovação da proficiência no idioma, tais como a conclusão de curso do idioma direcionado a imigrantes realizado em instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação e a aprovação em avaliação da capacidade de comunicação em língua portuguesa aplicado por instituição de ensino superior reconhecida pelo mesmo órgão na qual seja oferecido o referido curso, dentre outras possibilidades. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/43885878/do1-2018-10-04-portaria-interministerial-n-16-de-3-de-outubro-de-2018-43885761](https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/43885878/do1-2018-10-04-portaria-interministerial-n-16-de-3-de-outubro-de-2018-43885761)>. Acesso em: 6 dez. 2020.

Portuguesa (Palop) (BRASIL, 1998). Contudo, desde o Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013, a exigência de certificação no teste foi estendida a todos os estrangeiros pleiteantes a uma vaga no PEC-G, inclusive àqueles provenientes dos Palop<sup>8</sup> (BRASIL, 2013a).

De acordo com o Decreto de 2013, candidatos ao PEC-G oriundos de países que não dispõem de Postos Aplicadores do Celpe-Bras podem realizá-lo uma única vez no Brasil, após finalizarem curso de língua portuguesa ofertado em IES credenciadas. (BRASIL, 2013a). Tais cursos são ministrados em caráter de extensão e possuem configurações diversas a depender da instituição. Em comum, porém, compartilham o objetivo de preparar os alunos para obterem a certificação no Celpe-Bras, conforme disposto no referido decreto.

O construto teórico que embasa o exame Celpe-Bras compreende a língua como um sistema integrado e holístico, cujo código só produz sentidos em situações reais de comunicação (SCARAMUCCI, 1995). Assim, a competência estrutural na língua é integrada a uma competência maior, comunicativa, que contempla a sintonia entre o uso linguístico e o contexto imediato e sociocultural. (SCARAMUCCI, 1999). De acordo com Schlatter *et al.* (2009), a visão de desenvolvimento da linguagem subjacente ao exame é vygotskiana, ou seja, concebe a aprendizagem e o desenvolvimento humano como vinculados à prática social.

Em virtude de tal fundamentação teórica, o construto do Celpe-Bras é operacionalizado a partir de tarefas, isto é, ações de linguagem dotadas de propósito comunicativo, com usos semelhantes aos da vida real, formuladas com base na apresentação

---

<sup>8</sup> Para uma problematização da exigência de certificação no Celpe-Bras para candidatos ao PEC-G oriundos dos Palop, cf. Diniz e Bizon (2015).

de textos autênticos e de circulação ampla na sociedade. Tais textos são contextualizados e apresentados preferencialmente de maneira integral, evitando-se recorrer a trechos avulsos para apresentação aos examinandos (SCARAMUCCI, 1999).

A parte escrita do exame é composta por quatro tarefas, realizadas com base em um vídeo, um áudio e dois textos escritos e dura três horas. A parte oral, por sua vez, constitui-se em uma conversa de 20 minutos na presença de dois avaliadores: um interlocutor e um observador. A parte inicial da conversa acontece com base em informações gerais do participante fornecidas no ato de inscrição no exame, já a maior parte acontece com base em temas propostos a partir da apresentação de diversos gêneros textuais multimodais (como capas de revista, cartuns, etc.). (BRASIL, 2019).

O Celpe-Bras busca realizar uma avaliação qualitativa e global, portanto, sistêmica, da proficiência, cujos resultados fundamentam-se em critérios qualitativos e holísticos, formalizados através de descritores de competência e desempenho. O exame prevê quatro níveis de certificação: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior (BRASIL, 2015). Na parte escrita, avalia-se a adequação contextual, a adequação discursiva e a adequação linguística. Na parte oral, a compreensão, a competência interacional, a fluência, a adequação lexical, a adequação gramatical e a pronúncia.

Desde o início, as publicações de membros integrantes da Comissão Elaboradora do Celpe-Bras indicam o desejo de que o teste não só servisse para avaliar a proficiência linguística dos examinandos, mas também para gerar mudanças no ensino de português para estrangeiros (SCARAMUCCI, 1995; 1999; SCHLATTER, 1999; CUNHA; SANTOS, 1999). Schlatter

(1999, p. 104), por exemplo, afirma:

Os critérios e os princípios em que se apoia [o exame] terão efeito sobre os sistemas de ensino de língua portuguesa, por um lado harmonizando-os e por outro trazendo-os para uma linha didática mais de acordo com novas realidades.

A modificação almejada seria a transição de um ensino de língua mais formalista para um mais comunicativo, que privilegiasse os usos da língua em contextos reais de comunicação. Nesse sentido, pretende-se com o Celpe-Bras modificar as práticas de ensino de língua, ou seja, criar políticas linguísticas *de facto* (SHOHAMY, 2006; 2007).

A consciência do poder da implementação do Celpe-Bras na reformulação do ensino de língua portuguesa para estrangeiros também aparece em Scaramucci:

[...] sabemos que introduzir mudanças nesses contextos envolve dificuldades, uma vez que dependem, em grande parte, daqueles diretamente envolvidos nesse processo. **Uma maneira de viabilizar tais mudanças seria mediante uma ação direta no processo, promovendo a reciclagem de professores, a produção de materiais didáticos, entre outros recursos. Entretanto, estamos conscientes de que essas transformações são, em geral, lentas,** ainda mais se considerarmos que os contextos de ensino de português não se limitam a contextos nacionais, mas também incluem contextos internacionais. **Uma maneira indireta, a médio prazo, mas eficiente, seria, portanto, a introdução de um exame que viria a definir não apenas conteúdos e objetivos, mas, principalmente, princípios, fazendo com que o ensino venha, eventualmente, a se adaptar a eles.** (SCARAMUCCI, 1999, p. 107, grifos nossos).

Tais mudanças têm maior probabilidade de se tornarem realidade quando o teste de língua em foco se configura como um

mecanismo de política linguística para os principais envolvidos. Em outras palavras, o teste alcança legitimidade e força para transformar ideologias (de língua, ensino e aprendizagem, por exemplo) em práticas (de ensino-aprendizagem) para professores e estudantes. Até chegar aos alunos, porém, há toda uma interpretação das ideologias do teste e a sua transformação em práticas de ensino pelos professores envolvidos com o contexto de testagem. Nesse caso, o PEC-G se mostra um “laboratório” por excelência, dado que o Celpe-Bras se coloca como uma “ponte” entre o retorno dos candidatos aos países de origem e o ingresso efetivo em cursos de graduação brasileiros. Isso porque o poder dos testes os torna capazes de “[...] cria[r] vencedores e perdedores, sucessos e fracassos, rejeições e aceitações”.<sup>9</sup> (SHOHAMY, 2006, p. 103). Por isso, eles funcionam como “ferramentas disciplinares”, no sentido de que tanto o comportamento individual daqueles que a eles se submetem quanto o das instituições educacionais são afetados pelos seus resultados.

## 2 Metodologia<sup>10</sup>

O estudo tem abordagem qualitativa e cunho interpretativista (LIN, 2015), visto que buscamos descrever a perspectiva das professoras sobre a influência do Celpe-Bras nas suas práticas de ensino. O método de geração de dados foi a realização de entrevistas semiestruturadas com três professoras bolsistas vinculadas a um programa de extensão de ensino de PFOL ofertado por uma universidade federal brasileira. Para preservar

---

<sup>9</sup> No original: “[...] they create winners and losers; successes and failures, rejections and acceptances”. (SHOHAMY, 2006, p. 103).

<sup>10</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com o Protocolo nº 0321/16. CAAE: 55777116.4.0000.5188.

as suas identidades, as professoras são denominadas de acordo com pseudônimos escolhidos por elas para identificação na pesquisa. No período das entrevistas, o programa contava com uma turma intitulada “Curso Intensivo de Português”, composta por 20 candidatos ao PEC-G, dos quais 17 eram oriundos de países africanos e três da América Latina, mais precisamente do Haiti. O curso intensivo ocorria de segunda a sexta, no período da tarde, com uma carga horária de 4h/aula diárias (das 14h às 18h).

As três professoras entrevistadas, à época, cursavam a licenciatura em Letras Português e tinham idades entre 20 e 26 anos. **Luna** estava no 8º período da graduação e atuava como professora de PFOL havia dois anos no programa de extensão. Para as turmas do PEC-G, já havia ministrado os cursos de Leitura e de Cultura Brasileira. Durante o período da pesquisa, ministrava o curso Preparatório para o Celpe-Bras. Também relatou uma breve experiência como professora de inglês para brasileiros. **Celina** estava no 9º período da graduação e atuava há dois anos e quatro meses como professora de PFOL no programa de extensão. Nos dois anos como professora da turma do PEC-G, ministrou curso de Gramática. Também tinha experiência como professora de Língua Portuguesa em escolas da Educação Básica. **Karla** estava no 7º período da licenciatura e atuava como professora de PFOL no programa de extensão há um ano e sete meses. Nas duas turmas do PEC-G que acompanhou, ministrou o curso de Leitura e Produção de Textos. Também tinha experiência no ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa para estudantes brasileiros.

As entrevistas com as professoras foram gravadas em áudio e transcritas seguindo os procedimentos da análise da

conversação propostos por Marcuschi (1991), com algumas adaptações. Na análise, os textos produzidos em situação de entrevista foram entendidos como inseparáveis de relações eminentemente discursivas, constituindo textos-discursos. O paradigma sociocognitivista da Linguística Textual serviu de norte para levar em consideração os sistemas de conhecimento construídos no decorrer do processo de produção e interpretação, bem como o contexto sócio-histórico envolvido nas situações de comunicação (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010). A materialidade textual, isto é, as marcas linguísticas produzidas pelas colaboradoras da pesquisa, foram o ponto de partida para depreender os sentidos construídos por elas na situação de entrevista. O conteúdo temático, a seleção lexical e os elementos argumentativos dos textos-discursos — tais como operadores, marcadores de pressuposição, indicadores modais e de avaliação, conforme Koch (2000; 2011) — constituem o foco de análise na materialidade textual, a partir da qual discutimos as maneiras como o Celpe-Bras atua como mecanismo de política linguística para professoras de um curso de português para candidatos ao PEC-G.

### **3 O mecanismo do Celpe-Bras em ação para professoras de português para o PEC-G**

No curso de extensão enfocado, os candidatos ao PEC-G integravam uma turma separada das demais, dado o foco na preparação desses alunos para o Celpe-Bras. Sabendo disso, questionamos como as professoras planejavam as suas aulas de acordo com o objetivo de prepará-los para o exame. A professora Luna assim comentou:

[...] em preparação para o Celpe-Bras não tem muita criatividade... você dá o gênero textual... depois aplica o Celpe e acabou-se... corrige né? [...] você também não tem muita liberdade de planejar as aulas, né? Então minhas aulas eram muito expositivas... e aí acabava que realmente eu tinha que ser rígida mesmo, vou fazer o quê? [...] porque... você só apresenta os gêneros textuais e depois aplica o Celpe-Bras com eles... é isso que você faz no preparatório [...] mhm... eu não criava nada... eu só aplicava outras edições do Celpe-Bras e... acabou-se... era a aula... e aí eu apresentava... vários gêneros textuais... que apresentava... que apareciam no Celpe-Bras e... acabou-se... era a minha aula... não tinha muita dificuldade não [...] é muito mais fácil planejar aula... porque não é necessariamente uma aula... é exposição do conteúdo e acabou-se... e aplica o Celpe-Bras. (Luna).<sup>11</sup>

No excerto, o Celpe-Bras é retratado como limitante da liberdade de planejar as aulas e da capacidade de criar da professora. A reiteração da forma verbal “acabou-se” por quatro vezes remete a uma compreensão fatalista da sua prática docente como engessada pelo exame. A solicitação de produção de diversos gêneros textuais pelo exame é interpretada como demandante de um procedimento metodológico definido em sala de aula, conforme indica a modalidade deôntica do verbo “ter” (“eu **tinha** que ser rígida mesmo... vou fazer o quê?”). Tal procedimento consistia em: i) expor algum gênero textual já abordado no teste; ii) apresentar as características desse gênero textual; e iii) aplicar um simulado de edições anteriores do exame. Contudo, a limitação criativa não é vista apenas de maneira negativa pela professora. Ao contrário, Luna aponta o planejamento e a ministração de aulas com foco exclusivo no teste como mais fáceis do que em outros cenários. Na verdade,

---

<sup>11</sup> Todos os grifos presentes nos textos-discursos das professoras são de nossa responsabilidade.

a colaboradora, na argumentação, chega a desconsiderar o procedimento metodológico por ela adotado como um exemplar do gênero “aula”, rebaixando-o a uma mera “exposição de conteúdo”.

A professora Karla corrobora o alinhamento de sua prática docente de planejamento e metodologia de aula aos pressupostos do Celpe-Bras, assim como o faz Luna. Contudo, diferentemente desta, Karla demonstra adesão ao teste no plano das ideias:

[...] nas minhas aulas... leitura e produção textual né? éh... **eu incentivo a eles lerem... lerem muito visto que no Celpe-Bras, né? Eles precisam... éh... fazer qua/quatro textos, né?** E... assim eles têm que no final ter um bom domínio da língua... então a gente já tem que começar inicialmente a... a dar sugestões de leituras... a... ajudá-los, né? No... **nas produções textuais no caso a gente tem que trabalhar, né, diversos gêneros textuais... sempre tudo voltado assim principalmente pra o Celpe-Bras... os gêneros que mais caem no Celpe-Bras** é o que a gente tenta.... prepará-los... pra eles fazerem essa prova... porque nós sabemos, né, **que essa prova é... é de suma importância pra eles porque vai decidir, né, o destino...** se eles vão poder continuar aqui no Brasil... fazer uma graduação, né? (Karla).

A professora interpreta a solicitação da produção de gêneros textuais pelo exame como demandante do incentivo à leitura de textos pelos alunos, como fica marcado pelo uso do operador argumentativo “visto que” para introduzir uma oração subordinada denotadora de causa (“visto que no Celpe-Bras [eles precisam escrever textos], né?”). Conforme relata Karla, o trabalho com a leitura e a produção textual baseado nos gêneros textuais é mandatório não só para ela, mas também para as outras professoras, como revela o uso da voz coletiva e da modalidade deôntica (“**a gente tem que trabalhar, né?**”)

e a utilização dos operadores argumentativos intensificadores “sempre” e “principalmente” e do quantificador “tudo” (“**sempre tudo** voltado assim **principalmente** para o Celpe-Bras”). A colaboradora indica basear-se na frequência do aparecimento dos gêneros no exame para direcionar suas aulas. Toda a orientação da prática docente das professoras é justificada pela professora Karla como decorrência da alta relevância do Celpe-Bras para os candidatos ao PEC-G, conforme nomenclatura difundida por Scaramucci (2000), sendo capaz de definir os rumos acadêmicos dos estudantes, ao se colocar como porta de entrada na educação superior brasileira. Como visto, o Celpe-Bras define o que é ensinado, pois ambas as professoras exploram os gêneros textuais em suas salas de aula. Inclusive a colaboradora Karla seleciona os que são mais recorrentes, evidenciando o papel dos professores em criar políticas linguísticas *de facto* que visem a dialogar com o conteúdo do exame (SHOHAMY, 2006; 2009).

A atuação dos alunos na definição do que as professoras deveriam realizar em sua prática docente, de acordo com o que eles entendem ser exigido para um bom desempenho no Celpe-Bras, aparece de maneira recorrente nos excertos das professoras. O excerto a seguir da professora Luna é exemplar dessa compreensão:

[a cobrança vem] **principalmente deles [dos alunos]...** eles... ahn... eles **são muito mais exigentes com as professoras da preparação do Celpe-Bras** do que com todas as outras professoras... inclusive **tratam as outras professoras como se... como se fossem nada**, sabe? Não é como se fosse nada, mas como se fossem menos do que as professoras da preparação... então **é um peso muito grande... [...] eles exigem muito mais... e é muito... é muito comum que eles não compareçam às outras aulas pra comparecer só às aulas de preparação...** isso acontece muito... é muito comum. (Luna).

O papel exercido pelos alunos na definição da prática docente, no relato da professora Luna, afetaria a relação interpessoal estabelecida entre eles e as diversas professoras do curso de português para candidatos ao PEC-G. Por um lado, a colaboradora relata sentir-se excessivamente demandada pelos alunos, como reforça a seleção lexical do excerto (“cobrança”, “exigentes”, “peso”, “exigem”). Por outro lado, segundo Luna, a atribuição de prepará-los para o exame geraria uma mudança no *status* da professora em relação às outras do programa de extensão. Tal distinção se daria quanto ao tratamento, como se observa na gradação argumentativa (as outras professoras seriam tratadas “como se fossem **nada**” ou “como se fossem **menos**”), e quanto à assiduidade às aulas pelos alunos, como mostra o operador restritivo destacado (“é muito comum que eles não compareçam às outras aulas pra comparecer **só** às aulas de preparação”). No curso para o PEC-G ofertado pelo programa de extensão em tela, cada dia da semana é destinado a um foco de aprendizagem e está sob responsabilidade de uma professora diferente. Assim, há turnos dedicados à conversação, à gramática, à leitura e produção textual, à cultura brasileira e, por fim, à preparação para o Celpe-Bras. A compartimentalização didática do ensino de língua portuguesa teria sido interpretada pelos alunos como uma distinção entre aulas que importam e que não importam para a certificação no Celpe-Bras. No relato da professora, os alunos tenderiam a acreditar que as únicas aulas relacionadas diretamente com essa preparação seriam aquelas voltadas para a aplicação de simulados para a prova, o que revela que “os testes serviram então como mediadores para influenciar o comportamento da sala de aula e a pedagogia específica”.<sup>12</sup> (SHOHAMY, 2007, p. 122).

---

<sup>12</sup> No original: “[...] the tests then served as mediators to influence classroom behaviour and specific pedagogy.” (SHOHAMY, 2007, p. 122).

A professora Luna ainda relata como o mecanismo do Celpe-Bras exerce uma pressão constante sobre a sua prática docente:

[...] então acho que **a gente a gente pede demais deles... o Celpe-Bras pede demais deles...** de um monte de alunos que acabaram de sair do ensino médio... não sabem nem o que é a vida e vêm direto pra outro país, né? [...] **o Celpe-Bras pede demais deles...** e pra planejar as aulas pra eles... uhn... eu acho que **a gente também pede demais deles [...]** **mas não é tanto a culpa da gente, né, o Celpe-Bras é assim... então não tem o que fazer a não ser que eles mudem.** (risos). (Luna).

No excerto, o Celpe-Bras é personificado como agente verbal (“O Celpe-Bras **pede** demais deles”), e a professora atribui-lhe a responsabilidade das exigências realizadas pelas professoras (uso da voz coletiva “a gente”) aos alunos e avalia as demandas do exame como excessivas (uso do operador argumentativo “O Celpe-Bras pede **demais**”). O direcionamento do planejamento das aulas realizado pelo Celpe-Bras é visto de maneira negativa por Luna. A colaboradora utiliza o léxico da “culpa”, associado ao campo semântico da religião e do direito, para indicar um conflito quanto à adoção do teste como orientador da sua prática docente. Mais uma vez, Luna reitera uma relação de submissão relutante ao que ela entende ser exigido pelo Celpe-Bras (“não tem o que fazer”), de modo que qualquer mudança na sua prática está condicionada a mudanças no teste, como indicado pelo uso do operador argumentativo (“**a não ser** que eles mudem”), desencadeada por agentes desconhecidos ou não nomeados por ela (“a não ser que **eles** mudem”). Nessa perspectiva, “[...] os professores não teriam escolha a não ser preparar seus alunos

para esse teste”<sup>13</sup> (SHOHAMY, 2007, p. 122), constituindo-se, portanto, em “servos do sistema” (SHOHAMY, 2006; 2009), na medida em que buscam reproduzir as “ideologias” dos testes, conforme são interpretadas pelos envolvidos com o exame.

A professora Karla corrobora a atuação dos alunos na orientação da sua prática docente, motivados pela interpretação realizada por eles do que seria solicitado em um exame como o Celpe-Bras, já mencionada pela professora Luna.

[...] eles pedem muito assim... eles ficam muito preocupados com esse exame do Celpe-Bras... então eles querem éh... ficar fazendo muitos simulados do Celpe... mas nós pensamos assim que primeiro eles têm que aprender... ter um domínio maior da língua... pra que a gente possa... éh... fazer uns **simulados** do Celpe-Bras... e para o preparatório mesmo do Celpe-Bras... então inicialmente a gente pretende... éh... **até julho dar certos conteúdos... claro que ajudando eles a adquirirem a língua e e:: também conciliar um pouco por exemplo dos gêneros textuais que mais caem no Celpe-Bras...** então a gente já vai preparando eles... só que **eles têm que produzirem fazerem produções de textos** mas não necessariamente éh... fazerem um **simulado** como o Celpe-Bras [...] desde que os alunos chegam aqui... eles ficam muito apreensivos quanto a esse exame... por isso que **eles ficam pedindo pra fazer o tempo todo simulado como é a prova...** éh:: eu até digo pra as meninas que uma pa/se **você quiser uma palavrinha mágica na sala de aula fale Celpe-Bras ((risos)) que todo mundo fica parado olhando assim pra você, paralisado...** então eles... **já vêm com o Celpe-Bras na mente...** éh... e quando é que a gente vai fazer preparatório pra o Celpe-Bras? éh... e essa atividade que você tá passando tem alguma coisa a ver com o Celpe-Bras? Porque eles eles estudam, né, a cultura brasileira... aí às vezes eles perguntam “o que é que isso tem a ver? o que é que a religião tem a ver? o que é que essas festas têm a ver com o Celpe-Bras?” Então

---

<sup>13</sup> No original: “[...] teachers would have no choice but to prepare their students for this test.” (SHOHAMY, 2007, p. 122).

tudo tudo deles é:: voltado para o Celpe-Bras, então por isso que muitas vezes a gente fica... nós ficamos... as professoras ficam muito preocupadas [...] aí a gente também tenta éh... colocar assim atividades e:: todas as coisas que sejam mais voltadas assim pra o Celpe-Bras... preparando eles pra esse exame claro que éh:: nós queremos também ajudá-los, né? Nosso maior intuito é ajudá-los a aprender, né, o idioma a língua portuguesa... mas o Celpe-Bras é uma das coisas que é mais... que são mais preocupantes assim pra eles e acabam passando essa preocupação pra gente. (Karla).

A intervenção dos alunos, para a professora Karla, deve-se ao próprio uso do Celpe-Bras como mecanismo de política linguística interposto para o preenchimento de vagas em IES brasileiras por candidatos ao PEC-G, que geraria uma ansiedade entre eles (“muito apreensivos”, “já vêm [ao Brasil] com o Celpe-Bras na mente”, “o Celpe-Bras é uma das coisas [...] mais [...] preocupantes pra eles”). Tal preocupação seria deslocada para as professoras, em um movimento “de baixo para cima” (“eles acabam passando essa preocupação pra gente”, “acabam passando essa preocupação pra gente”). Apesar de concordar, em linhas gerais, com a orientação geral dos alunos, a colaboradora se mostra hesitante em assentir sem reservas aos pedidos dos alunos de simular o exame o quanto antes, por acreditar que um desenvolvimento das competências em língua portuguesa, realizado de outras formas, deveria preceder a simulação do teste. Mesmo assim, Karla se apropria do teste como um instrumento de autoridade em sala de aula (“se você quiser uma **palavrinha mágica** na sala de aula, fale Celpe-Bras”) capaz de modificar o comportamento dos alunos (“todo mundo fica parado olhando assim pra você, paralisado”), corroborando Shohamy (2006) quando aponta para o poder dos testes de

instaurar comportamentos tidos como desejáveis. No caso, em sala de aula, a professora utiliza o poder simbólico do exame para redirecionar a atenção dos alunos.

Segundo Karla, o Celpe-Bras também incide sobre a definição do cronograma de trabalho das professoras. Assim, elas buscam concluir até a metade do ano os aspectos que consideram essenciais na prova, isto é, os gêneros textuais mais recorrentes (“**até julho** dar certos conteúdos”, “conciliar um pouco por exemplo dos **gêneros textuais que mais caem** no Celpe-Bras”), tendo em vista que a data de aplicação da segunda edição anual do exame cai geralmente em outubro de cada ano.

Para a colaboradora, a interpretação dos alunos em relação à relevância do conhecimento da cultura brasileira para o bom desempenho no Celpe-Bras, traduzida no questionamento “o que isso tem a ver com o Celpe-Bras?”, é dissonante quanto aos pressupostos do exame. O Manual do Celpe-Bras de 2013 assim elucida a compreensão de cultura subjacente ao teste:

Com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando **língua e cultura como indissociáveis**, o conceito de proficiência que fundamenta o Exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. [...] No que se refere à questão cultural, **entende-se por cultura as experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade**. Os indivíduos agem em contexto e, como tal, são influenciados por sua própria biografia, ou seja, pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos. **Cultura não é vista aqui como uma lista de fatos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais interrelacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e**

**processos culturais mais amplos.** Cultura não é algo acabado, mas co-construído nas práticas cotidianas de uma comunidade. Levar em conta a cultura brasileira no Exame Celpe-Bras significa, portanto, estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo, considerando-se a situação da interação oral e/ou escrita. (BRASIL, 2013b, p. 4-5, grifos nossos).

Logo, os elementos mencionados pela professora como questionados pelos alunos quanto à pertinência para uma preparação para o Celpe-Bras (religião e festas) encontram respaldo na compreensão de cultura do construto teórico do exame. Contudo, os questionamentos apontam para a necessidade de explicitar a relação língua-cultura também para os alunos, os quais, de acordo com o relato das professoras, teriam manifestado uma concepção de aprendizagem da língua como treinamento de aspectos formais dos gêneros textuais.

Embora afirme seguir o direcionamento do Celpe-Bras, a professora Karla relata não considerar a sua prática “engessada”, como demonstrou a professora Luna anteriormente, dado que a apropriação dos pressupostos teóricos do exame lhe permitiriam elaborar seu próprio material didático:

[...] ano passado éh **tinha duas professoras que éh:: estavam mais à frente do preparatório, né,** pra o Celpe-Bras.... então **elas pegavam provas anteriores e aplicavam, né,** com os alunos... éh eu **tentava fazer um pouco diferente mas baseado no nesse exame** de por exemplo trazer um vídeo... aí tava falando de tecnologia... aí **eu tentava elaborar uma provinha que fosse parecida com a do Celpe-Bras.** (Karla).

Ao contrastar a sua prática docente com a de outras professoras, Karla relata compreender a preparação ao Celpe-Bras como indo além da aplicação de simulados, replicando

provas anteriores. A colaboradora procura produzir seu próprio material com base no formato e nos temas do Celpe-Bras, exemplificando a sua adesão ao teste por meio do uso de vídeo como elemento motivador da produção textual e da abordagem do tema da tecnologia. No relato de Karla, o exame atua como um mecanismo de política linguística na orientação de práticas do **que** ensinar (gêneros textuais e temas da atualidade) e do **como** ensinar (através da exibição de vídeos, da aplicação de simulados do teste e de provas semelhantes a ele elaboradas pela professora). Esse dado empírico corrobora a afirmação de que os testes podem definir “[...] o conteúdo e os métodos de ensino que devem ser usados”.<sup>14</sup> (SHOHAMY, 2006, p. 94).

Outra atividade da prática docente das professoras de português para candidatos ao PEC-G relatada por elas como influenciada pelo exame é a avaliação das produções textuais dos alunos. A professora Luna, embora tenha atribuído ao exame Celpe-Bras uma facilidade no ensino de língua portuguesa, nesse contexto, em outro momento, alude à dificuldade de seguir os critérios utilizados por esse teste na avaliação das produções textuais.

[...] eu acho **uma pressão grande** e também **pra que a gente corrija de aCORdo com os parâmetros do INEP...** e eles [os alunos] querem que o Celpe-Bras... que a gente aplique as simulações éh... **simulações durante as aulas mesmo... eles esperam que esse/ essas simulações sejam assim corrigidas que ne::m no INEP... mas... não tem condições...** (tsc) eu ficava me sentindo **SUPER... ahn... sobrecarregada** principalmente pela quantidade de texto que a gente leva pra casa... era tipo dois textos por semana para vi::nte alunos... era vinte? Eu acho que era vinte... então... para vinte alunos... então... **não tem condições,**

---

<sup>14</sup> No original: “[...] the content and methods of teaching that should be used”. (SHOHAMY, 2006, p. 94).

né?, pra corrigir quarenta textos... toda semana... é  
**muito cansativo.** (Luna).

Os parâmetros da avaliação da parte escrita do exame contemplam dois elementos principais: a adequação discursiva e a adequação textual. A adequação discursiva se refere ao reconhecimento do texto produzido como pertencente ao gênero discursivo solicitado, levando-se em consideração o enunciador, o interlocutor, o propósito e as informações aproveitadas do texto-base. Já a adequação textual trata dos aspectos referentes à clareza e à coesão do texto, bem como à relevância das informações inseridas no texto e ao emprego dos itens lexicais e gramaticais para o alcance do propósito da tarefa (BRASIL, 2015).

No excerto anterior da professora Luna, os alunos candidatos ao PEC-G aparecem mais uma vez como os agentes demandantes da adequação da avaliação dos textos (compreendida na perspectiva da “correção”) à grade do Celpe-Bras. Os alunos atuam no sentido de balizar as aulas, solicitando de todas as professoras (uso da voz coletiva “a gente”) a realização de “simulações” da prova durante o período das aulas. Contudo, após relatar as demandas dos discentes, Luna demarca a mudança na orientação argumentativa do seu discurso quanto às requisições dos alunos, introduzida pelo operador “mas” (“eles esperam que esse/essas simulações sejam assim corrigidas que nem no INEP... **mas**... não tem condições”). As exigências dos alunos, assim entendidas pela colaboradora, revelam-se uma fonte de angústia para ela, como mostra a seleção lexical, acompanhada por operadores argumentativos intensificadores (“pressão grande”, “sobrecarregada”, “muito cansativo”).

A respeito da avaliação dos textos produzidos pelos alunos, a professora Celina relata aderir não só à prática de avaliação, mas também aos pressupostos teóricos do Celpe-Bras:

[...] **eu sempre faço [a avaliação] com textos** porque eu acho que **é a maneira melhor de avaliar apesar de te/ser muito difícil de corrigir**, sabe, de colocar a nota... e... quantos erros ele cometeu ali... enfim... **eu procuro avaliar a prova dele como um todo...** como foi o desempenho dele... e na questão como ele se saiu naquela questão se ele... ah... atendeu ao que eu pedi... **que eu prezo muito isso porque eu sei que no Celpe-Bras eles têm que obedecer ao que foi pedido** e às vezes eles erram muito nisso na na na sala de aula. (Celina).

No excerto, a colaboradora demonstra adesão à proposta de avaliação da proficiência baseada na compreensão e produção de textos (“eu sei que no Celpe-Bras eles têm que obedecer ao que foi pedido”) de maneira holística (“eu procuro avaliar a prova dele como um todo”). A orientação argumentativa do texto-discurso da professora é predominantemente positiva quanto ao exame; no entanto, a professora Celina também ressalva dificuldade de operacionalizar, na prática docente, os critérios de avaliação do exame, tal como o fez a professora Luna, através da utilização do orientador argumentativo com ideia de oposição e do operador intensificador “muito” para qualificar a dificuldade enfrentada (“**apesar de te/ser muito** difícil de corrigir, sabe, [...]”).

## Considerações finais

O objetivo deste artigo foi **discutir como o Celpe-Bras atua como mecanismo de política linguística para**

**professoras de um curso de português para candidatos ao PEC-G.** A noção teórica central foi a de mecanismo de política linguística, proposta por Shohamy (2006; 2007; 2009). Os dados motivadores da discussão foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados com base no conteúdo temático, na seleção lexical e em elementos argumentativos dos textos-discursos, à luz da proposta de Koch (2000; 2011).

O relato das professoras indica que o exame Celpe-Bras modifica suas práticas e ideologias sobre o conteúdo (o que ensinar) e a metodologia (como ensinar) de ensino da língua portuguesa no curso voltado para candidatos ao PEC-G. Em virtude da alta relevância desse mecanismo para os envolvidos, cria-se um “currículo” *de facto* pautado pelos gêneros textuais.

De maneira mais específica, a atuação do Celpe-Bras como mecanismo de política linguística afeta a prática docente em três eixos principais: no planejamento de aulas, na metodologia de ministração e na avaliação das produções textuais dos alunos. Quanto ao planejamento, o mecanismo do Celpe-Bras direciona as professoras a centrarem os seus esforços na assimilação de características de diversos gêneros textuais, de acordo com a recorrência desses gêneros em edições anteriores do teste. Quanto à metodologia de ensino, o Celpe-Bras conduz a um fazer baseado na exposição de características de gêneros textuais, na simulação de edições anteriores e na busca pela elaboração própria de atividades que se aproximem do exame, baseadas na exibição de vídeos e na abordagem de temas da atualidade. Quanto à avaliação das produções textuais dos alunos, as professoras se baseiam na grade de avaliação do Celpe, de modo que estas buscam se adequar a ela, embora salientem a dificuldade de avaliar as produções dos alunos segundo esse parâmetro.

Marcante nos textos-discursos das professoras é o exercício da agência dos alunos do PEC-G no contexto do programa de extensão em tela. Contrariando a expectativa de que a maior cobrança pela adequação das professoras aos pressupostos do teste se manifestasse de cima para baixo, por exemplo, através da coordenação do curso ou do próprio setor dedicado ao PEC-G na instituição, elas apontam os alunos como principal influência nesse sentido.

A política linguística oficial de ensino de português para candidatos ao PEC-G vigente até o momento, materializada no Decreto de 2013, estabelece o Celpe-Bras como requisito para o acesso desses estudantes a vagas em IES brasileiras (BRASIL, 2013a). Não há outras disposições oficiais referentes ao currículo, à formação de professores, ao material didático ou aos outros aspectos que envolveriam essa política na atualidade. Logo, fica a cargo das instituições e, especificamente, dos próprios programas de ensino de língua alocados em universidades credenciadas para ofertá-los, deliberar localmente a abordagem, as estratégias de formação de professores e a escolha/elaboração de material didático, dentre outros aspectos. Sendo assim, cabe primordialmente aos agentes locais as prerrogativas e os encargos decorrentes da atuação em contexto pautado por um exame de alta relevância como o Celpe-Bras para os participantes. Como prerrogativas, os programas de ensino e os próprios professores gozam de muita liberdade para criar políticas linguísticas *de facto*, visando a endereçar os pontos não cobertos por disposições oficiais ou superiores. Como encargos, 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.

Nesse sentido, ao desvelarmos o papel do exame Celpe-Bras como mecanismo de política linguística transformador de ideologias em práticas de ensino para as professoras de português envolvidas em um curso para candidatos ao PEC-G, mostramos que elas visam a “reproduzir” o conhecimento institucionalizado pelo teste. Contudo, esse conhecimento é interpretado por elas de forma distinta do exame. Em outras palavras, de acordo com o construto teórico previsto pelo Celpe-Bras, os gêneros textuais não deveriam ser o foco da aprendizagem da língua, mas resultado da interação genuína em língua portuguesa. No curso, esse conteúdo, ainda de acordo com o relato das colaboradoras, é apresentado de maneira expositiva com base em suas “características” e na perspectiva do “treinamento” dos alunos para submeterem-se ao teste.

A agência das professoras também é destacada nesta pesquisa, pois, ao comprovarmos que o Celpe-Bras é um mecanismo de política linguística e que é interpretado de forma própria por essas agentes, questionamos a influência do exame na promoção das mudanças educacionais pretendidas quando da sua criação. Dessa forma, consideramos que não apenas a criação de um teste é suficiente para alterar o ensino de PFOL, como também a formação de professores que visem a explorar o construto teórico-metodológico do exame e a(s) pedagogia(s) de ensino que atenda(m) a esse construto, seja dentro das licenciaturas em Letras/Português, seja em cursos de extensão, seja em oficinas ou minicursos realizados em eventos científicos, dentre outras possibilidades.

Considerando a área de Política Linguística em que se insere este trabalho, sugerimos a realização de investigações: i) em outros contextos de preparação para o Celpe-Bras, de

modo a descrever os processos de interpretação e apropriação desse teste pelos professores em suas práticas de ensino, a partir da noção teórica de política linguística como processo (JOHNSON, 2013); ii) em materiais didáticos produzidos pelos professores de PFOL, por editoras, considerando esses materiais como mecanismo de política linguística, conforme fez Oliveira (2019) em livros didáticos de português como língua materna; iii) em textos-discursos de educadores, alunos e pais que estão envolvidos com o exame sobre a valoração do português brasileiro como língua internacional, a partir da dimensão das crenças de Spolsky (2009).

## Referências

AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de. **Relação poder-saber no/pelo certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros e os modos de subjetivação de professores**. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012.

BRASIL. **Protocolo de 13 de março de 1998**. Protocolo que entre si celebram o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Educação e do Desporto, para regulamentar o Programa de Estudantes Convênio de Graduação. Brasília, DF, 13 mar. 1998.

BRASIL. **Decreto n. 7.948, de 12 de março de 2013**. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G. Brasília, DF, 23 mar. 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: guia do examinando**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros**: manual do examinando. Brasília, DF: MEC/Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Celpe-Bras**: cartilha do participante. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Assuntos Educacionais. **Histórico do programa**: introdução. 2020a. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Assuntos Educacionais. **Países participantes**. 2020b. Disponível em: <[http://www.dce.mre.gov.br/PEC/paises\\_participantes.php](http://www.dce.mre.gov.br/PEC/paises_participantes.php)>. Acesso em: 19 mar. 2020.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, [s. l.], v. 2, p. 56-71, 2010.

CORREA, Djane Antonucci. Política linguística e o curso de licenciatura em Letras: um estudo inicial sobre o PEC-G. **Linguagem em Foco**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 39-52, 2010.

CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. O certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras): a possibilidade de um diagnóstico na Universidade de Brasília. *In*: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília (org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 113-122.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; BIZON, Ana Cecília Cossi. Discursos sobre a relação Brasil/África “lusófona” em políticas linguísticas e de cooperação educacional. **Língua e Instrumentos Linguísticos**, [s. l.], n. 36, jul./dez. 2015.

DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho. Crenças sobre o exame Celpe-Bras de agentes envolvidos com o programa de estudantes-

convênio de graduação (PEC-G). **Travessias Interativas**, Aracaju, v. 10, p. 120-137, 2020a.

DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho. Uma análise documental das políticas linguísticas oficiais para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G): olhar para trás para projetar à frente. **Horizontes de Linguística Aplicada**, [s. l.], Brasília, v. 19, n. 1, p. 73-101, 2020b.

JOHNSON, D. C. **Language policy**. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIN, A. M. Y. Researcher positionality. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (org.). **Research methods in language policy and planning: a practical guide**. UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 21-32.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1991.

MIRANDA, Yara Carolina Campos de. “Pelo mundo”: a configuração de uma política linguística no ensino de português como língua adicional em um curso para candidatas ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). **Revista X**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 116-140, 2018.

OLIVEIRA, Kátia Cristina de Oliveira. O manual do professor de língua portuguesa como mecanismo de política linguística. **Caletroscópio**, [s. l.], v. 7, n. especial 1, p. 167-182, 2019.

RODRIGUES, Meirélen Salviano Almeida. **O exame Celpe-Bras: reflexões teóricas para o professor de português para falantes de outras línguas**. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. *In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. (org.). Português para estrangeiros: interface com o espanhol.* Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 77-90.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. Celpe-Bras: um exame comunicativo. *In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. (org.). Ensino e pesquisa em português para estrangeiros.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 105-112.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000.

SCHLATTER, Margarete. CELPE-Bras: certificado de língua portuguesa para estrangeiros – breve histórico. *In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. (org.). Ensino e pesquisa em português para estrangeiros.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 97-104.

SCHLATTER, Margarete *et al.* Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. *In: ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. (org.). O português do Brasil como língua transnacional.* Campinas: Editora RG, 2009. p. 95-122.

SHOHAMY, Elana. Language testing priorities: a different perspective. **Foreign Language Annals**, [s. l.], v. 23, n. 5, oct. 1990.

SHOHAMY, Elana. Critical language testing and beyond. **Studies in Educational Evaluation**, [s. l.], v. 24, n. 4, p. 331-345, 1998.

SHOHAMY, Elana. **Language policy: hidden agendas and new approaches.** London: Routledge, 2006.

SHOHAMY, Elana. Language tests as language policy tools. **Assessment in Education**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 117-130, mar. 2007.

SHOHAMY, Elana. Language teachers as partners in crafting educational language policies? **Íkala, revista de language y cultura**, [s. l.], v. 14, n. 22, p. 45-67, mayo-ago. 2009.

SPOLSKY, B. **Language management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

# Política linguística exterior brasileira e política linguística francesa em contato: o caso do português como língua de herança (PLH) no dispositivo *Intervenant en Langue Maternelle* na Guiana Francesa

Karen Kênnia Couto Silva\*

## Resumo

O ensino do português como língua de herança (PLH) tem recebido, nos últimos anos, muita atenção dos pesquisadores. No âmbito político-institucional, o ensino do português para falantes de outras línguas também tem tido especial atenção dos tomadores de decisão no âmbito da política linguística, preocupados não somente com o desenvolvimento escolar do aluno, mas também focados no aspecto formativo integral desse aluno. Dentro desse contexto, podemos dizer que é nas regiões fronteiriças que essas dinâmicas se mostram presentes e ainda mais intensas, sendo comum que a população dessas regiões seja notadamente multilíngue e plurilíngue. Esse é o caso, em especial, da fronteira norte do Brasil, no estado do Amapá, com a Guiana Francesa, onde se registra o contato entre o português e o francês. Desse modo, o objetivo deste estudo é apresentar o dispositivo de política linguística *Intervenant en Langue Maternelle* (ILM), como uma possibilidade de ensino de PLH integrada ao sistema de ensino francês em favor de alunos que têm o português como língua materna (L1) ou língua de herança (LH). Após apresentarmos o dispositivo, iremos discutir como a **Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança** (BRASIL, 2020b), do Ministério das Relações Exteriores, pode servir como um documento de referência

---

\* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Linguística pela Université de Guyane (UG). Atualmente é leitora de língua portuguesa na Université Sorbonne-Nouvelle selecionada por meio do Programa Leitorado, do Ministério das Relações Exteriores em parceria com a CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9925-1392>.

para subsidiar o trabalho dos professores nas classes de ILM. Por fim, teceremos considerações acerca do exposto no artigo, buscando sugerir pontos de observação e melhoria para o ensino-aprendizagem de PLH na Guiana Francesa com base nas propostas curriculares.

Palavras-chave: PLH. Política linguística. Didática do bi/plurilinguismo. Bilinguismo. Guiana Francesa.

# La politique linguistique extérieure brésilienne et la politique linguistique française en contact: le cas du PLH dans le dispositif Intervenant en Langue Maternelle en Guyane

## Résumé

L'enseignement du portugais comme langue d'héritage (PLH) a reçu beaucoup d'attention ces dernières années de la part des chercheurs. Dans le domaine politique-institutionnel, l'enseignement du portugais aux locuteurs d'autres langues a également reçu une attention particulière de la part des décideurs dans le domaine de la politique linguistique, soucieux non seulement du développement scolaire de l'élève, mais aussi de l'aspect intégral de formation de cet étudiant. Dans ce contexte, nous pouvons dire que c'est dans les régions frontalières que ces dynamiques sont présentes et encore plus intenses, et qu'il est courant que la population de ces régions soit remarquablement multilingue et plurilingue. C'est notamment le cas de la frontière nord du Brésil, dans l'État d'Amapá avec la Guyane, où le contact entre le portugais et le français est enregistré. Ainsi, l'objectif de cette étude est de présenter le dispositif de politique linguistique Intervenant en Langue Maternelle (ILM), comme étant une possibilité d'enseignement du PLH intégré dans le système éducatif français en faveur des élèves ayant

le portugais comme langue maternelle ou langue d'héritage (PLH). Après avoir présenté le dispositif, nous discuterons de la façon dont la **Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança** (BRASIL, 2020b) du Ministère des Affaires étrangères du Brésil peut servir de référence pour aider le travail des enseignants dans les classes ILM. Enfin, nous ferons des réflexions sur ce qui a été exposé dans l'article, en cherchant à proposer des points d'observation et d'amélioration pour l'enseignement-apprentissage des PLH en Guyane à partir des propositions curriculaires.

Mots-clés: PLH. Politique linguistique. Didactique du bi/plurilinguisme. Bilinguisme. Guyane.

Recebido em: 08/03/2021 // Aceito em: 20/04/2021.

## Introdução

O ensino do português como língua de herança (PLH) tem recebido, nos últimos anos, muita atenção dos pesquisadores. São inúmeros os congressos, simpósios, conferências relacionadas à temática, evidenciando o crescimento da importância da área no meio acadêmico. No âmbito político-institucional, vinculado às políticas linguísticas, o ensino de PLH também tem tido especial atenção dos tomadores de decisão no âmbito educacional, preocupados não somente com o desenvolvimento escolar do aluno, mas também com o seu aspecto formativo integral, em respeito às suas origens. Nesse sentido, o ensino bilíngue, ou mesmo plurilíngue, tem sido adotado por diferentes instituições ao redor do mundo para levar em conta essa nova realidade social em diferentes países.

De fato, o aluno ingressante em um sistema de ensino no exterior se vê confrontado com uma situação em que a língua de herança não coincide, na maior parte das vezes, com a língua de escolarização. De acordo com Boruchowsky,

após iniciar a imersão escolar na língua majoritária, observa-se uma tendência à diminuição do uso da língua de herança (Carreira & Kagan, 2011). A língua da família, no caso o português variante brasileira, passa a ser menos utilizada pela criança e torna-se a “língua fraca” (BORUCHOWSKY, 2016, p. 12).

A autora evidencia ainda que essa perda linguística se acelera quando os pais acreditam que, falando a língua de escolarização ou a língua majoritária com seus filhos, ajudarão no bom desempenho deles na escola (BORUCHOWSKY, 2016).

O ensino bilíngue representa, portanto, um duplo desafio no sistema de ensino. Por um lado, o aspecto simbólico da língua dos pais na formação da criança é algo que não pode ser negligenciado pela escola. Por outro, há a necessidade de integração dessa criança no ambiente sociocultural do país de residência com o desenvolvimento da língua de escolarização, sem que isso represente um prejuízo do patrimônio linguístico-cultural, história e identidade do aluno. Se, antes, as políticas linguísticas oficiais eram refratárias ao ensino bi/plurilíngue, atualmente, o cenário tem sido diferente. A língua do aprendente é, muitas vezes, utilizada como um recurso nas políticas de acolhimento de alunos recém-chegados ao sistema de ensino, possibilitando-lhes uma melhor adaptação ao novo contexto de ensino-aprendizagem. Ademais, para além da integração no país, o ensino bilíngue é também uma questão relacionada a direitos linguísticos fundamentais, sendo cada vez mais demandada que países democráticos e compromissados com a proteção integral dos direitos humanos estejam sensíveis a essas novas dinâmicas transnacionais.

Dentro desse contexto, podemos dizer que é nas regiões fronteiriças que essas dinâmicas se mostram presentes e ainda mais intensas, sendo comum que a população dessas regiões seja notadamente multilíngue e plurilíngue.<sup>1</sup> Esse é o caso, em especial, da fronteira norte do Brasil, no estado do Amapá, com a Guiana Francesa, onde se registra o contato entre o português e o francês.<sup>2</sup> Devido à forte presença da comunidade brasileira

---

1 O *Cadre Européen Commun de Référence* (CECR), importante documento publicado pelo Conseil de l'Europe em 2001, define o multilinguismo como a coexistência ou conhecimento de diferentes línguas em uma dada sociedade, enquanto o plurilinguismo seria a competência comunicativa possuída pelo indivíduo em mais de um idioma.

2 Diversas outras línguas são faladas na Guiana Francesa: "além do crioulo guianense, de base lexical francesa, e línguas businenge, de base lexical inglesa, deve-se notar que o srnan tongo (a língua veicular do vizinho Suriname) e, em menor grau, o crioulo inglês da Guiana (ou crioulo da Guiana) também são praticados, especialmente na parte ocidental do departamento. Além disso, há pelo menos seis línguas indígenas. Finalmente, uma parcela significativa da população usa português (brasileiro), holandês, inglês, chinês e hmong na vida cotidiana, e espanhol ou russo também são falados" (FRANCE, 2020, p. 22).

na região e, conseqüentemente, ao grande número de alunos que têm o português como língua de herança<sup>3</sup> matriculados no sistema de ensino na Guiana Francesa, as autoridades educativas locais se viram frente ao desafio de escolarizar essas crianças. Na França, o termo língua de herança não é utilizado, sendo adotada a concepção de ensino de língua materna e língua de acolhimento. O ensino bilíngue para línguas e culturas regionais e minoritárias é respaldado pelo **Code de l'éducation** francês, mas, de forma facultativa e concomitante com a língua francesa. Nesse sentido, cabe a cada *académie régionale* definir as orientações de política educativa para o bilinguismo, conforme as suas especificidades locais.

Na Guiana Francesa, para assegurar o ensino do português, um dos meios encontrados foi incluí-lo em um dispositivo de política linguística local concebido originariamente para as línguas regionais e minoritárias da Guiana Francesa, denominado *Intervenant en Langue Maternelle (ILM)*. O mérito dessa proposta é o de proporcionar o acolhimento ao aluno não francófono no interior do próprio sistema de ensino francês, permitindo que essas crianças desenvolvam as diferentes competências em língua materna<sup>4</sup> (L1) ao mesmo tempo em que se busca valorizar as origens culturais desses alunos. No caso do português, a única *langue vivante étrangère*<sup>5</sup> contemplada nesse dispositivo, o ILM tem cumprido um papel fundamental na adaptação das crianças brasileiras ao sistema de ensino francês, permitindo não somente a integração desses alunos, mas também lhes oferecendo a

---

3 No contexto guianense, é comum as línguas minoritárias coincidirem com a língua de herança ou a língua materna (L1) do aluno.

4 Em grande parte dos casos, o português é a língua “fraca” tanto para as crianças brasileiras recém-chegadas ao território guianense, quanto para aquelas que têm o português como língua de herança na Guiana Francesa. Muitas crianças falam o português sem serem necessariamente alfabetizadas nessa língua.

5 Além de ser uma *langue vivante étrangère* no contexto de ensino francês, o português é língua minoritária na Guiana Francesa, ou seja, uma língua falada por uma minoria em um território. É também considerada uma língua de migração, quer dizer, falada por locutores originários de um outro território — que não aquele onde tais falantes residem.

oportunidade de acesso ao universo cultural brasileiro como forma de preservar os laços afetivos com o país de origem.

Mesmo considerando os pontos positivos do dispositivo ILM em favor do português, é preciso destacar que a proposta pedagógica por ele assumida não contempla de forma específica o ensino do português como língua de herança. Entender que, no caso presente, o espaço de atuação não é necessariamente dedicado ao ensino de PLH e que o trabalho do professor (*intervenant*) deve estar em consonância com as diretrizes do sistema de ensino francês é, sem dúvida, uma diferenciação importante. Mas, ainda assim, o que se percebe, ao analisar o dispositivo ILM, é que os seus pressupostos teóricos abarcam estratégias que se harmonizam com os pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de português como língua de herança. Dito de outro modo, indubitavelmente, trata-se de um dispositivo que permite, ou seja, que está aberto a um ensino bilíngue e bicultural, podendo, a partir da prática docente, se constituir como um genuíno ensino de PLH. Não à toa que, no desenho institucional do dispositivo, são previstos encontros de formação em que se busca uma reflexão sobre as práticas pedagógicas nas salas de aula, procurando entender as dificuldades dos professores e orientá-los quanto aos desafios enfrentados para melhor atender as necessidades dos alunos.

Sendo assim, no presente artigo, descreveremos brevemente as características gerais do dispositivo ILM para, em seguida, apontarmos as possibilidades que esse dispositivo, integrado ao sistema de ensino francês, oferece para o ensino do PLH. Na segunda parte do artigo, discutiremos a importância da **Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança** (BRASIL, 2020b), documento de referência produzido pelo

Ministério das Relações Exteriores, como uma fonte de consulta de grande valia para contribuir na formação de professores que atuam no ensino de PLH nas escolas públicas da Guiana Francesa. Ao final, teceremos algumas considerações, sugerindo pontos de observação e melhoria para o ensino-aprendizagem de PLH na Guiana Francesa com base na proposta curricular do Itamaraty.

## **1 O dispositivo *Intervenant en Langue Maternelle* na Guiana Francesa: uma proposta de ensino para PLH?**

A Guiana Francesa é uma região da França onde a população possui uma grande diversidade cultural e linguística. Além do francês, língua de escolarização, o *créole*, as línguas indígenas e aquelas oriundas da migração são comumente faladas pelos habitantes da região. Com uma longa história de migração, a comunidade brasileira hoje residente no território francês é bastante significativa. Com exceção do Brasil, a Guiana Francesa é o território da América do Sul com maior proporção de brasileiros. Estima-se que a comunidade possui entre 70 a 80 mil residentes — equiparável à comunidade brasileira na Argentina. Esse número corresponde a mais de um quarto da população da Guiana Francesa, segundo dados oficiais do Ministério das Relações Exteriores do Brasil.<sup>6</sup>

Dada essa conjuntura, é normal de se esperar que boa parte dos alunos matriculados no sistema de ensino na Guiana Francesa seja composta de alunos falantes de português. A esse respeito, o estudo de Léglise,<sup>7</sup> publicado em 2013, já indicava a significativa

---

<sup>6</sup> Os dados podem ser acessados no portal oficial do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Para mais informações, conferir as referências bibliográficas ao final do artigo.

<sup>7</sup> Os dados completos da pesquisa podem ser acessados no portal *Recherches Guyanaises*. Para mais informações, conferir as

parcela de alunos na Guiana Francesa (cerca de 10%) que tem o português como a primeira língua adquirida ou aprendida durante a primeira socialização. Em seu estudo, a pesquisadora afirma que o português tem uma representatividade de quase 20 %<sup>8</sup> no repertório linguístico dos alunos se considerado que ele é também aprendido e adquirido após a primeira socialização. Léglise (2013) destaca, ainda, que se trata da veiculação do português do Brasil, indicando como é expressiva a presença brasileira na região.

Diante desse contexto, notadamente bi/plurilíngue, é que, em 1998, foi criado o dispositivo ILM pela Académie de Guyane para atender falantes de línguas indígenas e minoritárias no território guianense, contratando professores “nativos”<sup>9</sup> bilíngues (chamados de *intervenants*). Em sua concepção original, o papel desses professores era favorecer o desenvolvimento da fala e do pensamento das crianças na língua materna, ser representante da cultura do aluno e ser um intermediário entre as famílias e a escola. Atualmente, o objetivo do dispositivo, conforme descrito pelo portal oficial do governo, é “ajudar os alunos a apropriarem-se da escola, dar-lhes a oportunidade de desenvolver o domínio da sua língua materna e valorizar a sua cultura para facilitar o desenvolvimento da autoestima e a aquisição da língua francesa”.<sup>10</sup> (Portal oficial da Education Prioritaire de Guyane).

Como dito na introdução deste artigo, o bilinguismo no sistema de ensino francês é previsto pelo próprio *Code de*

---

referências bibliográficas ao final do artigo.

8 Considerando que quase 400 dos 2.000 alunos pesquisados declaram ter aprendido o português, consideramos a estatística aproximada de 20%.

9 O conceito de “nativo” é muito problematizado na linguística aplicada (cf. RAJAGOPALAN, 1997). Portanto, usamos a formulação entre aspas para preservar a palavra utilizada no documento original e indicar que queremos, com o uso do termo, definir que nativos são aqueles que têm a língua como língua materna.

10 No original: “aider les élèves à s'approprier l'école, de leur donner la possibilité de développer la maîtrise de leur langue maternelle et de valoriser leur culture afin de faciliter le développement de l'estime de soi et l'acquisition du français” (ACADÉMIE DE GUYANE, 2020d). Para mais informações, conferir as referências ao final deste artigo.

*l'éducation*, cabendo a cada *académie régionale* a definição desse ensino em sua própria rede, conforme as suas especificidades locais. Ademais, o termo língua de herança não é usual na França, sendo mais comum dizer falantes bilíngues, seja por falarem uma língua materna outra que o francês, seja por serem considerados falantes de língua de migração. Nesse contexto, em nível nacional, o ensino bilíngue tem sido contemplado em dois diferentes dispositivos. Quando voltado para as línguas maternas, entendidas no dispositivo como sendo aquelas línguas oficiais de outros países, tal ensino já vem sendo implementado desde a década de 70 do século passado, por meio do dispositivo *Enseignements de langue et de culture d'origine* (ELCO). Quando voltado para crianças em contexto migratório e recém-admitidas no sistema de ensino francês, tem-se o dispositivo *Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés* (EANA). O ELCO é um dispositivo pensado a partir da lógica da língua de acolhimento que visa a estabelecer na escola práticas pedagógicas de inclusão em favor dos alunos, inclusive com atividades extraclasse. Quanto ao EANA, embora traga em seu nome a palavra acolhimento (*accueil*), o que se percebe, na prática, é que aborda um bilinguismo de transição, ou mesmo de substituição, em que a língua do aluno migrante (*allophone*<sup>11</sup>) será utilizada apenas como facilitadora para escolarização na língua francesa.

Contudo, na Guiana Francesa, onde vigora um contexto linguístico bastante diversificado, os dispositivos existentes não parecem ter sido os mais adequados para atender essa realidade. Em relação às línguas regionais, foram criadas classes bilíngues específicas, uma vez que o estatuto dessas línguas é serem

---

<sup>11</sup> No contexto de ensino francês, os alunos *allophones* são aqueles cujas línguas primeiras são outras que não o francês.

consideradas línguas do patrimônio da França. Já as línguas indígenas,<sup>12</sup> embora não reconhecidas como línguas regionais, são intensamente presentes no repertório linguístico dos alunos. Mas, não sendo língua regional, língua de migração, tampouco língua oficial de outros países, tal situação não permitia que os alunos falantes dessas línguas indígenas fossem contemplados no dispositivo ELCO.

Desse modo, diferentemente de outros dispositivos de política linguística criados no território europeu da França e, posteriormente, adotados na Guiana Francesa, o ILM é elaborado pela própria Académie de Guyane e pensado especificamente para o contexto guianense. A Académie de Guyane entende que o dispositivo nasce, justamente, a partir da consideração da glotodiversidade e do multiculturalismo guianense pela *école*, a fim de contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. É, portanto, fruto de uma política linguística genuinamente regional, concretizada a partir do empenho e envolvimento de atores políticos, sociais e pesquisadores locais em benefício das línguas minoritárias presentes no território guianense.

Segundo os documentos oficiais retirados do *site Langues de Guyane*, o dispositivo ILM possui uma concepção teórica e metodológica própria, apoiada nos trabalhos teóricos de três especialistas em “didática do bi/plurilinguismo”: Josiane Hamers, Ellen Byalistok e Jim Cummins. Em síntese, há dois princípios de base que regem o dispositivo ILM:

1. Estudar duas ou mais línguas não produz efeitos negativos sobre o desenvolvimento escolar dos alunos;

---

<sup>12</sup> Na França, as línguas indígenas têm o estatuto de línguas minoritárias.

2. O uso da língua primeira/materna do aluno contribui para o seu desenvolvimento escolar, promovendo uma primeira experiência linguística não conflituosa.

Defendendo a ideia de que o uso de duas ou mais línguas na escola é benéfico no processo de ensino-aprendizagem, o dispositivo ILM propõe um trabalho de reflexão junto aos alunos no sentido de valorizar as diferentes línguas do seu repertório linguístico. Dessa forma, o direito de falar a primeira língua dentro da escola é formalmente contemplado na política linguística francesa implementada na Guiana Francesa. É exatamente por essa razão que, mesmo não figurando na categoria de língua regional ou minoritária nos documentos oficiais, o português tem sido uma das línguas contempladas no dispositivo ILM, sobretudo dada a representatividade que possui em relação ao bilinguismo dos alunos. A título de exemplificação, a tabela a seguir (Tabela 1) lista as *écoles*, as cidades e o número de alunos inscritos em português na Guiana Francesa em *classe de portugais*, seja em horários atribuídos especificamente a essa *langue vivante*, seja matriculados em dispositivos específicos como o *Intervenant en langue maternelle* (ILM) ao longo dos anos 2011 a 2017:

**Tabela 1 - Número de alunos inscritos no *enseignement des langues maternelles* (no âmbito do dispositivo *Intervenant en langue maternelle* (2011 a 2017)**

Ano 2011-2012 <i>École/cidade/</i> número de alunos	Ano 2012-2013 <i>École/cidade/</i> número de alunos	Ano 2014-2015 <i>École/cidade/</i> número de alunos	Ano 2016- 2017 <i>École/cidade/</i> número de alunos
Sulny, St. Georges, (111) Léanville, Régina, (64) Abriba, Matoury, (5) Balata, Matoury, (2) Larivot, Matoury, (15)	Sulny, St. Georges, (63) Léanville, Régina, (67) Abriba, Matoury, (19) Larivot, Matoury, (7) Balata, Matoury, (8)	Sulny, St. Georges, (47) Léanville, Régina, (36)	Sulny, St. Georges, (35) Léanville, Régina, (45)
Total: 197 alunos	Total: 164 alunos	Total: 83 alunos	Total: 81 alunos

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir de Académie de Guyane (2020b).

É preciso pontuar, ainda, que é nas cidades do leste da Guiana Francesa (Saint-Georges-de-l'Oyapock e Régina), mais próximas à fronteira com o Brasil, que se registra um maior número de crianças falantes de português (69% e 42,5%, respectivamente) (LÉGLISE, 2013).

O que se observa, a partir desses três exemplos de dispositivos de política linguística que brevemente foram apresentados (ELCO, EANA e ILM), é que o bilinguismo tem sido foco de atenção nas práticas educativas francesas, pelo menos desde 1970. O contexto fronteiriço da França hexagonal e os fluxos migratórios de ex-colônias e demais países europeus fizeram com que a diversidade linguística se tornasse uma realidade no sistema escolar. Com isso, o ensino bilíngue acabou

sendo formalmente inserido no **Code de l'éducation** para ser adotado na rede de ensino conforme as necessidades regionais.

Embora, como já dito, o termo português como língua de herança não seja empregado na França, observa-se que a perspectiva presente nos diferentes documentos que regem o ensino bilíngue guarda correlação com o ensino de português como língua de herança. No caso do ILM, seus objetivos de ensino nos encorajam a dizer que contemplam as premissas que comumente se empregam ao ensino do português como língua de herança. Sabemos que o termo língua de herança se desenvolveu primeiramente na literatura de matriz anglo-saxã (*heritage language*), sendo empregado a partir de sua adoção em contexto de uma política linguística implementada no Canadá (SILVA, 2018). Os estudos sobre língua de herança são relativamente recentes no campo dos Estudos da Linguagem, não havendo ainda uma unanimidade quanto ao sentido e alcance do termo. Alguns optam por utilizar conjuntamente os termos “língua de herança/comunidade”; outros preferem termos correlatos, como “língua minoritária”, “língua étnica”, “língua ancestral”, “língua internacional” (PEYTON; RANARD; MCGINNIS, 2001 *apud* SILVA, 2018).

No meio acadêmico, duas definições de língua de herança vêm sendo citadas com frequência: a de Valdés (2000; 2005) e a de Van Deusen-Scholl (2003). Valdés (2000) considera que a LH é uma língua diferente da dominante na sociedade local, entendendo que esse termo “tem sido amplamente utilizado para se referir a línguas — não faladas na sociedade — e não majoritárias, faladas por grupos, muitas vezes conhecidos como minorias linguísticas” (VALDÉS, 2005, p. 411). Por sua vez, Van Deusen-Scholl (2003) parte de uma definição mais

abrangente do termo uma vez que compreende que a LH é aquela que engloba “um grupo que inclui desde nativos fluentes a não falantes da LH, os quais podem estar a gerações de distância do familiar emigrante, mas que se sentem culturalmente ligados à língua e têm um vínculo cultural com a comunidade que se comunica por esse idioma” (VAN DEUSEN-SCHOLL, 2003 apud MORINI, 2018, p. 1.236-1.247). Independentemente da questão terminológica, é preciso reconhecer o que, de fundo, se opera quando se busca efetivar um ensino bilíngue em que uma das línguas tem relação com a origem do aluno e seus laços sociais, culturais e/ou históricos.

Atualmente, o ensino de língua de herança abarca uma noção que está “além da aquisição e/ou aprendizagem de uma língua e dos resultados de proficiência linguística” (YONAHA; MUKAI, 2016, p. 205), devendo estar relacionada com a “transmissão tanto linguística como cultural de um legado com forte carga emocional” (YONAHA; MUKAI, 2016, p. 205). A esse respeito, como afirma Silva, citando Souza:

[...] o termo herança “faz parte de um processo dialógico entre passado (isto é, as experiências sociolinguísticas de pais em seus países de origem) e presente (isto é, as experiências sociolinguísticas de pais e de seus filhos nos países que os acolhem), é preciso se afastar de conceitos estigmatizantes do falante de herança e também considerar as questões identitárias envolvidas no processo de aquisição da LH (inclusão/exclusão, pertencimento/não pertencimento), bem como o contexto sociocultural no qual a LH está inserida. (SOUZA, 2016, p. 308 *apud* SILVA, 2018).

Quando se fala em ensino bilíngue na França, é preciso reconhecer a forte tradição monolíngue do país. Atualmente, a centralidade do francês ainda permanece. Mas isso não significa

que não tenha havido certa evolução. A instituição de uma política bilíngue é uma mostra de como o sistema de ensino se abriu para o ensino concomitante de outras línguas, sobretudo em regiões de fronteira e de intensa migração. O dispositivo ILM é um exemplo importante, pois, como dito, é um dispositivo concebido, criado e implementado regionalmente, visando a contemplar línguas indígenas. A inserção tardia do português nesse dispositivo somente reforça o grau de autonomia regional para implementar um ensino bilíngue que busca respeitar a origem dos alunos e valorizar a língua e cultura para inserção no contexto escolar.

A título de exemplificação, podemos observar que, dentro do construto teórico<sup>13</sup> do dispositivo, são apresentados três argumentos que concorrem para a defesa de um ensino de línguas e culturas regionais dentro do sistema de ensino na Guiana Francesa, a fim de se relativizar o modelo de ensino monolíngue francês. Conforme veremos a seguir, tais argumentos ressaltam a importância de um ensino bilíngue que valorize a língua do aluno, como herança linguístico-cultural:

1. Ético: exigindo que a questão seja pensada sob um ponto de vista filosófico. A construção da identidade não se faz negando o conhecimento dela própria? Como buscar uma relação pacificada e equilibrada com o outro se não conhecemos sua origem, sua cultura, sua história? Ou seja, trata-se claramente de se preservar a herança linguístico-cultural e permitir que, ao invés de ser negligenciada pela escola, encontre nela os meios para que seja transmitida e preservada. A escola não deve ser o “cemitério” das línguas não oficiais.

---

<sup>13</sup> O construto teórico do dispositivo está disponível no documento *Cadre réglementaire et didactique des habilitations à enseigner une/em LI*. Para mais informações, consultar o portal oficial *Langues de Guyane* disponibilizado nas referências bibliográficas.

2. Político: o francês foi, antes de tudo, uma língua de colonização imposta aos falantes. Nesse sentido, permitir a expressão dessas línguas que antes foram combatidas ou silenciadas é um gesto no sentido de romper com o monolinguismo colonizador e respeitar a diversidade linguística local. Ou seja, trata-se de favorecer processos de integração e não de exclusão.

3. Cognitivo: não há nenhuma evidência científica de que o bi/plurilinguismo dos alunos seja prejudicial ao desenvolvimento cognitivo e nem mesmo que acarrete prejuízos ao desenvolvimento escolar. Ou seja, trata-se dos efeitos benéficos da interculturalidade a fim de favorecer o desempenho dos alunos.

Ademais, as atribuições previstas para o professor do dispositivo reforçam ainda mais o quanto a concepção de ensino está voltada para objetivos visados para o ensino em contexto de língua de herança. No documento referencial de trabalho do ILM (ACADÉMIE DE GUYANE, 2019), são apresentados três objetivos do trabalho do *Intervenant en langue maternelle*:

- Fomentar o desenvolvimento da linguagem e do pensamento dos alunos na sua língua materna. Realizar atividades que visem à estruturação da língua materna dos alunos. Em consulta com os professores, organizar os conteúdos de aprendizagem em uma progressão levando em consideração os programas e habilidades no final do ciclo.

- Ser representante da cultura das crianças na escola. Um profissional que contribua para questões de língua materna e cultura dos alunos. Informar os professores sobre as práticas culturais das famílias. Sugerir aos professores projetos sobre temas culturais.

- Ser o intermediário entre as famílias e a escola. Auxiliar o diretor e os professores durante as reuniões com os pais. Participar de ações de mediação com famílias. (ACADÉMIE DE GUYANE, 2019, tradução nossa).<sup>14</sup>

No manual do *Intervenant*, documento que prescreve orientações de trabalho ao professor antes, durante, depois da aula, bem como atividades transversais, observa-se, igualmente, uma preocupação com a utilização da L1 do aluno nas diversas fases do processo de ensino-aprendizagem. Vejamos a seguir o Quadro 1:

### Quadro 1 - Referencial de trabalho do Intervenant en langue maternelle

Atividade A 1: Antes da aula		Descrição
A1T1	Observar, problematizar, imaginar. Situvar a progressão dos alunos em observância ao <i>Socle commun de compétences de connaissances et de culture</i> .	Preparação para a progressão do conteúdo, das sequências didáticas e das aulas. Conceber e adaptar ferramentas de ensino, criando pontes entre as aprendizagens a serem adquiridas na língua e na cultura maternas (L1), de forma a poder transferi-las para a língua de escolarização.
A1T2	Identificar, organizar preparar o aprendizado.	Definir os objetivos educacionais; organizar os conteúdos; escolher os métodos de ensino; conceber materiais didáticos; escolher instrumentos de avaliação.

14 No original: "- Favoriser le développement du langage et de la pensée des élèves dans leur langue maternelle. Conduire des activités visant à la structuration de la langue maternelle des élèves. En concertation avec les enseignants, organiser ces apprentissages dans une progression tenant compte des programmes et des compétences de fin de cycle.

- Être le représentant, dans l'école, de la culture des enfants. Personne-ressource pour les questions de langue et de culture maternelles des élèves. Informer les enseignants sur les pratiques culturelles des familles. Suggérer aux enseignants des projets sur des thèmes culturels.

- Être l'intermédiaire entre les familles et l'École. Assister le directeur et les enseignants lors des rencontres et des réunions avec les parents. Participer à des actions de médiation auprès des familles." (ACADÉMIE DE GUYANE, 2019).

<b>Atividade A 2: Durante a aula</b>		<b>Descrição</b>
A2T3	Preparar um clima adequado para a aprendizagem.	Criar uma atmosfera e condições favoráveis para a aprendizagem; discutir com os alunos com o intuito de criar uma relação de confiança e captar a atenção deles.
A2T4	Envolver os alunos no processo de aprendizagem (buscar conhecimentos já adquiridos, despertar o interesse dos alunos).	Identificar e sistematizar os conhecimentos já trazidos pelos alunos; fazer a conexão entre o conhecimento anterior do aluno e o objetivo do curso; despertar o interesse do aluno em adquirir novas habilidades.
A2T5	Iniciar concretamente a fase de aprendizagem (ensino baseado na pedagogia interativa).	Apresentar o tema e as tarefas a serem realizadas; adaptar e desenvolver estratégias pedagógicas de acordo com as habilidades de escuta, habilidades e progresso dos alunos; alternar fases de acompanhamento dos alunos e trabalho de tutoria/em autonomia desses alunos.
<b>Atividade A3: Após a aula</b>		<b>Descrição</b>
A3T6	Fazer uma avaliação da aula.	Verificar o cumprimento dos objetivos planejados a partir dos resultados obtidos; identificar situações críticas ou resultados inesperados e levá-los em consideração para a preparação do programa e da aula; ter a atitude de autoavaliação durante o curso para melhorar a prática docente.
A3T7	Avaliar os resultados dos trabalhos dos alunos.	Avaliar o conteúdo e/ou a evolução das diversas atividades ou tarefas realizadas pelos alunos ao nível da aprendizagem de conhecimentos; fazer avaliação quantitativa (nota) e qualitativa do trabalho do aluno de acordo com as formas ou critérios estabelecidos.

A3T8	Usar os resultados da revisão e avaliação do curso para melhorar estratégia de ensino.	Analisar a metodologia utilizada; fazer um balanço da sua prática pedagógica; planejar outras estratégias pedagógicas para melhorar a qualidade do processo de aprendizagem; analisar a importância das mediações realizadas nas aulas.
<b>Atividade A4: Atividades transversais</b>		<b>Descrição</b>
A4T9	Identificar e organizar os recursos educacionais.	Determinar os materiais necessários para atingir os objetivos da aula; contribuir para o ensino da língua materna e para a construção de um dicionário de línguas locais.
A4T10	Estabelecer e manter relações com o meio local: social, familiar, cultural, tradicional.	Definir e/ou implementar metodologia de interação com o meio; estabelecer trocas construtivas com potenciais atores (professores, autoridades locais), tornando-os parceiros; coletar, avaliar e utilizar as informações desses parceiros para aprimorar e atualizar as atividades educacionais.
A4T11	Estabelecer e manter relações com as autoridades locais, pais de alunos, colegas de trabalho do dispositivo ILM, a proposta pedagógica, etc.	Discutir suas práticas no âmbito dos espaços institucionais da comunidade educacional; avaliar, sistematizar e utilizar as informações da comunidade educacional para aprimorar os processos de ensino-aprendizagem-avaliação; desenvolver uma atividade de mediação entre as famílias e o sistema escolar.
A4T12	Respeitar as regras republicanas, as políticas educacionais.	Garantir o cumprimento das normas, procedimentos e políticas vigentes em seu ambiente profissional; avaliar e concluir os resultados dos alunos de acordo com as normas em vigor.

A4T13	Atualizar seus conhecimentos e promover o aprimoramento contínuo do ILM.	Determinar os pontos fortes e os aspectos que precisam ser aprimorados para um melhor desempenho profissional (pedagogia, didática, metodologia, etc.).
-------	--	---

Fonte: Académie de Guyane (2019).

Desse modo, ao menos do ponto de vista formal, é possível vislumbrar, a partir das referências pesquisadas e aqui brevemente relatadas, que, no dispositivo ILM, os objetivos de ensino para língua de herança também se mostram presentes, podendo ser sintetizados conforme se segue:

- Desenvolvimento das competências do aluno na sua língua de origem;
- Desenvolvimento e consolidação do bi/plurilinguismo;
- Desenvolvimento e expansão do conhecimento sobre a(s) cultura(s) e o(s) país(es) de origem;
- Apoio no processo de integração e orientação na escola do país de acolhimento;
- Apoio no processo de integração e orientação na sociedade do país de acolhimento;
- Promoção da intervenção e competência intercultural.

Por essas razões, entendemos que o ILM, como dispositivo originalmente concebido para o ensino de línguas e culturas regionais e minoritárias na Guiana Francesa, tem, a partir dos seus pressupostos teóricos e objetivos de atuação, semelhanças estreitas com os pressupostos teórico-metodológicos pensados para o ensino de português como língua de herança. Estando o português formalmente inserido e contemplado no dispositivo

ILM, entendemos que se configura aí um contexto em que o ensino do português é adotado como língua de herança nas escolas públicas da Guiana Francesa.

Indo mais além, entendemos também que tal espaço para o ensino do português é um *locus* privilegiado, tendo em vista se tratar do ensino de língua de herança promovido e organizado através das instituições de ensino do país de acolhimento, em sua rede estatal de educação. Ou seja, diferentemente de outros contextos, em que o ensino é dispensado através dos consulados ou embaixadas dos países de origem, ou, então, por meio de entidades não governamentais (associativismo local), o PLH, na Guiana Francesa, está integrado na carga horária e faz parte do ensino regular dos alunos. Esse é um aspecto que merece ser destacado e valorizado, ainda que, frise-se, o ensino não esteja sendo totalmente concebido e adaptado para o público falante de português.

Não obstante esse aspecto positivo, é preciso fazer algumas observações e reconhecer algumas dificuldades para que o ensino do PLH se torne mais harmonizado e adaptado às necessidades do público falante. Primeiro, porque o fato de se ter uma política linguística declarada, no plano formal, não necessariamente implica dizer que ela será de fato implementada. Sabemos que, entre a formulação e a implementação, diversos problemas existem, de modo que o discurso oficial não pode ser tomado como pressuposto de efetividade. Como já ressaltamos, a França possui uma forte tradição monolíngue e há razões para se pensar que ainda remanesceriam condições estruturais e comportamentais a privilegiar o ensino do francês em relação ao das demais línguas. Nesse sentido, podemos inclusive destacar que, do ponto de vista prático, o ensino do português dispensado nas classes de ILM está voltado a ajudar o aluno para a aprendizagem do

francês, ideia esta que se aproxima mais de um bilinguismo de transição. Ou seja, embora haja um discurso oficial de abertura ao bilinguismo e de respeito às origens dos alunos, ainda permanece, na prática educativa, a instrumentalização da língua do aluno, quer seja a língua vista como um problema, quer seja como um recurso. Nesse sentido, conforme já argumentamos, em outro trabalho, a “língua materna dos alunos é significada como um problema na medida em que ela poderia representar um obstáculo à aprendizagem e à escolarização em francês. A língua seria um recurso na medida em que ela é valorizada e reconhecida para contribuir na aquisição do francês”. (SILVA, 2020, p. 235).

Outro problema que podemos destacar diz respeito ao recrutamento e à seleção de professores. Os *intervenants* não são professores da rede de ensino regular, mas sim contratados para assumirem determinados postos de trabalho nas localidades especificadas em editais. São vínculos de trabalho mais precários, em que são contratados profissionais que não necessariamente possuem formação superior para lecionarem. O nível de proficiência na língua materna acaba sendo o requisito mais importante, razão pela qual também não se exige que seja contratado um professor “nativo”. A fim de suprir certas carências na formação desses profissionais, a Académie de Guyane tem procurado realizar cursos e oficinas com esses *intervenants* com intuito de desenvolver competências específicas no ensino-aprendizagem da língua e na elaboração de programas de ensino. No âmbito dessas formações realizadas pela Académie de Guyane, tem sido evidenciado que há uma procura de referenciais de ensino e de materiais didáticos em língua portuguesa, em documentos oficiais brasileiros e em

sites governamentais, além, é claro, de outras fontes de consulta disponíveis na internet.

Portanto, essa dificuldade enfrentada pelos professores que atuam com o português no âmbito do dispositivo ILM se constitui como um importante ponto de reflexão acerca da possibilidade de contribuição que a **Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança** (BRASIL, 2020b), recentemente publicada pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil, pode representar para o aperfeiçoamento do ensino do português como língua de herança na Guiana Francesa. A seguir, apresentaremos brevemente esse documento, resultado do esforço conjunto de pesquisadores e professores, que visa a contribuir para a sistematização de atividades relacionadas ao português como língua de herança.

## **2 Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança: uma importante fonte de consulta e referência para o PLH na Guiana Francesa**

Nos últimos anos, o Ministério das Relações Exteriores tem empreendido esforços para conformar uma política linguística do Estado brasileiro direcionada para o ensino de português no exterior em suas mais diversas abordagens. Uma importante iniciativa nesse sentido foi a recente publicação da **Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança** (BRASIL, 2020b, Apresentação), que “visa a contribuir para a sistematização de atividades relacionadas ao português como língua de herança, configurando-se como estrutura de apoio nas diversas fases e concretudes do processo de ensino”.

É sabido que a manutenção de vínculos de identidade de membros da comunidade com o país de origem, com a língua e com a cultura é favorecida com um ensino que seja capaz de atender às expectativas de pais com relação ao bilinguismo dos filhos. É com base nessa premissa e reconhecendo complexidades e desafios inerentes à sistematização nessa área que o Ministério das Relações Exteriores buscou produzir a referida proposta, com o intuito de servir como “um documento norteador de escolhas relacionadas a programas de ensino de português como língua de herança a serem feitas por instituições brasileiras (formais e informais) que atuam em vários países com presença de imigrantes brasileiros”. (BRASIL, 2020b, Apresentação). Nesse sentido, a publicação do material é importante, pois é capaz de suprir lacunas existentes quanto às especificidades do ensino de PLH, podendo servir como diretriz de trabalho para professores e formadores que atuam na área.

É preciso ressaltar que o Itamaraty é o órgão do governo brasileiro que busca implementar políticas linguísticas para o português no exterior e assim o faz pela Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa (DELP). Desse modo, a DELP desenvolve a sua atuação em torno de alguns eixos: por meio da sua rede de ensino no exterior (Centros Culturais Brasileiros, Núcleo de Estudos Brasileiros e Leitorados), apoio a iniciativas locais em favor da comunidade brasileira e parcerias com outros órgãos de governo para aplicação de exames nacionais, como, por exemplo, o Celpe-Bras e o Enceja, realizados conjuntamente com o Ministério da Educação. Contudo, é preciso dizer que, na Guiana Francesa, não existe, atualmente, nenhuma instituição brasileira formal (Núcleo de Estudos Brasileiros ou Centro Cultural Brasileiro) que ofereça cursos de português. Desse

modo, o ensino do português em território guianense parte de uma iniciativa vinculada ao Ministère de l'Éducation Nationale da França, por meio de sua autarquia regional, a Académie de Guyane. Coube, portanto, às autoridades educacionais locais a decisão de incluir o ensino do português na rede de ensino da Guiana Francesa. Essa inclusão do português se deu em todos os níveis de ensino, sendo contemplado tanto no ensino regular, desde os anos iniciais (*école maternelle*) até os anos finais (*collège e lycée*), quanto em dispositivos específicos, como, por exemplo, o ILM, objeto de estudo neste artigo.

Na Guiana Francesa, mais especificamente no âmbito do processo de implementação-avaliação do ILM, a utilização de diretrizes do Ministério da Educação do Brasil (MEC) já tem se constituído como uma fonte material de consulta por parte de formadores e professores. Nesse particular, tem-se que destacar que, conforme o último curso de formação desenvolvido pela equipe Groupes recherche action (G.R.Ac), Séminaires & Formations d'Initiative Locale (F.I.L) da Académie de Guyane, ocorrido nos dias 2 a 3 de março de 2020, ficou evidente que, dentre os aspectos a serem melhorados no trabalho dos professores nas classes de ILM para o português, está a carência de um material pedagógico mais atrativo e adaptado. Ou seja, um dos principais desafios com que os professores do dispositivo ILM se deparam é a situação insatisfatória relacionada aos manuais e outros materiais didáticos específicos. A título de exemplificação, a formadora do grupo de português, Atilas Cardoso, valeu-se da **Base nacional comum curricular** do MEC para realizar a formação dos professores na école Léanville, localizada na cidade Régina, na Guiana Francesa. No relatório avaliativo produzido pela formadora, disponível no *site* da Académie de Guyane, assim está descrito:

A formação teve início com a apresentação do BNCC — **Base Nacional Comum Curricular** — do Ministério da Educação do Brasil, bem como a sua equivalência com o sistema de ensino francês.

O BNCC é um documento que regulamenta o aprendizado essencial para o trabalho nas escolas públicas e privadas brasileiras de educação infantil, ensino fundamental e médio.<sup>15</sup> (ACADÉMIE DE GUYANE, 2020, p. 1).

No documento, podemos perceber que a dificuldade em se obter material pedagógico mais atrativo e mais adaptado tem sido uma queixa comum dos professores de português que atuam no âmbito do dispositivo ILM. Reproduzimos, a seguir, trechos da avaliação em que a formadora Atilas Cardoso propõe diferentes materiais didáticos para os professores que atuam no ILM:

Quanto à obtenção de materiais educacionais mais atrativos e adequados: aconselhei-os a usar materiais encontrados na internet. Ofereci a eles *sites* brasileiros confiáveis de educação, materiais originais e canais de vídeos no YouTube. Como não há conexão com a internet na escola, nem sempre é fácil usar histórias, músicas, etc. Expliquei aos professores como baixar do YouTube em formato MP3 ou MP4 para que possam usar em sala de aula sem a necessidade de conexão à internet.<sup>16</sup> (ACADÉMIE DE GUYANE, 2020b, p. 1).

Como pode ser observado, há um aconselhamento expresso pela equipe *Groupes recherche action* (G.R.Ac), *Séminaires &*

---

15 No original: "La formation a commencé par la présentation du BNCC — **Base Nacional Comum Curricular** — du Ministère de l'Éducation du Brésil, ainsi que son équivalence avec le système d'Education français. Le BNCC est un document qui régleme les apprentissages essentiels à travailler dans les écoles publiques et privées brésiliennes d'éducation de la petite enfance, de l'école élémentaire et du lycée." (ACADÉMIE DE GUYANE, 2020c, p. 1). Para maiores informações, conferir as referências ao final deste artigo.

16 No original: "En ce qui concerne l'obtention de matériels pédagogiques plus attractifs et adaptés : Je leur ai conseillé d'utiliser des supports trouvés sur internet. Je leur ai fourni des sites fiables de l'éducation nationale brésilienne, des documents originaux et des chaînes YouTube pour les vidéos. Étant donné qu'il n'y a pas de connexion Internet à l'école, il n'est pas toujours facile d'utiliser des contes, des musiques, etc. J'ai expliqué aux enseignants comment télécharger à partir de YouTube au format MP3 ou MP4, ainsi ils peuvent utiliser en salle de classe sans avoir besoin d'être connecté sur internet." (ACADÉMIE DE GUYANE, 2020c, p. 1).

Formations d’initiative locale (F.I.L) da Académie de Guyane para que os professores se valham de parâmetros curriculares e materiais didáticos específicos para a língua portuguesa em *sites* confiáveis da educação nacional brasileira. Há, portanto, uma proposta clara de buscar referências em documentos oficiais brasileiros que sirvam de parâmetros seguros para o ensino do português no âmbito do dispositivo ILM.

A partir desse relatório avaliativo do grupo G.R.Ac, podemos perceber uma oportunidade de aproveitamento das diretrizes do ensino de PLH do Itamaraty diretamente na implementação de um dispositivo previsto dentro da política linguística francesa. Ou seja, retomando o título do artigo, o que temos aqui são políticas linguísticas em contato: de um lado, a política linguística exterior brasileira prevendo diretrizes para o ensino do PLH e, de outro, a própria política linguística francesa em favor do português. O próprio Itamaraty já vislumbra essa oportunidade quando assume explicitamente que quaisquer instituições de ensino poderão se valer do material produzido:

Embora pensadas a partir das necessidades de sua rede de postos, as propostas não se destinam exclusivamente ao ensino de português pelos centros culturais e núcleos. Professores, pesquisadores e estudantes de quaisquer instituições poderão beneficiar-se desse pioneiro esforço de reflexão como referência para o desenvolvimento de suas práticas docentes e de pesquisa. (BRASIL, 2020b, p. 7).

Considerando que as políticas de educação bilíngue na esfera pública têm sido fortemente valorizadas no âmbito das políticas linguísticas educacionais, é fundamental reconhecer a importância dessa oportunidade de aplicação de uma proposta curricular para o ensino de PLH na rede pública de outro país.

Mas é claro que essa aplicação não pode ocorrer sem considerar certas especificidades e particularidades de cada contexto. Nesse sentido, podemos sugerir alguns pontos de reflexão para serem considerados no planejamento das atividades.

Um primeiro aspecto que podemos sugerir é pensar na própria concepção de bilinguismo. É preciso recusar uma concepção baseada em um bilinguismo de transição, em que o aluno se torna monolíngue em duas línguas. Em contextos de bilinguismo, as pesquisas mais recentes trazem a concepção de translinguismo, em que se valoriza o repertório linguístico do aluno, para além das línguas nomeadas (português e francês). Conforme visto em García, a translanguagem abarca as múltiplas práticas discursivas que os bilíngues usam para dar sentido aos seus mundos bilíngues ou plurilíngues (GARCÍA, 2009). A abordagem translinguística aplicada ao bilinguismo favorece a troca de experiências, a herança cultural do aluno e os valores partilhados por aquela comunidade de fala. Distinções entre a língua da escola e a língua de casa não devem prevalecer em contexto de ensino bilíngue, e o ensino do PLH não deve ser pautado apenas no domínio da língua portuguesa. É necessário que o professor de PLH tenha consciência de toda essa interculturalidade que caracteriza o contexto de ensino desses alunos, buscando construir em sala de aula um espaço dialógico em que língua, cultura e identidade interagem entre si. A esse respeito, Mendes pontua:

[...] professores de PLH, desse modo, precisam compreender a complexidade desse processo e ter ferramentas para analisar cada situação em sua especificidade (e são muitas) e tomar as decisões necessárias para o planejamento de cursos e para a produção de materiais instrucionais, entre outras coisas. Em suma, não basta apenas uma formação que dê conta

do domínio da língua a ser ensinada, mas que os prepare para compreender os elementos que estão em jogo quando interagimos em português, sendo ela a língua-cultura brasileira ou outra língua-cultura em português. (MENDES, 2012, p. 22).

Quando a autora se refere à língua-cultura brasileira, entendemos que aqui reside um outro aspecto importante que também merece ser discutido. Considerando que o Brasil é um país com tradição monolíngue, é necessário pensar em um ensino de PLH para além da língua oficial. O português é língua de colonização, mas em território nacional, diversas outras línguas compõem o patrimônio cultural brasileiro. É preciso que, no ensino de PLH, o conteúdo cultural valorize todo aspecto da cultura do aluno, do seu entorno e das suas origens. Nesse sentido, o português falado pela população brasileira residente na Guiana Francesa é influenciado por aspectos da cultura indígena e expressões típicas locais, por exemplo. Portanto, restringir o ensino como sendo língua-cultura em português pode significar a desvalorização da própria herança trazida pelo aluno, que, dada a existência dessa interculturalidade que mencionamos, não pode ser pautada em uma única língua portuguesa padrão, tampouco, em somente uma única cultura. Ao desconsiderar tais aspectos, corre-se o risco de homogeneizar o ensino, retomando a lógica monolíngue e deixando de lado toda a riqueza cultural do Brasil.

Esses aspectos aqui pontuados são importantes e precisam ser levados em consideração quando da adoção da **Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança** (BRASIL, 2020b), do Itamaraty. Esse manual é, sem dúvida, um documento de referência que merece ser consultado, mas não pode ser adotado de forma acrítica, como se fosse válido

para todos os contextos. De certo modo, o Itamaraty já traz essa preocupação, tendo em vista que lançou propostas curriculares para países de língua oficial espanhola e de língua oficial portuguesa. Por seu caráter de proposta, o conteúdo apresentado permite uma ampla possibilidade de adaptação para atender objetivos específicos de cada contexto de ensino, de diferentes países e regiões.

Por fim, entendemos que a discussão realizada neste artigo evidencia a importância de termos propostas curriculares para o PLH no exterior, a exemplo do que dispomos para o ensino em território nacional. A existência desse documento permite que o ensino do português no exterior tenha um conteúdo nacional e com parâmetros que estejam mais harmonizados com as melhores práticas pedagógicas. A possibilidade de a **Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança** (BRASIL, 2020b) do Itamaraty ser utilizada como referência para políticas estatais bilíngues de outros países é igualmente um fator que corrobora a importância das propostas curriculares para o ensino do PLH no exterior.

## Considerações finais

Este artigo procurou discutir o dispositivo de política linguística francesa *Intervenant en Langue Maternelle* (ILM) como uma possibilidade de ensino de português como língua de herança. Para tanto, na parte introdutória deste artigo, argumentamos que, *pari-passu* a um crescimento do interesse acadêmico a respeito do ensino de língua de herança, há também uma maior preocupação por parte de gestores da educação de diferentes países em prover seus sistemas de ensino com

instrumentos de educação bilíngue. Tais medidas permitem oferecer aos alunos falantes de outras línguas um ambiente escolar que, para além da integração no país, também assegura o pleno desenvolvimento do aluno, em relação às suas origens, identidades e patrimônio linguístico-cultural.

Nesse contexto, destacamos as regiões de fronteiras como territórios onde essas dinâmicas se mostram ainda mais presentes e intensas, como é o caso da região fronteira do Brasil com a Guiana Francesa, onde o dispositivo ILM tem sido implementado para poder oferecer aos alunos falantes de português uma oportunidade de integração na escola francesa com o uso concomitante da língua portuguesa, bem como os elementos da cultura brasileira. Destacamos que, embora nos documentos oficiais do sistema de educação, não se fale expressamente em língua de herança, os pressupostos teórico-metodológicos e os objetivos expressos nos documentos analisados harmonizam-se perfeitamente bem com aqueles relacionados ao ensino de língua de herança. Nesse diapasão, demonstramos, a partir de documentos de formação de professores do grupo de pesquisa encarregado pela avaliação e monitoramento do dispositivo ILM, que as principais dificuldades encontradas no ensino do português dizem respeito às fontes de consultas e materiais didáticos que sejam mais atrativos e mais adaptados aos alunos e ao contexto.

Vimos que a formação desses professores se baseia na própria legislação brasileira, que oferece normas gerais para o ensino do português no território nacional, ou seja, na **Base Nacional Comum Curricular** do Ministério da Educação do Brasil. No âmbito dessas formações, ficou registrado que há uma orientação para obtenção de material didático junto a *sites* oficiais

do governo brasileiro e demais materiais disponibilizados na internet. Essa constatação demonstra claramente a importância de se produzir e aperfeiçoar um material de qualidade que sirva de referência para o ensino do português como língua de herança no exterior, a exemplo da **Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança** (BRASIL, 2020b) do Ministério das Relações Exteriores.

Dessa forma, por todo o exposto neste artigo, procuramos demonstrar que o potencial de contribuição que um documento de referência, que sirva como parâmetro comum do ensino de PLH — como aqueles que já existem para a educação nacional — tem um potencial enorme para aperfeiçoamento, difusão e consolidação do PLH no mundo, quer seja no âmbito de associações privadas, redes de ensino consulares, ou mesmo, como no caso do presente artigo, em sistemas de ensino público de outros países.

## Referências

ACADÉMIE DE GUYANE. **Cadre réglementaire et didactique des habilitations à enseigner une/en L1**. 2021 Disponível em: <https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/Habilitation-a-enseigner-une-en-L1.html>. Acesso em: 6 mar. 2021.

ACADÉMIE DE GUYANE. **Carte des langues - portugais**. 2020a. Disponível em: <https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/-Carte-des-langues-.html>. Acesso em: 6 mar. 2021.

ACADÉMIE DE GUYANE. **Carte des langues - portugais - zone Est**. 2020b. Disponível em: <https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/Carte-des-langues-le-portugais-zone-Est-Guyane.html>. Acesso em: 6 mar. 2021.

ACADÉMIE DE GUYANE. **Circulaire sur le fonctionnement des classes de langues maternelles 2018**. Lettre de cadrage du 18 juillet 2018a. Disponível em: <https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/Lettres-de-cadrage-et-ou-de-mission-des-ILM.html>. Acesso em: 6 mar. 2021.

ACADÉMIE DE GUYANE. **Compte rendu G.R.Ac (Groupe Recherche action) langues de l'est guyanais 2020: Bilan atelier portugais L1 du 2 & 3 mars 2020 (Annexe 2)**. 2020c. Disponível em: <https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/G-R-Ac-langues-de-l-est-guyanais-2020.html>. Acesso em: 6 mar. 2021.

ACADÉMIE DE GUYANE. **Le livret de l'Intervenant en Langue Maternelle (version décembre 2018)**. 2018b. Disponível em: <https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/LE-LIVRET-DE-L-INTERVENANT-EN-LANGUE-MATERNELLE.html>. Acesso em: 6 mar. 2021.

ACADÉMIE DE GUYANE. **Portal oficial da Education Prioritaire de Guyane 2020**. 2020d. Disponível em: [https://educ-prioritaire.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/00-flyer\\_ilm\\_2015-150120.pdf](https://educ-prioritaire.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/00-flyer_ilm_2015-150120.pdf). Acesso em: 6 mar. 2021.

ACADÉMIE DE GUYANE. **Référentiel métier de l'intervenant en langue maternelle**. 2019. Disponível em: <https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/REFERENTIEL-METIER-DE-L-INTERVENANT-EN-LANGUE-MATERNELLE.html>. Acesso em: 6 mar. 2021.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; GONÇALVES, Luís. **O mundo do Português e o Português no mundo afora: especificidades, implicações, ações**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2016. p. 201-230.

BORUCHOWSKY, Ivian Destro. **O que são falantes de herança? Como manter e desenvolver o português como língua de herança: sugestões para quem mora fora do Brasil**. Miami: Must University, 2016. Cap. 2, p. 11-13.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Portal consular:** Guiana Francesa. Disponível em: <http://www.portalconsular.itamaraty.gov.br/seu-destino/guiana-francesa#comunidade-brasileira-e-principais-destinos>. Acesso em: 6 mar. 2021.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança.** Brasília, 2020b. Disponível em: [http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/product&product\\_id=1039](http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/product&product_id=1039). Acesso em: 6 mar. 2021.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de reference:** apprendre, enseigner, évaluer. Disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. Acesso em: 6 mar. 2021.

FRANCE. **Rapport à monsieur le directeur général de l'enseignement scolaire:** évaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme mis en place dans les académies d'Outre-mer et à Wallis-et-Futuna. 2020. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/evaluation-des-dispositifs-favorisant-la-prise-en-compte-des-situations-de-plurilinguisme-dans-les-308428>. Acesso em: 6 mar. 2021.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century:** a global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

LÉGLISE, Isabelle. Recherches guyanaises: langues parlées en Guyane. **Repertoire linguistique**, 2013. Disponível em: [https://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/Isabelle\\_L%C3%A9glise/guyane/spip.php?article2&lang=fr](https://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/Isabelle_L%C3%A9glise/guyane/spip.php?article2&lang=fr). Acesso em: 6 mar. 2021.

MENDES, Edleise. Vidas em Português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança. **Platô**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 20-31, 2012.

MORINI, Andreia. O papel do progenitor não brasileiro na transmissão do PLH: suas práticas linguísticas e o impacto na proficiência dos filhos. **Domínios da linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 2, abr.-jun. 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over “new/non-native Englishes”. *Journal of Pragmatics*, [s. l.] v. 27, p. 225-231, 1997.

SILVA, Karen Kênnia Couto. **As políticas linguísticas do português na Guiana Francesa: quem planeja o quê, para quem e como?** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SILVA, Karen Kênnia Couto. O português como língua de herança na Guiana Francesa: entre realidades e potencialidades. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 297-322, 2018.

VALDÉS, Guadalupe. Bilingualism, heritage language learners and SLA research: opportunities lost or seized? **The modern language journal**, [s. l.], v. 89, n. 3, p. 410-426, 2005.

VALDÉS, Guadalupe. Introduction. Spanish for native speakers. **AATSP professional development series handbook for teachers K–16**, New York, v. 1, 2000.

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Towards a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. **Journal of Language, Identity and Education**, Nova York, v. 2, n. 3, 2003, p. 211-230.

YONAHA, Tabata Quintana; MUKAI, Yukinori. **O português língua de herança (PLH) no contexto de emigrantes brasileiros no Japão: breve descrição das crenças e ações de mães brasileiras.**

# Práticas de leitura no ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste: um estudo exploratório

Renata Tironi Camargo\*

Joice Eloi Guimarães\*\*

## Resumo

Este trabalho apresenta uma discussão sobre as práticas de leitura no ensino de língua portuguesa em Timor-Leste. Desde 2002, o português figura, juntamente com a língua tétum, como língua oficial e de instrução nesse país. A partir de então, professores e alunos timorenses lidam com dificuldades relacionadas ao ensino e à aprendizagem dessa língua nas escolas, as quais são advindas de fatores decorrentes da constituição sócio-histórica do país, dentre os quais destacamos embates político-linguísticos, recursos humanos e estruturais escassos e carência de formação específica em ensino de português língua não materna. A partir desse contexto, a proposta deste trabalho é identificar e compreender estratégias relacionadas à leitura em língua portuguesa que professores timorenses valoram positivamente nas salas de aula de Timor-Leste. Para tanto, aplicamos um questionário a docentes atuantes no ensino básico e analisamos os dados gerados com base na teoria do dialogismo de Bakhtin e seu Círculo. De forma geral, a análise realizada apontou que a valorização da prática da leitura em português nas salas de aula de Timor-Leste está imbricada na relação historicamente estabelecida no país entre a língua portuguesa e a palavra escrita. No campo metodológico, aquilo que os professores valoram positivamente recai ora sobre práticas

---

\* Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5303-834X>.

\*\* Hankuk University of Foreign Studies. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Hankuk University of Foreign Studies. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2044-400X>.

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.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Língua portuguesa. Timor-Leste. Dialogismo.

## Reading practices in Portuguese language teaching in East Timor: an exploratory study

### Abstract

This paper presents a discussion on reading practices in Portuguese language teaching in East Timor. Since 2002, Portuguese appears, along with the Tetun language, as the official and instructional language in that country. Since then, Timorese teachers and students have dealt with difficulties related to the process of teaching and learning Portuguese in schools and these obstacles are due to some factors arising from the country's socio-historical constitution, such as language policy problems, scarce human and structural resources, lack of specific education in teaching Portuguese as a non-native language, among others. From this context, the purpose of this paper is to identify and comprehend the strategies related to reading in Portuguese that Timorese teachers appraise positively in the classrooms of East Timor. To this end, we applied a questionnaire to teachers working in basic education and analyzed the data generated based on Dialogic Theory of Bakhtin's Circle. In general, the analysis showed that the appreciation of the practice of reading in Portuguese in the classrooms of East Timor is related to the relationship historically established in the country between the Portuguese language and the written word. In the methodological field,

what teachers appraise positively lies on practices traditionally used in the teaching of reading, and on practices that are sensitive to the context of teaching Portuguese as a non-native language and that consider the dialogue between texts.

Keywords: Reading practices. Portuguese language. East Timor. Dialogic theory.

Recebido em: 07/03/2021 // Aceito em: 20/04/2021.

## Introdução

Após muitos conflitos, no ano de 2002, a Língua Portuguesa (LP) foi estabelecida como língua oficial e de instrução em Timor-Leste, 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. No que diz respeito à prática de leitura em língua portuguesa, professores e alunos timorenses encaram diariamente inúmeras dificuldades, como aquelas decorrentes do fato de o português não ser a língua utilizada pela maioria da população, possuidora de diferentes línguas maternas, que são tradicionalmente orais. Além disso, o histórico de Timor deixa à mostra não só o escasso incentivo à leitura, como também ações que inviabilizaram o estabelecimento de uma cultura leitora nesse país.

Tendo em vista esse contexto, nosso objetivo, neste trabalho, é identificar e compreender quais estratégias relacionadas à leitura em LP os professores timorenses valoram positivamente no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Para tanto, aplicamos um questionário *on-line* a 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). Os enunciados expressos pelo questionário são foco de nossa análise, a qual é realizada com base na teoria do dialogismo desenvolvida por Bakhtin e integrantes do grupo posteriormente denominado de Círculo de Bakhtin.

Para a consecução do objetivo aqui traçado, este trabalho está organizado da seguinte maneira: primeiramente, descrevemos o percurso da LP em Timor-Leste e discutimos questões que levaram a certa hierarquização linguística no país. Em seguida,

traçamos um panorama histórico sobre a presença da palavra escrita em Timor-Leste e abordamos o tema do componente leitura nas prescrições voltadas ao sistema educacional. Após, apresentamos a teoria do dialogismo na qual esta pesquisa se fundamenta. Descrevemos, então, a metodologia utilizada neste trabalho, os participantes e o instrumento de geração dos dados, os quais são alvo de análise na seção seguinte. Por fim, apresentamos algumas considerações sobre esta pesquisa.

## 1 Língua portuguesa em Timor-Leste

A LP está presente em Timor-Leste desde o século XVI, época em que fora trazida por portugueses que se instalaram nesse território; entretanto, sua disseminação não era uma prioridade naquela época. Assim, em suas comunicações cotidianas, os timorenses faziam uso das línguas autóctones do país, enquanto o uso da LP se restringia à escrita ou às atividades relativas a determinados fins de ordem cultural ou administrativa (BRITO, 2010). A opção pelo português como “língua da escrita” em Timor-Leste nesse período resulta, em grande medida, da hierarquização linguística construída na relação colonizador x colonizado — em que a língua daquele é revestida de poder e relacionada à racionalidade, enquanto as línguas originalmente do território colonizado, fundamentalmente de base oral, são consideradas inferiores por não possuírem um sistema de escrita estabilizado e capaz de suprir as exigências do modelo organizacional agora imposto.

Acontecimento que deu novos rumos ao contexto linguístico timorense foi a invasão empreendida pela Indonésia, em 1975. A presença indonésia em Timor foi marcada pela

imposição, de forma violenta, da política, cultura e língua do país dominador. Para tanto, foi proibida a utilização do português e restringido o uso do tétum<sup>1</sup> e das demais línguas autóctones. Na esfera educacional, o idioma e o sistema de ensino português foram rapidamente banidos e substituídos pelos indonésios.

Ao longo da ocupação indonésia, milhares de timorenses morreram. A rejeição ao regime imposto pelo país dominador deu início a um movimento de luta pela libertação nacional. Liderado por uma elite — pequena parcela da população composta de mestiços, políticos, funcionários públicos, professores etc. —, esse movimento de resistência timorense à invasão indonésia elegeu a LP como um dos símbolos dessa luta. Isso explica, em parte, a opção pelo português como língua oficial e de instrução, junto à língua tétum, no momento da Restauração da Independência da República Democrática de Timor-Leste, em 2002.

É importante destacar que o período de transição, do governo indonésio para o governo de Timor Independente, teve início de forma violenta e deixou marcas que repercutem até hoje em vários setores da sociedade timorense. Antes de deixarem o país, os militares indonésios, com auxílio de milícias timorenses pró-Indonésia, causaram mortes e muita destruição: casas e prédios públicos foram queimados e, em relação à infraestrutura educacional, 90% das escolas foram parcial ou totalmente danificadas (CARVALHO, 2007).

---

<sup>1</sup> A variedade tétum praça, falada sobretudo na capital do país, Dili, alcançou o *status* de língua franca da evangelização no período de domínio indonésio, quando o português foi proibido, o que lhe conferiu um prestígio até então não alcançado por nenhuma língua autóctone em Timor-Leste, o de língua dos batizados (HULL, 2002). No entanto, é importante mencionar a existência de outras variedades da língua tétum no território timorense, nomeadamente o Tétum Térík e o Tétum Belo (HULL; ECCLES, 2001 *apud* ALBUQUERQUE, 2011). Ao longo deste texto, no qual utilizamos apenas “tétum”, nos referimos à variedade tétum praça, que é a presente nos documentos oficiais e objeto de estudo e sistematização gramatical, como, por exemplo, aquela desenvolvida pelo Instituto Nacional de Linguística de Timor-Leste (Decreto-Lei n° 1/2004, que institui “O Padrão Ortográfico da Língua Tétum”).

Atualmente, Timor-Leste contempla, em sua Constituição, a multiplicidade linguística presente no país, a qual foi, durante o domínio indonésio, cerceada em prol do projeto político de estado do país invasor. Dessa forma, estão presentes, nesse documento, as línguas nacionais,<sup>2</sup> as línguas de trabalho, o inglês e a língua indonésia, além das línguas oficiais e de instrução, o tétum e o português. O tétum é a língua veicular utilizada entre os timorenses possuidores de diferentes línguas maternas.<sup>3</sup> Como as demais línguas nacionais, constitui-se como uma língua fundamentalmente de tradição oral. A padronização de uma norma ortográfica do tétum teve início apenas em 2003, com a fundação do Instituto Nacional de Linguística de Timor-Leste.

De acordo com o pesquisador timorense Paulino (2013, p. 105), “nas sociedades de tradição oral — como no caso da sociedade timorense — as palavras estão associadas directamente a ocorrências, eventos e acontecimentos.” Ou seja, os registros da memória do povo timorense são feitos, principalmente, pela modalidade oral da língua.

Essa característica, associada ao percurso histórico aqui já relatado — a escassez de incentivo português à educação em Timor durante a colonização e a destruição dos prédios públicos ao fim da invasão indonésia, os quais guardavam registros escritos da história do país, e também o escasso acervo de livros — explica, em parte, a relação, por vezes distante, de muitos timorenses com a palavra escrita.

---

2 Não há um consenso em relação ao número exato de línguas nacionais presentes em Timor-Leste, entretanto, comumente, autores concordam com um número entre 20 e 30 línguas.

3 O tétum, apesar de não ser falado em todo o território de Timor-Leste, é amplamente empregado para mediar as interações entre timorenses provenientes de diferentes localidades do país.

## 2 Hierarquização linguística e letramento

A característica oral das línguas autóctones de Timor-Leste está entre os fatores que, historicamente, atribuíam à LP o lugar de língua da escrita nessa sociedade. Por conta disso, no campo do ensino, observa-se que, atualmente, as línguas timorenses adquirem o lugar de línguas auxiliares no processo de aprendizagem do português. Assim, vemos que a hierarquização linguística historicamente presente no cenário timorense — que tem sua origem no processo colonizatório — endossa, nos ambientes de ensino, a dicotomia da escrita *versus* oralidade.

O entendimento de que oralidade e escrita são práticas apartadas remete à concepção presente no modelo autônomo de letramento (STREET, 1984). Esse modelo privilegia determinados tipos de letramento, em sua maioria, aqueles vinculados a grupos que ocupam papéis dominantes na sociedade e que, em geral, possuem o domínio da modalidade escrita. Sendo assim, são consideradas práticas letradas e, portanto, associadas ao progresso, apenas aquelas relacionadas às habilidades de ler e escrever. Em decorrência, as sociedades cuja tradição é fortemente baseada na oralidade são consideradas menos desenvolvidas. Vê-se que, nessa perspectiva, o letramento configura-se como o ponto nodal entre a cultura oral e a escrita e, ao mesmo tempo, como a mola propulsora capaz de tornar as sociedades mais modernas.

Com base nas críticas que tece ao modelo autônomo, Street (1984) propõe o modelo ideológico de letramento. Nesse modelo, a oralidade e a escrita são tidas como atividades integradas que estão presentes em múltiplas práticas letradas, cujas necessidades e usos variam de acordo com o contexto. Assim, o modelo

ideológico de letramento leva em conta a variedade das práticas letradas locais. Tais práticas devem ser estudadas como formas que são de reproduzir ou desafiar as hegemonias presentes na sociedade, ou seja, tendo em vista a dimensão de poder que as constitui. Nesse sentido, o objetivo está além das consequências do letramento, amplia-se para o real significado que as práticas com a língua têm para os grupos que as utilizam.

O cenário linguístico de Timor-Leste permite entrever, portanto, como o *status* das línguas em contato nesse território atua como mecanismo de valoração de determinadas práticas de linguagem em detrimento de outras. Nesse caso, a relação construída historicamente entre a LP e a modalidade escrita acaba por subsidiar um entendimento que, por vezes, exclui do conceito de letramento a diversidade de práticas que decorrem das interações dos sujeitos com as diferentes línguas.

### 3 Presença da palavra escrita em Timor-Leste

Tendo em vista o contexto sócio-histórico já mencionado, é notável perceber que Timor-Leste iniciou sua história como país autônomo estampando uma carência de textos escritos. Além disso, a inexistência de uma produção editorial em Timor,<sup>4</sup> durante muito tempo, prejudicou o alcance pela população à literatura produzida por autores timorenses. Por esse motivo, os principais expoentes nacionais, como Luís Cardoso, Fernando Sylvan, João Aparício, Abé Barreto Soares, Xanana Gusmão, para citar alguns, viveram e publicaram suas obras fora de

---

4 A partir deste ponto, utilizaremos o termo Timor como sinônimo de Timor-Leste e empregaremos, no decorrer deste texto, ambas as nomenclaturas, embora saibamos que politicamente Timor se refira à ilha maior que comporta dois territórios: o país independente Timor-Leste e Timor Ocidental, região pertencente à Indonésia. Nossa opção tem o intuito de evitar repetições e manter o texto mais fluido.

Timor na época da ocupação indonésia, “dificultando o acesso aos livros e à leitura e, até, a formação de uma opinião pública informada e esclarecida”. (RAMOS, 2012, p. 156).

Para compreendermos o cenário vivenciado por Timor-Leste atualmente, traçamos um breve panorama do sistema educacional e consequente lugar que o livro ocupou e ocupa na história do país. Constatamos, primeiramente, que, até 1880, não havia biblioteca alguma. Em 1885, foi publicado em tétum o catecismo advindo da Igreja Católica. Já em 1898, foi criado o Colégio Jesuíta de Soibada, tornando-se o único estabelecimento de ensino secundário no país. Em 1910, Timor contava com somente nove escolas de ensino primário. O Liceu de Díli surgiu apenas em 1952 e, em 1965, a primeira escola técnica. As séries que correspondem ao ensino médio no Brasil alcançaram o interior do país somente em 1972 (THOMAZ, 2002). Dessa maneira, apesar de lento, o crescimento do sistema educacional alavancou a circulação de livros com mais intensidade, os quais, entretanto, ainda se encontravam em quantidade limitada. No início dos anos 1970, a expansão da imprensa ganha força e se materializa em três relevantes periódicos: **Revista Seara**, **A Província de Timor** e **a Voz de Timor**. (PIRES, 2000 apud DE LUCCA, 2014).

Como mencionamos anteriormente, com a invasão da Indonésia, em 1975, boa parte dos livros e materiais impressos do país foi destruída e queimada. Consideramos esse ato uma representação da condenação dos livros, para que as ideias nacionalistas da então elite timorense e a língua escrita utilizada, o português, fossem banidas.

Com relação aos legados que a ocupação indonésia em Timor deixou na esfera educacional, destacamos a formação

de uma geração formada em língua indonésia até 1999. Após a Restauração da Independência, testemunhou-se a destruição do grande legado físico: as escolas e seus livros. As destruições dos livros na entrada e na saída do exército indonésio compartilharam pelo menos um objetivo comum: o apagamento de uma história registrada pela escrita.

Até 2003, ano em que foi inaugurada a primeira biblioteca pública em Díli (SCHERL, 2007), não havia bibliotecas públicas no país, somente algumas coleções particulares. Em 2014, existiam duas instituições importantes que ofereciam bibliotecas públicas e acessíveis na capital: o Arquivo & Museu da Resistência Timorense (AMRT) e o Memorial de Balide. Outras instituições com bibliotecas em Díli, ambas atreladas a Portugal, são o Instituto Camões e a Fundação Oriente. A esses espaços públicos de acesso aos livros podemos adicionar o Xanana Gusmão Reading Room, uma ONG, cuja biblioteca possui acervo quase todo em língua inglesa. Há também outras ONGs cujas bibliotecas com literatura em língua inglesa possuem um lugar de destaque, como a Timor Aid e a Fundação Alola. Com efeito, as bibliotecas já mencionadas constituíam, em 2014, os principais, porém não os únicos, lugares públicos de concentração de livros na capital (DE LUCCA, 2014).

Além dessas já existentes, encontra-se em construção uma Biblioteca Nacional, a qual tem como objetivo “proceder à recolha, tratamento e conservação do património documental timorense, bem como assegurar o seu estudo, divulgação e as condições para a sua fruição e garantir a classificação e inventariação do património bibliográfico nacional”. (TIMOR-LESTE, 2017).

Por fim, é notável perceber que preservar a história de Timor por meio de livros sempre foi um obstáculo e que o acesso aos poucos materiais escritos que chegaram ao país foi dificultado. Nesse contexto, a escola se configura como importante — e por vezes único — espaço de acesso que os timorenses têm à palavra escrita.

Na seção seguinte, apresentamos uma discussão acerca do componente “leitura” presente no currículo do ensino básico de Timor-Leste, nível de atuação dos professores participantes deste estudo.

#### **4 A leitura nas orientações curriculares de Timor-Leste**

A Restauração da Independência de Timor-Leste, em 2002, apresentou diversas problemáticas relacionadas à reestruturação do país. Dentre elas, destacamos o sistema educacional, especificamente o currículo do ensino básico (1º e 2º ciclos), que acabou sendo desenvolvido e implementado após 2004.

Antes de abordarmos o papel que a leitura ocupa dentro do currículo, esclarecemos que “a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto”. (COSSON, 2014, p. 36). Reconhecemos, portanto, que é a partir da articulação dos quatro elementos constituintes do ato de ler que a leitura se materializa, em detrimento da ideia de se tomar exclusivamente um desses elementos como central. Acrescentamos a essa concepção o fato de que a leitura do mundo — conhecimentos provenientes de interações sociais — precede a leitura da palavra (FREIRE, 2011), principalmente se considerarmos o contexto de uma sociedade de tradição oral.

Esclarecidos os pressupostos sobre leitura, vale ressaltar que o modelo de aprendizagem do currículo em curso em Timor-Leste, em 2009, foi criticado por Bassarewan e Silvestre (2010) e descrito como uma pragmática canalizada no professor e influenciada por métodos de memorização e de disciplina impositiva. Tais observações se opõem ao discurso oficial, que defendia uma aprendizagem “centrada no aluno”, “inclusiva” e “ativa”. Mais especificamente com relação à leitura, as autoras reconhecem que é preciso introduzir acesso a níveis mais sofisticados dessa habilidade a partir do trabalho diário do professor com a reflexão e a crítica entre os alunos. No caso de Timor, que é conhecido por manter uma tradição ágrafa e basicamente oral, o conhecimento de mundo da criança timorense, em geral, é aquele transmitido pelos colegas ou pela família, realidade que demanda, portanto, que o trabalho com as demais práticas de linguagem na sala de aula, como a leitura, leve em conta esse conhecimento prévio.

No entanto, o processo de ensino-aprendizagem da leitura, pelo menos até 2014, não estava elaborado sob essa perspectiva, ou seja, as orientações do programa curricular não promoviam o desenvolvimento da leitura reflexiva, mas eram baseadas na leitura mecânica e na decodificação de palavras.

Em 2014, o governo passou a implementar um novo currículo para a educação básica,<sup>5</sup> tendo como foco maior a devida valorização das línguas maternas dos timorenses (TIMOR-LESTE, 2014). Uma das justificativas para essa implementação foi a “necessidade de resolver os níveis extremamente baixos de capacidade de leitura” (LA’O HAMUTUK, 2018), resultado de uma pesquisa que apontou o risco de repetição e evasão de

---

<sup>5</sup> De acordo com a Lei de Bases da Educação de Timor-Leste (Lei n.º 14/2008, de 29 de outubro), o ensino básico do país é dividido em: 1º ciclo (1º, 2º, 3º e 4º anos), 2º ciclo (5º e 6º anos) e 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos).

alunos de escolas primárias que não possuíam a habilidade de leitura (BANCO MUNDIAL, 2009). Para tanto, elaboraram um plano de ensino em que a LP é introduzida apenas no 3º ano escolar, quando os alunos já teriam aprendido as habilidades básicas de literacia<sup>6</sup> na língua tétum, a saber: (i) ouvir e falar, (ii) ler e (iii) escrever.

Diante do exposto, depreendemos que o processo da leitura se desenvolveu de forma singular em Timor-Leste. As políticas linguísticas resultaram em práticas precárias no desenvolvimento sociocognitivo em gerações de estudantes. Sendo assim, uma sociedade leitora em menor ou maior escala é consequência de vários fatores envolvidos nos processos educacionais de cada contexto. No caso de Timor, o desafio com a leitura pode ser compreendido como reflexo da constante reconstrução de políticas e das efêmeras práticas didático-pedagógicas.

## **5 Pressupostos teóricos: a natureza social da linguagem**

Na tese sustentada por Bakhtin (2011), a natureza da linguagem é social, constitui os sujeitos e é constituída nas interações realizadas por eles. Nessa perspectiva, o entendimento da linguagem, em sua complexidade social, histórica e ideológica, passa, necessariamente, pela observância das relações entre os homens nos contextos de suas atividades sociais e pelo princípio dialógico que a constitui — os encontros entre diferentes posicionamentos axiológicos colocados em confronto na relação com o outro. Nas palavras do autor:

---

<sup>6</sup> Esse é o termo utilizado em Portugal para se referir a letramento.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 348).

A noção de diálogo, na acepção de Bakhtin, não pode ser compreendida como a mera interação face a face, situada em um tempo histórico e espaço social, pois está além disso. É ligada à corrente ininterrupta da comunicação discursiva, cuja existência é contínua, trazendo à tona sentidos que são ressignificados a cada nova enunciação. O elo nesse grande diálogo é o enunciado concreto — materialização das relações entre os sujeitos sociais. Cada enunciado comporta sentidos que são elaborados pelo que lhe vem do exterior — situação social imediata e meio social mais amplo — e dialoga responsivamente com a palavra do outro. As relações dialógicas que o enunciado estabelece em sua constituição nunca se repetem, pois as condições de produção em que se realizam, inseridas no contínuo movimento histórico e social, configuram-se de maneira insólita. Por conta disso, o enunciado revela-se sempre como novo na cadeia da comunicação discursiva, e a compreensão de sua constituição está, intrinsecamente, ligada aos aspectos do contexto extraverbal de sua produção.

Na cadeia ininterrupta da comunicação discursiva, conforme Bakhtin (2002), os elementos mobilizados na produção dos enunciados encontram-se em meio ao embate de duas forças veiculadoras de ideologias: as forças centrípetas, que buscam unificar e homogeneizar os enunciados, e as forças centrífugas, que dinamizam, descentralizam o discurso. Como

resultado da atuação das forças centrípetas, as quais conduzem à sistematicidade e unicidade da língua, tem-se a construção histórica de língua homogênea e monológica (BAKHTIN, 2002). Em contraponto à centralização, atuam as forças centrífugas, que fomentam a diversidade e permitem entrever a multiplicidade de vozes sociais, ou seja, a heterogeneidade da língua. Diz Bakhtin (2002, p. 82): “ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação.” Ou seja, em confronto com as forças centrípetas está um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes sociais que coexistem em relação dialógica, constituindo a realidade heterogênea da linguagem — a heteroglossia. Essas vozes configuram-se como representantes das ideologias de grupos sociais específicos em determinados tempos e espaços históricos e atuam, portanto, de modos distintos no processo de construção dos enunciados.

A relação espaço e tempo na produção dos enunciados é explicada por Bakhtin (2002) por meio do conceito de cronotopo. Proposto pelo autor, inicialmente, tendo como base para a reflexão a esfera artístico-literária, o conceito de cronotopo pode ser estendido a outras esferas da organização social, já que estas apresentam contextos específicos decorrentes das relações entre as categorias tempo e espaço. Dessa forma, onde e quando o enunciado é produzido são elementos que estão “fora”, mas participam de sua composição. Assim, ao enunciar, o sujeito dialoga (responde ativamente) com outros enunciados, movimento que ocorre a partir de uma posição axiológica situada social e historicamente.

É com base nesse entendimento amplo de enunciado que analisamos as respostas dadas pelos professores no âmbito deste estudo. Assim, consideramos que as escolhas desses sujeitos, no conjunto de enunciados previamente elaborados como opções de práticas de leitura, configuram uma tomada de posição singular e única, afinal, assim o é cada enunciado, marcado pela expressividade do indivíduo que o constitui e a situação de comunicação, que é sempre nova.

O olhar que lançamos para os enunciados que expressam as valorações dos professores sobre as práticas de leitura em LP coloca em diálogo os conceitos anteriormente apresentados com o cenário linguístico de Timor-Leste. São trazidos à baila também as concepções e modelos de letramento expressos nesses enunciados, pois, certamente, são elementos subjacentes à construção histórica e social do país e que reverberam nas práticas com leitura que se dão nos ambientes escolares.

## **6 Metodologia de pesquisa**

Tendo em vista o exposto anteriormente, conduzimos uma investigação com o intuito de identificar e compreender quais estratégias de leitura em LP professores timorenses valoram positivamente no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Para tanto, aplicamos um questionário aos sujeitos da pesquisa e, posteriormente, discutimos os dados com base no aporte teórico aqui utilizado.

Apresentamos, a seguir, os sujeitos envolvidos na pesquisa e o instrumento de coleta de registro utilizado (o questionário).

## **6.1 Participantes da pesquisa e instrumento de geração dos dados**

Os participantes desta pesquisa são 14 docentes atuantes no ensino básico de Timor, licenciados no curso de Formação de Professores do Ensino Básico da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL).

A fim de buscar evidências para o estudo em questão, recorreremos ao questionário aplicado virtualmente. Essa escolha se deu tanto pela flexibilização no tempo de resposta como também pela facilidade de contato com os participantes da pesquisa por meio de redes sociais, já que eles vivem em um país muito distante e seria inviável aplicar o questionário pessoalmente. Quanto à tipologia das questões, de um total de 17, havia quatro perguntas protocolares, referentes apenas à identificação dos participantes (nome, gênero, data de nascimento e município em que nasceu), 12 perguntas fechadas, em que o informante escolhe sua resposta entre opções predefinidas, e uma aberta, em que ele é capaz de dar sua opinião livremente. Como o questionário foi aplicado virtualmente, a opção “nome” objetivou identificar os participantes para garantir que uma mesma pessoa não respondesse acidentalmente mais de uma vez e, assim, tivéssemos respostas duplicadas. Apesar de o nome dos participantes ter sido requisitado, mantivemos seu sigilo durante a pesquisa.

O questionário foi dividido em quatro seções. A primeira, já mencionada, visou à identificação dos sujeitos participantes. A segunda, por sua vez, esteve relacionada à experiência com leitura durante o período em que eles estudavam no 3º ciclo e no Secundário (equivalente ao Fundamental II e Ensino Médio,

no Brasil). A terceira teve como foco o contato com materiais de leitura que os sujeitos tiveram no período de formação na universidade e têm atualmente. Por fim, a quarta seção, a qual nos interessa neste trabalho, refere-se à atuação desses professores em sala de aula, isto é, ao nível de importância que eles concedem às práticas de leitura na condição de professores de LP no ciclo básico em Timor-Leste.

## 7 Análise dos dados

Considerando o objetivo deste estudo — identificar e compreender quais estratégias relacionadas à leitura em LP os professores timorenses valoram positivamente no desenvolvimento de sua prática pedagógica — e o aporte teórico-metodológico que aqui utilizamos, faz-se importante, novamente, ressaltar que concebemos as alternativas que figuram como respostas às perguntas presentes no questionário como enunciados que expressam diferentes posicionamentos axiológicos acerca do tema em questão: o ensino da leitura em português nas escolas de Timor-Leste.<sup>7</sup>

O cronotopo, de acordo com Bakhtin (2002), reflete, de maneira direta, as ideologias dos diferentes tempos e espaços na produção dos enunciados. Dessa forma, na análise dos enunciados mais assinalados pelos sujeitos, consideramos os sentidos que lhes são atribuídos no momento de realização da pesquisa e no diálogo com a história que os constitui, movimento de encontro de tempos, pequeno e grande tempo (BAKHTIN, 2011). A inter-

---

<sup>7</sup> Reconhecemos a limitação da opção pela análise das respostas dadas em um questionário majoritariamente fechado, já que "esse tipo de questionário limita o respondente às alternativas apresentadas". (CUNHA, 2007, p. 70). Entretanto, para garantir a oportunidade de o participante expressar sua opinião, caso esta não estivesse contemplada nas opções, utilizamos o recurso "outro".

relação do cronotopo com a produção dos enunciados não se dá de maneira evidente, pois, nos diferentes cronotopos em que os enunciados são proferidos, estão presentes vozes sociais. Essas vozes constituem a heteroglossia e configuram-se como representantes das ideologias de grupos sociais específicos em determinados tempos e espaços históricos e atuam, portanto, de modos distintos no processo de construção dos enunciados. Além disso, é importante atentar para as relações de forças presentes na esfera educativa, as forças centrípetas e as forças centrífugas, que atuam na cadeia de comunicação verbal, em favor das ideologias, sejam aquelas tradicionalmente instituídas ou aquelas que veiculam a mudança.

A análise que realizamos dos enunciados mais recorrentemente assinalados pelos professores timorenses, no âmbito deste estudo, leva em conta que esses sujeitos apresentam dificuldades no que diz respeito à proficiência em português (VIEGAS; RAMOS; ANTUNES, 2015), as quais são agravadas quando essa língua se torna para eles objeto de ensino. Esse cronotopo específico influencia, certamente, suas respostas e insere-se em outro cronotopo maior — aquele em que ocorre a reintrodução da LP nas práticas educativas em Timor, com a presença de políticas e orientações curriculares nesse sentido. É na relação dialógica com esse contexto que buscamos compreender os enunciados acerca da prática de leitura em LP valorados positivamente pelos docentes em suas respostas ao questionário.

Como já mencionado, para este estudo, analisamos exclusivamente as respostas das perguntas referentes à quarta seção do questionário aplicado. Na Tabela 1, apresentamos essas perguntas, as respectivas opções de resposta e o quantitativo das respostas selecionadas pelos professores participantes da pesquisa.

**Tabela 1 - Perguntas e opções de resposta do questionário**

Perguntas	Respostas	%
Neste ano, você está dando aula para que ciclo?	1º ciclo	38,5
	<b>2º ciclo</b>	<b>46,2</b>
	3º ciclo	15,4
Qual a sua opinião sobre os alunos timorenses praticarem a leitura em Língua Portuguesa nas escolas?	<b>Muito importante</b>	<b>84,6</b>
	Razoavelmente importante	0
	Importante	0
	Pouco importante	7,7
	Não é importante	7,7
Em que fase da educação básica você acha que os alunos timorenses estão prontos para ler em Língua Portuguesa?	<b>1º ciclo</b>	<b>46,2</b>
	2º ciclo	38,5
	3º ciclo	15,4
	Secundário	0
Quais dessas práticas de leitura você acha que é importante fazer na escola? (Você pode responder mais de uma alternativa)	Leitura em voz alta pelo professor	53,8
	Leitura em voz alta por um aluno da turma	53,8
	<b>Leitura em voz alta em duplas</b>	<b>61,5</b>
	Leitura em voz alta por todos os alunos	38,5
	Leitura individual e silenciosa	38,5
	Não acho importante a prática de leitura na escola	0
Na aula de Língua Portuguesa, depois de ler um texto com os seus alunos, que atividade você faz ou faria com eles primeiro?	<b>Estudo do vocabulário</b>	<b>38,5</b>
	Estudo da gramática	0
	Estudo sobre o assunto do texto	30,8
	Estudo da estrutura do texto (frases, parágrafos, etc.)	15,4
	Estudo do título do texto	15,4
Se você tivesse que escolher um texto em Língua Portuguesa para que seus alunos leiam na escola, você escolheria um texto de:	<b>Autores timorenses</b>	<b>69,2</b>
	Autores portugueses	46,2
	Autores brasileiros	30,8
	Outros	0

**Fonte: Elaborado pelas autoras.**

Primeiramente, chamamos atenção para o elevado número de docentes, 84,6%, que consideram “Muito importante” os alunos timorenses praticarem a leitura em LP nas escolas. Compreendemos essas respostas levando em consideração o contexto heteroglóssico de sua produção — e que nos permite identificar as vozes outras que se infiltram no discurso, pois, como afirma Bakhtin (2002, p. 142), os sujeitos se constituem na interação que estabelecem com as vozes sociais presentes na comunicação discursiva: “A evolução ideológica do homem [...] é um processo de escolha e de assimilação das palavras de outrem.” Dessa forma, dentre as relações dialógicas que constituem esse enunciado, identificamos marcas de vozes sociais provenientes, sobretudo, de palavras de autoridade presentes na sociedade timorense.

A valorização da prática da leitura em LP expressa pelos professores reforça o papel dessa língua nas práticas de linguagem que mobilizam o uso da escrita — o que deixa à mostra a maneira como a hierarquia linguística engendra mecanismos de valorização dessas práticas no contexto escolar. Tal entendimento está em consonância com as orientações presentes no **Currículo Nacional do Ensino Básico do Primeiro e Segundo Ciclos** (TIMOR-LESTE, 2014), o qual, conforme apontamos anteriormente, tem, entre seus objetivos, elevar os níveis de leitura historicamente baixos da população timorense. Assim, a valorização da leitura em LP nas escolas expressa concepções que se mostram fundamentais na constituição do ato pedagógico do professor: a necessidade que o docente tem de respaldar sua prática em concepções validadas socialmente, pelo discurso de outros, de instâncias acadêmico-científicas e político-administrativas — algo que sabidamente não é exclusividade do contexto timorense.

O diálogo, no sentido que Bakhtin (2011) atribui ao termo, consiste no estabelecimento de relações não apenas de concordância, mas também de confronto entre enunciados. Assim, ao mesmo tempo em que reafirmam as orientações presentes no atual currículo quanto à importância da prática da leitura nas escolas, ao serem questionados sobre o ciclo em que consideram que os alunos timorenses estão prontos para ler em LP, 46,2% dos docentes indicaram ser o 1º ciclo, 38,5% optaram pelo 2º ciclo e 15,4% pelo 3º ciclo. A opção maior para o 1º ciclo é conflitante com o que preconiza o **Currículo Nacional do Ensino Básico do Primeiro e Segundo Ciclos** (TIMOR-LESTE, 2014), que propõe a utilização e ensino da língua tétum, além das línguas nacionais, caso o professor considere necessário, no 1º ciclo, sendo o português inserido no 2º ciclo e vindo a ser língua principal de instrução apenas no 3º ciclo de ensino.

A opção da metade dos docentes que integram esta pesquisa em considerar o 1º ciclo como etapa ideal para que os alunos timorenses leiam em LP pode ser compreendida no diálogo que estabelece com o currículo anterior,<sup>8</sup> que preconizava o ensino bilíngue, em tétum e português, desde o 1º ano de escolaridade. Além disso, pode ser associada ao lugar que, ao longo da constituição histórica do país, a LP ocupa nessa sociedade: o de língua da expressão escrita. Assim, a opção desses professores pela leitura em LP nas escolas desde o 1º ciclo deixa à mostra a maneira como o *status* que essa língua ocupa na sociedade timorense sobrepõe-se, no campo metodológico, à realidade das escolas de Timor-Leste, nas quais os alunos iniciam a vida escolar, na maioria das vezes, sem nenhum conhecimento de português e, ainda, sem proximidade com práticas leitoras.

---

<sup>8</sup> O primeiro currículo para o 1º e o 2º ciclos do ensino básico, elaborado na recente República Democrática de Timor-Leste, entrou em vigor em 2007, conforme promulgado no Despacho Ministerial nº 01/2007, do dia 13 de março.

Como sabemos, na construção de sua atividade docente, o professor parte de um conhecimento teórico-prático. Esse conhecimento é construído nas interações do professor com a realidade circundante e na percepção que ele tem das relações sociais e verbais concretas de que participa — aquelas que se dão na esfera escolar ou em outra esfera da atividade humana. Ou seja, seus atos estão imbricados com os demais atos que constituem a experiência/vivência do sujeito docente. No caso específico dos professores timorenses, podemos pensar essa constituição tendo em vista a recente história de Timor-Leste: marcada pela luta em prol da independência e pela valorização da LP em meio às demais línguas que compõem o cenário linguístico timorense.

Nesse processo, a linguagem, mais especificamente sua materialização em signos linguísticos (língua portuguesa), teve um duplo papel: foi utilizada como símbolo da luta contra o domínio indonésio no país — língua da resistência — e, ao mesmo tempo, instrumento veiculador dessa ideia, já que os líderes do movimento contrário à presença indonésia no país, a elite timorense, utilizavam-na em suas comunicações e na veiculação de seus projetos ideológicos. Os discursos provenientes dessa elite exemplificam o dizer de Bakhtin (2011), para quem coexistem, nas diferentes esferas da atividade humana, vozes que atribuem aos enunciados que produzem o caráter de verdade, ou seja, sua palavra representa uma palavra de autoridade na sociedade. No caso de Timor-Leste, o projeto linguístico de valorização da LP se deu pela utilização da palavra de autoridade, a qual, segundo Bakhtin:

[...] é organicamente ligada ao passado hierárquico. É, por assim dizer, a palavra dos pais. Ela já foi **reconhecida** no passado. É uma palavra **encontrada de antemão**.

Não é preciso selecioná-la entre outras equivalentes. Ela ressoa numa alta esfera, e não na esfera do contato familiar. Sua linguagem é uma linguagem especial (por assim dizer, hierática). (BAKHTIN, 2002, p. 143, grifos do autor).

Vemos, portanto, que os docentes timorenses são perpassados por inúmeras vozes, respondendo e se posicionando de diferentes formas perante elas. Vale destacar que esse diálogo não se restringe àquele que pode vir a se instaurar entre diferentes línguas que coexistem em um território, mas, sim, como vimos, à diversidade de vozes — posições que constituem o discurso — que participam da comunicação discursiva.

Assim sendo, a mútua constituição linguagem/sujeitos sociais ocorre em meio a uma arena tensa em que coexiste uma multiplicidade de vozes sociais, em um movimento dialógico em que atuam forças interdependentes: as forças centrípetas e as centrífugas. Trazemos como exemplo desse embate de forças as respostas dadas pelos professores a duas questões: as práticas de leitura que consideram mais importantes para realizar na escola e as atividades que realizam com os alunos após a leitura de um texto. Em relação àquela, 61,5% dos professores apontaram que consideram a “Leitura em voz alta em duplas” importante, seguido da “Leitura em voz alta pelo professor” e “Leitura em voz alta por um aluno da turma”, assinaladas por 53,8% dos docentes, e, com 38,5%, a “Leitura em voz alta por todos os alunos”. Com esse mesmo quantitativo, 38,5%, está “Leitura individual e silenciosa”. No que diz respeito à outra questão, sobre as atividades que realizam ou realizariam com os alunos após a leitura de um texto: 38,5% dos professores apontaram o “Estudo do vocabulário”, 30,8%, o “Estudo sobre o assunto do texto”, 15,4%, o “Estudo da estrutura do texto (frases, parágrafos, etc.)” e outros 15,4%, o “Estudo do título do texto”.

A importância dada pelos docentes à prática de ler em voz alta pode ser relacionada à forte tradição oral presente em Timor-Leste, que, como vimos, ocupa, na sociedade timorense, espaço reconhecidamente maior que a palavra escrita, como também essa prática deixa à mostra a importância dada ao reconhecimento do sistema grafofonético, algo que integra, mas não contempla de todo, o conjunto de ferramentas linguísticas necessárias no exercício da leitura (GIBBONS, 2002 *apud* NATHUVE, 2017). O trabalho com a leitura que parte do reconhecimento do sistema linguístico para então construir significado textual aponta para o processamento assegurado pelo modelo ascendente de leitura (ou *bottom up*), proposto inicialmente por Gough (1972). Em outras palavras, essa é uma prática centrada na habilidade de decodificar ou transformar em som o que é visto linearmente em um texto, o que faz desse processo um ato mecânico em contraposição ao ato cognitivo, determinado pelo modelo descendente de leitura (ou *top-down*).

Ainda, a leitura em voz alta preconizada pelos professores remete a práticas presentes nas salas de aula tradicionais, nas quais o professor assume a posição central no processo de ensino — como detentor do conhecimento e, portanto, responsável por protagonizar as ações que visam à “transmissão” desse conhecimento, tradição que permite observar a manifestação das forças centrípetas nesse ambiente. A opção da maioria dos docentes que integram esta pesquisa por essa estratégia metodológica revela que, no ensino da LP — língua com a qual assumidamente possuem dificuldades —, o recurso da leitura em voz alta, que propicia mais a decodificação e correção da pronúncia do que a compreensão daquilo que é lido, configura-se, para eles, como um modelo de ensino que reconhecem e que, ao mesmo tempo, sentem-se seguros para realizar.

Exemplo que consideramos manifestação das forças centrífugas, ou seja, de possibilidades para a inserção de novas práticas nos ambientes educativos timorenses, são as respostas dadas à questão sobre as atividades que os professores dizem fazer após a leitura do texto. Contextualizada à realidade do ensino de português em Timor-Leste — ensino de língua não materna — compreende-se a primeira opção dos docentes ser o “Estudo do vocabulário”, opção que vem seguida de “Estudo do assunto do texto”. Sobre este, apesar de reconhecermos que a prática realizada sob o signo “estudo do assunto do texto” possa se referir a atividades mais relacionadas à decodificação do que à compreensão (como perguntas cujas respostas exigem apenas a cópia literal de trechos do texto), consideramos que a escolha dos professores por essa opção sinaliza a importância que possam dar, também, à compreensão pelos alunos sobre o conteúdo desse texto.

Além disso, ressaltamos que nenhum professor assinalou a opção “Estudo da gramática” em suas respostas, o que, atrelado às demais respostas a essa questão, nos permite inferir que suas escolhas metodológicas, no que diz respeito ao ensino da leitura, em alguns aspectos, parecem estar mais relacionadas ao plano discursivo da língua (à leitura como diálogo entre textos), do que ao plano estritamente linguístico.

Vemos, portanto, que os enunciados valorados positivamente pelos docentes timorenses no que diz respeito à prática da leitura são decorrentes da influência das forças que continuamente se confrontam na produção dos discursos: as forças centrípetas e as forças centrífugas e, no caso em questão, entre o que é conhecido, historicamente sedimentado, homogeneizador e estabilizador dos discursos da esfera escolar, e o que propõe a abertura para novas práticas.

Por fim, consideramos importante destacar que 69,2% dos participantes desta pesquisa afirmaram optar, preferencialmente, por leitura de autores timorenses como prática em sala de aula, seguida de autores portugueses (46,2%) e autores brasileiros (30,8%). Primeiramente, podemos associar a preferência por autores timorenses à valorização da cultura/línguas de Timor que se encontra muito presente no atual currículo. Os documentos oficiais, mais uma vez, confirmam a ideia de que as vozes de autoridade presentes na sociedade constituem os discursos da população, sobretudo de profissionais atuantes na educação.

Já a escolha, em segunda instância, de atividades de leitura com autores portugueses remete à ideia de que os professores consideram Portugal como berço da LP e, portanto, da literatura nessa língua, e à atual presença dominante de portugueses na esfera educativa timorense. A baixa porcentagem de respostas referentes à preferência por autores brasileiros deve-se, inferimos, ao pouco conhecimento que os professores timorenses têm da literatura brasileira, assim como das luso-africanas, as quais nem são mencionadas nas respostas (já que havia a opção “outro” disponível).

## **Considerações finais**

Considerando o conturbado contexto sócio-histórico e por se tratar de um país relativamente recente, é indiscutível que Timor-Leste tem encontrado, desde seu início, adversidades em seu processo de (re)construção. Notadamente na esfera educacional, o problema se agrava se pensarmos as questões linguísticas que por lá resistem. De um lado, temos o português figurando como língua oficial e de instrução, junto ao tétum, e, de outro, as

inúmeras línguas maternas coabitando, sobretudo oralmente, em todos os espaços sociais do território. Em meio a esse panorama multilíngue, professores do ensino básico lidam diariamente com dificuldades concernentes ao desenvolvimento de práticas pedagógicas com a LP em sala de aula. Do conjunto de práticas que se realizam nesse ambiente destacamos, no âmbito deste estudo, a leitura — habilidade que, por um conjunto de fatores que fazem parte da constituição desse país, foi historicamente pouco estimulada.

Tendo em vista esse contexto, nesta pesquisa, objetivamos, por meio de enunciados de professores timorenses, identificar as práticas de leitura valoradas positivamente por esses sujeitos no ambiente escolar e compreender, com base na teoria bakhtiniana, os elementos envolvidos na construção desses enunciados. A análise que realizamos nos permite depreender, de modo geral, que aquilo que esses docentes reconhecem e valoram positivamente como ensino da leitura em suas aulas é resultado das relações dialógicas que esses sujeitos estabelecem com os demais enunciados que compõem seu horizonte axiológico, como os discursos provenientes de documentos oficiais que legitimam e orientam o ensino da LP no país (atuação das forças centrípetas) e o contexto heteroglóssico em que estão inseridos (manifestação das forças centrífugas).

Ressaltamos, nesse grande diálogo, a forte atuação das forças centrípetas nos enunciados analisados nesta pesquisa, sobretudo na legitimação e valorização da presença da leitura em LP na prática educativa — discurso que se mostra em consonância com a hierarquização linguística presente no país e no papel que as práticas orais e escritas ocupam nesse cenário. No campo metodológico, a prática da leitura em voz alta orientada

pelo professor mostrou-se como recurso valorado positivamente, o que demonstra, a nosso ver, que os professores recorrem a práticas que reconhecem e que são capazes de desempenhar no intuito de responder às exigências sociais que estão atreladas à sua profissão, no caso em questão, ao ensino da LP.

A manifestação das forças centrífugas (que sinalizam a abertura para mudanças) foi-nos possível observar, principalmente, nos enunciados voltados aos processos que os professores valoram como atividades pós-leitura de textos. Nestes, verificamos certa prioridade dada à compreensão dos textos em detrimento da mera decodificação do texto escrito baseada em práticas que priorizam o ensino da estrutura da língua — expressão das forças centrípetas no que diz respeito à metodologia de ensino da LP.

Por fim, consideramos pertinente destacar que, nos limites desta pesquisa — na qual contamos com 14 professores atuantes nas escolas de Timor-Leste —, foi possível observar que esses sujeitos, no intuito de atender às exigências institucionais e sociais de sua profissão, ratificam a presença e a importância da prática da leitura em português em suas aulas. No campo metodológico, suas escolhas permitem entrever a valorização de práticas cristalizadas e revestidas de reconhecimento no ambiente educativo, as quais conferem à própria atuação docente esse reconhecimento, e daquelas que sinalizam o diálogo entre textos, ou seja, a maneira pela qual sujeitos e linguagem se constituem mutuamente.

## Referências

ALBUQUERQUE, Davi Borges. **Esboço gramatical do Tetun Prasa**: língua oficial de Timor-Leste. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. 5. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002. p. 71-164.

BANCO MUNDIAL. **Timor-Leste**: an analysis of early grade reading acquisition, 2009. Disponível em: <<http://documents1.worldbank.org/curated/en/210411468117254153/pdf/569090WP0Timor1Box353744B01PUBLIC11.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

BASSAREWAN, Aicha Binte U.; SILVESTRE, Simone M. O ensino e a aprendizagem da leitura nos primeiros anos da escolaridade em Timor-Leste. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 491-504, 2010.

BRITO, Regina Helena Pires. Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 48, p. 175-194, jul./dez. 2010.

CARVALHO, Manoel Belo de. **Formação de professores em Timor-Leste**: contributos para a construção de um modelo de formação inicial e contínua. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. Pesquisa Aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos

metodológicos. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília: EdUnB, 2007. p. 57-85.

DE LUCCA, Daniel. Notas sobre a circulação de livros em Díli, Timor-Leste: letras, lugares e cultura material. *In*: III SEMINÁRIO DE PESQUISA DA FESP-SP. São Paulo: Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 2014. v. 3, p. 1-25.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v. 22).

GOUGH, P. B. One second of reading. *In*: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, I. G. (org.). **Language by ear and by eye**. Cambridge: MIT Press, 1972. p. 353-378.

HULL, G. A questão da língua em Timor Leste – facto ou fantasia? **Janus online**, Lisboa, n. 2, 2002. Disponível em: <[https://www.janusonline.pt/arquivo/2002/2002\\_2\\_3.html](https://www.janusonline.pt/arquivo/2002/2002_2_3.html)>. Acesso em: 11 abr. 2019.

LA’O HAMUTUK. O Currículo Nacional para o Pré-Escolar e para o 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. **La’o Hamutuk**: Timor-Leste Institute for Development Monitoring and Analysis. Díli, 2018. Disponível em: <<https://www.laohamutuk.org/educ/18CurriculumPt.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

NATHUVE, Diocleciano. Breves notas sobre a leitura em PLE: aspectos fonéticos. **Revista X**, [s. l.], v. 12, n. 2, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/48852>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

PAULINO, Vicente. Céu, terra e riqueza na mitologia timorense. **Revista Veritas**, Díli, n.1, p. 103-129, 2013.

RAMOS, Ana Margarida. Literatura timorense: da emergência à legitimação. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 149-160, 2012.

SCHERL, Ilana. Desafios e lições aprendidas na implementação de um programa de educação de adultos em Timor-Leste. *In*: SILVA, K.; SIMIÃO, D. **Timor-Leste por trás do palco** – cooperação internacional e a dialética da formação do Estado. Belo Horizonte: Humanitas/UFMG, 2007. p. 255-272.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

THOMAZ, Luis Felipe F. R. **Babel Loro-Sae**: o problema linguístico de Timor-Leste. Lisboa: Instituto Camões, 2002.

TIMOR-LESTE. **Currículo Nacional do Ensino Básico do Primeiro e Segundo Ciclos**. Díli: Ministério da Educação de Timor-Leste, 2014.

TIMOR-LESTE. **Decreto-lei nº 1/2004**, de 14 de abril de 2004. O Padrão Ortográfico da Língua Tétum. Disponível em: <<http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/1070>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

TIMOR-LESTE. **Despacho Ministerial nº 01/2007**. Ministério de Educação e da Cultura de Timor-Leste, 2007. Disponível em: <[http://www.mj.gov.tl/jornal/public/docs/2007/serie\\_2/serie2\\_no6.pdf](http://www.mj.gov.tl/jornal/public/docs/2007/serie_2/serie2_no6.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2019.

TIMOR-LESTE. **Lançamento da primeira pedra da Biblioteca Nacional de Timor-Leste**. Díli: Ministro de Estado e da Presidência do Conselho de Ministros e Porta-voz oficial do Governo de Timor-Leste, 2017. Disponível em: <<http://timor-leste.gov.tl/?p=18626&print=1&lang=pt>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

TIMOR-LESTE. Ministério de Educação de Timor-Leste. **Lei nº 14/2008**, de 29 de outubro de 2008. Estabelece bases para a educação nacional. Díli: ME, 2008.

VIEGAS, Edmundo; RAMOS, Rui; ANTUNES, Ricardo. Avaliação da proficiência em língua portuguesa dos docentes da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Timor-Leste. **Indagatio Didactica**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 58-82, out. 2015.

# O fórum *on-line* como ferramenta para interação entre alunos e aprendizagem do português como segunda língua

Vanessa Freitas\*

## Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um estudo que objetivou investigar as potencialidades dos fóruns *on-line* num contexto de aprendizagem do Português como Segunda Língua (PL2). Os dados coletados são provenientes de quatro fóruns realizados no ambiente virtual Moodle e consistem em postagens de aprendizes de diferentes nacionalidades matriculados em um curso presencial oferecido por uma universidade privada do Rio de Janeiro em 2019. Entendemos que o fórum virtual é uma ferramenta por meio da qual se pode promover a interação entre colegas e maximizar a aprendizagem fora do ambiente da sala de aula. Os resultados mostraram que os participantes trocaram informações culturais, utilizaram vocabulário adequado, empregaram estruturas linguísticas e estratégias conversacionais estudadas anteriormente e contribuíram para a construção de conhecimentos. No entanto, os fóruns realizados não foram capazes de atrair todos os alunos e aumentar a participação em comparação com as discussões face a face da sala de aula tradicional. Esse resultado pode sugerir que, apesar de instruções claras, ênfase nos objetivos, planejamento e variedade de tópicos, a participação depende da personalidade do aluno e de suas preferências relacionadas à aprendizagem.

Palavras-chave: PL2. Interação. Fórum de discussão *on-line*.

---

\* Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Doutora em Estudos da Linguagem (PUC-Rio), Professora de Português como segunda língua para estrangeiros (Departamento de Letras – PUC-Rio) e do Curso de formação de professores de Português para estrangeiros (CCE – PUC-Rio). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4879-6688>.

# The online forum as a tool for student interaction and Portuguese as second language learning

## Abstract

This article presents the results of a study which investigated the potential benefits of online forums in a Portuguese as a second language (PL2) learning context. The data was collected from four forums in Moodle and consists of messages posted by learners from different countries who were attending classes at a private university in Rio de Janeiro in 2019. We believe online forum is a tool whereby one can promote peer interaction and foster learning outside the classroom. Results showed that participants exchanged cultural information, made use of appropriate vocabulary, linguistic structures and conversational strategies previously studied and contributed to knowledge construction. However, the created forums did not attract all the students or increased participation compared to face to face discussions in the traditional classroom. This result suggests that, despite explicit instructions, emphasis on goals, planning and a variety of topics, participation depends on students' personalities and learning preferences.

Keywords: PL2. Interaction. Online discussion forum.

Recebido em: 08/03/2021 // Aceito em: 20/04/2021.

## Introdução

Com cerca de 260 milhões de falantes, o português é hoje a quarta língua mais falada no mundo. Dados obtidos do **Novo Atlas da Língua Portuguesa** (RETO; MACHADO; ESPERANCA, 2016) mostram que o português já é a quinta língua mais usada na internet e a terceira língua mais usada no Facebook. No cenário acadêmico internacional, programas de ensino de língua portuguesa podem ser encontrados em várias universidades do mundo. No Brasil, universidades federais, estaduais e privadas oferecem cursos de português como disciplinas da graduação ou cursos de extensão para a comunidade externa. E é neste último cenário, relatando minha experiência como professora de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E),<sup>1</sup> numa universidade privada do Rio de Janeiro, que se insere o presente trabalho.

Quando se trata da aprendizagem de uma nova língua, estando o aprendiz ou não no país em que a língua-alvo é falada, deve-se considerar muito mais do que os aspectos formais da linguagem: é preciso focalizar o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz. Para tal, estamos sempre buscando alternativas capazes de promover o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem de modo a atendermos as necessidades impostas pelo conjunto de circunstâncias apresentado a nossos alunos. Uma dessas alternativas é a inserção das tecnologias

---

<sup>1</sup> Segundo Meyer (2016), a sigla PLE (Português Língua Estrangeira) não seria adequada em referência ao ensino do português no Brasil, já que o português não é uma língua estrangeira no país. Por sua vez, a sigla PL2 (Português como Segunda Língua), ainda que haja controvérsias quanto ao assunto, tem três vertentes, mas é normalmente usada em referência ao ensino da língua para brasileiros que não têm o português como primeira língua (indígenas e surdos). Desse modo, para falarmos de cidadãos de outros países, falantes de outras línguas que estão no Brasil e “precisam aprender o português para viver em uma sociedade de falantes de português”, Meyer sugere a utilização da sigla PL2E. Contudo, o emprego de PL2 no título deste artigo justifica-se pela escolha do termo “aprendizagem” em vez de “ensino”, destacando o processo pelo qual os alunos constroem seu conhecimento: seria inadequado dizer “aprendizagem *para* estrangeiros”.

da informação e comunicação (TICs) na educação e a adoção, dentre as inúmeras possibilidades que elas representam, daquelas que melhor se ajustam ao que professores e alunos pretendem alcançar.

Relativamente aos fóruns *on-line*, tipo de atividade de onde provêm os dados desta pesquisa, estudos anteriores destacaram diferentes aspectos que podem contribuir para o fazer pedagógico e o enriquecimento da aprendizagem. Em seu estudo sobre a construção de conhecimentos linguísticos em fórum *on-line*, por exemplo, Biondo (2017) procura mostrar que o tema está diretamente ligado às ações de participar, interagir e mediar e às fases da aprendizagem colaborativa (geração de ideias, organização de ideias e convergência intelectual). Analisando postagens provenientes de fóruns *on-line* de um curso de graduação semipresencial, a autora identifica uma divisão do papel de mediador entre alguns alunos e a professora da turma e a construção de conhecimentos independentemente da mediação docente.

Martins e Araújo (2016) também investigam o fórum de discussão *on-line*, mas como instrumento avaliativo de aprendizagem, na visão de alunos e tutores de cursos de pós-graduação na modalidade *on-line*. Concluem que a possibilidade de tutores identificarem as dificuldades dos alunos ao longo do curso e o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender são pontos positivos relacionados à atribuição de uma função avaliativa ao fórum. Como pontos negativos, foram citados o trabalho de mediação do tutor (pouco produtiva ou sem intervenção apropriada), a falta de interação entre os participantes dos fóruns e o *design* instrucional (qualidade do material e elaboração de questões).

Já Leffa *et al.* (2017), em um estudo que aborda as preferências de estudantes de língua inglesa em três atividades distintas do Moodle, apontam que o fórum e a questão dissertativa são preteridos em relação ao *quiz*. Dentre as justificativas dadas pelos estudantes para a rejeição ao fórum, destacaram-se não querer expor suas próprias ideias e haver uma repetição de ideias. Os autores, contudo, indicam que essa rejeição talvez seja resultado da não compreensão da relação existente entre a atividade fórum e o objetivo principal do curso, que era desenvolver a compreensão de textos em inglês como língua estrangeira. Além disso, a preferência pelo *quiz* pode ter sido indicada, especialmente por parte de alunos pouco empenhados nos estudos, por sua relativa facilidade.

Nessa breve revisão de literatura, algumas questões sobressaem por sua pertinência ao tema do estudo que originou este artigo: a) a interação entre alunos para a construção de conhecimentos; b) o papel do professor na mediação das atividades realizadas; c) a necessidade de se elaborar uma atividade significativa, com objetivos claros para os estudantes. Tais questões estabelecem um elo com o objetivo do estudo aqui relatado: investigar as potencialidades da atividade fórum no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle em um contexto de aprendizagem do português como segunda língua, com base em uma experiência específica com estudantes estrangeiros, procurando responder às seguintes perguntas:

O fórum pode, de fato, promover a interação entre alunos e contribuir para o desenvolvimento de diferentes competências ou a atividade pende para um amontoado de mensagens desconexas?

De que fatores parece depender o bom aproveitamento do fórum?

Foram essas as perguntas que orientaram o delineamento da pesquisa e nortearam a análise dos dados. Antes de explicitar essas etapas, no entanto, veremos alguns conceitos e algumas referências relevantes.

## **1 As TICs, os fóruns virtuais e o fazer pedagógico**

O uso das TICs nos processos de ensino-aprendizagem tem impactado profundamente a realidade de muitos estudantes e professores. Com elas, podemos ir além do convencional e desenvolver novas dinâmicas. Em se tratando do ensino formal, aquele que Coombs, Prosser e Manzoor (1973 *apud* PALANGE, 2017) caracterizam como um sistema educacional hierarquicamente estruturado, o emprego da tecnologia pode enriquecer a aprendizagem, somando ao tradicional, conhecimentos e informações advindos de experiências de espaços não formais e informais de aprendizagem. Segundo os autores, esses são espaços fora da estrutura do sistema formal em que ocorrem, respectivamente, atividades educacionais organizadas e sistematizadas e uma aprendizagem a partir dos acontecimentos cotidianos e das interações em contextos diversos. Até mesmo a aprendizagem ocorrida nesses espaços é constantemente mediada pela tecnologia. Para Palange (2017), facilitada por dispositivos móveis e pela possibilidade de acesso e conexão, a aprendizagem pode ocorrer a qualquer hora, em qualquer lugar:

A mobilidade, além de criar situações específicas que favorecem a aprendizagem, pode gerar oportunidades

que despertam a curiosidade e a necessidade de aprender. O acesso à rede e a possibilidade de conexão permitem a busca de conteúdos interessantes, ou mesmo a interação com diversas pessoas para compartilhar dúvidas e informações para novas aprendizagens. (PALANGE, 2017, p. 90).

No caso específico do ensino-aprendizagem de línguas, as TICs podem contribuir para um maior grau de exposição à língua-alvo, para a diversificação de práticas discursivas e para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Podemos dizer que, atualmente, apenas a sala de aula física e a adoção de um livro didático já não dão conta das demandas do aprendiz de uma língua. Para Paiva (2005, p. 5), aprender uma língua estrangeira “é um processo que sofre mediações diversas, ocorre em contextos diversificados e não funciona de forma igual com todos os indivíduos”. Segundo a autora, de um modo geral, a aprendizagem não pode ser vista como um processo linear: como os seres humanos não são iguais, seus processos de significação e as conexões efetuadas também não podem ser iguais.

Cabe aqui tecer algumas considerações a respeito dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e dos fóruns. Os primeiros são espaços para a promoção da aprendizagem e funcionam, hoje, como verdadeiras salas de aula virtuais com espaço para interação e colaboração. Por sua vez, os fóruns são atividades encontradas nos AVAs e vão muito além de um espaço para avisos. Com planejamento, podem se tornar um espaço de prática e enriquecimento.

Falando especificamente sobre o Moodle, antes utilizado como apoio ao ensino presencial em meu contexto de atuação e, a partir do início da pandemia do coronavírus, como sala virtual em tempo integral, é possível customizá-lo de modo que os

professores possam inovar em suas práticas pedagógicas por meio de recursos, blocos e atividades, entre as quais temos o fórum, que se destaca por seu caráter assíncrono. Essa característica permite que os participantes interajam sobre determinado assunto por muito tempo, o que vai depender das restrições adicionadas pelo professor. Biondo (2017, p. 42) aponta que a assincronicidade “possibilita a reflexão, o planejamento e a elaboração cuidadosa das postagens, de modo a adequá-las quanto ao conteúdo, estrutura e relevância”.

São várias as possibilidades de interação nos fóruns: de acordo com as configurações escolhidas pelo professor, é possível, por exemplo, que um estudante comece uma discussão a qualquer momento, que faça postagens limitadas ou ilimitadas, que só tenha permissão para ler as postagens dos demais colegas após deixarem seu próprio *post*, que escrevam apenas textos ou que possam incluir arquivos e imagens. É também um meio pelo qual os participantes podem se conhecer melhor, discutir temas que fazem parte do conteúdo programático do curso, com início no ambiente virtual ou como forma de continuar um debate iniciado no ambiente físico da sala de aula, e desenvolver habilidades de leitura e escrita. De acordo com González-Lloret (2019, p. 239), a comunicação mediada por tecnologias digitais estimula a participação ativa do aprendiz e “gera oportunidades para o discurso social e a conversação casual, componentes essenciais do repertório do aprendiz de uma língua”.

Assim sendo, incluir as TICs nos processos de ensino-aprendizagem significa repensar e ampliar nosso fazer pedagógico de modo a proporcionar aos alunos oportunidades para o desenvolvimento de novas estratégias de aprendizagem, engajamento e reflexão. Contudo, é preciso planejar

cuidadosamente as atividades e avaliar constantemente quais fatores parecem determinar sua taxa de sucesso ou insucesso, ajustando-as às particularidades de cada turma para que os recursos tecnológicos não se tornem inócuos.

## **2 Interação e participação ativa no processo de aprendizagem**

O termo “interação” pode ser entendido, de acordo com Belloni (2003), como um processo iniciado a partir do encontro de duas ou mais pessoas em um espaço físico ou em um espaço mediado por dispositivos tecnológicos. Para Moore e Kearsley (2007), esse processo se desenvolve a partir das relações estabelecidas entre aluno e conteúdo, entre aluno e professor e entre aluno e aluno. Por meio dos fóruns, essas relações podem se tornar frequentes e possibilitar, como aponta Santos (2003), a construção de conhecimentos, em um processo em que a troca de informações e a participação ativa de cada envolvido, na sua diferença, alimenta a inteligência coletiva.<sup>2</sup>

Com referência à aprendizagem de línguas, Allwright (1984) entende que a interação na sala de aula é fundamental para que os alunos tenham avanços em sua aprendizagem, sendo mesmo um aspecto inescapável das práticas pedagógicas desse espaço, e que professores e alunos são responsáveis pelo que nele acontece. Segundo o autor, mesmo que de forma inconsciente, os alunos contribuem para o gerenciamento de sua própria aprendizagem. Trazendo essas reflexões para a atualidade, pode-se dizer que elas se aplicam a uma sala de aula virtual ou a atividades *on-line* utilizadas como apoio à sala de aula presencial.

---

<sup>2</sup> Segundo Pierre Lévy (2007, p. 28-29), o termo refere-se a “uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”, uma inteligência que tem por base e objetivo “o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas”.

No caso específico dos fóruns analisados no âmbito da pesquisa aqui apresentada, interessava saber se a interação entre os alunos, e destes com o professor, por meio dos conteúdos trabalhados e das tarefas realizadas, promoveria oportunidades para o desenvolvimento de diferentes competências (linguística, textual e discursiva) e maior aprendizagem. Em relação a essas diferentes competências, podemos agrupá-las sob o termo “competência comunicativa”:

A competência comunicativa é a capacidade do usuário da língua de produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa. Portanto, é a capacidade de utilizar os enunciados da língua em situações concretas de comunicação. A competência comunicativa envolve a competência linguística ou gramatical para produzir frases que sejam vistas não só como pertencentes à língua, mas apropriadas ao que se quer dizer em dada circunstância. Envolve também a competência textual, vista como a capacidade do usuário de, em situações de interação comunicativa, produzir, compreender, transformar e classificar textos que se mostrem adequados à interação comunicativa pretendida, utilizando regularidades e princípios de organização e construção dos textos e do funcionamento textual, já que os textos são a unidade da língua em uso. Evidentemente, incluem-se aqui, na capacidade classificatória, o conhecimento e a capacidade do uso do tipo e do gênero de texto apropriado como instrumento para a interação verbal que está acontecendo. Para além do que já é dado pelas competências linguística e textual, a competência comunicativa acrescenta algo que tem a ver com a competência discursiva, que contextualiza adequadamente o que se diz. Nesse sentido, parece que se pode falar que a competência comunicativa é constituída pelas competências linguística ou gramatical, textual e discursiva. (TRAVAGLIA, 2014).

Acrescento ao termo o que entendo por competência intercultural: a consciência de que cada cultura tem suas peculiaridades e marcas que formam a identidade daqueles que dela fazem parte, o que envolve ter uma consciência crítica do eu, que permeia as interações com pessoas de origens culturais diferentes.

Considerando que o ensino-aprendizagem de uma língua deve estar voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, a investigação realizada sobre as potencialidades do fórum nesse processo buscou, nas postagens e mensagens trocadas, elementos que corroborassem que o que foi dito aos colegas e por eles por meio da escrita levou-os a refletir sobre a língua em uso, a adequá-la ao contexto e a adquirir conhecimento. Embora os dados não fossem adequados a uma análise detalhada segundo a teoria da “lingualização”<sup>3</sup> e as funções do *output* de Swain (2005), adotou-se aqui a perspectiva segundo a qual “a produção na língua-alvo pode funcionar como um gatilho que força o aprendiz a prestar atenção nos meios de expressão, de modo a transmitir, de forma bem-sucedida, o significado pretendido”. (SWAIN, 2006, p. 249 *apud* PAIVA, 2014, p. 115-116). Segundo Paiva (2014), Swain (2006) entende que a produção na língua-alvo demanda do aprendiz maior esforço cognitivo, aumenta a precisão linguística e, “ao escrever e falar, os aprendizes estão agindo com a linguagem e é na ação comunicativa que percebem o que são ou não são capazes de fazer com a linguagem”. (PAIVA, 2014, p. 116)

---

<sup>3</sup> Em inglês, *linguaging*, que se refere ao “processo de produção de sentido e de formação de conhecimento e de experiência por meio da linguagem”. (SWAIN, 2006, p. 98).

### 3 Natureza dos dados, sujeitos e procedimentos

Os dados utilizados no desenvolvimento da pesquisa que motivou este artigo provieram de quatro fóruns realizados no Moodle, no segundo semestre de 2019, numa turma de 16 estudantes estrangeiros de diferentes nacionalidades, aprendizes do português em nível pré-intermediário. No entanto, é importante ressaltar que quatro estudantes não participaram de nenhum fórum. Com idades entre 20 e 35 anos, esses intercambistas estavam matriculados em cursos de graduação e de pós-graduação de uma universidade do Rio de Janeiro, onde atuou como professora, e tinham o português para estrangeiros como disciplina obrigatória ou opcional.

A disciplina era totalmente presencial, mas a equipe de professores de PL2E foi incentivada a desenvolver atividades no Moodle de modo complementar. Optei por trabalhar mais frequentemente com fóruns, no intuito de proporcionar a eles oportunidades extras de interação e aprofundamento nos temas que faziam parte do conteúdo programático, e não com vistas a criar um contexto para a produção de dados de pesquisa. Contudo, a necessidade de aprimorar o trabalho no semestre seguinte, replicando o que deu certo e repensando o que deu errado nessa primeira experiência, motivou a aplicação de um questionário em sala de aula, no final do semestre letivo, a fim de que os alunos avaliassem a utilização do Moodle como um todo. Outra motivação resultante dessa experiência foi iniciar uma investigação acerca das potencialidades da atividade fórum relacionadas à promoção da interação entre alunos e ao desenvolvimento das competências envolvidas na aprendizagem de línguas. Assim, o que se apresenta, neste artigo, é um relato

de experiência, isto é, a descrição de uma experiência ligada ao processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua mediado pela tecnologia, com público estrangeiro, partindo de uma situação concreta, real.

A investigação propriamente dita teve início no final de novembro de 2019, logo após o fechamento do último fórum, com a exportação dos seguintes dados do ambiente virtual: conteúdo das seções, mensagens postadas nos fóruns e relatórios sobre participantes e suas atividades. O passo seguinte foi criar figuras com informações acerca da participação dos alunos e da professora em cada fórum, das dinâmicas neles empreendidas e do total de visualizações por fórum, a fim de proporcionar uma síntese do que foi encontrado na pesquisa, na seção de resultados. Nessa etapa, por questões de privacidade, os 16 alunos, incluindo os que não participaram de nenhuma dinâmica, foram identificados por uma sigla formada pela letra A, em referência à palavra “aluno”, seguida de um número entre 1 e 16, em referência ao número total de alunos da turma. Desse modo, estaria garantido seu anonimato.

A apresentação dos resultados observados e a discussão que sucederam a etapa exposta acima foram acompanhadas de um breve tratamento quantitativo, mas fundamentaram-se essencialmente nos dados de natureza qualitativa, buscando nas postagens analisadas informações que permitissem responder às questões que motivaram a investigação. Para finalizar, aos dados oriundos dos fóruns foram incorporadas informações a respeito das percepções dos estudantes quanto à sua participação nos debates realizados via fórum em comparação aos realizados na sala de aula presencial, extraídas do questionário mencionado no segundo parágrafo desta seção. Embora quatro dos 16 estudantes

da turma não tivessem participado de nenhum fórum, apenas dois não responderam ao questionário.

A interpretação dos resultados obtidos foi guiada por adequado aporte teórico; no entanto, considerações e impressões de caráter mais subjetivo estão também presentes, uma vez que relatar uma experiência profissional pessoal, envolvendo sujeitos que são seus próprios alunos, torna complexa ao professor-pesquisador a tarefa de ater-se integralmente à impessoalidade e à objetividade.

#### **4 As temáticas dos fóruns**

Para que os leitores deste artigo tenham maior clareza a respeito do trabalho desenvolvido com a turma investigada, será apresentada uma descrição concisa daquilo que foi abordado em cada fórum.

Os dois primeiros fóruns compunham uma mesma seção do Moodle em que foram discutidos os temas da violência contra a mulher e do feminicídio a partir do conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles. Como casos de agressão a mulheres registrados em Paris e Londres no início do segundo semestre de 2019 repercutiram em todo o mundo e iniciaram um grande debate, optou-se pelos temas mencionados como forma de engajar alunos em práticas conectadas à realidade experimentada no momento.

O terceiro fórum foi pensado para comentar trabalhos feitos em grupo pelos alunos. Em uma primeira etapa, os alunos registraram, com auxílio de seus *smartphones*, o espaço físico da cidade e cenas do cotidiano dos cariocas que pudessem enriquecer os conhecimentos de toda a turma sobre a cultura

carioca. A segunda etapa, realizada em laboratório multimídia, teve como objetivo a elaboração de uma apresentação com base no material produzido. Os trabalhos foram então compartilhados pelo Google Drive e, no ambiente *on-line*, foi aberto o fórum “Comentando os trabalhos dos colegas”, a fim de que pudessem trocar informações sobre suas pesquisas, seus estranhamentos e encantamentos.

Por sua vez, o quarto e último fórum foi aberto para que os alunos conversassem sobre relações sociais e estrutura familiar com base no filme *Que horas ela volta?*, a que haviam assistido na universidade. Foram selecionados alguns tópicos motivadores, tais como espaços diferentes destinados a patrões e a empregados, falsa polidez, perpetuação de privilégios, subestimação da capacidade de pessoas de classes sociais menos favorecidas, etc., para facilitar as interações.

Essas temáticas foram escolhidas devido à importância de se reservar um lugar para a cultura na sala de aula de línguas, seja ela presencial ou virtual. Segundo Hua (2014, p. 4), quando se trabalha a cultura, desperta-se o interesse do aluno. Contudo, para ele, em referência aos processos de ensino-aprendizagem de línguas, é preciso distinguir “Cultura com C maiúsculo” de “cultura com c minúsculo”. Hua (2014, p. 5) explica que a primeira forma se refere a artes, música, literatura, política, etc. Já a segunda diz respeito a padrões comportamentais e modos de vida. Acredito que explorar variados aspectos da cultura referente à língua-alvo e encorajar alunos de diferentes nacionalidades a compartilhar informações sobre suas próprias culturas estimula o desejo de aprender, fornece aos alunos contexto e desenvolve a consciência cultural de todos os envolvidos.

## 5 Resultados e discussão

A seguir, será relatado o que foi encontrado na investigação e o que se pode apreender da análise dos conteúdos das postagens e das percepções dos alunos quanto à sua participação.

Para começar, a Figura 1 sintetiza o que indicaram os dados quanto ao número de alunos participantes (de um total de 16) e de postagens feitas em cada fórum:

**Figura 1 - Participantes e postagens por fórum**

Fórum 1	Fórum 2	Fórum 3	Fórum 4
8 alunos participantes	7 alunos participantes	7 alunos participantes	10 alunos participantes
8 postagens de alunos	8 postagens de alunos	8 postagens de alunos	11 postagens de alunos
9 postagens da professora	4 postagens da professora	1 postagem da professora	8 postagens da professora

Fonte: Elaborada pela autora

Esse panorama inicial mostra que, em média, houve participação de apenas 50% da turma em relação ao total de número alunos e que a maioria fez apenas uma postagem sobre cada tópico, sugerindo ter havido um subaproveitamento dos fóruns. O achado é similar ao do estudo de Leffa *et al.* (2017), que apontou que a maioria dos estudantes envolvidos na investigação se limitou a fazer uma postagem e a comentar a postagem de um colega, cumprindo somente o mínimo exigido para que a tarefa fosse considerada como concluída.

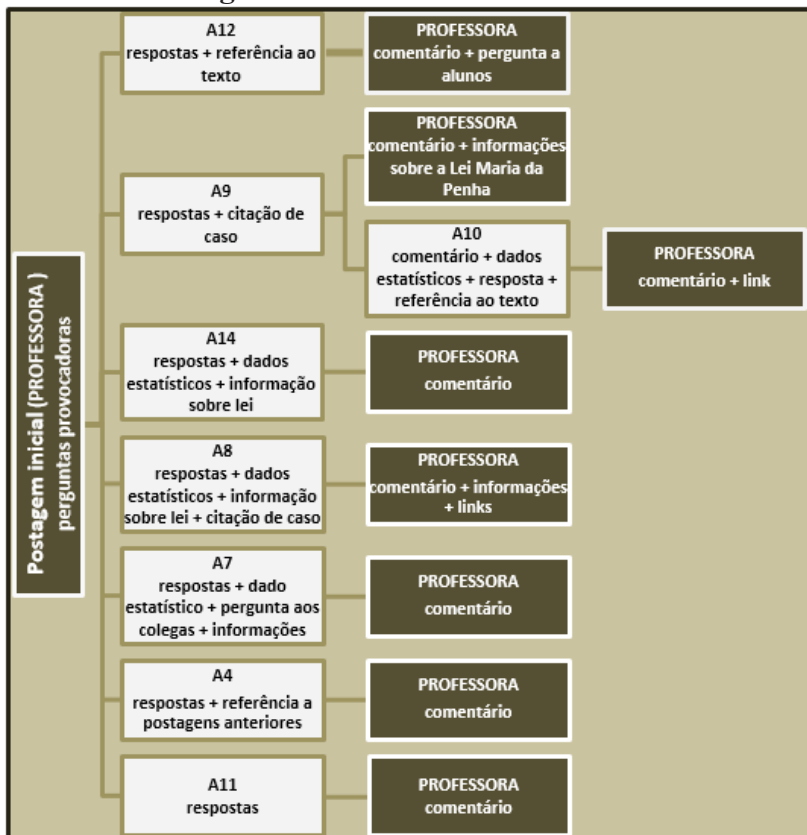
Em relação ao Fórum 1, a primeira mensagem foi postada pela professora,<sup>4</sup> que fez aos alunos três perguntas provocadoras. Foi também fornecido um trecho de um artigo sobre feminicídio, seguido do *link* para acesso ao texto completo, com o intuito de auxiliá-los em sua própria escrita: dessa forma, os alunos teriam contato com vocabulário específico, refletiriam com base nas informações lidas e poderiam aprimorar sua argumentação e enriquecer o debate.

Como ilustra a Figura 2, o primeiro aluno a fazer uma postagem, identificado pela sigla A12, apenas respondeu às perguntas iniciais, encerrando logo sua participação. Já A9, além de responder às perguntas, citou um caso específico ocorrido em seu país, o que levou a professora a mencionar a Lei Maria da Penha, e A10, aluno de mesma nacionalidade, a interagir diretamente com A9. A10 comentou a postagem do colega, forneceu dados estatísticos, respondeu às perguntas iniciais e citou mais um caso, levando a professora a questionar a interpretação dada pelo aluno a tal caso e a fornecer um *link* sobre o tema “solidariedade entre mulheres”, levantado pelo aluno. Infelizmente, não houve um *feedback* de A10.

---

<sup>4</sup> Ao descrever as dinâmicas relativas aos fóruns, preferi utilizar “a professora” embora fosse eu mesma a professora da turma e já tivesse relatado muito dessa experiência em primeira pessoa.

Figura 2 - Dinâmica do Fórum 1



Fonte: Elaborada pela autora

Apesar da baixa participação, um ponto positivo já pode ser percebido: o estímulo ao processo de reflexão. Segundo Palloff e Pratt (2004), citados por Saldanha (2011):

O fato de apenas pedir aos alunos para responderem às questões de discussão e às mensagens de seus colegas é o suficiente para dar início ao processo de reflexão. Os alunos aprendem que um dos aspectos mais belos da aprendizagem *on-line* é que eles têm tempo para refletir sobre o material que estudam e sobre as ideias de seus colegas antes de escreverem suas próprias respostas. (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 33 *apud* SALDANHA, 2011, p. 52 ).

Embora a única mensagem direcionada a um colega particular tenha sido a de A10 para A9, caracterizando a interação de maneira mais visível, percebeu-se que as mensagens dos demais participantes, de algum modo, espelharam-se nas dos colegas, ou seja, não se pode dizer que não houve interação, que o fórum se caracterizou pelo depósito de postagens desconexas. Por exemplo, a professora não orientou os alunos a citar casos específicos, mas, quando A9 decidiu fazê-lo, A8 fez o mesmo, citando um caso em que uma colombiana foi convocada para testemunhar perante o sistema judiciário dias após sua morte. Da mesma forma, uma menção de A9 ao “aspecto judiciário” na França fomentou a menção à Lei Maria da Penha no Brasil pela professora, à Lei Rosa Elvira Celi na Colômbia por A8 e à Lei de Violência de Gênero na Espanha, assim chamada por A14. Os dados estatísticos fornecidos por A10 parecem ter igualmente incentivado A14, A8 e A7 a fazerem uma pesquisa sobre os números da violência em seus países.

Retomando o conceito de interação apresentado no início deste artigo, especialmente por estarmos buscando responder se o tipo de interação observada no fórum permite concebê-lo como atividade capaz de promover a aprendizagem dos estudantes, pode-se discutir aqui se a dinâmica do Fórum 1 é representativa do que chamamos de “interação”. Se for levado em conta que o conceito está relacionado à ideia de troca, de influência mútua entre pessoas, é possível afirmar que essa dinâmica não é um conjunto de mensagens desarticuladas, mas um exemplo de interação, de comunicação dialógica: há uma relação de sentidos entre o que foi exposto pelos participantes, visto que a ação de um exerceu influência sobre as ações de outros.

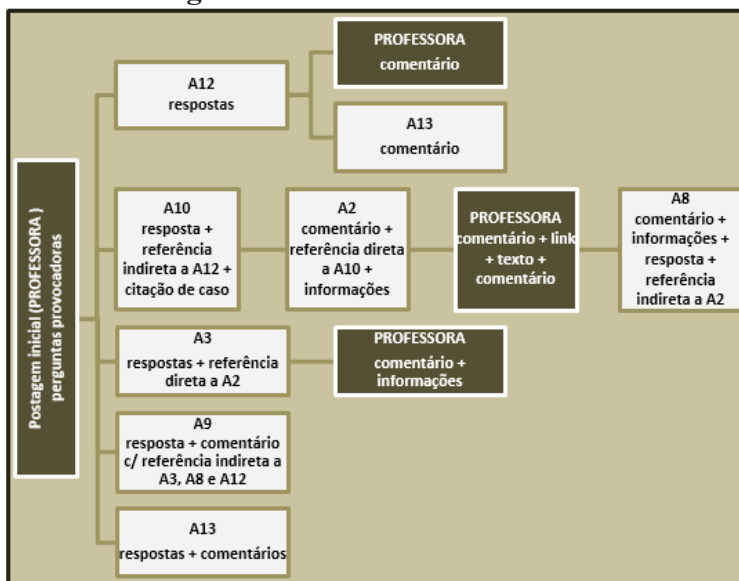
A interação estabelecida entre os participantes também pode ser exemplificada por uma menção direta a mensagens anteriores e por uma estratégia de aproximação por meio de pergunta, em destaque nos trechos abaixo:

**A4: Todas as informações e opiniões que eu li** são um claro exemplo de que o problema da violência do genero é uma coisa que nenhum país tem podido desertar 100%. Em Espanha **como falou A14** o problema continua existente [...]

**A7: [...]** Vocês sabem como é a violência generalizada contra as mulheres em seus países?

O Fórum 2 também abordou o tema da violência contra a mulher, mas focou o feminicídio em uma obra de ficção. Na nova dinâmica ilustrada pela Figura 3, vê-se que, para dar início ao debate com foco no texto literário, a professora postou uma mensagem inicial com perguntas provocadoras, seguindo o mesmo procedimento adotado no Fórum 1. Contudo, pela primeira vez, tem-se um aluno participando com mais de uma postagem.

**Figura 3 - Dinâmica do Fórum 2**



Fonte: Elaborada pela autora.

Inicialmente, A13 comentou a postagem de A2 e concordou com ele a respeito de como o colega havia classificado o

personagem de nome Ricardo — um psicopata. Mais tarde, além de responder às perguntas provocadoras, fez um comentário que se aproximava do comentário de A2, ainda que não tivesse feito referência ao colega.

Outro ponto observado é que o Fórum 2 não se caracterizou por postagens de caráter individual, com o objetivo de responder às perguntas da professora. A propósito, algumas postagens continham resposta a apenas uma das perguntas ou a nenhuma. Mesmo assim, não houve fuga ao tema principal, o que demonstra interação dos alunos com o conteúdo. Nesse fórum, alguns participantes fizeram referência direta às postagens de colegas, o que corrobora o que já foi dito sobre o indivíduo atuar no processo comunicativo reagindo ao que diz o outro, concordando ou discordando, citando, adicionando, como mostram os trechos abaixo:

**A2: Pode ser** uma atitude de um psicopata, **mas** parece-me mais que faz parte do machismo institucionalizado na sociedade. O homem a trancou *ela* porque ela era sua primeira namorada e porque ele tinha um senso de propriedade sobre ela. **Entendo** o que A9 quer dizer: o senhor era um psicopata porque planejo tudo, **mas** em sua lógica machista o que ele fazia era um ato de justiça, pensou: “ela pertence a mim e a mais ninguém”. [...]

A3: Eu achei que essa história é um pouco exagerada [...] Como A2 falo em sua resposta, vivemos em um lugar [...]

A9: Eu achei também que foi uma história um pouco extrema, que não poderia ser ouvida nas notícias, mas na verdade, não sei se realmente não acontece ou se é que a gente nunca ouve sobre isso porque é nunca descoberto. [...]

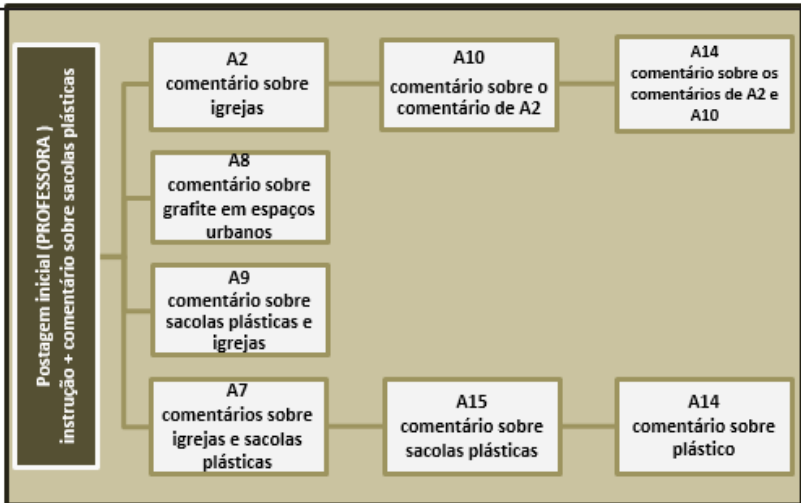
Esses mesmos trechos mostram ainda como um fórum pode contribuir para a prática do conteúdo que foi trabalhado presencialmente, de modo espontâneo, não direcionado. Fazem

parte do programa desse nível de proficiência de português para estrangeiros conteúdos referentes a estruturas interacionais de concordância e discordância, de expressão de opinião e de expressão de certeza e incerteza, tratados a partir de uma perspectiva intercultural e funcional da linguagem. Considerando a cultura brasileira, os alunos entendem que nossas interações tendem a privilegiar a indiretividade e que a elaboração de uma opinião desfavorável ou de uma discordância deve considerar elementos atenuadores.

Há, por exemplo, na fala de A2, indícios de que ele não concorda com a classificação do personagem Ricardo como um psicopata. Contudo, ele não opta por uma discordância direta: os pares “pode ser que/mas” e “entendo/mas” suavizam sua abordagem e denotam uma polidez típica da cultura brasileira. Por sua vez, A3 e A9 usam a expressão “um pouco” para atenuar a carga semântica negativa de “exagerada” e “extrema” ao emitirem suas opiniões. Apesar de pertencerem a culturas diferentes (americana, argentina e francesa), esses três alunos demonstraram habilidades no uso do português brasileiro que contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa de todos os envolvidos.

Por sua vez, o Fórum 3, cuja dinâmica pode ser vista na Figura 4, foi o que menos contou com a participação da professora. Além de os alunos já terem recebido um *feedback* individual por outro meio, já que o trabalho não foi desenvolvido no AVA, optou-se por dar maior liberdade aos alunos e verificar como a interação ocorreria.

### **Figura 4 - Dinâmica do Fórum 3**



Fonte: Elaborada pela autora.

Faz-se oportuno dar uma pausa, neste momento, para apreciar o papel do professor como mediador no cenário em questão. Peço licença para relatar que fui uma professora-aprendiz nesse processo, tentando ajustar minha participação ao longo do semestre. Considerando os dados da Figura 1, o colega leitor pode avaliá-la como excessiva, mas busquei atuar como incentivadora. Seguindo o que aponta a pesquisa de Saldanha (2011) a respeito do que é essencial para assegurar resultados favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem, minha atuação objetivou regular a participação dos alunos, manter a discussão dentro do tema e evitar que o debate se perdesse. É importante não se esquecer de que a interação aluno-professor contribuiu diretamente para a construção do conhecimento à medida que o professor fornecia informações, orientava os alunos e os motivava a entrar em ação.

Ainda acerca do papel do professor no fórum de discussão, Andresen (2009, p. 250-251) aponta ser crucial uma reflexão voltada para o que o professor deve fazer a fim de estimular boas

discussões e o quanto ele deve intervir, uma vez que um tópico e uma pergunta não garantem que o objetivo será alcançado. O autor entende que as pesquisas que abordam o aspecto da intervenção docente sugerem claramente que o ideal é “afastar-se” e cita, entre outros pesquisadores, Guldberg e Pilkington (2007) e Paloff e Pratt (2004), para os quais a contribuição substancial do professor poderia encurtar a duração e a frequência das discussões, provavelmente por criar uma relação de dependência entre este e os aprendizes.

Esse é um assunto bastante controverso. Conforme destacado anteriormente, na investigação de Martins e Araújo (2016) sobre o fórum de discussão *on-line*, a maior parte dos pontos negativos mencionados por estudantes refere-se à mediação do professor, considerada pouco frequente, produtiva ou rigorosa em relação às inconsistências de certos alunos. Desse modo, não descartando os resultados de nenhuma pesquisa, talvez a recomendação adequada seja “dosar” em vez de “afastar-se”. Buscar o equilíbrio, levando em consideração as características de cada turma, parece ser o caminho.

Voltando à dinâmica ilustrada na Figura 4, a atividade se desenvolveu tendo como ponto de partida uma postagem da professora, que destacou um dos temas escolhidos por um grupo de estudantes para a realização do trabalho sobre aspectos culturais: o uso de sacolas plásticas. Os alunos foram orientados a fazer o mesmo, mas, dos muitos temas trabalhados, apenas três foram abordados. Com exceção da postagem feita por A8 sobre grafite, que não recebeu *feedback* dos colegas, as demais tiveram como tema a religião, o uso de sacolas plásticas ou ambos.

Como mostra a Figura 4, o comentário de A2 sobre a religiosidade no Brasil e o número de igrejas levou A10 e A14 a

abordarem o mesmo tema. A mensagem de A10 foi uma resposta direta a A2, de quem discordou, e não à postagem inicial da professora. Na sequência, A14 respondeu diretamente a A10, discordando dele e concordando com A2, que foi mencionado. Nessa troca, foi interessante notar a menção de A10 ao vocabulário de cunho religioso usado pelos brasileiros, sua percepção quanto a esse uso e o comentário de A14:

**A10:** Para mim, eu acho que tem muitas igrejas no Brasil, porque tem muitas religoes. Nao é commun na França. [...] Para mim, o Brasil é muito religioso porque tem muitas expressoes na langagem cotidiana: fica com deus, graça a deus...

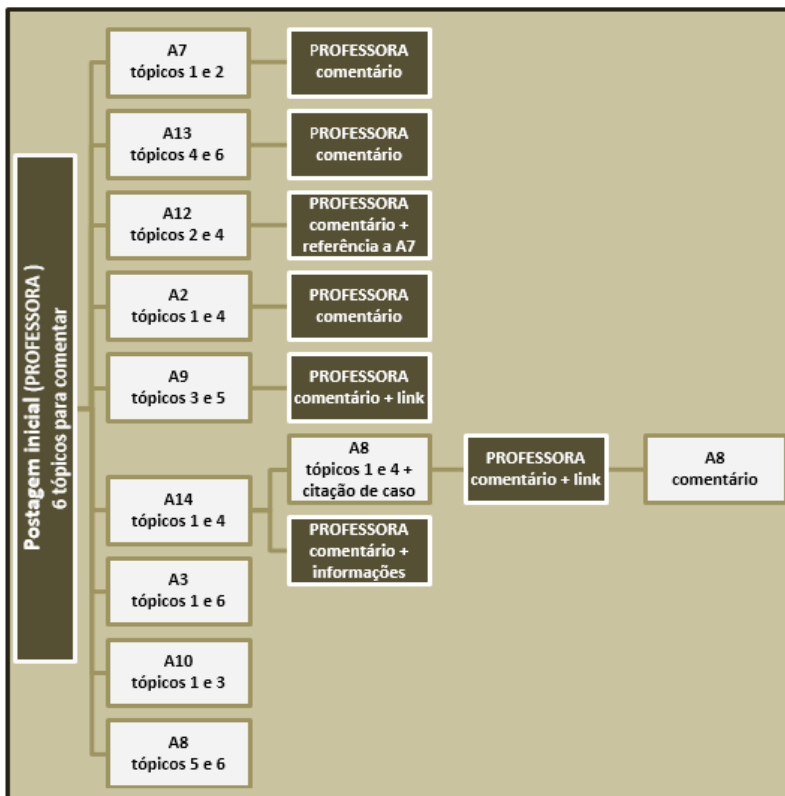
**A14:** Eu acho a mesma cosa que A2. Brasil é um país muito religioso, mas tem menos igrejas que a Europa, porque é um país joven. [...] Quanto às expressões mencionadas por a A10, acho que na Espanha temos as mesmas, entao não e uma coisa que chame minha atenção.

Nos trechos acima, vê-se um exemplo claro de que o fórum pode ser um espaço de reflexão e aprendizagem a partir de diferentes opiniões e de troca de conhecimentos, com possibilidade de livre expressão, sem hierarquização de papéis. Vários alunos mencionaram seus países, estabeleceram comparações com o Brasil e contribuíram para o desenvolvimento da consciência cultural de cada um dos participantes. No entanto, muitos não têm clareza do quão importante é sua participação para a aprendizagem do grupo, e essa é uma questão que deve ser pontuada a fim de incentivá-los a incrementar suas participações em quantidade e qualidade. Conforme aponta Allwright (1984, p. 156), não se pode ver o professor apenas como professor, ou o aluno apenas como aluno, pois ambos gerenciam a aprendizagem, e é gerenciando a interação que se consegue gerenciar a aprendizagem.

Por último, apresentarei considerações sobre o quarto fórum, “As relações sociais em *Que horas ela volta?*”, criado com a orientação de que os participantes conversassem sobre o filme, destacando suas impressões e estranhamentos.

A fim de que os participantes não focalizassem apenas um ou dois aspectos ligados às relações sociais no Brasil evidenciados no filme, como fizeram em relação ao fórum anterior, explicitou-se que cada um deveria escolher dois tópicos (dos seis dados) para comentar. Adicionalmente, foram encorajados a complementar observações feitas pelos colegas, para que o fórum não se caracterizasse pela inserção de respostas isoladas à tarefa proposta. No entanto, as orientações não surtiram o efeito desejado. Encerrado o fórum, pôde-se notar que, seguindo o exemplo de A7, os outros participantes escolheram dois tópicos e fizeram suas observações. Com exceção de A8, que selecionou os mesmos tópicos de A14, complementando o que este havia exposto, não se percebeu o mesmo tipo de interação ocorrido nos fóruns anteriores. A Figura 6 abaixo sintetiza como se deu a nova dinâmica:

Figura 6 - Dinâmica do Fórum 4

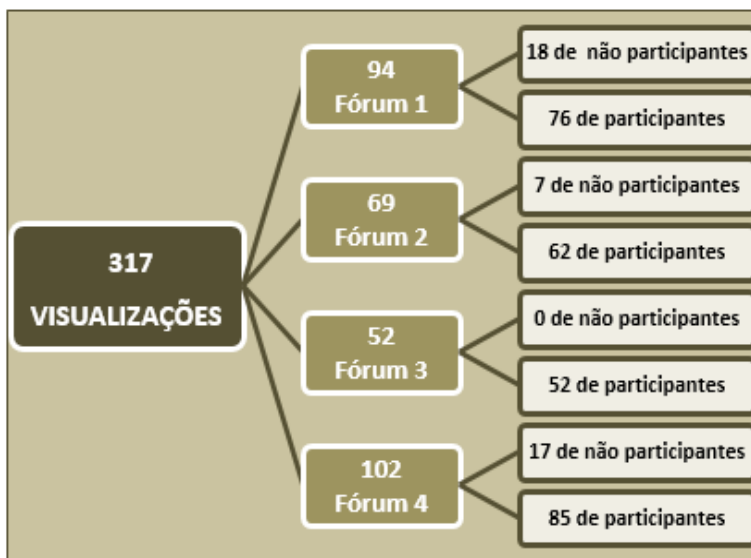


Fonte: Elaborada pela autora.

Embora as postagens mostrassem que houve uma excelente compreensão do filme e que os participantes foram capazes de expressar suas opiniões brilhantemente, por meio de uma escrita coerente e coesa (considerando seu nível de português), não houve menção direta ou indireta a outros colegas ou a informações dadas por eles. As participações da professora, com inclusão de *links* e incentivos para que os alunos não limitassem sua participação a uma postagem, também não surtiram efeito visível.

Não se pode dizer, contudo, que a atividade não foi produtiva, especialmente quando voltamos nosso olhar para o número de visualizações do fórum: foram 102 visualizações. Isso justifica o uso do adjetivo “visível” na última frase do parágrafo anterior. Conforme mostra a Figura 7, o número de visualizações em cada fórum, informação obtida no próprio AVA, superou o número de postagens:

**Figura 7 - Visualizações nos fóruns**



Fonte: Elaborada pela autora.

Esses dados podem indicar que o interesse dos alunos pelos temas talvez seja maior do que se supunha e nos fazem questionar por que uma participação mais ativa e intensa não ocorreu. Por que apenas visualizar e não participar ou se aprofundar nos debates?

Para responder a essa pergunta, é importante considerar que, independentemente dos esforços do professor, do interesse dos demais colegas e da relevância dos temas propostos para o debate, os alunos têm diferentes personalidades, ritmos, motivações e preferências relacionadas ao estilo de aprender. Não se pode negar que esses fatores exercem certa influência na atitude dos alunos perante os tipos de atividade propostos pelo professor. Talvez precisemos reconhecer que todos os alunos participando ativamente e intensamente de todos os tipos de atividades é idealizar um cenário que não admite a existência de alunos que possuem outras preferências e que nem sempre vão se encaixar no que é proposto. Alguns alunos podem até sentir certo constrangimento em expor suas ideias. Leffa *et al.* (2017) verificaram que o desconforto em publicar algo que outros vão ler foi justamente um dos fatores apontados em seu estudo para justificar certa rejeição ao fórum. O medo da exposição também foi citado em estudo publicado por Hammond (2000) sobre a comunicação em fóruns *on-line*.

Voltando às visualizações, se estas não foram uma “olhadinha” apenas, é possível considerar que, mesmo sem a interação aluno-aluno ou aluno-professor, a leitura atenta das postagens dos participantes e dos textos fornecidos via *link* tenha contribuído para promover a reflexão e ativar o senso crítico, atuando como uma espécie de estimulador cognitivo. Isso os torna seres passivos? A leitura não mobiliza estruturas mentais e possibilita novas aprendizagens? Para Moraes (2002, p. 25), a leitura pode ser um “valioso instrumento para aprendizagem de novos conhecimentos”, capaz de oferecer ao leitor “novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos, aproximando-o da cultura (ou de múltiplas culturas) e é uma contribuição essencial para a cultura do próprio leitor”.

E como os próprios alunos avaliaram sua participação?

Ao encerrarmos o semestre, 14 alunos responderam às perguntas de um questionário sobre o Moodle no processo de ensino-aprendizagem, entre elas, se tiveram maior participação nos debates realizados no ambiente *on-line* ou nos presenciais, com solicitação de justificativa.

Em geral, os alunos tiveram a impressão de terem participado mais dos debates presenciais, o que pude confirmar ao comparar, como professora da turma, minhas observações e avaliações referentes à participação dos alunos nas tarefas realizadas presencialmente e informações exportadas do AVA. Apenas dois afirmaram terem tido maior participação no ambiente *on-line*. Um desses alunos justificou sua resposta afirmando que, no ambiente virtual, tinha mais tempo para “achar” o que podia falar, mas que normalmente preferia falar *face to face*. Para o outro, a facilidade proporcionada pelo ambiente e o fator tempo foram os diferenciais. Quanto aos outros 12 alunos, as justificativas dadas (não necessariamente uma por aluno) para a não participação ou menor participação no ambiente virtual foram: a) ser mais fácil falar do que escrever (1); b) preferir falar (1); c) preferir uma forma de interação direta, que para o aluno é o debate presencial (1); d) ter mais tempo em sala de aula presencial (1); e) não dispor de muito tempo para o debate virtual (7); f) não haver muitas “conversações” no ambiente virtual (1); g) já falar muito no presencial (1); h) ser mais fácil durante a aula presencial (1).

Como cada turma tem uma composição diferente, cada aluno tem uma personalidade e preferências individuais, talvez tivéssemos resultados diversos na investigação de um contexto diferente, ou seja, como este estudo relata uma experiência específica, realizada em um curto período de tempo, não é possível fazer generalizações, mas apenas produzir conhecimentos que possam contribuir para a reflexão e a prática docentes.

Em suma, quanto às potencialidades do fórum virtual como meio de promoção da interação entre alunos e maximização da aprendizagem fora do ambiente da sala de aula, os resultados da investigação indicam que, por meio desse recurso, é possível: explorar a construção colaborativa de conhecimentos; fornecer aos alunos oportunidades para interagir na língua-alvo; proporcionar aos alunos tempo para pensar sobre a língua e aprofundar-se em temas variados; fomentar a consciência intercultural; aprimorar a competência comunicativa na língua-alvo.

As conclusões acima expostas podem ser corroboradas pelo que constataram alguns dos pesquisadores citados ao longo deste texto. Por exemplo, Biondo (2017) procura mostrar que a ideia de um processo colaborativo na construção de conhecimentos tem relação direta com as ações de participar, interagir e mediar: são essas ações realizadas na atividade fórum que permitem analisá-la como “prática colaborativa de construção de conhecimentos”. (BIONDO, 2017, p. 45). Embora os fóruns analisados neste artigo tenham mostrado que as ações de participar, interagir e mediar por parte dos alunos não tenham sido substanciais em termos quantitativos, o mesmo não se pode dizer da qualidade das discussões. É particularmente difícil avaliar a qualidade das contribuições de cada indivíduo, mas se adotarmos como um dos parâmetros a capacidade de uma postagem influenciar as postagens dos demais colegas, talvez possamos tecer algumas considerações de modo menos subjetivo.

Por sua vez, a capacidade de proporcionar aos alunos momentos de interação na língua-alvo, quando o professor lhes fornece uma atividade bem elaborada, com tema que seja de seu interesse e com objetivos claros, acaba sendo uma característica

inerente ao fórum. Obviamente, como diz o ditado, uma andorinha só não faz verão: é preciso um esforço coletivo, um engajamento de todos, ou da maioria. Uma vez que todos esses fatores estão em cena, criam-se oportunidades de diálogo que devem fazer parte do repertório de quem está aprendendo uma língua (GONZÁLEZ-LLORET, 2019). A qualidade desses diálogos é também maximizada pelo fator tempo: as postagens dos alunos da turma considerada, nesta pesquisa, mostram que exercitar a produção, na língua-alvo, com a possibilidade de refletir sobre o melhor meio de se expressar, produz textos com uma linguagem mais elaborada, o que pode facilitar a compreensão dos colegas e tornar a interação mais bem-sucedida. Estabelecem-se aí os meios para o desenvolvimento da competência comunicativa objetivada no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

### **Considerações finais**

A pesquisa que originou este artigo contemplou fundamentalmente a possibilidade de o fórum virtual poder se configurar como um espaço de interação entre aprendizes estrangeiros do português como segunda língua e de incremento da aprendizagem. Os dados coletados nos mostraram que, embora parte dos 16 alunos da turma tenha participado e interagido entre si, atendo-se aos temas propostos e compartilhando preciosas informações culturais, os debates no ambiente virtual não tiveram a adesão esperada.

As dinâmicas dos fóruns tiveram configurações variadas, normalmente com apenas uma postagem por participante, mas o conteúdo dessas postagens e o grande número de visualizações nos levaram a questionar se a participação dos alunos se deu

como se fossem meros expectadores. Esse processo também teve a participação da professora da turma, autora deste artigo, como mediadora da aprendizagem. Sua atuação teve como objetivo auxiliar os alunos em suas interações, fazendo conexões com as informações e ideias lançadas por cada um, sugerindo *links* para maior aprofundamento sobre os temas e motivando-os a participar.

De modo geral, a experiência com o fórum virtual como apoio ao ensino presencial teve um saldo positivo. O fórum tem potencial para promover interação, desenvolver a autonomia dos estudantes e as competências de que precisam para se comunicar na língua-alvo. Entretanto, pode não atender a todos os gostos.

Como pontos positivos da experiência relatada, destacam-se: 1) a produção cuidadosa dos textos das mensagens, com uso de vocabulário apropriado e estruturas bem formadas; 2) a troca de informações sobre diferentes culturas e o reconhecimento de que há diferentes realidades e formas de ver o mundo; 3) o emprego de estratégias de interação para estabelecer uma comunicação produtiva. Já os pontos negativos mais salientes são: 1) a ausência ou baixa participação de alguns alunos; 2) a falta de informações precisas sobre a percepção dos alunos quanto ao seu desempenho, à mediação do professor, aos temas abordados e ao que deve ser aprimorado. Essas informações poderiam ter sido obtidas por meio de um questionário mais detalhado.

Por fim, é importante ressaltar que foram identificadas algumas limitações da pesquisa. Como a carga horária do curso era de 90 horas presenciais e os alunos tinham uma carga de estudos intensa na universidade, o trabalho com fóruns, por se dar fora da sala de aula, precisou ser limitado, ou seja, não foi

possível desenvolver atividades via fórum com maior frequência. Estudos mais longitudinais fornecem maior quantidade de dados e permitem análises mais detalhadas quanto à sua natureza e à sua complexidade.

## Referências

ALLWRIGHT, Richard L. The importance of interaction in classroom language learning. **Applied Linguistics**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 156-171, 1984.

ANDRESEN, Martin. Asynchronous discussion forums: success factors, outcomes, assessments, and limitations. **Journal of Educational Technology & Society**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 249-257, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BIONDO, Fabiana. Construir conhecimentos linguísticos em fórum *on-line*: uma prática colaborativa. **Veredas on-line**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 40-59, 2017. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/09/ARTIGO-3.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

GONZÁLEZ-LLORET, Marta. Technology for task-based language teaching. In: CHAPELLE, Carol, A.; SAURO, Shannon. (Ed.). **The handbook of technology and second language teaching and learning**. Oxford, UK: Wiley Blackwell, 2019. p. 234-247.

GULDBERG, K.; PILKINGTON, R.M. Tutor roles in facilitating reflection on practice through online discussion. **Educational Technology & Society**, 10(1), p. 61-72, 2007.

HAMMOND, Michael. Communication within on-line forums: the opportunities, the constraints and the value of a communicative approach. **Computers and education**, [s. l.], n.

35, p. 251-262, 2000.

HUA, Zhu. **Exploring intercultural communication: language in action**. London and New York: Routledge, 2014.

LEFFA, Vilson. J. *et al.* Preferência dos estudantes na aprendizagem de línguas em três atividades do Moodle. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 113-136, 2017.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MARTINS, Alexandra da Costa Souza; ARAÚJO, Lucicleide de Sousa Alves. O fórum de discussão como instrumento avaliativo da aprendizagem. **Informática na Educação: teoria & prática**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 106-122, jun./set. 2016.

MEYER, Rosa Marina de Brito. Estudos em PL2E no Brasil: trajetórias e tendências. *In*: RIBEIRO, Alexandre do Amaral (org.). **Ensino de português do Brasil para estrangeiros: internacionalização, contextos e práticas**. Rio de Janeiro: Epublik, 2016. p. 29-46.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação à distância: uma visão integrada**. São Paulo: Tomson Learning, 2007.

MORAES, Maria José Ferreira de. **O uso de estratégias cognitivas na produção textual de alunos do ensino médio**. 2002. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Modelo fractal de aquisição de línguas. *In*: BRUNO, Fátima Cabral. **Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Clara Luz, 2005. p. 23-36.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PALANGE, Ivete. **Espaços educativos e suas mobilidades**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017. (Série Universitária).

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual**: um guia para se trabalhar com estudantes *on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RETO, Luís Antero; MACHADO, Fernando Luís; ESPERANCA, José Paulo. **Novo Atlas da Língua Portuguesa**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2016.

SALDANHA, Camila Teixeira. **Interação nos fóruns de discussão**: uma análise linguística. 2011. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SANTOS, Edméa Oliveira. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. **Revista Faeba**, [s. l.], v. 12, n. 18, 2003.

SWAIN, Merrill. The Output Hypothesis: Theory and Research. In: HINKEL, E. (org.) **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 471-483.

SWAIN, Merrill. Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In: BYRNES, H. (Ed.). **Advanced language learning**: the contributions of Halliday and Vygotsky. London, England: Continuum, 2006. p. 95-108.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Competência comunicativa. In: GLOSSÁRIO Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

# Português Língua Estrangeira na China: o ensino remoto emergencial nos primeiros tempos de Covid-19

Manuel João Pires\*

## Resumo

Em um tempo em que os meios *on-line* adquiriram um súbito e preponderante lugar de destaque como plataforma de trabalho das instituições de ensino à escala mundial, o ensino de português na China não foi exceção. As contingências da epidemia na China fizeram com que fosse precursora nessa experiência, uma vez que a implementação de aulas *on-line* no ensino superior chinês iniciou-se semanas antes de a Covid-19 ter sido declarada uma pandemia pela Organização Mundial de Saúde. O presente estudo tem como objetivo analisar as decorrências do ensino remoto emergencial e o seu impacto na aprendizagem dos alunos durante esse período sensível. Para esse efeito, foram realizados questionários e entrevistas a estudantes universitários de português que cursaram as aulas *on-line* e que expressaram as suas perspetivas sobre os contratempos e as mais-valias dessa experiência. Tendo em consideração que a introdução do ensino *on-line*, nessa data, não resultou de planeamento, estruturação ou intenção prévia, mas foi fruto de contingências de ordem excepcional, as conclusões deste estudo incidem nas medidas positivas que se podem retirar dessa experiência de ensino e que futuramente poderão ser implementadas com a devida organização e concertação com vista a enriquecer e dinamizar o ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira na China.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira. China. Ensino Remoto Emergencial. Covid-19.

---

\* Leitor de Português na Universidade de Sun Yat-sen. Doutorando em Estudos Culturais na Universidade de Lisboa. ORCID: 0000-0002-1242-5319.

# Portugués como Lengua Extranjera en China: la enseñanza remota de emergencia en los primeros días de Covid-19

## Resumen

En una época en la que los medios *on-line* adquirieron un lugar prominente como plataforma de trabajo para instituciones educativas de todo el mundo, la enseñanza del portugués en China no fue una excepción. Las contingencias de la epidemia en China la convirtieron en precursora de esta experiencia, ya que la implementación de clases *on-line* en la educación superior china comenzó semanas antes de que la Organización Mundial de la Salud declarara pandemia al Covid-19. El presente estudio tiene como objetivo analizar las consecuencias de enseñanza remota de emergencia y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes durante este período delicado. Para ello, se realizaron cuestionarios y entrevistas a estudiantes universitarios de portugués que tomaron clases *on-line* y que expresaron sus puntos de vista sobre los inconvenientes y ventajas de esta experiencia. Teniendo en cuenta que la implantación de la enseñanza remota, en esa fecha, no fue fruto de una planificación, estructuración o intención previa, sino que de contingencias excepcionales, las conclusiones de este estudio se centran en las medidas positivas que se pueden extraer de esta experiencia docente y que en el futuro se pueden implementar con la debida organización y concertación con miras a enriquecer e impulsar la enseñanza y el aprendizaje del Portugués como Lengua Extranjera en China.

Palabras-clave: Portugués como Lengua Extranjera. China. Enseñanza Remota de Emergencia. Covid-19.

Recibido em: 23/02/2021 // Aceito em: 30/03/2021.

## Introdução

Os tempos de pandemia colocaram um desafio sem precedentes a todas as instituições escolares, uma vez que o ensino remoto se tornou subitamente a principal e única forma de ensino decretada pelos Ministérios de Educação de vários países com o apoio de várias organizações internacionais (FERRI; GRIFONI; GUZZO, 2020, p. 3), em uma altura em que grande parte da população mundial entrou em quarentena devido à pandemia da Covid-19 e cujas medidas de confinamento afetaram cerca de 90% da população estudantil em escala mundial (UNESCO, 2020a). Essa situação fez com que instituições, professores e alunos não tivessem tido tempo para treinamento ou especialização prévia de forma a preparar e estruturar essa nova forma de interação. Os agentes do processo de ensino e aprendizagem encontraram-se na circunstância de terem de descobrir e explorar, conjuntamente e em tempo real, novos métodos e plataformas de ensino.

No caso particular do ensino superior da China, as aulas *on-line* começaram a ser implementadas algum tempo antes de a Organização Mundial de Saúde declarar a Covid-19 como pandemia, a 12 de março de 2020. O Ministério da Educação chinês anunciou oficialmente, a 5 de fevereiro de 2020, orientações para as instituições de ensino superior implementarem o ensino *on-line*, em cooperação com as autoridades locais e nacionais, durante o período de confinamento dedicado à prevenção e controlo da epidemia. Segundo Zhu e Liu (2020, p. 696), essas diretivas recomendaram o reconhecimento das horas de trabalho *on-line* do professor como equivalentes à carga horária das aulas presenciais, fomentaram a procura de maior autonomia com os métodos de ensino digitais por parte de professores e alunos e

incentivaram as universidades a desenvolverem estratégias de avaliação e creditação da aprendizagem *on-line* dos alunos. Foi nesse âmbito que, após o adiamento por duas semanas do segundo semestre do ano letivo 2019/2020, as aulas do ensino superior chinês foram restabelecidas no dia 24 de fevereiro de 2020, sob a forma de ensino *on-line* para fazer face às medidas de contenção em vigor.

O ensino de português nas universidades da China não foi exceção e passou pela mesma necessidade de adaptação a um novo e contingencial paradigma de ensino em que professores e alunos aprenderam em conjunto a trabalhar e a conviver em modo exclusivamente digital. O presente estudo debruça-se sobre a influência do ensino remoto emergencial na aprendizagem dos estudantes de português na Universidade de Sun Yat-sen, situada na província chinesa de Cantão. Para esse fim, foram recolhidas as perspectivas dos estudantes de uma turma do segundo ano de português da referida universidade para analisar o impacto desses primeiros tempos de ensino remoto motivado pela Covid-19. Desse modo, os objetivos deste estudo são: compreender as particularidades da aprendizagem de Português Língua Estrangeira na China durante a primeira experiência mundial de ensino remoto emergencial causada pela epidemia de Covid-19; perscrutar as principais dificuldades encontradas pelos alunos nesse processo; analisar a interação entre professor e aluno no ensino remoto; compreender as mais-valias dessa experiência de ensino na perspectiva dos alunos; analisar os procedimentos que podem ser retirados dessa experiência e aplicados para além do contexto de ensino remoto emergencial. A investigação desses tópicos tem em vista contribuir para a compreensão das singularidades que o Português Língua

Estrangeira na China enfrentou no meio de tempos conturbados que obrigaram os atores de ensino (instituições, professores e alunos) a encontrarem novas formas de trabalhar e interagir. Tendo em conta a dimensão mundial dessa temática, este estudo pretende também reunir opiniões, experiências e sentimentos dos alunos que possam ser comparados entre diferentes países ou contextos, com o intuito de fornecer uma visão mais abrangente dos problemas que se colocaram ao ensino durante o primeiro confinamento de Covid-19 e das respostas que se podem construir para superar esses desafios comuns.

## 1 O Ensino Remoto Emergencial

A pandemia gerou provavelmente a maior ruptura de sempre no plano educativo mundial, afetando diretamente a vida dos indivíduos e as perspetivas das suas comunidades (OCDE, 2020, p. 4). Nesse contexto, os decisores de educação tomaram medidas inéditas e imediatas para implementar estratégias que atenuassem o impacto educacional da pandemia. Uma vez que as autoridades por todo o mundo decretaram medidas de isolamento e desaconselharam a proximidade física para evitar a propagação do vírus, as instituições educativas tiveram de optar por formas de ensino não presencial. Através da revisão da literatura sobre o tema, verifica-se que o conceito de Ensino Remoto Emergencial (doravante referido como ERE), associado aos tempos de Covid-19, foi um conceito primeiramente introduzido por Hodges *et al.* (2020). Para esses autores, o ERE caracteriza-se por uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de carácter urgente, como crises ou catástrofes. O ERE requer o uso de soluções

de ensino totalmente remotas que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente (ou de forma híbrida), mas que retornarão ao modelo anterior, assim que a crise ou a emergência passar. O objetivo principal, nessas circunstâncias, não é recriar um contexto educacional completo, mas sim fornecer uma alternativa temporária e rápida que seja confiável e fácil de pôr em prática durante um estado de emergência (HODGES *et al.*, 2020, p. 6). A escolha do termo remoto, ao invés de *on-line*, para definir esse tipo de ensino, justifica-se pelo fato de o ensino *on-line* poder ocorrer também no mesmo espaço físico em interação entre professor e aluno, ao passo que o ERE exige um distanciamento físico, uma interação necessariamente remota. Hodges *et al.* (2020, p. 8) sintetizam também as principais diferenças entre ERE e Ensino a Distância (EaD). O EaD pressupõe a existência de: currículos devidamente planejados e estruturados; cursos originalmente delineados para ocorrer *on-line*; uma implementação previamente preparada e organizada em termos de materiais didáticos, acompanhamento dos alunos, avaliação, etc.; contacto presencial sempre que necessário; alto nível de autonomia por parte do aluno, que deve ser orientado por meio de novas estratégias e aprendizagens; preparação dos professores para projetar e facilitar a aprendizagem *on-line*; o desenvolvimento do processo de EaD de forma sustentável e proativa. Contrariamente, o ERE define-se pela ocorrência de: pouca ou nenhuma adaptação do currículo ao formato de ensino *on-line*, uma vez que os cursos não foram desenhados para esse fim; implementação muitas vezes deficitária devido ao caráter urgente e temporário; impossibilidade de interação presencial; falta de preparação específica de professores e alunos; o desenvolvimento do ERE decorre de forma reativa, consoante os problemas e questões que vão surgindo a cada momento.

A propósito da delimitação teórica entre ERE e EaD, Gusso *et al.* (2020, p. 4) defendem que não são categorias dicotómicas com fronteiras definidas, porque, em algumas instituições universitárias, a resposta emergencial aproxima-se mais das características do EaD, enquanto, em outras instituições, estabelece-se um ERE pouco estruturado devido à falta de infraestruturas, de recursos, de formação de professores e alunos ou de um plano pedagógico emergencial. Instituições de ensino com diferentes recursos e estruturas viabilizam condições de ensino *on-line* diferentes, tal como acontece no modo de ensino presencial. Da mesma forma, as condições existentes nas famílias e comunidades também influem na qualidade do ERE, uma vez que se trata de uma situação imprevista para a qual não existe preparação em termos de recursos ou conhecimentos.

Em relação às vantagens que a literatura associa ao ERE, estão a economia de tempo e de deslocações, um maior alcance do ensino, bem como uma maior flexibilidade na aprendizagem. No entanto, a principal mais-valia é o fato de constituir uma alternativa para que o ensino não pare durante um período de crise global. Por esse motivo, durante a pandemia, o foco do ensino remoto não deve estar só na obtenção de resultados de aprendizagem, mas também no desenvolvimento do plano social, emocional e humanitário para proteger a saúde física e mental de alunos e professores (FERRI; GRIFONI; GUZZO, 2020; GUSSO *et al.*, 2020; HUANG *et al.*, 2020; ZHU; LIU, 2020). Para Bozkurt e Sharma (2020, p. iv), o ERE requer a colaboração de diferentes atores (por exemplo, famílias, psicólogos, sociólogos, terapeutas, etc.) porque, em tempos de crise, é imprescindível cuidar e apoiar os alunos, tendo o ensino de conteúdos um papel secundário. Os autores alertam

para a necessidade de se ensinar como compartilhar, colaborar e apoiar os estudantes em uma época em que se encontram em isolamento, a ter aulas em espaços físicos inapropriados e sob um clima de ansiedade, estresse e pressão psicológica, pois as famílias e as comunidades enfrentam graves problemas.

A literatura apresenta outras dificuldades do ensino remoto, principalmente a carência de dispositivos tecnológicos e o acesso precário à internet, uma vez que a “falta de tecnologia apropriada e de experiência nas plataformas de aprendizagem *on-line* são os principais desafios enfrentados por educadores e instituições acadêmicas em todo o mundo”. (MOHMMED; KHIDHIR; NAZEER, 2020, p. 3). Por outro lado, muitos professores e alunos têm revelado pouca confiança nas estratégias de ensino digitais devido à falta de motivação originada pela perda de interação humana, inclusive a perda de comunicação não verbal estabelecida através das emoções, postura ou expressões faciais (BOZKURT; SHARMA, 2020; FERRI; GRIFONI; GUZZO, 2020; MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). Essa impessoalidade que o ensino remoto introduz é um dos grandes desafios causados pelas alterações das práticas tradicionais de ensino. Embora as relações a distância, independentemente da proximidade física ou espacial, sejam cada vez mais comuns na sociedade de hoje, o mesmo não acontecia no processo de ensino de forma tão notória. É conveniente, porém, sublinhar que a impessoalidade não é um problema exclusivo do ensino remoto, pois existem regiões do mundo onde as salas de aula possuem um elevado número de alunos e a interação entre professor e aluno é reduzida ou inexistente, nomeadamente na China, onde as turmas podem ter várias dezenas ou centenas de alunos, e os métodos de ensino tendem a ser menos comunicativos (CLARKE, 2009; KULICH; WANG, 2015; PIRES, 2019).

Para além dessa impessoalidade vivida em muitas áreas da vida social e que agora se difundiu no ensino de forma generalizada, outros desafios se colocam ao ensino remoto. Uma vez que a pandemia e as suas consequências se prolongam indefinidamente no tempo, é necessário passar de um ensino emergencial para uma educação em rede, sustentada e bem definida, concebida para fazer pleno uso dos meios *on-line* a serviço da educação e fazer da sala de aula *on-line* um “espaço ativo com dinâmicas próprias e não apenas um repositório de conteúdos”. (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 357). Para Moreira, Henriques e Barros (2020), as principais medidas passam por dotar os professores de maior suporte e formação tecnológica, dotar os alunos de mais autodisciplina e autonomia na aprendizagem, ajustar os objetivos curriculares e definir estratégias de avaliação digital. A avaliação dos alunos é também um dos problemas associados ao ensino remoto. Segundo Ferri, Grifoni e Guzzo (2020, p. 15), algumas alternativas para melhorar a questão da avaliação sumativa em ambientes *on-line* poderão ser trabalhos que os estudantes apresentem ou carreguem nas plataformas digitais ou ainda testes de avaliação automática ou manual, incluindo exames síncronos, em tempo real. Devido à necessidade de uma transição emergente para um ensino *on-line* sustentado, é necessária uma construção constante e concertada que englobe essas e outras questões, como a equidade e inclusão para garantir que todos os alunos tenham acesso a programas de ensino *on-line* e o reforço da segurança e da proteção de dados. Refletir sobre todas essas questões é imperativo, pois, tal como argumentam Bozkurt e Sharma (2020, p. iv), as causas das interrupções da educação não se limitam às pandemias. As guerras, conflitos e desastres naturais podem fazer parte da

agenda futura como potenciais fontes de interrupção e fazer do ensino *on-line* uma realidade constante.

As características temporárias e iminentes do ERE têm consequências na qualidade de ensino, pelo que esta não é uma solução de longo prazo, mas uma resposta provisória para um problema imediato. Na verdade, o ERE é, por vezes, a única solução para que a educação de milhões de estudantes não fique estagnada ou confinada por entre as dúvidas e os receios dos dias atuais. É precisamente a educação e o conhecimento que, agora de forma ainda mais veemente, são imprescindíveis para dar as respostas e apresentar as soluções de que o mundo precisa. Nesse sentido, apesar das precariedades e dos condicionalismos, o Ensino Remoto Emergencial e sobretudo os meios que permitem esse tipo de ensino à escala mundial constituem um símbolo do poder da educação, da ciência e do desenvolvimento da humanidade, possibilitando que a aprendizagem e o conhecimento não parem de avançar no meio de uma crise de proporções colossais. Um produto da educação, *lato sensu*, a serviço do ensino, que demonstra a capacidade criativa e transformadora que a humanidade precisa para encarar o futuro com esperança.

## 2 Metodologia

Em termos metodológicos, este estudo baseou-se na aplicação de questionários e na realização de entrevistas. Primeiramente, foram aplicados questionários a 12 alunos de uma turma do segundo ano de português, na Universidade de Sun Yat-sen (em maio de 2020), a fim de compreender o impacto das aulas *on-line* de contingência na perspetiva dos estudantes.

Com vista a obter os dados de forma mais rápida e completa e a realizar uma análise mais meticulosa dos resultados, os questionários foram elaborados através da plataforma *on-line* **Survey Monkey**, especializada nesse tipo de método científico. Após a resposta aos questionários, os mesmos alunos foram entrevistados a distância, durante parte do tempo de uma aula *on-line*, com o intuito de aprofundar a discussão sobre os principais tópicos resultantes das respostas aos questionários.

Os questionários contêm 10 perguntas de modo a recolher a visão dos estudantes sobre alguns aspetos cuja literatura sobre esse tema aborda, nomeadamente, as condições de acesso à internet dos alunos, os recursos tecnológicos usados, a preparação e desempenho dos professores para utilizar esse tipo de ferramentas, a motivação dos alunos para a aprendizagem e as mais e menos-valias desse tipo de ensino.

A seleção da amostragem foi facilitada pelo conjunto de pessoas constituído pela turma de alunos, um “agrupamento natural da população previamente formado em que todos os elementos são escolhidos”. (SOUSA; BAPTISTA, 2000, p. 76). O questionário contém perguntas fechadas, de escolha simples ou múltipla, entre as respostas alternativas, e questões abertas, em que os participantes respondem com as suas próprias palavras. Trata-se de um questionário de tipo misto, pois o processo de pesquisa é como um mosaico que descreve um fenómeno complexo e que precisa estar aberto a novas ideias, perguntas e dados, servindo-se, para esse fim, de procedimentos qualitativos e quantitativos (GÜNTHER, 2006, p. 202). O nível linguístico foi adequado à amostra, constituída por estudantes com apenas um ano de estudo de português, pelo que se realizou um pré-teste, que possibilitou rever palavras menos familiares para os

estudantes, de modo a “evitar a não resposta por incompreensão ou erros graves na recolha de dados”. (SOUSA; BAPTISTA, 2000, p. 100). Esse pré-teste permitiu melhorar algumas perguntas e assegurar as condições necessárias para a objetividade, clareza e simplicidade do questionário, a fim de garantir que este seria de fácil preenchimento e bem compreendido pelos estudantes, condições fundamentais para as respostas serem de clara sistematização e análise.

Em relação à entrevista, tratou-se de uma entrevista focalizada, que permitiu um diálogo mais demorado e aprofundado sobre o tema investigado. Segundo Gil (2008, p. 112), esse tipo informal de entrevista é utilizado em situações experimentais, com o objetivo de explorar experiências vividas em condições precisas, dirigindo-se a grupos de pessoas que passaram por uma experiência específica.

Os tópicos da entrevista basearam-se nos principais resultados obtidos dos questionários, tendo sido abordados de forma livre e informal. Os entrevistados trocaram abertamente as suas opiniões sobre os tópicos, e as perguntas seguiram um roteiro semiestruturado, dando liberdade aos entrevistados, sem fugir muito do tema, para recolher informações centradas em um indivíduo ou pequeno grupo, que, “sem limites de tempo ou com ampla liberdade, expõe os seus pontos de vista”. (SOUSA; BAPTISTA, 2000, p. 81). Embora alguns entrevistados tenham sido mais participativos, houve convergência quanto aos argumentos apresentados sobre as três temáticas da entrevista (meios tecnológicos e plataformas digitais; interação entre professores e alunos; qualidades e dificuldades das aulas remotas). No decorrer da entrevista, o pesquisador anotou as declarações para posteriormente poder organizar as respostas e

efetuar uma avaliação global e qualitativa dos tópicos abordados.

### 3 Resultados

Os resultados dos questionários são apresentados seguidamente com as respostas descritas de forma concisa e quantitativa, acompanhadas pelo número de estudantes e respectiva percentagem:

Tópicos das perguntas	Respostas
P.1 Qualidade do acesso à internet.	Bom: 9 estudantes (75%) Razoável: 3 estudantes (25%)
P.2 Problemas de comunicação / compreensão das aulas por causa da qualidade da internet durante as aulas.	Sim: 6 (50%) Às vezes: 3 (25%) Não: 3 (25%)
P.3 Os professores usam métodos ou conteúdos diferentes nas aulas remotas.	Não: 6 (50%) Sim, conteúdos mais fáceis: 3 (25%) Sim, afastam-se dos conteúdos do programa, ensinam coisas fora do plano (cultura, festividades, etc.): 2 (16,7%) Sim, mais informal: 1 (8,3%)
P.4 Mais facilidade em compreender os conteúdos ou matérias das aulas.	Aulas presenciais: 8 (66,7%) Aulas remotas: 4 (33,3 %)
P.5 Mais facilidade em apresentar questões / colocar dúvidas.	Aulas presenciais: 7 (58%) Aulas remotas: 5 (42%)
P.6 Plataformas, aplicações ou sítios da internet mais usados (cada aluno poderia referir mais que um).	Tencent Meeting: 4, Seesaw: 4, Zoom: 2 UMU: 3, Yuketang: 2, DingTalk: 1

<p>P.7 Motivação para as aulas remotas.</p>	<p>Alta: 1 (8,3%)                  Mais do que as aulas presenciais: 1 (8,3%)                  A mesma do que as aulas presenciais: 1 (8,3%)                  Menos do que as aulas presenciais: 8 (66,7%)                  Baixa: 1 (8,3%)</p>
<p>P.8 Performance dos professores nas aulas remotas.</p>	<p>Melhor do que as aulas presenciais: 2 (16,7%)                  A mesma do que as aulas presenciais: 9 (75%)                  Pior do que as aulas presenciais: 1 (8,3%)</p>
<p>P.10 Principais características positivas / vantagens das aulas remotas.</p>	<p>Poupar tempo (saídas e deslocações): 5 (41,7%)                  Colocar questões por escrito ao professor (nas caixas de mensagens): 3 (25%)                  Rever a matéria (gravações de aulas): 2 (16,7%)                  Melhorar o uso das ferramentas da internet: 1 (8,3%)                  O professor pode usar o Google: 1 (8,3%)</p>
<p>P.10 Principais características negativas /desvantagens das aulas remotas.</p>	<p>Falta de interação (ausência de contacto face a face, perda de interesse, distrações por conversas paralelas com colegas ou pelo ruído em casa): 7 (58%)                  Falta de motivação: 2 (16,7%)                  Causador de preguiça: 1 (8,3%)                  Falhas da internet: 1 (8,3%)                  Ausência de tempo de intervalo entre aulas: 1 (8,3%)                  Critérios de avaliação complexos: 1 (8,3%)</p>

## 4 Discussão dos resultados

Após a coleta dos questionários e de efetuada uma leitura geral dos resultados, foram discutidos os principais tópicos com os estudantes, sob a forma de entrevista em mesa-redonda, que decorreu remotamente, durante parte de uma aula de português. Essa discussão, que permitiu aprofundar os resultados, dividiu-se nos seguintes três tópicos: meios tecnológicos e plataformas digitais; interação entre professores e alunos; qualidades e dificuldades das aulas remotas.

### 4.1 Meios tecnológicos e plataformas digitais

De forma geral, os alunos disseram ter bom acesso individual à internet, salvo algumas interferências esporádicas. No entanto, os alunos relataram falhas de comunicação durante as aulas que os impediram de ouvir os professores e em que tiveram de desligar a câmaras para garantir a qualidade da conexão. Se a questão do acesso individual à internet não constituiu um problema para o acompanhamento e compreensão das aulas, as dificuldades surgiram com a presença simultânea de várias pessoas na mesma plataforma, o que originou falhas de comunicação que levaram alguns alunos a distrair-se e a perder o foco na aula durante certos períodos. Alguns alunos destacaram o ensino remoto como uma oportunidade para desenvolver conhecimentos informáticos em algumas plataformas *on-line* e também o fato de os professores poderem recorrer ao Google, cujo acesso não é permitido no *campus* universitário. Em relação às aplicações mais usadas durante o ensino remoto, destacaram a plataforma chinesa Tencent

Meeting, com funcionalidades semelhantes à plataforma Zoom, bem como as ferramentas Seesaw, UMU e Yuketang. Entre essas aplicações, as que os alunos mais gostaram de descobrir e explorar foram a Seesaw, que permite fazer pesquisas e apresentar trabalhos em diversos formatos (escrito, áudio, vídeo, etc.), bem como a UMU, que é uma plataforma de ensino com vários recursos, na qual os usuários podem preparar aulas sobre diferentes temáticas, criar atividades que incluem gamificação ou ainda estabelecer critérios de avaliação de acordo com as aulas e atividades efetuadas. Essas plataformas permitiram que os professores colocassem vídeos ou documentos em formato áudio para que os alunos trabalhassem diferentes competências linguísticas, como a compreensão escrita e a compreensão e produção oral. Os alunos fizeram *upload* da leitura de textos em voz alta e das respostas por oralidade às tarefas solicitadas, pelo que sublinharam o aspecto positivo de trabalharem competências orais e audiovisuais na língua estrangeira.

No entanto, admitiram também um cansaço com essas plataformas e respectivas tarefas no decorrer do semestre, uma vez que representavam trabalho extra para além do tempo das aulas remotas. Em relação ao aplicativo Yuketang, implementado na universidade para vigiar os exames finais, esta serve para efetuar um monitoramento dos alunos em tempo real enquanto fazem o exame. Os alunos referiram que esse aplicativo suscitou algum nervosismo, porque, além de filmar os alunos, notifica imediatamente o professor no caso de se abrir uma página ou programa no computador, o que originou uma pressão adicional sobre os alunos. Esse é um exemplo dos desafios que se colocam a esse tipo de ensino e que é preciso discutir considerando a segurança, privacidade e proteção de dados, tal como defendem Ferri, Grifoni e Guzzo (2020) ou UNESCO (2020b).

## **4.2 Interação entre professores e alunos**

Em relação aos métodos e aos conteúdos de ensino dos professores durante as aulas remotas, os alunos afirmaram não haver diferenças significativas em relação às aulas presenciais, pois utilizaram o mesmo estilo de ensino e os mesmos materiais, como, por exemplo, os manuais didáticos, mas, desta feita, em formato digitalizado. No entanto, sublinharam que os conteúdos das aulas remotas foram mais leves ou fáceis do que as aulas presenciais e que os professores, por vezes, falavam muito sobre algumas temáticas (cultura, geografia, desporto, tradições, etc.), afastando-se dos conteúdos programáticos. Esses argumentos vão ao encontro do que a literatura refere sobre o ERE e a ocorrência de uma transposição imediata do modelo presencial para a plataforma digital sem uma formação prévia de como gerir o tempo de aula ou preparar métodos e materiais específicos. Os alunos revelaram que os professores, por vezes, tinham dificuldades com a tecnologia, porque estavam a utilizar algumas plataformas pela primeira vez e precisaram do suporte dos alunos para se adaptarem às funcionalidades dessas plataformas digitais. Essa dimensão de mútua descoberta e entreajuda entre professores e alunos, no ensino remoto, é um aspecto peculiar na forma como introduz a participação e colaboração no processo de ensino.

Os alunos referiram também a falta de interação com o professor, admitindo ser um fator negativo e desmotivante. Por outro lado, muitos deles reconheceram sentir-se mais à vontade para fazer questões e colocar dúvidas ao professor. Esses alunos afirmaram que, por causa da sua timidez, normalmente, evitam interromper o professor para colocar questões nas

aulas presenciais, mas, no ensino remoto, fazem-no com mais frequência (e discricção), através das janelas de conversa das aplicações. A impessoalidade, que o ensino remoto pressupõe e que desmotiva alunos e professores, parece encontrar, no seio dos estudantes chineses, um lado positivo. Nas aulas presenciais, os alunos chineses tendem a colocar as questões de forma individual, depois do final da aula, dada não só a personalidade geralmente mais reservada dos alunos, mas sobretudo a própria cultura de aprendizagem chinesa, que recomenda os estudantes a não interromper o professor durante a exposição da aula (JIN; CORTAZZI, 2006; LIU; ZHANG; YIN, 2014; PIRES, 2020).

### ***4.3 Qualidades e dificuldades do ensino remoto***

Em geral, os alunos revelaram que essas aulas permitem acompanhar as explicações dos professores e os materiais usados (como manuais ou PowerPoints) com mais atenção. No entanto, devido à mudança de ambiente de aprendizagem, de não estarem inseridos em uma turma física nem haver competição entre colegas, disseram que não se sentiam motivados ou que tiveram muitas dificuldades para encontrar alento para estudar. A falta de motivação para estudar foi uma das maiores dificuldades apontadas, aumentando com o decorrer dos meses e levando os estudantes a admitir que, neste semestre, estudaram bastante menos do que o habitual. Os alunos revelaram também o cansaço causado pela quantidade de tarefas e trabalhos que os professores deram ao longo do semestre para além das aulas de ensino remoto. Na perspectiva dos alunos, os professores consideravam o ensino remoto menos exigente e acabavam por dar mais tarefas aos alunos para fazer, algo que os fez sentir sobrecarregados de trabalho.

Outro dado pertinente é que os alunos revelaram também que o ensino remoto e a conjuntura de pandemia causaram um grande cansaço físico e psicológico e que estudar para os exames foi muito difícil. Os alunos reconheceram ter muitas dificuldades para se focarem na aprendizagem e estabelecerem uma disciplina de estudo. Por esses motivos, alguns admitiram que, por vezes, desempenharam outras atividades enquanto os professores lecionavam as aulas remotas, como jogar computador, arrumar o quarto, falar ao telefone com outras pessoas, etc. Os alunos afirmaram que o controlo ou registo das presenças se baseava apenas no fato de o aluno estar ou não presente na plataforma digital, revelando que, com a câmara desligada, era fácil “enganar” o professor e fazer outras coisas durante o tempo de aula.

Por todas essas razões, os alunos consideraram que a falta de motivação, de interesse ou foco nos conteúdos e de autodisciplina de estudo foi a principal dificuldade encontrada, sobretudo à medida que o semestre avançou e o cansaço em relação às aulas remotas se acumulou. Ressalta-se ainda o caso de dois alunos que ficaram no *campus* da universidade e que admitiram uma carga de preocupação e cansaço psicológico ainda maior por atravessarem toda essa fase sozinhos, longe das suas famílias. A epidemia na China começou durante o período de férias letivas do ano novo chinês e a grande maioria dos alunos estava nas suas casas, onde permaneceram — segundo ordem das autoridades competentes — durante todo o semestre. Situações como a desses dois estudantes são exemplos claros da necessidade prioritária de cuidar da saúde física e mental dos alunos (BOZKURT; SHARMA, 2020; GUSSO *et al.*, 2020; HODGES *et al.*, 2020).

Outra questão pertinente, apesar de não fazer diretamente parte do roteiro da mesa-redonda, é o fato de os alunos referirem que, nas licenciaturas de Física, Matemática ou Língua Chinesa da universidade, os estudantes e professores tiveram mais dificuldades com as aulas remotas, uma vez que as turmas desses cursos têm entre 120 a 150 alunos, causando enormes problemas na interação e gestão das aulas remotas e exigindo a divisão de cada turma em vários grupos para viabilizar essa forma de ensino.

Outra desvantagem mencionada na aprendizagem de português, não devido ao ensino remoto, mas pelo contexto de pandemia, foi o fato de os alunos não poderem fazer intercâmbio de estudos, como é habitual, no terceiro ano do curso. Normalmente, os alunos têm a oportunidade de estudar um ano (dois semestres) em instituições de ensino superior de Portugal ou do Brasil, mas, nesse ano, não o puderam fazer, devido às restrições de circulação. Talvez mais do que em outras áreas do saber, a aprendizagem de uma língua é particularmente influenciada pelo contexto de imersão, não só no plano linguístico, mas também no sociocultural. Essa é uma oportunidade que esses alunos não vão ter e que consideram ser uma desvantagem na sua formação acadêmica em relação aos alunos dos anos anteriores, causando alguma desmotivação em face das expectativas criadas em relação à experiência de intercâmbio. No fundo, uma das muitas consequências que os tempos de pandemia têm provocado no ensino superior.

## Conclusões

Presentemente, os sistemas de educação e as instituições de ensino superior enfrentam algumas das mais impactantes mudanças da sua história. Aproveitando o efeito da pandemia, cuja contingência fez com que o mundo se encontrasse na inesperada necessidade de abraçar o ensino *on-line*, o desafio que se coloca, na atualidade, é o de fazer a passagem de um ensino emergencial para um ensino a distância, com a devida estrutura e consolidação, que se apresente como complemento regular do ensino presencial e também como alternativa em termos de oferta e de possibilidade de aprendizagem. Nesse contexto, o ensino de línguas estrangeiras partilha os desafios e as dificuldades de outras áreas de ensino e da generalidade dos atores educativos à escala mundial. É de alguma forma assinalável que uma pandemia que teve a consequência de distanciar e apartar as pessoas, trazendo desconfiança e incerteza, tenha também o efeito de apresentar obstáculos e necessidades globais que só podem ser supridas através de esforços comuns delineados em convergência e cooperação. É dessa forma coletiva que se poderá superar a falta de condições ou de recursos de aprendizagem em alguns contextos, fomentar o treinamento pedagógico e tecnológico, trabalhar a adaptação a novos tipos de interações e relações interpessoais que o ensino *on-line* suscita e dotar os atores educativos de meios e conhecimentos para fazer das plataformas *on-line* uma mais-valia no processo de ensino. Unir esforços nesse sentido é pertinente para o ensino *on-line* se libertar cada vez mais do seu lado emergencial, como transposição quase direta de um modelo presencial e expositivo, para adquirir uma identidade própria que fomente a autonomia

e a construção de conhecimento por parte do aluno e a inovação e criatividade do lado do professor, assumindo este um papel de mediador e menos de expositor de conteúdos.

Na China, o ensino remoto emergencial, motivado pela pandemia, ficou circunscrito a um determinado período de tempo, entre fevereiro e junho/julho de 2020, correspondente ao segundo semestre do ano acadêmico 2019/2020. Desde o início do ano acadêmico seguinte, em agosto de 2020, que as aulas decorrem com normalidade, isto é, presencialmente. Diferentemente de outros países em que as aulas têm estado a decorrer *on-line* desde o início da pandemia, ou, ainda, de outros países em que, após um interregno, foi retomado o ensino *on-line* devido ao agudizar da propagação do vírus, na China, talvez por causa de medidas como as restrições nas fronteiras, a monitorização das pessoas através de aplicativos digitais ou a obrigatoriedade de um período de duas a três semanas de quarentena ao entrar no país, tem-se verificado um maior controlo da propagação do vírus, com a inexistência ou ocorrência muito residual de casos de transmissão. Esses fatores fazem com que a vigência do ensino remoto emergencial esteja, até à data, circunscrita apenas aos já referidos meses de 2020. No entanto, há algumas decorrências que o ensino emergencial estimulou e cuja presença se pode verificar empiricamente no ensino presencial da Universidade de Sun Yat-sen, tais como: o crescimento do uso de plataformas *on-line* para explorar conteúdos, preparar apresentações ou fazer os trabalhos de casa, nomeadamente DingTalk, UMU ou Seesaw, que permitem trabalhar com materiais didáticos em diferentes tipos de formato (vídeo, música, etc.); a transmissão de aulas em direto para alunos que não podem estar presentes na sala de aula por razões de força maior, nomeadamente, os estudantes

internacionais que ainda não estão autorizados a entrar no país; a gravação de aulas que possibilita aos alunos estudar e rever as matérias posteriormente; o uso mais frequente de aplicativos através dos quais os alunos discutem os temas entre si ou apresentam dúvidas e colocam questões aos professores; o papel mais participativo e significativo da vertente *on-line* com possíveis reflexos na avaliação final dos alunos.

O ensino remoto emergencial intensificou o papel da tecnologia no ensino, possibilitando novas vias para a descoberta e para a interação entre professor e aluno. Por esses motivos, o ensino remoto emergencial não introduz um contraste ou oposição entre aulas digitais e aulas presenciais, mas precipita uma compatibilidade ou complementaridade entre físico e digital que tem necessariamente de se continuar a construir. Os alunos têm na implementação regular da tecnologia um meio através do qual se podem expressar, interagir e explorar as suas necessidades de aprendizagem. A valia dos professores é destacada pela tecnologia, ao expandir os limites da sala de aula e desenvolver novas formas de ensinar e de chegar aos alunos. A tecnologia não ameaça o papel do professor nem a sua importância, pelo contrário, ajuda o professor a reunir mais competências para representar uma fonte ainda mais abundante de motivação e inspiração para os alunos de hoje e de amanhã. A pandemia demonstrou que, apesar da flexibilidade e 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. Depois de atravessada essa crise, as universidades não vão prescindir dos esforços e investimentos realizados. 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.

## Referências

BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. i-vi, apr. 2020.

CLARKE, J. Student centred teaching methods in a Chinese setting. **Nurse Education Today**, [s. l.], n. 30, p. 15-19, jul. 2009.

EDER, R. The remoteness of remote learning: a policy lesson from COVID19. **Journal of Interdisciplinary Studies in Education**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 168-171, may 2020. Disponível em: <<https://www.ojed.org/index.php/jise/article/view/2172>>. Acesso em: 2 out. 2020.

FERRI, F.; GRIFONI, P.; GUZZO, T. On-line learning and emergency remote teaching: opportunities and challenges in emergency situations. **Societies**, [s. l.], v. 10, n. 4, p. 1-18, nov. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 201-210, ago. 2006.

GUSSO, H. *et al.* Ensino Superior em tempos de pandemia – diretrizes à gestão universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 238-957, 2020. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302020000100802](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802)>. Acesso em: 30 set. 2020.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and on-line learning. **Educause Review**, Washington, mar. 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-on-line-learning>>. Acesso em: 26 set. 2020.

HUANG, R. H. *et al.* **Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: the Chinese experience in maintaining undisrupted learning in COVID-19 outbreak**. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 2020.

JIN, L.; CORTAZZI, M. Changing Practices in Chinese Cultures of Learning. **Language, Culture and Curriculum**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 5-20, 2006.

KULICH, S.; WANG, Y. Intercultural communication in China. *In*: BENNETT, J. (ed.). **The SAGE Encyclopedia of Intercultural Communication**. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2015. p. 458-469.

LIU, Y.; ZHANG, M.; YIN, Q. Challenges in intercultural language education in China. **Canadian Social Science**, [s. l.], n. 10, v. 6, p. 38-46, ago. 2014.

MOHMED, A. O.; KHIDHIR, B. A.; NAZEER, A.. Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: the current trend and future directive at Middle East College Oman. **Innovative Infrastructure Solutions**, [s. l.], n. 5, v. 72, p. 14-27, jul. 2020.

Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s41062-020-00326-7#citeas>>. Acesso em: 14 out. 2020.

MOREIRA, J.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, [s. l.], n. 34, p. 351-364, abr. 2020.

OCDE. **A framework to guide an education response to the COVID - 19 pandemic of 2020**. [S. l.], 2020. Disponível em: <[https://www.hm.ee/sites/default/files/framework\\_guide\\_v1\\_002\\_harward.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf)>. Acesso em: 4 out. 2020.

PIRES, M. Gaokao: far more than an exam. **Revista Diadorim**, [s. l.], Esp. 21, p. 165-184, dec. 2019.

PIRES, M. J. A cultura chinesa: das dimensões culturais de Hofstede às perspectivas asiáticas de comunicação. **Anuario Latinoamericano - Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales**, [s. l.], v. 10, p. 147-166, dec. 2020.

SOUSA, M.; BAPTISTA, C. **Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios - segundo Bolonha**. 3.ed. Lisboa: Edições Lidel, 2000.

UNESCO. **COVID-19 Educational disruption and response**. 2020a. Disponível em: <[www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363](http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363)>. Acesso em: 29 set. 2020.

UNESCO. Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. **UNESCO COVID-19 Education Response – Education Sector issue notes**, issue note n. 2.1, 2020b. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>>. Acesso em: 29 set. 2020.

ZHU, X.; LIU, J. Education in and after Covid-19: immediate responses and long-term visions. **Postdigital Science and Education**, [s. l.], v. 2, n. 10, p. 695-699, abr. 2020.

# What the Poor do to Survive. (Im) Politeness and Classism in Brazilian Twitter

Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira\*

Marisa Carneiro Mendonça\*\*

Gustavo Ximenes Cunha\*\*\*

## Abstract

Research on (im)politeness (CULPEPER; HAUGH; KÁDÁR, 2017) has widely replaced the term ‘culture’ with the concept of ‘community of practice’, or by the umbrella-like term ‘interactional practices’ (MILLS, 2015, p. 30; MILLS; KÁDÁR, 2011). From this view, this study aims at examining hashtags related to the topic *#What the poor do to survive*, which include *#thingspoorpeopledo* (*#coisasquepobrefaz*) and three other variants, *#thatispoverty* (*#pobrezaéissoaí*), *#poverty* (*#pobreza*), and *#poor* (*#pobre*). To do that, data were collected from Twitter posts published in Brazilian Portuguese and listed among the trending topics in 2017 and in 2019. After we collected the posts and their accompanying hashtags, a qualitative analysis was performed, aiming at describing and categorizing the impoliteness strategies identified. In this phase of the research, over 400 tweets containing hashtags were analyzed. We found that the hashtags investigated primarily aimed at exchanging humorous messages, mostly associated with social class division in Brazil. At the same time, our findings also showed that the hashtags signalled a recurrent verbal behavior shared by a community of practice assembled under a tag (BRUNS; BURGESS, 2011; STARBIRD; PALEN, 2011).

---

\* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. Bolsista de Produtividade do CNPq (nível 2). Processo: 309492/2020-3. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1857-0207>.

\*\* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1217-2160>.

\*\*\* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. Bolsista de Produtividade do CNPq (nível 2). Processo: 304244/2019-8. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9953-1204>.

Additionally, our data demonstrated that hashtags had a dual purpose: while they employed mock impoliteness and sarcasm to reinforce valid social norms, they also promoted a jocular debate on classism and ideology in Brazil.

Keywords: Linguistic impoliteness. Hashtags. Classism. Mockery.

## O que os pobres fazem para sobreviver. (Im)Polidez e classismo no Twitter brasileiro

### Abstract

Pesquisas sobre (im)polidez (CULPEPER; HAUGH; KÁDÁR, 2017) substituíram amplamente o termo ‘cultura’ pelo conceito de ‘comunidade de prática’, ou pelo termo guarda-chuva ‘práticas interacionais’ (MILLS, 2015, p. 30; MILLS; KÁDÁR, 2011). Sob essa ótica, este estudo tem como objetivo examinar as *hashtags* relacionadas ao tema #O que os pobres fazem para sobreviver, que incluem #coisasquepobrefaz e três outras variantes, #pobrezaéissoaí, #pobreza e #pobre. Para isso, foram coletados dados de postagens do Twitter, publicadas em português do Brasil, e listadas entre os *rending topics* em 2017 e em 2019. Depois de coletar as postagens e as *hashtags* que as acompanhavam, foi realizada uma análise qualitativa do *corpus*, com o objetivo de descrever e de categorizar as estratégias de impolidez observadas. Nessa fase da pesquisa, mais de 400 *tweets* contendo *hashtags* foram analisados. Os resultados mostraram que *hashtags* tinham como objetivo principal a troca de mensagens humorísticas, associadas à divisão de classes no Brasil. Ao mesmo tempo, nossos dados demonstraram que as *hashtags* também sinalizavam um comportamento verbal recorrente, compartilhado por uma comunidade de prática, reunida sob uma *tag* (BRUNS;

BURGESS, 2011; STARBIRD; PALEN, 2011). Além disso, as *hashtags* tinham um propósito duplo: enquanto empregavam impolidez e sarcasmo para reforçar normas sociais válidas, também promoviam um debate jocoso sobre classismo e ideologia no Brasil.

Palavras-chave: Impolidez linguística. Hashtags. Classismo. Deboche.

Recebido em: 09/02/2021 // Aceito em: 26/02/2021.

## An overview of the study

Twitter hashtags are opinionated text genres pervasive on Twitter (YANG, *et al.* 2012; OLIVEIRA; CARNEIRO, 2018). This study aims to examine hashtags related to the social class dispute in Brazil. Of particular interest in this research are hashtags related to the topic *What the poor do to survive*, which include *#thingspoorpeopledo* (*#coisasquepobrefaz*), and three other variants, *#thatispoverty* (*#pobrezaéissoaí*), *#poverty* (*#pobreza*), and *#poor* (*#pobre*). These hashtags primarily aimed at exchanging humorous messages, mostly associated with low-income class habits and social class division. While doing this, these hashtags also assembled users, forming a ‘community of practice’ under a tag (BRUNS; BURGESS, 2011; MILLS; KÁDÁR, 2011).

Recent research on (im)politeness (MILLS; KÁDÁR, 2011; CULPEPER; HAUGH; KÁDÁR, 2017) has widely replaced the term ‘culture’ by the concept of ‘community of practice’, or by the umbrella-like terms ‘interactional practices’. This notion encompasses ‘a loosely defined group of people who are mutually engaged in a particular task’. (MILLS, 2015, p. 30). In the framework proposed by Kienpointer and Stopfner (2017), certain linguistic expressions, codified as impolite in some cultures or communities of practice, can be interpreted differently, depending on the dominant discourse. This framework reinforces that the discursive-cultural dimension is always decisive for interpreting what is considered impolite and aggressive in a given community of practice. From this perspective, we make a case that the hashtags analyzed employed mockery as an impoliteness strategy to promote a digital debate

on classism in Brazil. Considering this research panorama, we will discuss the theoretical framework that underpins the study in the next section.

## **1 Mockery as a strategy of impoliteness**

Research on linguistic impoliteness encompasses a variety of social relations. From Bousfield's perspective (2008), impoliteness is defined as the intentional communication of Face Threatening Acts (FTAs) (BROWN; LEVINSON, 1987), which are usually carried out either in unmitigated forms or with deliberate aggression. For Culpeper (2005) e Culpeper, Haugh and Kádár, (2017), impoliteness can be identified when: (1) the speaker intentionally communicates the attack to the face, or (2) the listener perceives the behavior as intentional, or when there is a combination of (1) and (2). In almost all available models, impoliteness is related to the emergence of negative emotions and face loss (GOFFMAN, 1973). Impoliteness can also be manifested directly (bald on record) or indirectly (off record). When bald on record, the face threat is communicated directly, unambiguously, and concisely. When indirect (off record), face attack is carried out employing an implicature, which occurs in such a way that the speaker's offensive verbal behaviour typically surpasses any other rational interpretation.

As for positive impoliteness, it refers to strategies that attack the hearer's positive face, that is, his wants and needs. This process happens when the speaker ignores, excludes, and uses markers of disinterest or when she employs obscure language or taboo words targeted at the interlocutor or a third party. On the counterpart of positive impoliteness, but within the same domain,

negative impoliteness consists of strategies intended to damage the interlocutor's negative face or a third party's. It encompasses language intended to threaten, despise, and ridicule, as well as language used to invade the other person's space by associating him with explicitly negative aspects, or by putting his debt in focus.

Particularly concerning the offense, Haugh (2015, p. 37) suggests that it 'can be understood as a social action initiated by the addressee in which he interprets the actions, or the conduct of the interlocutor (or some other person or groups of persons) as offensive'. For the author, while being a pragmatic act, an insult is restricted by the type of activity in which it arises and by the immediate context. From this perspective, sarcasm, irony, and mockery are described as meta-strategies of impoliteness since they constitute potential FTAs, frequently understood as insincere and/or as forms of power abuse.

More specifically, Culpeper (1996) describes the phenomenon as a kind of impoliteness that 'remains on the surface, since it is understood that it is not intended to offend'. (CULPEPER, 1996, p. 352). Consequently, offenses are more likely to be interpreted as banter when intended for interlocutors that the speaker likes. Moreover, Culpeper (1996) claims that mockery or banter can also occur in ritualized interactions, as a 'language game' structured in a speech event form (LABOV, 1972). Along these lines, mockery can be understood as a form of untrue offense taken as such due to the kind of shared knowledge within a group. Hence, mock impoliteness's primary effect may be to reinforce in-group solidarity (CULPEPER, 1996). Similarly, mock impoliteness may function as a 'safety valve' (CULPEPER, 2011, p. 211) in contexts where interlocutors' aggressive behaviour seems to be the norm. As Leech (2014, p. 241) puts it:

Banter tends to occur almost ritualistically in certain communities of practice where individuals undergo emotional pressure, for example, in hospitals or sports team events. Emotional pressure can reach a breaking point and result in uncontrolled aggression and violence. It seems likely that, in such situations, banter has a positive function in allowing aggression to be expressed, but also in defusing its violent effects by promoting an atmosphere of friendly jocularity.

Studies on (im)politeness traditionally adopted a pragmatic perspective of analysis, mainly focused on the speaker's strategies to soften speech act aggressiveness. From this point of view, issues related to the broader context motivating these strategies use were often neglected. When these aspects were considered, they were typically analyzed from a cultural anthropological perspective, notably associated with descriptions of cultures, which resulted in a fairly homogeneous characterization of how members of different cultures behaved, such as Americans, Indians, or Japanese.

In more recent decades, however, there has been an increasing interest in associate (im)politeness with broader socio-historical issues to explore specific (im)politeness strategies. This perspective connects to the 'communities of practice' definition, which, in turn, encompasses an account of material conditions within those communities (MILLS; KÁDÁR, 2011; KIENPOINTER; STOPFNER, 2017).

From this point of view, there has been a general interest in developing studies on (im)politeness from a more critical perspective regarding social sciences in general and language use. Thus, rather than studying 'typical' verbal behaviour in a given culture, these studies have focused more on identifying strategies of (im)politeness employed in specific situations and

on how they may reflect broader social disputes structuring social space and placing different segments of society in positions of conflict, dominance, consent, and dissent (MILLS, 2003; OSTERMANN, 2006; SOTO; ARANCIBIA, 2017; BLITVICH, 2018; GRAINGER, 2018; CUNHA; TOMAZI, 2019).

Along these lines, Kienpointer and Stopfner (2017) also argue that there are at least two ways in which the ideological component can be identified in classical Politeness Theory (BROWN; LEVINSON, 1987): (a) the (alleged) rationality of speakers, associated with the observed results homogeneity, and (b) the (supposed) existence of a crystallized and universal model for (im)politeness. From this perspective, Kienpointer and Stopfner (2017) discuss how, in the framework proposed by Brown and Levinson (1987), politeness is conceived of as strategic, rational, and operating following linear Western thought.

In opposition to this homogenizing view of politeness, a growing research tradition (KÁDÁR; HAUGH, 2013; KIENPOINTER; STOPFNER, 2017) has shown that Brown and Levinson's model, though still valid and comprehensive, may be biased towards politeness. According to this tradition, impoliteness is not simply a deviation from politeness, nor is it merely an effect of strong negative emotions. Similarly, impoliteness is not always seen as the marked, exceptional politeness counterpart. In some cultures and specific institutional contexts, impoliteness can even be the norm (CULPEPER; HAUGH; KÁDÁR, 2017).

In sum, the use of expressions of direct negative criticism and the production of contemptuous comments usually characterize impoliteness and offense to the interlocutor. In posts containing

hashtags analyzed here, however, we are interested in speculating how/if mock impoliteness was employed in hashtags to create humor, reinforce in-group solidarity (CULPEPER, 1996), and challenge social norms. In the following section, we will discuss social status, classism, and ideology relevant to this study.

## **2 Social status, classism and ideology**

As Goffman (1951, p. 294) claims, social status ‘may be ranked on a scale of prestige, according to the amount of social value that is placed upon it relative to other statuses in the same sector of social life’. For the author, individuals may be rated on a scale of prestige, depending on how close they are to the ideal behaviour expected, and to status symbols that they display. Status symbols, for Goffman, are ‘the cues that select for a person the status that is to be imputed to him and how others are to treat him’. (GOFFMAN, 1951, p. 295). From this perspective, any item of a person’s social behaviour may be considered as a sign of his social position. Because social classes, as well as individual members, may sometimes rise or fall, concerning their ‘relative wealth, power, and prestige’. (GOFFMAN, 1951, p. 297), status symbols play an important role in reaffirming the established status. They impede the social emergence of those who have recently acquired power or wealth, while they hold back the fall of those who have lost it. By means of displaying status symbols, continuity of a social status tradition may be assured, and effects of social privilege may remain untouched.

In Brazil, social, racial, and gender privilege have been primarily explained as a result of inequalities stemming from slavery, as well as historical processes of ‘uneven development

across and within Brazilian regions'. (LAYTON; SMITH, 2017, p. 54). Despite efforts to promote Brazil as a 'racial democracy' (c.f. FREYRE, 1973; SILVA, 2012), social class, gender, and race discrimination are immanent in the country (LOVELL, 2006). Along these lines, a study conducted by Telles and Bailey (2013) has shown that many Brazilians indicated 'discrimination' as a reason to explain why Afro-Brazilian descendants remained more flawed while being the majority of the population. Discrimination towards race, class, and gender in Brazil is also manifested in sarcasm, mockery, and verbal insult, not only within face-to-face interactions but also in social media exchanges, as we will see in the different sections of this study.

The common notion of ideology is that of a 'pejorative ring' (EAGLETON, 2014, p. 11), suggesting a distorted perspective caused by wrong preconceptions, manipulation, propaganda, and power. The term 'ideology' is typically employed in everyday conversation as a stigma attributed to others who are 'unable, or unwilling, to realize how things really are' (KIENPOITNER; STOPFNER, 2017). In this view, ideology and classism can be manifested in pejorative denominations of low-income classes, such as 'redneck', 'trash', 'riff-raff', 'proles', 'the unwashed masses. In Brazilian Portuguese, *ralé*, *povão*, *prole*, *grande massa* are their equivalent terms. These expressions imply 'generalized negative assumptions about the habits, manners and living standards of the social groups referred to' (KIENPOITNER; STOPFNER, 2017, p. 87). Moreover, classism can also involve categorizing low-income classes' communicative behavior (and ethnic minorities) as being generally rude, primitive, and uneducated (MILLS, 2015, p. 149), while upper-classes are often associated with civility and good upbringing, and with superior social status.

As a reaction to classism, working-class people may coin mocking phrases targeted at the so-called ‘over-refined’ middle-class politeness (KÁDÁR; MILLS, 2011). Similarly, ‘outsiders’ and ‘social outcasts’ sometimes develop a kind of “anti-language”, through which norms and values of dominant groups may be reversed. This language is only partially comprehensible for most speakers, and hence it is often experienced and assessed as rude and uneducated (KÁDÁR; MILLS 2011).

Considering this theoretical panorama on social status, classism, and ideology, we set off to discuss how it may be made manifest in the digital environment through the use of hashtags.

### 3 Twitter hashtags

Twitter is a communication platform that enables users to broadcast 280-character messages, the tweets, to groups of other users who subscribe to their accounts, the followers. For tweeters, whose accounts are not explicitly set as private, every tweet is posted to the public and in a searchable timeline (STARBIRD; PALEN, 2011).

Length restrictions on updates imposed by Twitter led to the development of techniques for making the most of such limited affordances. It is common to find abbreviations and omissions, numbers and letters for homophonic words and morphemes (e.g. ‘4’ instead of ‘for’), shortening of words and omission of subjects, copula verbs, articles, and prepositions (CRYSTAL 2011). Such length restrictions, and strategies used to cope with them, entail that the reader collaboratively constructs the intended messages with their author. Thus, tweets typically involve hashtags since they contribute to activating contextual clues, helping specific meanings be more effectively communicated (YANG *et al.* 2012; SCOTT, 2015).

Hashtags have emerged from CMC (Computer-Mediated Communication) context primarily to facilitate navigation. By employing a ‘user-defined index term of content’, a hashtag assembles relevant topics and events while maximizing the potential of information retrieval’. (YANG, 2012, p. 4). The fact that hashtags help to identify users participating in a relevant discussion makes them effective strategies to screen out information and enable users to narrow down their search focus. Apart from being topic organizers, Starbird and Palen (2011) showed that hashtags also operate as a basis for organizing volunteering work activities, particularly those following major natural disasters, for example, the 2010 earthquake in Haiti (STARBIRD; PALEN, 2011). As part of this social networking function, Starbird and Palen (2011) identified hashtags as a means to form ‘bonds and to create a feeling of community. (STARBIRD; PALEN, 2011, p. 3). Hence, the use of hashtags surpasses content bookmarking. As a result, a hashtag serves as a particular community symbol. Hashtags enable users to identify and participate in online chats originated by tag. As Starbird and Palen (2011) state, a hashtag puts together a virtual community of users with the same background and interest or involved in the same task.

Moreover, hashtags engage participants in discussions while they also connect them with a shared text outside Twitter. According to Bruns and Burgess (2011), hashtag communities indicate that users are not merely tweeting into the hashtag stream; they also follow what others are posting. Consequently, the more posts in the hashtag stream, the more the hashtag community can be considered a community (BRUNS; BURGESS, 2011). From this perspective, the use of hashtags may also suggest that

members of a virtual community aim to forge a particular version of reality/society while building a certain image about themselves that distinguishes them from other groups (BOURDIEU, 1979).

In the next section, we will outline the data gathering and data analysis methodology.

## 4 Data collection

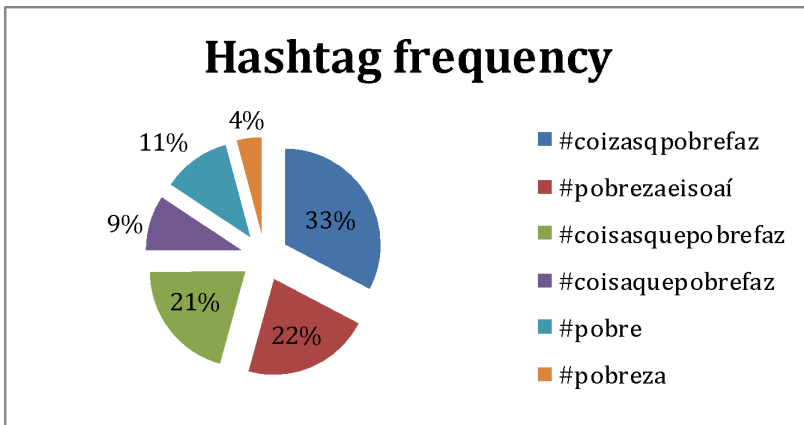
To investigate whether and how sarcasm and mock impoliteness may be used to generate humour in hashtags about classism in Brazil, data were taken from Twitter trending topics of 2017 and 2019.

In a previous paper, Oliveira and Carneiro (2018) identified a hashtag used to start a game, which encouraged tweeters to discuss ‘what the poor do to survive.’ This hashtag was among the Brazilian trending topics in August 2017, together with a similar one, #thingspoorpeopledo (#CoizasQPobreFaz), with the word ‘thing’ misspelled (‘coizas’, instead of ‘coisas’). In a second data gathering, carried out in March 2019, these hashtags were also popular, which proved this recurrent topic feature in Brazilian Twitter.

Once we identified these hashtags as recurrent trending topics, the further step was to use Twitter search engine to find other hashtags with the keyword ‘pobre’ (*poor*) in the same period of time. This search resulted in finding a total of six hashtags about the theme: #CoisasQuePobreFaz (#ThingsThatPoorpeopleDdo), #CoizasQPobreFaz; #coisaQuePobreFaz (#ThingPoorPeopleDo), #pobre (#poor); #pobreza (#poverty), #pobrezaÉIssoAí (#thatIsPoverty) and #pobre (#poor).

After we did that, posts available from Twitter search engines were collected as images. In this research phase, over 400 tweets containing hashtags were gathered. Graph 1 summarizes this data gathering step:

**Graph 1 - hashtag types per publication frequency on Twitter**



Source: By the authors.

After categorizing hashtags per type, we carried a manual analysis to identify the use of impoliteness strategies in the data collected. The examples in the following section display our findings concerning these findings.

## 5 Analysis of Twitter posts containing hashtags

In most of the examples that follow, it is possible to observe how certain social class symbols (GOFFMAN, 1951) characterize social division in Brazil. In Example 1, ‘having an iPad’ is assessed as a symbol of social status and as a form

of conquering social acceptance. Conversely, not having iPad represents an obstacle for social class emergence: *Não ter iPad #PobrezaÉIssoAí* (not having an iPad #thatIsPoverty). While the post may be associated with the ‘generalized negative assumptions about the habits, manners and living standards of the social groups’ (KIENPOITNER; STOPFNER, 2017, p. 87), it is also ironic and humorous. Part of the jocular tone is impinged by the hashtag *#PobrezaÉIssoAí* (#thatIsPoverty), which employs irony and sarcasm as impoliteness meta-strategies (CULPEPER, 2005).

(1)



Example 2 also addresses social class division by mocking the upper classes’ habits, which lower-class members sometimes imitate. The idea conveyed in *Pobre não gasta com academia, ele faz uma! #CoisasQPobreFaz* (‘the poor does not pay for the gym, they build their own’! #ThingsPoorPeopleDo) is reinforced by a picture of a makeshift gym, allegedly used for muscle training.

As Kádár and Mills (2011) argue, working-class people typically coin mocking phrases targeted at over-refined middle-class politeness (or middle-class habits), developing a kind of ‘anti-language’. Through this anti-language, norms and values of dominant groups are challenged (KÁDÁR; MILLS, 2011).

In this example, we claim that the deviant spelling of ‘*coisa*’ (‘*coiza*’ - ‘*thing*’) may be associated with this phenomenon. From this point of view, the alternative spelling also addresses (and challenges) the common notion that low-income classes are uneducated, and therefore often display faulty or defective spelling.

(2)



Example 3 employs mockery and sarcasm to ridicule the upper-class members ‘*pose*’ (posture), often imitated by lower-class members. The tweet reads: *realidade de quem se acha rico mas às vezes... #PobrezaÉIssoAí só mantendo a pose!!!!* (the reality of those who believe to be rich, but... #ThisIsPoverty just keeping the pose!!!!). The tweet’s sarcastic tone also serves to assess upper-class members as arrogant or snobbish.

Furthermore, the picture accompanying the post in Example 3 also connects to an upper-class female member stereotype: blonde, slim, blue-eyed, sophisticated, and wearing make-up. These elements help reinforce the clear-cut categorization of social class in Brazil. Contrasting emerges from the inevitable association between the picture and the low-income class female members stereotype, typically depicted as colored, dirty, poorly dressed, and rude. Furthermore, Example 3 also alludes to the ‘lower-classes living conditions stereotype by showing unpaved streets and filthy surroundings.

(3)



Example (4) suggests that low-income people are used to saving money by keeping it in jars and not at banks, as upper-class members would do. The picture accompanying the post reinforces this notion, while it also conveys the idea of untidiness and scarcity, commonly associated with low-income classes. The post reads: *guardar dinheiro em um pote #PobrezaÉIssoAí* (keeping money in a jar #ThatIsPoverty). Despite being offensive and impolite, in the sense that it relates to negative emotions such as shame and humiliation (CULPEPER, 2005), the post, as well as the hashtag accompanying it, turns out to be playful. The irony lies primarily in the interpersonal exchange tone, marked by the membership to a community of practice prompted by a tag (MILLS, 2015; KÁDÁR; MILLS, 2011).

(4)



Example 5 leads to the implicated conclusion that low-income class members do not usually tidy their rooms, as upper classes commonly do. The post reads: *Falar ‘Não repara na bagunça não.’ #CoizasQPobreFaz* (Saying ‘do not mind the mess.’ #ThingsPoorPeopleDo). Once again, the post and the accompanying picture serve to express irony and sarcasm targeted to social class stereotypes in Brazil. Furthermore, they also serve as a strategy to enrich in-group solidarity (CULPEPER, 1996) since they bring together members that similarly assess (or mock) social class division.


(5)



Example 6 reads *Dias de glória é coisa de gladiador, pobre só tem dias de luta mesmo #pobre #luta #choraoeterno* (glory days are for gladiators; poor people only get the fight. #Poor #fight #eternalCrying), and it deems low-income class members as ‘unfortunate’ for being unable to ‘succeed in life’, despite their constant struggle for social emergence. While the post sarcastically relates to ‘active yet subtle discrimination’ by social class in Brazil (LOVELL, 2006, p. 53), it also employs mockery as a form of untrue offense. Hence, impoliteness is used to play a ritualized linguistic game (LABOV, 1971), reinforcing bonds within a community of practice intended to unveil classism in Brazil.

- (6) [redacted] · 15h  
Dias de glória é coisa de gladiador, pobre só tem dia de luta mesmo.  
#pobre #luta #choraeterno
- 

In our data, we also found examples in which the tweeter herself ridiculed her material condition, clearly expressing self-mockery. In Example 7, the tweeter explicitly places herself as a lower-class member. She published: *To Twitando mas to sem 3g #pobre #lisa* (I’m tweeting but without 3G #poor #broken). By doing so, she mocks herself and other community members who cannot afford easy Internet access.

- (7) [redacted] · 5d  
To twitando mas to sem 3g #pobre #lisa
- 

As one can see in the discussed examples in this section, the hashtag *#poor* and its variants were mainly employed in posts that criticized classism in Brazil. Along these lines, the analyzed tweets made sarcastic remarks about low-income classes’ habits and living conditions, often regarded as badly-mannered, rude, or uncivilized. While doing this, they also related to the notion of ideology as a ‘pejorative ring’ (EAGLETON, 2014, p. 11), suggesting a distorted perspective that affects our perception of social groups. Furthermore, the posts analyzed also shed light on the notion that certain status symbols help maintain social class division and impede class members from falling or rising social ranks (GOFFMAN, 1951).

## 6 Final remarks

This research examined Brazilian posts on Twitter that employed sarcastic language apparently intended to disparage low-income classes (*pobres*). Conversely, our findings also showed that these posts represented a kind of verbal reaction to classism and the dominant ideology (KIENPOITNER; STOPFNER, 2017). Notably, through humor and mockery (CULPEPER, 2005; CULPEPER; HARDAKER, 2017), the posts containing hashtags conveyed a sense of in-group solidarity to an on-line community put together through the same type of hashtag (MILLS, 2015; YANG et al., 2012). This community engaged in a humorous discussion about social issues, more particularly, about classism.

This study reaffirms the notion that the discursive-cultural dimension is always crucial to determining what is considered impolite and aggressive in a particular community of practice. For this reason, the hashtags analyzed prompted a dual interpretation: they served as strategies to reinforce social stigmatization in Brazilian society, communicating stereotypes about lower classes' language and habits while operating as a form of transgression by using sarcastic language and their accompanying pictures.

Finally, while believing we have attempted to connect mockery, linguistic impoliteness, and classism to the use of hashtags in Brazilian Twitter, we also understand that the topic is vast and should be placed under further scrutiny. From this perspective, an investigation of classism and ideology manifestations in different social media and platforms and further examination of this topic on Internet forums may be considered

an additional step to broaden research in this field.

## References

BLITVICH, P. G. C. Globalization, transnational identities, and conflict talk: the super-diversity and complexity of the Latino identity. **Journal of Pragmatics**, Amsterdam, v. 134, p. 120-133, 2018.

BOURDIEU, P. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

BOUSFIELD, D. **Impoliteness in interaction**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2008.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BRUNS, A.; BURGESS, J. E. The use of Twitter hashtags in the formation of ad hoc publics. *In: 6TH EUROPEAN CONSORTIUM FOR POLITICAL RESEARCH (ECPR) GENERAL CONFERENCE 2011. Proceedings [...]*. New York, 2011, p. 89-104.

CRYSTAL, D. **Internet Linguistics. A Student Guide**. New York: Routledge, 2011.

CULPEPER, J. Impoliteness and entertainment in the television quiz show: The Weakest Link. **Journal of Politeness Research**, Berlin, v. 1, n. 1, p. 35-72, 2005.

CULPEPER, J. Politeness and impoliteness. **Pragmatics of society**, Berlin, v. 5, p. 393-467, 2011.

CULPEPER, J. Towards an anatomy of impoliteness. **Journal of pragmatics**, Amsterdam, v. 25, n. 3, p. 349-367, 1996

CULPEPER, J.; HARDAKER, C. Impoliteness. *In: CULPEPER, J.; KÁDÁR, D. (ed.). The Palgrave Handbook of Linguistic*

**(Im) politeness.** London: Palgrave Macmillan, 2017. p. 199-225.

CULPEPER, J.; HAUGH, M.; KÁDÁR, D. Z. (org.). **The Palgrave handbook of linguistic (im) politeness.** London: Palgrave Macmillan, 2017.

CUNHA, G. X.; TOMAZI, M. M. O uso agressivo da linguagem em uma audiência: uma abordagem discursiva e interacionista para o estudo da im/polidez. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 17, n. 2, p. 297-319, 2019.

EAGLETON, T. **Ideology.** New York: Routledge, 2014.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala.** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1973.

GOFFMAN, E. **La mise en scène de la vie quotidienne: les relations en public.** v. 2. Paris: Les éditions de minuit, 1973.

GOFFMAN, E. Symbols of class status. **The British Journal of Sociology**, London, v. 2, n. 4, p. 294-304, 1951.

GRAINGER, K. “We’re not in a club now”: a neo-Brown and Levinson approach to analyzing courtroom data. **Journal of Politeness Research**, Berlin, v. 14, n. 1, p. 19-38, 2018.

HAUGH, M. Impoliteness and taking offence in initial interactions. **Journal of Pragmatics**, Amsterdam, v. 86, p. 36-42, 2015.

KÁDÁR, D. Z.; HAUGH, M. **Understanding politeness.** Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

KÁDÁR, D. Z.; MILLS, S. (org.). **Politeness in East Asia.** Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

KIENPOINTNER, M.; STOPFNER, M. Ideology and (Im) politeness. In: CULPEPER, J.; KÁDÁR, D. (org.). **The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness.** London: Palgrave Macmillan, 2017. p. 61-87.

LABOV, W. **Language in the inner city: Studies in the black**

English vernacular. Oxford: Blackwell, 1972.

LABOV, W. The study of language in its social context. **Advances in the Sociology of Language**, Berlin, v. 1, p. 152-216, 1971.

LAYTON, M.; SMITH, E. Is it race, class, or gender? the sources of perceived discrimination in Brazil. **Latin American Politics and Society**, Cambridge, v. 59, n. 1, p. 52-73, 2017.

LEECH, G. **The pragmatics of politeness**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

LOVELL, P. Race, Gender, and Work in São Paulo, Brazil, 1960–2000. **Latin American Research Review**, Pittsburgh, v. 41, n. 3, p. 63–87, 2006

MILLS, S. **Gender and Politeness**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MILLS, S. Language, culture and politeness. SHARIFIAN, F. (Org.). **The Routledge handbook of language and culture**. Abingdon: Routledge, 2015. p. 129-140.

MILLS, S.; KÁDÁR, D. Z. (org.). **Politeness in East Asia**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

OLIVEIRA, A. L. A. M.; CARNEIRO, M. M. # CAGUEI: agressividade no twitter. **Revista (Con) textos Linguísticos**, Vitória, v. 12, n. 22, p. 7-20, 2018.

OSTERMANN, A. C. Comunidades de prática: gênero, trabalho e face. In: HEBERLE, V. M.; OSTERMANN, A. C.; FIGUEIREDO, D. C. (org.) **Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 15-47.

SILVA, G. M. Folk Conceptualizations of Racism and Antiracism in Brazil and South Africa. **Ethnic and Racial Studies**, Abington, v. 35, n. 3, p. 506–522, 2012.

SOTO, L. M.; ARANCIBIA, M. C. Descortesía ideológica y construcción de imagen social em uma entrevista polémica.

**Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 18, n. 3, p. 6-32, 2017.

SCOTT, K. The pragmatics of hashtags: Inference and conversational style on Twitter. **Journal of Pragmatics**, Amsterdam, v. 81, p. 8-20, 2015.

STARBIRD, K.; PALEN, L. Voluntweeters: Self-organizing by digital volunteers in times of crisis. *In: PROCEEDINGS OF THE SIGCHI CONFERENCE ON HUMAN FACTORS IN COMPUTING SYSTEMS*. 2011. **Proceedings** [...]. London, 2011. p. 1071-1080.

TELLES, E.; BAILEY, S. Understanding Latin American Beliefs About Racial Inequality. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 118, n. 6, p. 1559-1595, 2013.

YANG, L. et al. We know what@ you# tag: does the dual role affect hashtag adoption? *In: 21ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON WORLD WIDE WEB*. **Proceedings** [...]. London, 2012. p. 261-270.

# Gramática, ensino de língua portuguesa e formação do professor

Sandoval Nonato\*

## Resumo

Este estudo propõe discutir o estatuto da gramática como componente curricular da disciplina língua portuguesa na escola brasileira. Para tanto, apresenta, inicialmente, um panorama dos modos como a gramática escolar emerge no percurso histórico de constituição do ensino de língua portuguesa. Em seguida, contrasta esse estatuto historicamente construído com práticas de ensino de língua portuguesa atuais mediadas por estudantes de licenciatura em Letras, por ocasião de realização de estágio em escolas da rede pública da cidade de São Paulo (Brasil). A descrição e a análise do processo de implementação de um projeto de ensino sobre o funcionamento do verbo no texto poético, por um estudante, conforme registrado em seu relatório de estágio, permitem problematizar alguns desafios que a abordagem da gramática coloca para as práticas de ensino e para a formação do professor de língua portuguesa.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Formação docente. Gramática escolar.

---

\* Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professor do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada. Doutorado em Linguística (Universidade Estadual de Campinas, 2004). Estágio pós-doutoral em Didática de Línguas (Universidade de Genebra, 2006). Experiência em Linguística Aplicada, Linguística Textual e Ensino-Aprendizagem (Métodos e Técnicas de Ensino). Pesquisa: formação e trabalho do professor de língua portuguesa e produção e recepção de gêneros textuais na escola. <https://orcid.org/0000-0002-3976-584X>.

# Schooling grammar, teaching Portuguese language and teacher training

## Abstract

This study proposes to discuss the status of schooling grammar as a curricular component of the subject Portuguese language in the Brazilian school. Therefore, it presents, initially, an overview of the ways in which schooling grammar is approached in the historical course of the constitution of Portuguese language teaching. Next, this historically constructed status of schooling grammar is contrasted with current Portuguese language teaching practices mediated by students for licentiate in Letters, on the occasion of an internship in schools of the public system of the city of São Paulo (Brazil). The description and analysis of the process of implementation of a teaching project about functioning of the verb in the poetic text by a student, as recorded in your internship report, allow us to problematize some of the challenges that the schooling grammar approach poses to teaching practices and to the training of the Portuguese language teacher.

Keywords: Schooling Grammar. Teacher training. Teaching Portuguese language.

Recebido em: 22/08/2020 // Aceito em: 24/02/2021.

## Introdução

O processo de descrição das línguas naturais ou gramatização consiste em um exercício de reflexão e um esforço de objetivação de longa duração, um trabalho histórico que Auroux (1992) qualifica como uma “revolução tecnológica” comparada a grandes descobertas científicas, tais como a teoria heliocêntrica de Copérnico ou as leis de Newton, que “conduz a produzir dicionários e gramáticas de todas as línguas do mundo (e não somente dos vernáculos europeus) na base da tradição greco-latina”. (AUROUX, 1992, p. 8). O duradouro trabalho de produção de um saber linguístico suposto nos processos de gramatização só se torna possível com o aparecimento da escrita, processo por que se criam as condições de abordagem da linguagem como objeto suscetível de manejo e codificação. Assim qualifica Auroux esse vínculo constitutivo entre *gramma* (letra) e *gramatique* (gramática): “[...] o florescimento do saber linguístico tem sua fonte no fato de que a escrita, *fixando* a linguagem, objetiva a alteridade e a coloca diante do sujeito como um problema a resolver.” (AUROUX, 1992, p. 23).

É nesse vínculo que se ancoram a função original da gramática como técnica de acesso e compreensão de textos escritos da tradição e a reconfiguração posterior dessa função ou a “mudança de orientação prática da gramática”, que passa a consistir em “técnica geral de aprendizagem de uma língua estrangeira”, no contexto da revolução tecnológica da gramatização. O traço transversal dessa dupla função encontra-se na motivação comum em atribuir sentido à alteridade — consistindo esta última seja no *corpus* textual escrito da tradição literária, na antiguidade clássica, seja em diversidade linguística,

quando do trabalho de gramatização dos vernáculos, a partir do século XVI. Conforme lembra Auroux, atuando em espaços de oralidade, nossos gramáticos “o que encontram primeiramente é a variação linguística [...]”. A gramatização, geralmente se apoiando sobre uma discussão do que seja o “bom uso”, vai reduzir essa variação. (AUROUX, 1992, p. 69).

Essas percepções apontam para pelo menos dois aspectos gerais dos modos com que a reflexão sobre a gramática constitui-se historicamente: por um lado, a relação constitutiva entre gramática e texto (escrito, literário) e, por outro lado, o enfrentamento da variação como campo de (im)possibilidades do próprio gesto de gramatização dos usos linguísticos. Assim, é possível dizer que o desafio do procedimento de reflexão sobre a gramática é, historicamente, aquele de estabelecer a alteridade, de estabilizar aquilo que é constitutivamente heterogêneo: a noção de purismo linguístico permite, em grande medida, objetivar esse desafio no interior sempre de projetos políticos específicos, como o de conferir à língua a função de dispositivo de constituição da ideia de nação (AUROUX, 1992, p. 29).<sup>1</sup>

Com base nessas considerações gerais, proponho levantar elementos de qualificação do estatuto do conhecimento gramatical como componente curricular da disciplina língua portuguesa. Mais especificamente, discutir como o duplo aspecto mencionado, em que se investe historicamente a reflexão sobre a gramática — a relação entre gramática e texto e o problema da variação —, configura-se no percurso histórico de evolução do ensino de língua portuguesa, na escola brasileira, no que respeita particularmente aos currículos e programas de ensino e aos

---

<sup>1</sup> Faraco menciona o fato de a “ameaça de sobrepujamento da língua grega pelos falares ‘bárbaros’ (ou seja, não gregos)” (FARACO, 2017, p. 12) estar entre as motivações socioculturais e políticas em que se baseia o empreendimento de reflexão sobre gramática na antiguidade.

materiais didáticos propostos. Em seguida, proponho contrastar esse estatuto historicamente construído do conhecimento gramatical escolar com práticas de ensino de língua portuguesa atuais, mediadas por estudantes de curso de licenciatura em Letras, por ocasião de realização de estágio em escolas da rede pública da cidade de São Paulo (Brasil).

## **1 Gramática escolar e ensino de língua portuguesa**

A seguir, consideremos alguns elementos de qualificação do estatuto do conhecimento gramatical como componentes curriculares do ensino de língua portuguesa, com base em estudos voltados à reconstituição do percurso histórico de formação desse ensino na escola brasileira (ANGELO, 2010; BRITTO, 1997; BUNZEN, 2011; BUNZEN; MEDEIROS, 2016; BUNZEN; NASCIMENTO, 2019; COSTA VAL, 2002; FARACO, 2017; PIETRI, 2010; RAZZINI, 2000; ROJO, 2008; SOARES, 1997; 2002).<sup>2</sup>

### ***1.1 Gramática escolar, cânon literário e purismo linguístico: o modelo clássico e beletrista***

No processo histórico de gênese e consolidação da disciplina língua portuguesa, na escola brasileira, o conhecimento gramatical

---

2 Tais estudos representam uma parte da produção acadêmica brasileira voltada à abordagem histórica do ensino da gramática particularmente como componente curricular da disciplina língua portuguesa, na escola brasileira. A restituição do percurso histórico desse componente, com base nas sínteses propostas nesses estudos, tal qual apresentada aqui, consiste em um movimento tanto de cotejo de fatos e fenômenos nelas descritos e qualificados, quanto de proposição de uma operação metodológica de contraste de dois modelos de ensino de língua portuguesa, conforme configurados em duas conjunturas delimitadas sócio-historicamente.

constitui-se em componente curricular que sobredetermina o conjunto de conhecimentos constituídos em objetos de ensino, sendo a codificação da língua nas gramáticas escolares justamente o parâmetro com relação a que se constituem tais objetos, incluídos aqueles atinentes ao conhecimento sobre os usos da palavra em práticas de leitura e produção textual, ou seja, ao eixo retórico do currículo da disciplina, subsidiário em relação ao conhecimento gramatical e nele encontrando suas condições de legitimidade e validade.

Essa função instrumental dos usos da língua (em práticas de leitura e produção textual escrita e oral) com relação aos conteúdos gramaticais concorre para a definição do lugar das coletâneas de textos (seletas, antologias, livros de leitura) nas práticas didáticas: ao compilarem um conjunto de textos, conferindo-lhes unidade e os conformando em um *cânon* escolar legítimo, essas coletâneas asseguram e recrudesce a concepção de língua codificada nas gramáticas escolares. As condições de possibilidade de existência objetiva — de validade e legitimidade institucional — desse *cânon* submetem-se, portanto, ao conhecimento gramatical, o que subverte o processo mesmo em que se produz historicamente a reflexão sobre a gramática, apoiado, conforme mencionado, exatamente sobre textos escritos da tradição. Esse papel instrumental ou subsidiário do texto com relação à gramática é um primeiro traço fundante do estatuto do conhecimento gramatical no modelo clássico e beletrista de ensino de língua portuguesa, na conjuntura histórica considerada.

Complementarmente, outro traço fundante refere-se ao princípio de padronização em que se ancora a concepção de língua (língua ou idioma nacional ou língua pátria) da gramática

escolar. Pode-se dizer que é tal princípio — de correção ou de purismo — que assegura à gramática a função de matriz a partir de que se engendram e se articulam os demais componentes curriculares e objetos de ensino; que lhe assegura, no modelo clássico e beletrista, o estatuto de porto seguro em que se fixa e pelo qual se traduz a própria identidade da disciplina Português. A opção por tal princípio denega, em sentido diametralmente oposto, aquele da variação ou da heterogeneidade linguística.

Ora, tanto a função instrumental do texto com relação à gramática quanto a denegação da variação ou heterogeneidade linguística representam reconfigurações que a forma escolar (LAHIRE, 2008) opera sobre o conhecimento gramatical (e sobre o próprio percurso histórico de reflexão sobre a gramática) ao transformá-lo em objeto de ensino. Esse duplo traço representa a base comum sobre a qual se estabelece historicamente a polêmica em torno do ensino de gramática, ou seja, as disputas e os confrontos — teóricos, epistemológicos e ideológicos — sobre o que e como se ensina quando se pretende ensinar gramática na escola.

Assentam-se sobre essa base comum, no modelo clássico e beletrista, as condições de integração de diferentes perspectivas, concepções linguísticas ou tradições disciplinares que vão informando e conformando historicamente a versão escolar do conhecimento gramatical. Bunzen e Medeiros (2016), por exemplo, ao discutirem o lugar da gramática no currículo humanista do ensino secundário brasileiro, durante a Primeira República, entre os anos 1898 e 1930, assinalam o caráter enciclopédico que adquire tal currículo na transição de diferentes reformas curriculares implementadas no período, o que se dá no cerne da disputa em torno do estatuto e do peso de disciplinas

clássicas e de disciplinas científicas no ensino de português; segundo os autores, uma disputa pela qual se busca harmonizar “a tradição dos estudos humanistas com a modernidade dos científicos”. (BUNZEN; MEDEIROS, 2016, p. 122).

Assim, como estratégia de autolegitimação, a disciplina Português mantém a tradição greco-latina como discurso fundador do conhecimento gramatical legítimo a ser ensinado e, ao mesmo tempo, desse discurso delimita-se ao aderir ao contemporâneo, traduzido como moderno, ou seja, ao discurso cientificista sobre o qual passam a se embasar diferentes concepções linguísticas e pedagógicas, na virada do século XIX para o século XX. Estratégia ambígua que lhe assegura um duplo valor: a tradição como espaço da estabilidade e o moderno, em seu suposto dinamismo, como índice de evolução. É nessa modulação entre o considerado tradicional e o considerado moderno que se pode qualificar o estatuto do conhecimento gramatical na **Gramática expositiva**: curso superior, de Eduardo Carlos Pereira:<sup>3</sup> a tentativa de harmonização do binômio tradicional-moderno opera, mais especificamente, como combinação de uma perspectiva especular de língua com outra historicista. É esse modelo clássico e beletrista que passa a ser tensionado mais particularmente na virada dos anos 1970 para os anos 1980 e, a partir daí, por mais de três décadas até os dias atuais, quando da elaboração teórica, curricular e didática de um modelo de ensino de língua portuguesa alternativo e concorrente a ele.

Vejam, a seguir, alguns traços panorâmicos do estatuto do conhecimento gramatical nesse assim designado modelo interacionista.

---

<sup>3</sup> Os autores mencionam a ampla difusão dessa gramática na escola brasileira tendo em vista o conjunto significativo de reimpressões da obra. Assinalam ainda a profusão de gramáticas escolares brasileiras publicadas entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX. (BUNZEN; MEDEIROS, 2016, p. 123).

## ***1.2 Gramática escolar, diversidade textual e polilinguismo: o modelo interacionista***

Para compreender o lugar do conhecimento gramatical no currículo de língua portuguesa na conjuntura intelectual de início de abertura política do Brasil, na virada dos anos 1970 para os anos 1980, é preciso considerar o fenômeno mais amplo, a partir de então, de “retoricização” do currículo, o que consiste em um processo de redefinição curricular pelo qual os usos (retóricos) da palavra em práticas de leitura e produção textual passam a adquirir centralidade na elaboração teórica e aplicada sobre o ensino de língua portuguesa (NONATO, 2019a; 2019b). Tal fenômeno deve ser considerado em estreita imbricação com a circulação de conhecimentos, entre outros, do campo dos estudos linguísticos na instância da formação acadêmica e naquela das políticas públicas de elaboração e implementação curriculares levadas a cabo no período em diferentes pontos do país (GERALDI; SILVA; FIAD, 1996).

O “discurso da mudança” (PIETRI, 2003) que passa a afetar o processo de redefinição curricular do ensino de língua portuguesa consiste em um empreendimento central na história desse ensino por não se tratar apenas de alteração das referências teóricas ou das disciplinas científicas de referência, mas principalmente de alçamento de renovada perspectiva epistemológica sobre a linguagem e seu ensino. Nesse empreendimento, combinam-se pelos menos duas tradições — a epistemologia estruturalista, assentada há mais tempo na academia brasileira, e uma tradição epistemológica que começa a circular e ganhar fôlego explicitamente somente no último quartel dos anos 1970 e que poderia ser genericamente designada como perspectiva textual,

pragmática ou discursiva de linguagem e de ensino de língua. Trata-se de um amálgama não desprezível porque permite pensar sobre a língua tanto em seus planos fonético-fonológico e morfossintático e em seus níveis lexical e frasal —, quanto em seus planos semântico e pragmático e em seu nível textual, tendo em vista o conjunto de práticas comunicativas em que se inserem os falantes.

Em que consiste mais precisamente a emergência dessa dupla tradição epistemológica e quais seus efeitos na busca por um currículo renovado para o ensino de língua portuguesa e, mais especificamente, de gramática? Em primeiro lugar, cabe considerar que se trata de inverter o sinal no que respeita ao lugar da gramática no currículo: de componente que pilota o conjunto de objetos de ensino, conforme mencionado, ela passa a componente subsidiário às práticas de leitura e produção escrita. É o que está marcado na ambiguidade do título do conhecido livro de Sírio Possenti — **Por que (não) ensinar gramática na escola?** (POSSENTI, 1996). Em segundo lugar, trata-se de revisitar os dois aspectos fundantes da reflexão mult centenária sobre a gramática, conforme mencionado: a relação entre gramática e texto e o estatuto da variação ou heterogeneidade linguística.

No que respeita à relação entre gramática e texto, aportes gerados em diferentes tradições disciplinares na academia brasileira (estudos textuais, estudos discursivos, enunciativos — incluídos os estudos bakhtinianos —, estudos funcionalistas, além de estudos na área de linguística aplicada (ANTUNES, 2007; FARACO, 2017; NEVES, 1990; TRAVAGLIA, 2001; 2003; 2010), tanto fornecem uma lupa para a compreensão de recursos linguísticos que afetam a unidade textual — caso

dos operadores argumentativos e conectores ou das expressões definidas que promovem a progressão textual (KOCH, 2004) —, quanto permitem redimensionar a função de recursos dos planos fonético-fonológico e morfossintático, bem como daqueles relativos aos níveis lexical e frasal da língua, no processo de produção de efeitos de sentido na unidade textual. É assim que o desenvolvimento de uma teorização e de uma descrição robustas de fenômenos, processos e recursos, nas ações de produção e recepção de textos, bem como o interesse pelo processo de produção do conhecimento constitutivo da própria prática de produção da linguagem (MARCUSCHI, 2007) fornecem categorias e dispositivos analíticos suscetíveis de auxiliar a compreensão da diversidade de gêneros textuais-discursivos que circulam em práticas comunicativas de diversa natureza, bem como de recursos que, altamente sensíveis a tais gêneros, constroem a materialidade semiótica de textos escritos, orais e multimodais.

Com relação ao estatuto da variação ou heterogeneidade linguística, um conjunto amplo de aportes gerados nas áreas dos estudos sociolinguísticos, dos estudos funcionalistas, dos estudos em antropologia linguística e dos estudos aplicados brasileiros, entre outros, permite tanto descrever fenômenos de variação e mudança linguística do português brasileiro, quanto qualificar uma gama diversa de recursos, códigos, posturas, processos de estilização, de oficialização e de (des)regulamentação de usos linguísticos em práticas comunicativas não menos diversas, incluídos os contextos constitutivamente polilinguísticos (BAGNO, 2002; BENTES, 2010; BENTES; MARIANO, 2013; BORTONI-RICARDO, 2005; CASTILHO, 1987; SIGNORINI, 2002). A variação ou heterogeneidade linguística ou o

polilinguismo, nessa direção, sendo considerados não um traço acessório da língua em uso, mas “estado da língua e recurso do falante”, conforme a bastante apropriada formulação proposta por Signorini (2002, p. 122). Para a autora, é exatamente o postulado da variação como propriedade constitutiva da língua que fica nas margens das evidências recobertas pela noção de língua nacional, a qual se encontra justamente na base do modelo clássico e beletrista.

Ora, o acordo comum em que se ancoram os aportes teóricos mencionados encontra-se no postulado de que a produção linguística — mais especificamente, a constituição dos recursos gramaticais da língua — é função da agência distribuída de interagentes em práticas comunicativas situadas institucional e sócio-culturalmente, não preexistindo absolutamente a elas. É sob tal ótica que se pode considerar a conhecida sugestão didática formulada por Geraldini (1991) de reposicionar a gramática como prática de análise linguística no currículo de língua portuguesa, em interface e em estreito vínculo com dois outros componentes curriculares: as práticas de leitura e de produção textual. Incorporada a diversas propostas curriculares desde a década de 1980, no Brasil, essa sugestão é recuperada nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), nas **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (BRASIL, 2006) e, mais recentemente, recategorizada como “análise linguística e semiótica”, na **Base Nacional Comum Curricular**. (BRASIL, 2017). “Análise linguística” ou “reflexão sobre a língua” ou, ainda, “análise linguística e semiótica” (BEZERRA; REINALDO, 2013; MENDONÇA, 2006; LOURENÇO; ARAÚJO, 2019; TRAVAGLIA, 2010) são, em seu conjunto, expressões que

figuram o interesse em conferir ao conhecimento gramatical o estatuto de conhecimento de natureza fundamentalmente pragmática, no currículo de língua portuguesa. Trata-se, assim, de expressões que se opõem simbolicamente à histórica vocação taxonômica em que esteve hegemonicamente ancorado o ensino do conhecimento gramatical nesse currículo.

Pode-se dizer, portanto, que é em um cenário de disputa histórica que o estatuto do conhecimento gramatical reconstitui-se no currículo de língua portuguesa, nas relações de aproximação e de distanciamento e, mais comumente, de mixagem, entre o modelo clássico-beletrista e o modelo interacionista de ensino, conforme caracterizados. É, por fim, na tensão entre tais modelos de ensino que se pode compreender um conjunto amplo de desafios com que se confrontam as professoras e os professores quando do ensino de gramática na aula de língua portuguesa, atualmente. A seguir, vejamos como parte desses desafios ganha corpo em práticas didáticas mediadas por um estudante universitário, licenciando em processo de formação acadêmica<sup>4</sup>.

## **2 Gramática e formação do professor de língua portuguesa**

Nesta seção, pelo recurso a um relatório de estágio elaborado como produto final do Curso de Metodologia de Ensino do Português por estudante do Curso de Licenciatura em Letras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, proponho discutir o conjunto de considerações expostas. Com base no registro escrito de práticas de ensino conforme

---

<sup>4</sup> Embora considerando, conforme discutido, o duplo aspecto em que se configura a incorporação da gramática na prática escolar — a relação entre gramática e texto e o problema da variação linguística —, em função de limite de espaço, opto por considerar, na descrição e análise dos dados, a seguir, apenas o primeiro aspecto, deixando para outro momento a abordagem do problema central da variação.

representadas no relatório, procuro interpretar o processo de implementação, por ocasião de realização de estágio de regência, de um projeto didático focado sobre o funcionamento do verbo no texto poético<sup>5</sup>.

No quadro, a seguir, aparecem condensados dados de identificação do relatório<sup>6</sup>, além daqueles relativos aos objetos ensinados e aos dispositivos didáticos empregados na implementação do projeto de ensino.

### Quadro 1 - Dados do relatório selecionado – Gramática

- 
- <sup>5</sup> As práticas de ensino de língua portuguesa de que toma parte o licenciando na posição de estagiário são alçadas por ele ao estatuto de objeto de reflexão por meio do relatório de estágio. Nele, saberes e métodos de ensino são colocados a distância e se tornam objetos de discurso — objetos de descrição e de análise. Como têm mostrado diversos estudos sobre a formação do professor de língua portuguesa (GOMES-SANTOS; SEIXAS, 2012; SILVA, 2013; SILVA; MELO, 2008), a consideração desse artefato material da prática de formação profissional pode trazer múltiplos indícios de questões, problemas e desafios que o processo de atualização dos saberes e métodos de ensino da disciplina língua portuguesa coloca para o professor em formação. Do ponto de vista de sua abordagem como dado da pesquisa sobre formação docente, não é inútil lembrar que o exercício de interpretação dos rastros das práticas de ensino nele representadas constitui-se em uma interpretação sobre outra interpretação, uma espécie de metainterpretação. Trata-se, nessa direção, de uma abordagem orientada pelo interesse em qualificar tais rastros como indícios dos processos históricos de disciplinarização do ensino de língua portuguesa de que essas mesmas práticas tomam parte.
- <sup>6</sup> Os dados considerados neste estudo integram o *corpus* do projeto de pesquisa **Formação inicial e letramento do professor de língua portuguesa**: conceber, implementar e avaliar projetos de ensino (GOMES-SANTOS, 2019). A seleção do relatório em tela, neste estudo, considerou: i) o componente curricular nele focalizado (gramática), tendo em vista a discussão proposta neste estudo, e ii) a supervisão explícita a que procedi, na condição de professor formador, de seu processo de produção. Cabe assinalar que a consideração de um único relatório é motivada pelo interesse em abordar, como unidade global de análise, especificamente a seção do relatório em que o processo de implementação do projeto de ensino aparece descrito e analisado: o fato de se tratar de seção textual extensa dificulta a consideração de dois ou mais relatórios. Embora não se possa proceder a generalizações com base no relatório eleito, é possível tomá-lo em seu caráter indiciário (ilustrativo) com relação a ênfases temáticas, estilos de descrição, ensaios analíticos, etc., ensejados em um conjunto de outros relatórios que compõem o banco de dados de que ele faz parte.

Descritor/Título		<b>A flor brotou no asfalto do K.?</b> Experiência e vivência de estágio de língua portuguesa em uma escola estadual paulista
Sumário do relatório		Resumo Palavras-chave Parte I: O do-entorno do ensino Parte II: Quando o professor se faz poeta Parte III: A flor consegue romper o asfalto Bibliografia Anexos
No.º de páginas		[30 páginas]
Escola Ano e Nível de Ensino Faixa etária dos alunos Período – Duração		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola Estadual, localizada em São Paulo (SP, Brasil), bairro da Luz, região central</li> <li>• 8º. Ano Ensino Fundamental</li> <li>• Entre 12 e 14 anos de idade</li> <li>• 2º. Semestre de 2018 – 08 (oito) aulas</li> </ul>
Objetos ensinados		<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Funcionamento dos verbos em poemas:</li> <li>• Modos do verbo: infinitivo, indicativo, subjuntivo e imperativo</li> <li>• Tempos verbais</li> <li>• Texto poético: temática amorosa-perspectiva feminina; definição de poesia; forma soneto; métrica, rima e verso</li> </ul>
Dispositivos didáticos	Coletânea de textos	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Soneto “Amor é fogo que arde sem se ver”, de Camões</li> <li>&gt; Poema “Ainda que mal”, de Carlos Drummond de Andrade</li> <li>&gt; Poema “Bilhete”, de Mario Quintana</li> <li>&gt; Poema “IX”, de Hilda Hilst</li> <li>&gt; Poema “Casamento”, de Adélia Prado</li> </ul>
	Instrumentos didáticos e formas de trabalho escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura oral de poemas seguida de comentários orais com anotações na lousa</li> <li>• Exposição oral em diálogo com a turma (Par Pergunta-Resposta) acompanhada de síntese de conteúdos na lousa</li> <li>• Tarefa de produção escrita</li> <li>• Tarefa de análise linguística</li> </ul>

**Fonte: Quadro sinóptico elaborado pelo autor.**

A seguir, observemos como os dois componentes

estruturantes do projeto de ensino (objetos ensinados e dispositivos didáticos)<sup>7</sup> ganham corpo nas práticas didáticas representadas no relatório, bem como quais os desafios que a abordagem da gramática coloca para o professor em formação.

## **2.1 Gramática e texto em uma turma de 8º. ano do ensino fundamental: o funcionamento dos verbos no texto poético**

A relação entre Perseu e a Górgona é complexa: não termina com a decapitação do monstro. Do sangue da Medusa nasce um cavalo alado, Pégaso; o peso da pedra pode reverter em seu contrário; de uma patada, Pégaso faz jorrar no monte Hélicon a fonte em que as Musas irão beber [...]. (CALVINO, 1990, p. 17).

O relatório intitulado **A flor brotou no asfalto do K.?** Experiência e vivência de estágio de língua portuguesa em uma escola estadual paulista expõe o processo de implementação de um projeto didático em torno do funcionamento de verbos no texto poético, junto a alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental — adolescentes na faixa etária entre 12 e 14 anos de idade, “público proveniente de famílias pobres, vulneráveis, com presença ampla de imigrantes. Muitas das famílias são sustentadas com trabalho informal” [LPF, Gramática, 2018, p. 10]<sup>8</sup> — de uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo (SP, Brasil) localizada no bairro da Luz, região central da capital, em um percurso de oito aulas, no segundo semestre de 2018.

Esse objeto é delimitado pela seleção de tópicos de conteúdo

---

<sup>7</sup> Para a caracterização global do percurso de implementação dos projetos de ensino, recorro, na descrição e análise do relatório, à contribuição dos estudos sobre o trabalho docente em uma perspectiva didática desenvolvidos por Bernard Schneuwly, Joaquin Dolz e seus colaboradores. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009).

<sup>8</sup> A inserção entre colchetes remete à codificação do relatório de estágio considerado no *corpus* do projeto de pesquisa mencionado. (GOMES-SANTOS, 2019).

particulares, de natureza tanto propriamente gramatical (tempos e, principalmente, modos verbais), quanto textual/composicional (forma soneto, métrica, rima, verso), passando por aqueles de natureza temática (os temas “amor” e “feminino”, presentes nos poemas). A coletânea de textos escritos em que se baseia a abordagem desses tópicos de conteúdo comporta cinco poemas.

O projeto estrutura-se em quatro fases ou atividades escolares, cada uma das quais comportando duas aulas. O dispositivo didático global acionado ao longo desse percurso combina centralmente o uso da leitura oral, acompanhada de identificação do vocabulário, com o comentário ou a explicação de textos. Esta última, um instrumento sedimentado na cultura escolar e no ensino de língua portuguesa (CARRETER; LARA, 1962), antecede e introduz a abordagem dos tópicos de conteúdo gramaticais eleitos, com auxílio da lousa. O recurso à lousa como suporte de registro e “institucionalização de conhecimentos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009) sobre o texto adquire um caráter singular na ação didática. Nos termos do licenciando,

[...] após a primeira leitura, retornamos ao poema para identificar todos os verbos presentes, os quais circulamos. Enquanto íamos avançando, buscava demonstrar as etapas do processo de leitura na lousa, materializar por exemplo em cores diferentes de giz os verbos no infinito e no indicativo; os alunos foram orientados no começo da aula a reproduzirem a lousa no caderno, fornecendo também um caminho para o prosseguimento dos estudos e de leituras futuras. Logo de início, dividira a lousa em quatro colunas, que nomeei junto com os alunos: à esquerda, ‘o que já sabemos’; o poema, onde íamos anotando os passos da leitura; uma área de ‘rascunho’, com observações e contribuições não definitivas dos alunos; e à direita, ‘conceitos’ (poesia, soneto e modo indicativo). A lousa tentava mimetizar o caminho da aula. [LPF, Gramática, 2018, p. 13].

O uso desse conjunto de instrumentos — leitura oral e explicação do texto seguidas de sistematização de conhecimentos de natureza temática e gramatical — remete ao objetivo didático de recepção do texto (de seu tema, de seu vocabulário e de seus recursos expressivos) e prepara o terreno para a tarefa de produção escrita, no fim da aula dupla, a saber: “[...] algumas linhas (de 3 a 5 linhas, em torno de 1 parágrafo) sobre o amor, dialogando com o poema e com sua definição.” [LPF, Gramática, 2018, p. 13]. Além da função de ensino dos tempos e do modo indicativo do verbo, a formulação dessa tarefa de produção tem ainda a função de regulação — checagem dos efeitos do uso dos instrumentos sobre os modos de aprendizagem dos alunos materializados nos textos por eles produzidos.

A percepção de certo “desnívelamento grande entre os alunos” no que respeita a conhecimentos prévios sobre nomenclatura gramatical, nessa primeira atividade do percurso, impulsiona o licenciando a operar uma inversão, com relação à atividade anterior, dos componentes previstos para a segunda atividade escolar (na segunda aula dupla). Nessa ocasião, opta por iniciar a atividade pela sistematização de conceitos, ou seja, pelo recurso à metalinguagem precedendo a leitura do texto. O efeito dessa inversão é assinalado pelo licenciando nos seguintes termos:

Tendo já copiado o poema “Ainda que mal” no centro da lousa — o que por si motivou perguntas e afirmações dos alunos: “isso não é soneto, prô” — iniciei a aula retomando conceitos gramaticais. E repliquei o modelo de perguntas e respostas, sem sucesso. As respostas foram escasseando, os alunos dispersaram sua atenção e, quando chegamos ao poema (sem que a explicação gramatical tenha se consolidado), a leitura pautou-se menos pelos sentidos do poema e mais pela demonstração da variabilidade da forma verbal. Isso

comprometeu não só a relação com o texto como o passo seguinte, a exposição e conceituação do modo subjuntivo. [LPF, Gramática, 2018, p. 14].

O esmaecimento da recepção textual em favor da sistematização (“retomada”) prévia de conhecimentos de natureza gramatical (conjugação verbal, por exemplo) impacta não apenas a leitura oral posterior do terceiro poema da coletânea (“Bilhete”) — aparentemente sem maior engajamento por parte dos alunos —, como também a tarefa proposta em torno dele: “[...] pedi que os alunos transpusessem o poema para o modo subjuntivo, ocasionando alterações não somente na oração subordinada como nos verbos das orações principais. Resultado: apenas uma aluna entregou (Anexo 2).” [LPF, Gramática, 2018, p. 14].

A opção feita na atividade escolar em questão é redimensionada na atividade posterior, terceira do percurso didático trilhado. Nela, o licenciando opta por retomar a precedência da experiência de leitura do texto sobre a abordagem e sistematização de tópicos gramaticais de conteúdo, restituindo a ponte almejada entre literatura e gramática. Em seus termos: “[...] ao invés de passar na lousa, imprimir os poemas de Hilda Hilst e Adélia Prado e os distribuí para os alunos, sentados num círculo no meio da sala — eu e V.<sup>9</sup> compúnhamos o mesmo círculo.” [LPF, Gramática, 2018, p. 16].

O compartilhamento de comentários sobre os poemas, na sequência da leitura oral, incide sobre os temas — amor e feminismo — representados no poema. Entre as três atividades propostas, esta é aquela que mais se aproxima da representação que o licenciando faz de um estilo interacionista de mediação

---

<sup>9</sup> Professora titular da turma em que ocorre o estágio.

didática — “Foi a aula mais interacionista de todas e funcionou muito bem.” [LPF, Gramática, 2018, p. 16]. É também a atividade que parece mais explicitamente indiciar o impacto da natureza do objeto de conhecimento (nesse caso, o tópico temático do texto), associado à forma de trabalho escolar eleita (o círculo ou a roda de conversa), no engajamento dos alunos quando do comentário sobre o texto. Nas palavras do licenciando:

De pronto já surgiu a questão do feminismo e do machismo — ao responder o que é feminismo, um aluno disse que “feminismo é o contrário de machismo”, gerando a tréplica de uma aluna sobre a diferença entre ambos. V. também interagiu bastante, acredito porque algumas questões afetam diretamente a ela e sua trajetória pessoal — foi o momento em que a vi sair do lugar esperado de professor, falando com propriedade (e os alunos escutando-a), provocando. Curioso que sobre um tema muito presente durante a eleição — o papel da mulher na sociedade brasileira — e sobre o qual paira um tabu (com o avanço do Escola sem Partido e de explicações simplistas, mas recorrentes), conseguimos avançar, causar um debate entre os alunos. [LPF, Gramática, 2018, p. 16].

O *design* dessa atividade — precedência da leitura oral e do comentário dos poemas com relação à abordagem de tópicos de conteúdo gramaticais —, tem como ponto de chegada a formulação de outra tarefa de produção escrita: “[...] na atividade no final da aula, pedimos que eles se posicionassem do ponto de vista do interlocutor da eu-lírica, respondendo à pergunta expressa no poema: por que quer não só o corpo, mas também a alma, da mulher?” [LPF, Gramática, 2018, p. 17].

Por fim, a atividade que encerra o percurso didático consiste em “uma atividade mais livre, menos orientada de leitura”. [LPF, Gramática, 2018, p. 18]. Trata-se de uma atividade em grupo, em

torno de um livro de poemas, na qual a “instância do exercício” (BATISTA, 1997) ou a tarefa proposta ocupa o primeiro plano da interação didática. Assim são descritos pelo licenciando o objetivo e a execução da tarefa:

Distribuí a sala em seis grupos (mesclando os agrupamentos voluntários dos alunos), cada um com um livro de poemas, os mesmos de onde selecionei os poemas. O objetivo era que eles tivessem contato não com poemas isoladamente, mas com o objeto-livro, que manejassem os livros, escolhendo um poema que deveria ser copiado e dedicado a outro aluno da sala. Eles deveriam, então, escrever uma dedicatória, demonstrando algo do poema (algum rastro linguístico) que relacionasse o presenteado e o dedicador. [...] Enquanto eles escolhiam os poemas, eu e V. íamos passando de grupo em grupo, motivando-os que trabalhassem juntos, ajudando alguns mais tímidos, lendo alguns poemas junto. [LPF, Gramática, 2018, p. 18].

Notemos que, no conjunto das atividades implementadas (especificamente, na primeira, na terceira e nessa final, a quarta), parece esboçar-se certa suspeita sobre a efetiva possibilidade de ensino de tópicos gramaticais com base na leitura do texto: na relação entre gramática e texto, o licenciando acaba por constatar a não obviedade da própria possibilidade de estabelecimento de ponte entre os dois componentes, conforme objetivo didático previsto ainda no planejamento do projeto de ensino.

No enfrentamento do desafio de construção da ponte entre gramática e texto (literário), o projeto didático implementado demarca explicitamente um objeto de natureza gramatical (verbo: tempos, modos, conjugação) como recurso de incremento de outro objeto — o poema, mais especificamente os tópicos temáticos nele representados (o amor; a perspectiva feminina

sobre a relação amorosa). É a experiência de leitura que parece estar o tempo todo na expectativa, na representação e na atuação do licenciando, no decorrer do percurso didático trilhado.

A suposição de um modelo interacionista de ensino de língua portuguesa como referência na concepção do projeto didático é o que gera, no percurso de sua implementação efetiva, um estilo de mediação didática, poderíamos dizer, por tateios, mediação dinâmica, suscetível de ser “quebrada” (“resolvi quebrar a metodologia proposta”) e de se refazer ao longo do percurso como metodologia aberta. E por quê? Porque, dado o perfil dos alunos e da comunidade escolar e circunvizinha à escola, dadas as condições infraestruturais da escola e dada a precariedade das condições de trabalho das professoras e dos professores, não seria possível pensar em ensinar conhecimento gramatical prescindindo da experiência de leitura do texto e de repertórios textuais (como os poemas selecionados) a que os alunos não teriam acesso caso não estivessem na escola — *locus* de produção, a um só tempo e paradoxalmente, de promoção de acesso e de distinção de modos de acesso ao capital cultural.

Nesse cenário, é uma motivação de empoderamento do aluno como leitor crítico que parece mover as ações e opções didáticas do licenciando ao longo da implementação do projeto didático. A tentativa de estabelecimento de vínculo entre gramática e texto adquire espessura no calor das tensões objetivas das práticas didáticas, gerando um posicionamento sobre tal vínculo e, principalmente, catalisando a atividade reflexiva do licenciando sobre as condições materiais de produção das relações sociais no espaço escolar;<sup>10</sup> atividade reflexiva materializada na metáfora formulada sob forma de interrogação no título do relatório (A

---

<sup>10</sup> Consideremos que estamos em uma escola localizada na região central de uma das maiores metrópoles do mundo, a cidade de São Paulo.

**flor brotou no asfalto do K.?)** e no subtítulo da seção III (“A flor consegue romper o asfalto?”). Nos termos do licenciando,

Será possível gramaticalizar a literatura sem reduzi-la? Ou, pela outra face da mesma questão, literaturizar a gramática? Acredito que sim, como tentei demonstrar no relato da regência. Somente assim conseguiremos avançar na reflexão acerca da língua portuguesa pelos alunos, o que traz consequências também para o professor e a escola, que recebem novos usos, novas problemáticas. Para tal, entretanto, a escola deve estar preparada, estruturada; ela deve perceber, na atual conjuntura política, suas próprias rachaduras, de onde podem brotar flores. Em meio à dureza, a arte e a literatura (integradas por uma concepção única da língua) indicam caminhos possíveis e, talvez, únicos. [LPF, Gramática, 2018, p. 20].

No jogo complexo entre gramática e texto, este último é o que daria a “leveza” (como um cavalo alado, um Pégaso nascido do sangue maldito da Medusa, conforme a metáfora de Calvino) aos processos de apropriação do capital cultural pelo aluno (incluído o conhecimento gramatical): o texto, sua recepção e produção, como flor que brota do chão de práticas de ensino de gramática descontextualizadas, fragmentadas e desprovidas de sentido. Nessa direção, recurso didático e técnica de aprendizagem de uma língua talvez ainda longínqua — a língua da escola. Mas também *locus* de reconfiguração possível do lugar histórico para o qual essa mesma língua foi destinada na escola.

## Considerações finais

Neste estudo, propus descrever e analisar o estatuto da gramática como componente curricular da disciplina língua portuguesa, considerando tanto os modos como ela se configura na tradição escolar brasileira, quanto em práticas de ensino de língua portuguesa atuais mediadas por um estudante de licenciatura em Letras, por ocasião de realização de estágio em escolas da rede pública da cidade de São Paulo (Brasil).

Mais especificamente, a operação metodológica ensejada consistiu, por um lado, em restituição panorâmica do estatuto curricular do conhecimento gramatical pela qualificação geral de dois modelos de ensino de língua portuguesa (modelo clássico e modelo interacionista) e, por outro lado, em identificação e problematização de elementos didáticos desses modelos no processo de implementação do projeto de ensino sobre o funcionamento do verbo no texto poético. A hipótese é de que, nas práticas didáticas de que tomam parte os futuros professores de língua portuguesa, atualiza-se um conjunto de desafios sedimentados na tradição escolar, além daqueles que emergem de maneira inelutável em decorrência das condições materiais em que se constituem as práticas comunicativas e as ações verbais de professores e alunos em sala de aula.

Tais problemas e desafios, como procurei mostrar quando da análise apresentada, recuperam a relação constitutiva entre gramática e texto (escrito, literário). Esse aspecto adquire nuances particulares em cada um dos modelos de ensino de língua portuguesa. No modelo clássico, a ênfase incide sobre a função instrumental ou auxiliar do texto com relação à gramática; no modelo interacionista, por sua vez e inversamente, a ênfase incide sobre a função da gramática como recurso subsidiário à recepção e produção do texto e, por essa via, à incorporação ativa

de múltiplos repertórios culturais em práticas comunicativas diversas. As práticas de ensino em que se inserem os licenciandos por ocasião de implementação de projetos didáticos no âmbito do estágio de regência, longe de espelharem um ou outro desses modelos, ilustram tensões decorrentes de processos de mixagem ou entrecruzamento de elementos de ambos, embora com explícita identificação — no caso de que tratei — com os pressupostos teóricos, epistemológicos e ideológicos do modelo interacionista.

No projeto de ensino do funcionamento dos verbos no texto poético, o desafio é aquele de construção de uma ponte entre gramática e texto (literário). No enfrentamento desse desafio, a crença é de que a abordagem da gramática não pode prescindir da leitura do texto, da detecção de seus tópicos temáticos, da identificação de seus elementos composicionais e da definição de seu léxico. Nessa configuração, a abordagem do tópico gramatical é um apêndice no trabalho de ensino. Se há tentativa de construção da ponte visada entre gramática e texto, o gesto didático pende para este último, para o conhecimento de natureza textual (temas e seu sentido na arquitetura textual).

Talvez se possa dizer que tal opção didática representa, de certa maneira, uma atualização dos próprios modos como se estabelece historicamente a relação entre gramática e texto na tradição de reflexão sobre a linguagem, ainda entre os gregos, em que a gramática se configura como técnica de leitura do texto. No projeto didático implementado, a leitura do texto é dispositivo de identificação e atribuição de sentido ao tópico gramatical eleito como objeto de ensino. Para usar, às avessas, uma formulação conhecida no campo da pesquisa acadêmica brasileira sobre ensino de língua portuguesa, poder-se-ia dizer

que, no caso em tela, a gramática é pretexto para o ensino do texto. Do ponto de vista didático, tratar-se-ia de “inversão dos procedimentos didático-metodológicos assumidos, pela adoção de um caminho que proporcione aos alunos oportunidades de observar, refletir, analisar e descobrir” (COSTA VAL, 2002, p. 121); de inversão do “caminho tradicional — teoria-exemplo-exercício”. (COSTA VAL, 2002, p. 119).

O que estaria na base desse redimensionamento da relação entre gramática e texto? Talvez o suposto de que o nível textual e o plano pragmático da língua, ou seja, a dimensão dos usos linguísticos em práticas de letramento (leitura e produção textual) permite gerar maior engajamento dos alunos na aula de língua portuguesa; permite ainda incrementar seus modos de apropriação do texto, de produção de sentido e, nessa direção, pode promover a atitude crítica do sujeito, seu empoderamento em práticas comunicativas diversas em que é suscetível de se inserir. Trata-se, assim, de uma finalidade que busca delimitar-se da tradição hegemônica de abordagem do conhecimento gramatical na aula de língua portuguesa, tal como preconizada no modelo clássico e beletista, sobretudo nos valores de pureza do idioma e de caráter elevado do *cânon* literário.

Por fim, pode-se dizer que, no projeto didático implementado, o que está fundamentalmente em jogo, por um lado, é o desafio de tomar o conhecimento gramatical como problema de produção da significação. Nessa direção, a questão formulada por Franchi mantém-se atual: “A questão mais importante para a teoria gramatical é a seguinte: por que e como as expressões das línguas naturais significam aquilo que significam? No centro da gramática se coloca, mesmo quando se faz sintaxe, o problema da significação.” (FRANCHI, 1987, p. 14).

Por outro lado, o que também entra em jogo é o desafio de considerar o conhecimento gramatical como problema de produção do sujeito ou de subjetivação do sujeito na forma escolar, sobretudo do sujeito-aluno. Não parece casual que grande parte dos relatórios de estágio mencionem esse problema quando da descrição das práticas escolares, que assinalem o silenciamento da voz do aluno no cotidiano e na vida da escola. Nesse caso, toca-se fundamentalmente no problema de “o que” a escola faz com a língua do aluno e com que aluno falante ela sonha. A esse propósito, também a sugestão de Franchi (1987) aponta um caminho: a criatividade como categoria heurística para compreender os usos linguísticos, mas também, poderíamos acrescentar, como postura política suscetível de dar visibilidade e potencializar a efervescência de práticas comunicativas escolares e não escolares que buscam resistir em diferentes pontos do país.

## Referências

ANGELO, Graziela. A gramática e o ensino de língua portuguesa: à busca de compreensão. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 931-947, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

BAGNO, Marcos. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português** – discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENTES, Anna Christina. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. *In*: ROJO, Roxane; RANGEL, Egon. (org.). **Explorando o ensino: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 15-35.

BENTES, Anna Christina; MARIANO, Rafaela D. A linguagem dos manos: é possível falar sobre um registro popular paulista? *In*: CUNHA, Maria Angélica F. da; CEZARIO, Maria Maura (org.). **Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta**. Rio de Janeiro: Mauad, 2013. p. 147-161.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística, afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 1997.

BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, p. 885-911, 2011.

BUNZEN, Clécio; MEDEIROS, Rejane Rodrigues Almeida de. O ensino de gramática na primeira república (1889-1930): uma análise da Gramática Expositiva, de Eduardo Carlos Pereira.

**Linha D' Água** (Online), São Paulo, v. 29, n. 1, p. 119-141, 2016.

BUNZEN, Clécio dos Santos; NASCIMENTO, Gláucia Renata Pereira do. Gramática na sala de aula: algumas reflexões sobre o ensino dos substantivos. **Letras**, Santa Maria, v. 29, n. 58, p. 249-275, 2019.

CALVINO, Ítalo. Leveza. *In*: CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 12-41.

CARRETER, Fernando Lázaro; LARA, Cecília de. **Manual de explicação de textos** – Cursos Médio e Superior. São Paulo: Editora Centro Universitário, 1962.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação linguística, norma culta e ensino da língua materna. *In*: SUBSÍDIOS à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus. Coletânea de textos. São Paulo: Secretaria de Educação/CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), 1987. v. 1, p. 53-59.

COSTA VAL, Maria das Graças. A gramática do texto, no texto. **Revista Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 107-133, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. Gramática e ensino. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 11-26, 2017.

FRANCHI, Carlos. Gramática e criatividade. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), [s. l.], n. 9, p. 5-45, 1987.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley; SILVA, Lilian Lopes Martin da; FIAD, Raquel Salek. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. **DELTA**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **Formação inicial e**

**letramento do professor de língua portuguesa:** conceber, implementar e avaliar projetos de ensino (Projeto de Pesquisa). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Bolsa de Produtividade em Pesquisa 310898/2015-3, 2019.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato; SEIXAS, Caroline. Gêneros textuais da formação docente inicial: o projeto de ensino de língua portuguesa. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 16, p. 151-168, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Linguística Textual:** trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LAHIRE, Bernard. **La raison scolaire** – école e pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2008.

LOURENÇO, Delane Cristina Galiza; ARAÚJO, Denise Lino de. A proposta da análise linguística/semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento. **Eutomia**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 88-107, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola.** São Paulo: Contexto, 1990.

NONATO, Sandoval. Escrita, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 58, p. 1.282-1.309, 2019a.

NONATO, Sandoval. Oralidade, ensino de língua portuguesa

e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 19, p. 49-68, 2019b.

PIETRI, Emerson. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

PIETRI, Emerson. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 15, p. 70-83, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras, 1996.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. 442 f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês, (org.). **Rediscutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquin. (org.). **Des objets enseignés en classe de français** – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SIGNORINI, Inês. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In: BAGNO, Marcos. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 93-125.

SILVA, Wagner R. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 13, p. 171-195, 2013.

SILVA, Wagner R.; MELO, Livia C. de. Relatório de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 47, p. 131-149, 2008.

SOARES, Magda. Português na escola – história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

SOARES, Magda. Prefácio. *In*: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português** – discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. VII-XV.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática – ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Que análise linguística operacionalizar no ensino de Língua Portuguesa? *In*: TAGLIANI, Dulce *et al.* (org.). **Anais do II Seminário Nacional sobre Linguística e Ensino de Língua Portuguesa**. Rio Grande, RS: FURG, 2010. p. 1-11.

# Colocação pronominal e ensino de português: possibilidades metodológicas para a educação básica

Mirian Santos de Cerqueira\*  
Leosmar Aparecido da Silva\*\*

## Resumo

Este artigo tem como objetivo central apresentar uma possibilidade metodológica de abordagem da colocação pronominal em aulas de língua portuguesa para o ensino básico. Em relação à metodologia, inicialmente, fizemos uma ampla revisão de literatura sobre os clíticos pronominais no português brasileiro; em seguida, selecionamos dois textos literários e uma tira humorística para analisar seus aspectos gramaticais e discursivos, especialmente, os relacionados ao uso dos clíticos, ao mesmo tempo em que problematizamos a transposição didática da análise ao ensino de língua portuguesa. Os resultados mostraram que, nas aulas de língua portuguesa, é possível avançar para além das regras gramaticais prescritivas, valorizar diferentes manifestações de uso da língua e integrar as frentes de língua portuguesa. Estudos como o desenvolvido neste artigo podem contribuir para a reflexão sobre a relação entre gramática, leitura e produção textual.

Palavras-chave: Ensino de português. Português Brasileiro. Colocação pronominal.

---

\* Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Linguística / Pós-Doutora pela PUC-Rio na área de Psicolinguística Experimental. Professora e Pesquisadora do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5409-3503>.

\*\* Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em Estudos Linguísticos com pós-doutorado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) na área de descrição e análise linguística. Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3954-3518>.

# Pronominal placement and Teaching of Portuguese: methodological possibilities for basic education

## Abstract

This paper has as main objective to present a methodological possibility of approach of the pronominal placement in Portuguese language classes for basic education. Concerning to the methodology, first, we did an overview of framework about pronominal clitics in Brazilian Portuguese; after, we selected two literature texts and a humor one to analyze its grammatical and discursive aspects, specially, those aspects related to the use of clitics. At the same time, we did questions about the didactic transposition of the analysis to the teaching of Portuguese Language. The results showed that, into the Portuguese language classes, it is possible to advance besides prescriptive grammatical rules. It is possible also to value different manifestations of language use and to integrate the basis of Portuguese language. Studies as such as the one developed in this paper can contribute to the reflection about the relationship among grammar, reading and text production.

Keywords: Teaching of Portuguese. Brazilian Portuguese. Pronominal placement.

Recebido em: 07/08/2020 // Aceito em: 24/02/2021.

## Introdução

Muitos estudos linguísticos, tanto na perspectiva funcionalista quanto na perspectiva formalista, têm tratado de descrever e analisar o comportamento dos clíticos pronominais em português, ora centrando-se em aspectos morfossintáticos, ora em aspectos prosódicos, fonético-fonológicos e em suas interfaces. Tais estudos vão desde uma perspectiva sincrônica (GALVES, 2001; NEVES, 2018) até uma perspectiva diacrônica (PAGOTTO, 1993; MARTINS, 1994). Estes últimos o fazem, descrevendo fatos linguísticos que remontam à história do português, de modo a trazer luz para o estado atual das variedades brasileira e europeia; e aqueles tratam do tema considerando a variação intralinguística, ou seja, a gramática do Português Brasileiro (PB) contemporâneo (VIEIRA, 2008; BARROS, 2011). No entanto, o que se observa, apesar de haver estudos que propõem contribuições para o ensino e propostas metodológicas específicas para a colocação pronominal (VIEIRA, 2008), é que, muitas vezes, os resultados de tais pesquisas, por inúmeras razões, parecem não chegar à sala de aula da educação básica de maneira efetiva. Considerando, pois, tais fatos, e acreditando numa articulação necessária entre descrição linguística e o ensino de português, foi que surgiu o nosso interesse em propor uma abordagem metodológica acerca da colocação pronominal em sala de aula de português da educação básica, de modo a considerar os usos linguísticos do PB manifestados em textos, o conhecimento que o aluno já traz consigo no processo de aquisição da língua (gramática internalizada) e os conhecimentos com os quais ele irá operar nas práticas de linguagem, tanto na dimensão epilinguística quanto na dimensão metalinguística. (GERALDI, 1997; BRASIL, 1998; PILATI, 2017).

Para realizar nossa proposta, o presente artigo está organizado do seguinte modo: na primeira seção, fazemos um levantamento sobre alguns estudos, em diferentes perspectivas teóricas, acerca do funcionamento dos clíticos pronominais no português, considerando abordagens normativo-prescritivas, variacionistas, funcionalistas e formalistas. Apontamos algumas diferenças entre o PB e o Português Europeu (PE) acerca de alguns aspectos morfossintáticos, com foco nos clíticos pronominais, relacionando, sempre que possível, tais questões ao ensino de português. Na segunda seção, apresentamos os aspectos metodológicos do estudo. Na terceira seção, analisamos três textos que constituem possibilidades metodológicas para o ensino de português em sua variedade brasileira, centrando-nos, especificamente, no uso da colocação pronominal e sua relação com a funcionalidade dos textos e consequentes efeitos de sentidos.

## **1 Algumas considerações sobre a colocação pronominal no português e sua relação com o ensino**

Antes de iniciarmos a discussão sobre os usos de clíticos pronominais, em geral, e da colocação pronominal, em específico, e uma possível proposta metodológica para o ensino de português na educação básica, precisamos deixar claro duas questões fundamentais: 1) as perspectivas teóricas que fundamentam nossa proposta; e 2) o que estamos entendendo como clítico, uma vez que há, na literatura linguística, diferentes interpretações e abordagens teóricas sobre o tema, razão pela qual tal categoria pode ser descrita e analisada sob diferentes domínios da gramática e suas interfaces, desde uma perspectiva sincrônica até uma perspectiva diacrônica e também pancrônica.

Com relação à primeira questão, vamos considerar que, por sua natureza diversificada e complexa, o ensino de português na educação básica não deveria ser pensado apenas sob a perspectiva de uma teoria única, como se essa fosse capaz de dar conta da multiplicidade dos fenômenos linguísticos nesse contexto. Por essa razão, não nos deteremos, neste artigo, em adotar um paradigma específico, quer seja funcionalista, quer seja gerativista. Ao invés disso, lançaremos mão de hipóteses que sejam capazes de nos explicar com maior propriedade o funcionamento do nosso objeto de estudo: colocação pronominal e sua relação com o ensino de português.

No que se refere à segunda questão, podemos dizer que, no âmbito da gramática normativa, clíticos pronominais são conhecidos como “pronomes pessoais do caso oblíquo”, ou seja, pertencem à categoria de pronomes que desempenham as funções sintáticas de complementos dos verbos, podendo ser objetos diretos ou objetos indiretos. Tais pronomes podem ser átonos (sem preposição) ou tônicos (com preposição).<sup>1</sup> Como representantes do primeiro grupo temos: *me, te, lhe, o, a e se* (correspondentes às 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular respectivamente) e *nos, vos, lhes, os, as e se* (correspondentes às 1ª, 2ª e 3ª pessoas plural, respectivamente). Como representantes do segundo grupo temos: *mim, ti, ele, ela e si* (equivalentes às 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular, respectivamente) e *nós, vós, eles, elas e si* (equivalentes às 1ª, 2ª e 3ª pessoas do plural, respectivamente), conforme Bechara (2001, p. 64).

De acordo com Bechara (2001, p. 64), os pronomes oblíquos também se classificam como reflexivos (1 a, b e c) e recíprocos (2 a e b), conforme se verificam nos exemplos seguintes:

---

<sup>1</sup> Ainda acerca de pronomes oblíquos tônicos, Bechara (2001, p. 165) destaca: “se a preposição é *com*, dizemos *comigo, contigo, consigo, conosco, convosco*, e não: *com mi, com ti, com si, com nós, com vós*. Empregam-se, entretanto, *com nós e com vós*, ao lado de *conosco e convosco*, quando estes pronomes tônicos vêm seguidos ou precedidos de *mesmos, próprios, todos, outros, ambos*, numeral ou oração adjetiva, a fim de evidenciar o antecedente.”

- (1) a. Eu **me** vesti rapidamente.  
b. Nós **nos** vestimos.  
c. Eles **se** vestiram.
- (2) a. Nós **nos** cumprimentamos (um ao outro).  
b. Eles **se** abraçaram (um ao outro).

A designação “caso”, antecedendo o nome oblíquo, faz referência ao latim, uma vez que, nessa língua, as funções sintáticas são marcadas morfológicamente, ou seja, recebem uma marca de caso morfológico para designar se são nominativos (caso atribuído ao sujeito), acusativos (caso atribuído ao objeto direto), dativos (caso atribuído ao objeto indireto), dentre outros.

No âmbito dos estudos linguísticos, pesquisadores de diferentes abordagens teóricas têm questionado se os clíticos pronominais podem ser considerados como afixos, vocábulos ou outra categoria independente morfossintaticamente. (GALVES, 2001; MARCILESE, 2007; SOARES; RIBEIRO, 2011; BIAZOLLI, 2016, dentre outros).

Na linha da gramática gerativa, Marcilese (2007) destaca a contribuição de Uriagereka (1995), uma vez que tal autor considera serem os clíticos pronominais unidades morfofonológicas cujas propriedades fazem distinção de afixos e de palavras possuidoras de conteúdo. Segundo Marcilese,

o autor chama a atenção para as semelhanças de natureza sintático/semântica entre os clíticos acusativos de 3ª pessoa e os D.<sup>2</sup> Ambos seriam elementos referenciais e específicos, duas características que, segundo Uriagereka, desempenham um papel decisivo na colocação dos clíticos. Os clíticos atuariam como uma “âncora” para a nova informação, isto é, remeteriam a algo já familiar no discurso. (MARCILESE, 2007, p. 66).

---

<sup>2</sup> D significa Determinante nos estudos de sintaxe gerativa.

Numa perspectiva distinta, adotando os pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista e focalizando os clíticos pronominais no âmbito do português mais especificamente, Vieira (2002), citada por Biazolli (2016), argumenta em torno das seguintes propriedades constitutivas dos clíticos:

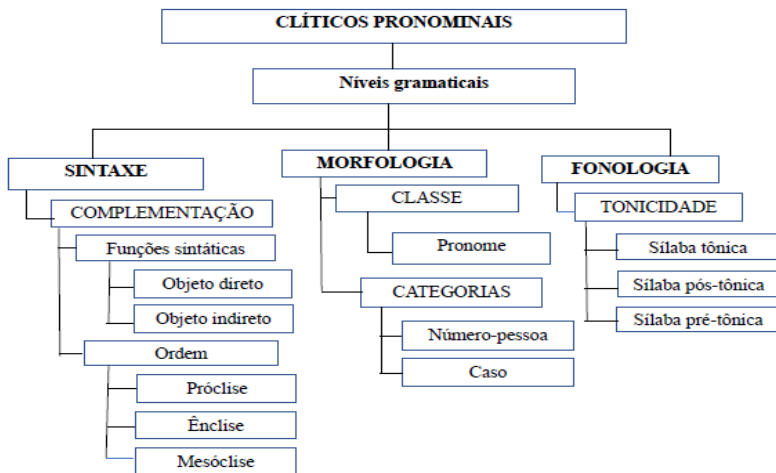
[...] há duas características do pronome átono do português que impedem o seu tratamento como afixo, no sentido estrito da palavra: (i) eles não se ligam a raízes vocabulares, mas a uma instância sintática; e (ii) por não constituírem, efetivamente, ‘formas presas’, têm mobilidade relativa no enunciado, podendo antepor-se ou pospor-se ao verbo. (VIEIRA, 2002, p. 386 *apud* BIAZOLLI, 2016, p. 36).

A autora salienta, ainda, que a caracterização sociolinguística com relação ao posicionamento (ordem) de tais elementos tem sido utilizada como uma espécie de indicador para apontar divergências entre o PB e o PE, conforme atestam inúmeros estudos. (VIEIRA, 2008; ILARI; BASSO, 2014; BASSO, 2019).

No âmbito do ensino da colocação pronominal, Vieira (2008) apresenta três orientações gerais que podem ser adotadas em sala de aula: 1) tradicional-normativa; 2) “progressista”; 3) “sociolinguística inovadora”. A primeira dá ênfase aos contextos gramaticais atratores da ênclise, com foco na modalidade escrita. A segunda prevê o uso da próclise como um elemento genuíno do PB, independentemente da modalidade. A terceira considera um trabalho pedagógico que oriente “a opção do aluno na concretização da norma de uso do PB, que prevê a próclise como opção preferencial (sem desconsiderar a realização da ênclise, principalmente com os pronomes *o*, *a(s)* e *se* indeterminador/apassivador)”. (VIEIRA, 2008, p. 143).

Além disso, argumenta a autora, tratar da questão de colocação pronominal no âmbito do ensino de português requer que se considerem múltiplos aspectos, nos mais diferentes níveis da gramática e suas interrelações. Para ilustrar isso, apresentamos a seguir um organograma proposto por Vieira (2008, p. 142) acerca de como podem ser abordados os clíticos pronominais tanto no âmbito da pesquisa descritiva quanto no âmbito do ensino:

**Figura 1 - Organograma sobre os clíticos pronominais**



Fonte: Vieira (2008, p. 142).

O quadro apresentado por Vieira (2008) ilustra, de maneira muito didática, algumas das possibilidades de abordagem de estudo para os clíticos pronominais, demonstrando de que maneira cada um dos níveis gramaticais (sintaxe, morfologia e fonologia) pode contemplar o estudo de tais elementos. Isso proporciona, sobretudo ao professor de português da educação básica, ter uma espécie de “mapa cartográfico” de como organizar

os conteúdos específicos sobre o tema em questão, fornecendo, inclusive, pistas de como podem ser feitos trabalhos (atividades) nas interfaces dos níveis gramaticais apresentados, contribuindo, de alguma maneira, para que sejam questionados exercícios isolados de atividades metalinguísticas realizados em torno desse conteúdo, uma vez que considera a articulação entre diferentes níveis da gramática. Tal fato, por sua vez, pode contribuir de maneira significativa para uma abordagem mais integrada de conteúdos gramaticais, considerando sua funcionalidade e uso em situações sociocomunicativas relevantes. No ensino, essa integração pode se dar tanto em relação aos níveis de análise linguística (sintaxe, morfologia e fonologia) quanto em relação às frentes da língua portuguesa (literatura, gramática, produção de textos).

É importante considerar que propostas como as de Vieira (2008) e outros autores, como Pilati (2017) e Ilari e Basso (2014), por exemplo, nos levam a pensar também na relação entre concepções de aquisição e aprendizagem de línguas, como bem observou Kato (2004), ao postular a hipótese de que a criança brasileira, ao chegar à escola, se depara com uma língua que não corresponde ao seu vernáculo, ou seja, não há uma correspondência direta entre o conhecimento linguístico da criança e os conhecimentos apresentados pelo letramento escolar. Estes últimos, Kato (2004) denomina “gramática do letrado”. Para a autora:

[...] no Brasil, ao contrário do que ocorre em Portugal, a gramática da fala e a ‘gramática’ da escrita apresentam uma distância de tal ordem que a aquisição desta pela criança pode ter a natureza da aprendizagem de uma segunda língua. A situação é ainda mais problemática porque não há estudos comparativos entre o conhecimento linguístico que a criança traz para a

escola e o conhecimento dos letrados contemporâneos, comparação essa que poderia auxiliar a escola em sua tarefa de letramento. (KATO, 2004, p. 1).

Seguindo a hipótese formulada por Kato, diversos pesquisadores têm demonstrado, em suas investigações, que a variedade do português que é objeto de estudo nas escolas brasileiras, de modo geral, é interpretada pelo aluno brasileiro como língua estrangeira ou segunda língua. (MAGALHÃES, 2000; GALVES, 2001; AVELAR, 2017). No âmbito da aquisição do clítico “se”, por exemplo, Kato (2017) argumenta que o uso desse clítico tem perdido espaço na gramática dos falantes brasileiros, contrariamente ao que acontece na variedade europeia do português. Isso é atestado também por Barros (2011), ao investigar o (des)uso do reflexivo no português contemporâneo falado em Goiás, em dados como “ele ajoelhou, ele casou”.

No PB, de um modo geral, o uso do clítico “se” está reservado, na maioria dos casos, à modalidade escrita, em gêneros textuais/discursivos com maior grau de formalidade e monitoramento, como em “vende-se casa”.

Dentro da mesma perspectiva teórica de investigação adotada por Kato (2017), Galves (2001) apresenta um conjunto de dados comparativos das diferenças no uso do clítico “se” nas gramáticas do PB e do PE, conforme se verifica nos exemplos que seguem sintetizados no quadro abaixo:

**Quadro 1 – Quadro comparativo sobre o uso dos clíticos, conforme Galves (2001)**

<b>Tipos</b>	<b>Português brasileiro</b>	<b>Português europeu</b>
<b>Indeterminado</b>	<i>Nos nossos dias, não usa mais saia (NURC<sup>1</sup>).</i>	<i>Não se usa mais saia.</i>
<b>Médio</b>	<i>Esta camisa lava facilmente.</i>	<i>Esta camisa lava-se facilmente.</i>
<b>Pronominal</b>	<i>Joana não matriculou ainda.<sup>2</sup></i>	<i>Joana não se matriculou ainda.</i>
<b>Reflexivo</b>	<i>Maria fez a lista dos convidados, mas esqueceu de incluir ela.</i>	<i>Maria fez a lista dos convidados, mas esqueceu de se incluir.</i>
<b>Indeterminação nas infinitivas</b>	<i>É impossível se achar lugar aqui.</i>	<i>É impossível achar lugar aqui.</i>
<b>Estruturas “difíceis”</b>	<i>O João é difícil de se convencer.</i>	<i>O João é difícil de convencer.</i>

Fonte: Adaptado de Galves (2001, p. 46).

Ainda sobre algumas diferenças no campo de clíticos pronominais entre as gramáticas do PB e do PE, Nunes (2007) apresenta algumas expressões ditas “congeladas” no PB, as quais denominou de “mineirismos”, enfocando, mais especificamente, dados do dialeto falado numa cidade do interior de Minas Gerais (Conceição das Alagoas), em seu capítulo intitulado “Triangulismos e a sintaxe do Português Brasileiro”, conforme exemplos apresentados em 3 (a-c):

- (3) a. bem-te-vi.  
 b. Acabou-se o que era doce.  
 c. Abre-te Sésamo.

O posicionamento do clítico pronominal “te” (de 2<sup>a</sup> pessoa do singular), no exemplo, em 3 (a), deve-se ao fato de que,

no PB, em decorrência de um processo de reanálise, “bem-te-vi” é interpretado como um item do léxico, diferentemente do que ocorre em PE, em que “bem”, no contexto em questão, é interpretado como marcador de ênfase. Tanto uma quanto outra análise estão alinhadas às hipóteses de que a próclise é generalizada em PB (conforme também atestam GALVES, 2001; KATO, 2004; ILARI; BASSO, 2014; BASSO, 2019), ao passo que o PE permite tanto próclise quanto ênclise.

Com relação ao exemplo em 3 (b), o que temos, segundo Nunes (2007), é uma ênclise decorrente do fator prosódico, ou seja, a rima ocasionada pela redução do ditongo na forma verbal [acabô-se] com [doce].

No que se refere ao exemplo em 3 (c), o autor argumenta que devem ser considerados dois fatores: (i) o fato de que, no dialeto mineiro, a perda de clíticos reflexivos é visível, razão pela qual o clítico “te” não seria analisado como um clítico típico e, conseqüentemente, não haveria ênclise nesse contexto; (ii) o fato de não haver ênclise possibilita que esse elemento seja aglutinado, por um processo de reanálise, à palavra seguinte, passando a figurar como “Tisésamo”, formando, assim, o enunciado “Abre, Tisésamo”. Por serem proparoxítonas, “Sésamo e Tisésamo” poderiam se passar por “palavras mágicas”, já que esse padrão de acento não é comum em português.

Nunes (2007) argumenta que as aparentes idiossincrasias presentes nas expressões apresentadas são, na verdade, decorrentes das propriedades marcantes do PB, dentre elas, o sistema proclítico de colocação pronominal.

Ainda nessa direção, ou seja, reconhecendo a hipótese do conhecimento intuitivo do falante sobre sua língua e distinguindo-o do conhecimento sobre uma dada regra imposta

pela gramática normativa, Avelar (2017) apresenta uma discussão em torno da função sintática que seria atribuída ao clítico “se” na gramática do português falado no Brasil. O autor exemplifica tal questão com um uso “intrigante” do clítico “se”, conforme podemos verificar na sentença abaixo:

(4) Vende frango-se.

Embora considerado agramatical, o exemplo acima foi descrito em uma crônica de Martha Medeiros,<sup>3</sup> em que a autora reporta o uso do clítico em um cartaz encontrado numa comunidade da cidade do Rio de Janeiro. O caso em questão é ilustrativo de uma situação de hipercorreção, em que o usuário da língua, parecendo saber inconscientemente da pressão sociolinguística em torno da escrita, tenta passar credibilidade aos seus interlocutores, utilizando uma forma considerada de prestígio.

Avelar (2017) argumenta que, apesar de parecer incomum e até mesmo agramatical, o uso do clítico “se”, no contexto mencionado, já era apresentado há cerca de 120 anos, segundo os estudos de Said Ali, ou seja, esse pronome não seria considerado como partícula apassivadora, mas como índice de indeterminação de sujeito. (AVELAR, 2017, p. 119).

Esse uso do clítico “se” (uma tentativa de empregar uma ênclise) ilustra, de certo modo, o que vem acontecendo no PB: a perda do “se” em contextos de oralidade. O dado parece confirmar, de alguma maneira, a hipótese defendida por Kato acerca da “gramática do letrado”, ou seja, tal clítico não faz parte da gramática internalizada do falante em questão, sendo,

---

<sup>3</sup> Cf. MEDEIROS, Martha. Vende frango-se. *Zero hora*, Porto Alegre, 9 nov. 2005.

provavelmente, tema de contexto exclusivamente escolar, decorrente de uma explicitação metalinguística em situação de letramento.

Isso está alinhado ao que Tarallo (1996, p. 70) propôs, quando tratou da emergência de uma gramática brasileira. Segundo o autor, “[...] o perfil da nossa gramática brasileira (no sentido de gramática normativa) tem sido ditado pela tradição portuguesa e só esse fato torna o vácuo entre língua oral e escrita muito mais profundo no Brasil do que em Portugal.”

Por todas as razões aqui apresentadas, defendemos que toda proposta de ensino que se queira capaz de contemplar a realidade linguística de seus falantes deve considerar o conhecimento intuitivo que este traz sobre sua língua (PILATI, 2017), para que possa, inclusive, ser inserido em práticas de letramento exigidas pela sociedade contemporânea. Conforme argumenta Pilati (2017, p. 15), “[...] é necessário criar alternativas às formas tradicionais de levar a língua portuguesa às escolas brasileiras”.

## 2 Metodologia

Levando em consideração as discussões teóricas apresentadas na seção anterior deste artigo, partiremos da hipótese de que os usos públicos da língua e o conhecimento dos falantes sobre a língua devem ser ferramenta indispensável para elaborar uma proposta metodológica de ensino de língua portuguesa para a educação básica. Segundo Pilati (2017), o conhecimento linguístico do aluno desempenha papel fundamental quando se pensa em alternativa para o ensino, razão pela qual as atividades didáticas devem ter como ponto de partida o uso linguístico, que reflete a criatividade dos usuários da língua como sujeitos capazes de conhecê-la, refletir sobre ela e interagir no mundo.

Sobre a caracterização deste trabalho, importante esclarecer que, quanto à natureza, é um estudo aplicado, uma vez que procura transpor resultados de estudos teórico-descritivos ao ensino de língua portuguesa na educação básica. Quanto à abordagem, constitui-se como um trabalho qualitativo, visto que se pauta pela observação de múltiplas realidades e de suas contribuições para um campo específico.

Em relação aos passos do estudo, em um primeiro momento, fizemos uma ampla revisão de literatura, verificando a contribuição de diferentes perspectivas teóricas não só para a abordagem da colocação pronominal no PB contemporâneo, como também a sua relação com o ensino de língua materna.

Em um segundo momento, com base em nossa prática como ex-professores do ensino básico e também com base na prática de nossos alunos de estágio no curso de Licenciatura em Letras: Português, selecionamos três textos — dois literários e uma tira humorística —, para realizamos uma análise dos aspectos sintático-discursivos presentes nos textos analisados, principalmente, os relacionados ao uso da colocação pronominal.

Nos textos, analisamos de que modo os pronomes clíticos se comportam e de que maneira tal comportamento pode ser tratado em sala de aula de português na educação básica, verificando não só o funcionamento do pronome em si, mas todo o conjunto do texto em seu potencial de significação, considerando-se, desse modo, aspectos morfossintáticos, semânticos e textuais-discursivos no funcionamento da língua para a produção de sentidos.

### 3 Análise e discussão dos dados: uma proposta de ensino sobre colocação pronominal

Nesta seção, são apresentadas algumas possibilidades de trabalho sobre a posição dos clíticos pronominais no PB, considerando-se aspectos sintático-discursivos.

De acordo com alguns estudos sobre análise linguística (GERALDI, 1997; NEVES, 2004; PILATI, 2017) e com os documentos oficiais (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018), o ensino de gramática deve ser ativo e reflexivo, de modo a contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita em situações relevantes socialmente. Recortamos, para este texto, as contribuições acerca dos usos dos clíticos pronominais para a produção de leitura crítica, de forma a ajudar o aluno a perceber seus efeitos de sentido.

O primeiro texto selecionado para este trabalho é a música “História de uma gata”, de Chico Buarque (1977), que integra as canções do disco **Os saltimbancos** e que a reproduzimos a seguir:

Me alimentaram  
Me acariciaram  
Me aliciaram  
Me acostumaram  
O meu mundo era o apartamento  
Detefon almofada e trato  
Todo dia filé-mignon  
Ou mesmo um bom filé de gato  
Me diziam todo momento  
Fique em casa não tome vento  
Mas é duro ficar na sua  
Quando à luz da lua  
Tantos gatos pela rua  
Toda a noite vão cantando assim  
Nós gatos já nascemos pobres

Porém já nascemos livres  
Senhor senhora ou senhorio  
Felino não reconhecerás  
De manhã eu voltei pra casa  
Fui barrada na portaria  
Sem filé e sem almofada  
Por causa da cantoria  
Mas agora o meu dia-a-dia  
É no meio da gataria  
Pela rua virando lata  
Eu sou mais eu mais gata  
Numa louca serenata  
Que de noite sai cantando assim  
Nós gatos já nascemos pobres  
Porém já nascemos livres  
Senhor senhora ou senhorio  
Felino não reconhecerás

**Fonte: Holanda (1977).**

**Os saltimbancos** foi produzido por Chico Buarque em 1997. Conforme esclarecem Mendes e Alexandre (2018), foi inspirado em um disco infantil italiano intitulado **I Musicanti**, de composição de Luis Enríquez Bacalov e de Sergio Bardotti. Importante esclarecer também que o conjunto das canções do disco estabelece relação intertextual com a história infantil **Os músicos de Bremen**, dos Irmãos Grimm,<sup>4</sup> e que, conforme considerações de Heloísa Buarque, conhecida como Miúcha (2017), em entrevista à **Revista Crescer**, **Os saltimbancos** ficou gravado na memória das pessoas, porque aborda questões importantes da sociedade atual, tais como exploração, união, justiça, solidariedade e liberdade. Há relação interdiscursiva com o discurso político e com o discurso literário. Na dimensão política, os animais representam servos, e os proprietários,

---

<sup>4</sup> Caso disponha de tempo, o professor pode recontar a história de **Os músicos de Bremen**.

os senhores feudais. (MENDES; ALEXANDRE, 2018). Na dimensão literária, a canção assemelha-se, na forma e no conteúdo, a um poema com ritmo, cadência e lirismo.

Em um movimento interativo com os alunos, o professor pode ir construindo uma interpretação geral do texto. O tema da liberdade feminina, nesse sentido, parece ser expressivo, uma vez que a gata (a mulher) é inicialmente cooptada pelo seu dono, que lhe oferece bom trato, Detefon, filé mignon em troca de sua submissão (fique em casa). A sua identidade como gata, no entanto, a convida a sair para a rua e formar parceria com os outros gatos que, juntos, cantam a satisfação em serem plenamente livres.

Em relação aos clíticos pronominais, chama a atenção no texto o uso da próclise em início de sentença em “me alimentaram / me acariciaram / me aliciaram / me acostumaram”. Há aí uma atitude subversiva no sentido de que, normalmente, o texto literário é usado como referência pelas gramáticas tradicionais como a representação do vernáculo, e, neste texto literário especificamente, rompeu-se com a regra gramatical que diz que “ocorre ênclise quando a oração é iniciada com o verbo” (BECHARA, 2001, p. 588), ou seja, não se recomenda o emprego de pronome oblíquo átono em início de sentença, antes do verbo. O uso, contudo, consagra como legítimas construções como “te amo, se liga, te aprume, se ajeite”, etc., de tal modo que é impossível que, mesmo em uma perspectiva prescritiva, duzentos milhões de brasileiros estejam “errados”, e o vernáculo do português europeu, “correto”. Daí, confirma-se o conceito de “gramática do letrado”, proposto por Kato (2004), ao distinguir aquilo que é fruto da educação escolar e aquilo que é fruto de conhecimento linguístico do falante.

Em termos de trabalho com a leitura/interpretação, nos quatro primeiros versos, em que a gata relata o seu processo de cooptação, observa-se a presença do clítico “me”, seguido de verbos que se iniciam com a vogal /a/ (alimentaram, acariciaram, aliciaram, acostumaram). Essa combinação sintática cria o efeito da imitação do miado da gata ([miaw]limentaram, [miaw]cariciaram, [miaw]liciararam, [miaw]costumaram). Na interpretação da canção por Nara Leão, verifica-se a reprodução do miado da gata, ao alongar-se o /a/ inicial dos verbos, em “aaalimentaram”, “aaacariciaram”, “aaaliciaram”, “aaacostumaram”, conforme afirmação de Mendes e Alexandre (2018, p. 20).

O efeito aqui analisado faz interface entre dois níveis gramaticais: o fonético/fonológico e o sintático, que, por sua vez, fazem interface com um texto literário. O trabalho com tal texto e com tal efeito discursivo em sala de aula, associado com uma reflexão sobre o uso da próclise como uma marca linguístico-identitária do PB, tem a vantagem de mediar os alunos no processo de sua formação como leitores, no geral, e de leitores literários, no específico. Uma outra vantagem é a apresentação de uma gramática que emerge dos textos (NEVES, 2018), uma gramática com a qual é possível criar, fazer associações, brincar. Uma gramática que lhes faça sentido, que é “da gente” (ILARI; BASSO, 2014), que está próxima das nossas experiências linguístico-sociais cotidianas, que constitui conhecimento já internalizado.

No momento de suas produções textuais, o aluno poderá recriar o mesmo efeito de sentido com outras palavras e em outros contextos, porque teve a experiência, no momento da leitura, de perceber o modo como o enunciador selecionou

determinados sons, associou-os a determinadas palavras em posições estratégicas na sentença. Estaria criada, assim, a tríade unificada em que se trabalham, por meio de um único texto, de um gênero específico, as frentes “literatura, análise linguística e produção textual” (GERALDI, 1997; VIEIRA, 2008), que, muitas vezes, são abordadas de modo desmembrado, como se a literatura não se comunicasse com a gramática, e ambas não se comunicassem com a produção textual.

Para além da análise do tema do texto, que pode ser interpretado também como a liberdade feminina (a gata sai de casa para viver com os seus amigos gatos), no estudo da colocação pronominal, o professor pode contrapor construções oracionais efetivamente usadas no texto com outras parafraseadas do texto, mudando a colocação dos pronomes, como se verifica a seguir:

- (4) me alimentaram / me acariciaram / me aliciaram / me acostumaram / me diziam todo momento  
(4') alimentaram-me / acariciaram-me / aliciaram-me / acostumaram-me / diziam-me todo momento

A partir dessa contraposição e com base nas orientações gerais apresentadas por Vieira (2008) acerca da colocação pronominal em sala de aula, o professor pode refletir com os alunos sobre os seguintes aspectos:

- i) a estranheza ou não das construções em (4');
- ii) a consonância ou não dessas construções com a variedade do português falado no Brasil;
- iii) a perda ou não do efeito sonoro que reproduz literalmente o miado da gata;

- iv) o grau de formalidade de (4) e de (4') na “fala” de uma gata popular;
- v) a função sintática do pronome oblíquo, que, neste caso, desempenha a função de objeto direto dos verbos presentes nas construções e que, no nível textual, faz referência à gata;
- vi) a indeterminação do sujeito alcançada por meio do uso do plural dos verbos em questão.

O professor pode, ainda, refletir com os alunos sobre a produtividade ou não na modalidade falada entre, por exemplo, “me alimentaram” e “não reconhecerás” (último verso). Na última construção, a forma verbal “reconhecerás” ocorre na segunda pessoa do singular, típica de uma variedade escrita formal no PB, o que parece causar estranheza, em um primeiro momento, se comparado com o uso da próclise em “me alimentaram”.

Um outro texto que pode servir para a produção de leitura, análise linguística e produção textual é o poema “Sequências”, de Cora Coralina, em que o eu enunciador narra um episódio de sua infância:

#### Sequências

1 Eu era pequena. A cozinheira Lizarda  
tinha nos levado ao mercado, minha irmã, eu.  
Passava um homem com um abacate na mão  
e eu inconsciente:

5 “Ome, me dá esse abacate...”

O homem me entregou a fruta madura.

Minha irmã, de pronto: “vou contar pra mãe que ocê  
pediu abacate na rua.”

Eu voltava trocando as pernas bambas.

10 Meus medos, crescidos, enormes...

A denúncia confirmada, o auto, a comprovação do  
delito.

O impulso materno... consequência obscura da  
escravidão passada,  
o ranço dos castigos corporais.  
15 Eu, aos gritos, esperneando.  
O abacate esmagado, pisado, me sujando toda.  
Durante muitos anos minha repugnância por esta fruta  
trazendo a recordação permanente do castigo cruel.  
Sentia, sem definir, a recreação dos que ficaram de fora,  
20 assistentes, acusadores.  
Nada mais aprazível no tempo, do que presenciar a  
criança indefesa  
espernear numa coça de chineladas.  
“é pra seu bem,” diziam, “doutra vez não pedi fruta na  
rua.”

**Fonte: Coralina (2004, p. 92).**

O texto é elucidativo de castigos corporais praticados contra crianças no passado. Um enunciador adulto rememora uma “Sequência” episódica da infância, na qual a então criança pede para um homem na rua um abacate e leva-o para casa. Diante da “inconveniência” da atitude, considerada “inconsciente” pelo enunciador, a criança leva uma surra de chineladas da mãe, sob o escárnio de adultos espectadores.

A sentença-enunciado que desencadeia todo o conflito da história é aquela em que a menina pede o abacate ao homem nos seguintes termos: “ome, me dá esse abacate”. Dado que o vocativo é um elemento extrassentencial, a sentença-enunciado inicia-se com o clítico acusativo, em posição anterior ao verbo, constituindo um caso de próclise.

A sentença reproduz, em discurso direto, a fala da menina, o que mostra que a próclise em início de sentença é espontânea e ocorre de forma natural na língua falada no PB (KATO, 2004; NUNES, 2007; BASSO, 2019). Esse uso reflete a defesa política de Oswald de Andrade, no início do século XX, de uma língua

brasileira com características próprias, tal como se observa no poema “Pronominais”, transcrito a seguir:

Dê-me um cigarro  
Diz a gramática  
Do professor e do aluno  
E do mulato sabido  
Mas o bom negro e o bom branco  
Da Nação Brasileira  
Dizem todos os dias  
Deixa disso camarada  
Me dá um cigarro

**Fonte: Andrade (2003, p. 167)**

No poema “Pronominais” (ANDRADE, 1972, p. 167), o autor contrapõe a construção “dê-me um cigarro”, que reflete a gramática “do professor e do aluno e do mulato sabido”, à construção “me dá um cigarro”, própria do “bom negro” e do “bom branco da nação brasileira”. Tanto no poema de Cora Coralina quanto no poema de Oswald de Andrade, há o uso do clítico acusativo no início da sentença. No poema de Cora Coralina, o uso é proveniente de uma fala natural da menina, uma reprodução do que ocorria na língua comum vilaboense. No poema de Oswald de Andrade, o uso demarca, de modo explícito, uma defesa política, por meio da qual se distingue o português do colonizador e o português do brasileiro. Ambos os poetas são modernistas e, como se sabe, no Modernismo de 1922, defendia-se uma sintaxe mais livre e mais próxima do uso da língua comum brasileira. O compromisso político de Cora se revela em um dado de fala em que a estrutura ocorre, e o compromisso político de Oswald se revela em toda a extensão do texto, ao mostrar que a posição de um pronome implica a diferenciação de dois mundos, de dois pontos de vista, de duas línguas, enfim.

Toda essa reflexão pode ser levada para a sala de aula, inclusive o estudo comparado dos dois textos poéticos, em que ocorre o mesmo fenômeno sintático, com o acréscimo de que a posição sintática do pronome é reflexo do posicionamento ideológico daqueles que defendem que o PB tem uma identidade.

Para além das reflexões sobre a sentença que desencadeia todo o restante da narrativa, é ainda possível desenvolver com os alunos reflexões orais ou por meio de atividades sobre os seguintes aspectos gramaticais-textuais-discursivos do texto: 1) o pronome “nos” do segundo verso, que está entre V1 (tinha) e V2 (levado), na construção “tinha nos levado”, tem função textual catafórica e cria o efeito discursivo de criar leve suspense no texto sobre a quem esse “nos” se refere, além de revelar parte do estilo de Cora; 2) no sexto verso, em “O homem **me** entregou a fruta madura”, novamente ocorre próclise, mas agora na fala da personagem adulta, que, mesmo usando a norma padrão, faz uso da próclise sem palavra atrativa; 3) a enumeração de três sintagmas nominais (“A denúncia confirmada, o auto, a comprovação do delito”, 11º verso) relaciona ironicamente o episódio narrado nas “Sequências” com as fases de um processo jurídico penal, ocorrendo aí uma mescla entre o discurso poético e o discurso jurídico; 4) remissão ao fato histórico da escravidão nos 12º e 13º versos (“O impulso materno... consequência obscura da / escravidão passada”), nos quais há um verbo implícito e o adjetivo “obscura” avalia negativamente o impulso materno de surrar a criança sem, necessariamente, culpá-la pelo ato; 5) o momento da surra em si no verso 15 (“Eu, aos gritos, esperneando”) não é dito explicitamente, devendo ser inferido; 6) no verso 17 (“Durante muitos anos minha repugnância por esta fruta”), a enunciadora relata, por meio de uma frase

nominal, uma das consequências da surra: aversão ao abacate; 7) os versos de 19 a 23 constituem-se como versos-denúncia de adultos escarneceadores que, sádicos, observavam a surra da criança; 8) a frase-desfecho, em discurso direto, mostra a ironia de que o que é ruim (a surra) é bom (educativo) no sentido de que, com a surra, se aprenderá a não pedir fruta na rua: “é pra seu bem,” diziam, “doutra vez não pedi fruta<sup>5</sup> na rua.”

Apesar de não ser o nosso foco, também, no que se refere à produção textual, diferentes propostas de trabalho podem surgir do texto “Sequências”: 1) um artigo de opinião sobre o tema da surra como mecanismo educativo; 2) um relato de experiência pessoal ou de terceiros, em que houve castigo por algum motivo; 3) a produção de um vídeo (no estilo dos *youtubers*, de que tanto os adolescentes gostam), orientando os pais sobre a educação dos filhos e as consequências de castigos corporais. Além dos aspectos textuais-discursivos pertinentes à avaliação das produções textuais, o professor pode ficar atento ao uso que os alunos fazem dos clíticos pronominais em seus textos. Pode, inclusive, coletar e quantificar dados para sistematizar diferentes padrões de usos e, com isso, (re)direcionar a sua prática. Seria um modo de ter acesso ao conhecimento que o aluno já tem internalizado e aqueles que estão sendo adquiridos no âmbito do letramento escolar.

A análise do texto “Sequências” e as propostas aqui empreendidas mostram a possibilidade de se trabalhar a colocação pronominal, em especial, o uso da próclise como uma norma concreta, sociolinguisticamente inovadora, do PB, tal como defende Vieira (2008). Além disso, a abordagem aqui apresentada pressupõe, como já dito anteriormente, a

---

<sup>5</sup> A forma variante “fruta”, provavelmente, causará algum tipo de estranhamento ao aluno. Logo, caberá ao professor explicitar historicamente a diferença sociolinguística entre “fruta” e “fruta”.

integração entre o ensino de literatura/interpretação de textos, análise linguística e produção de textos, já que as três frentes da disciplina língua portuguesa têm a linguagem como elemento comum. Além disso, o texto “Sequências” integra o patrimônio cultural da literatura brasileira, possui uma gramática que emerge de si e apresenta também temáticas atuais, que estão no dia a dia do aluno e que, por isso, podem constituir proposta de produção de texto.

Um texto bastante utilizado em livros didáticos, provas de concurso ou em *sites* de atividades de língua portuguesa disponíveis na internet é uma tira criada por Laerte e publicada originalmente na **Folha de S. Paulo**. Respeitando o direito autoral de imagens, reproduziremos, a seguir, somente a situação comunicativa e os diálogos dos personagens:

Um garoto, de óculos, está sentado no sofá lendo um livro, quando chega um adolescente, e eles travam o seguinte diálogo:

- Me diga uma coisa...
- O correto é “diga-me”...
- Tá, me desculpe...
- O correto é “desculpe-me”.
- Dane-se!
- Agora acertou.

**Fonte: Laerte (2014).**

O texto dessa tira é, provavelmente, bastante utilizado para tratar da colocação dos clíticos pronominais justamente porque faz referência crítica às tensões entre usos linguísticos, à gramática da norma e à gramática do uso, à intolerância radical ao que se estabeleceu como “errado”.

Na tira, um dos personagens, utilizando-se de sua competência pragmática de adequar sua fala a uma situação

de informalidade e, utilizando-se de formas linguísticas características do português brasileiro, diz “me diga uma coisa” e “me desculpe”. Nesses dois momentos de sua fala, o clítico “me” antecede as formas verbais “diga” e “desculpe”, o que, supostamente, contrariaria a gramática normativa, que considera erro fazer uso da próclise em início de frases. O segundo personagem “corrige” o primeiro, dizendo “o correto é ‘diga-me’” e “o correto é ‘desculpe-me’”. O segundo personagem, apesar de leitor, deixa de observar com criticidade o critério pragmático de adequar as formas linguísticas à situação da interação. Ao invés disso, mostra-se intolerante em relação às variantes próprias da língua falada e, em consequência disso, o processo comunicativo inviabilizou-se, já que aquilo que o primeiro personagem queria comunicar (“me diga uma coisa...”) não foi comunicado. As reticências materializam o conteúdo linguístico daquilo que deveria constituir a comunicação.

Enquanto o primeiro personagem procura ser polido, dizendo “tá, me desculpe”, ele é hostilizado pelo segundo personagem, que lhe aponta erros na fala. No último quadrinho, contudo, quando o personagem diz “dane-se”, abandonando a polidez, o segundo personagem lhe faz, segundo o seu ponto de vista, um elogio, dizendo “agora acertou”. A ironia permeia toda a dinâmica do diálogo. Em “dane-se”, porém, há um caso de reanálise (NUNES, 2007), ou seja, o verbo e o clítico fundiram-se, formando uma unidade significativa, tal como funcionam as expressões idiomáticas ou as expressões conhecidas como “cristalizadas”. Devido ao processo de fusão entre o verbo no imperativo e o argumento interno, segundo Barros (2011, p. 128), “não é possível atribuir uma função específica ao pronome, haja vista que ele integra uma expressão cujos elementos

perderam sua função composicional”. O suposto “acerto” do personagem, então, é resultante desse processo de fusão, e não necessariamente do conhecimento da regra da gramática normativa. O personagem vigilante da norma linguística parece, portanto, não ter se atentado para a reanálise sofrida pela expressão “dane-se”, já que, ao que parece, a dinamicidade da língua não lhe é interessante, porque contraria sua postura conservadora.

Há, portanto, nesse texto, o ponto de vista de seu produtor (LAERTE) que se manifesta por meio de uma crítica humorística e irônica: a de que o monitoramento linguístico ostensivo e aplicável a qualquer situação, praticado pelos “doutos defensores do vernáculo”, constitui um problema, porque, além de estar distante da realidade linguística brasileira, impede que a comunicação se estabeleça com dinamicidade e fluidez.

É um texto relevante para se levar para a sala de aula, já que, com a mediação do professor, ajudará os alunos a fazerem reflexão sobre os usos linguísticos e sobre as tensões sociais provocadas pelas diferenças no uso da língua. Além disso, ajudará os alunos a desenvolverem leitura crítica, interpretação de humor (POSSENTI, 1998; NEVES, 2004) e percepção dos meios linguísticos utilizados para produzir ironia. Todas essas habilidades cognitivas (reflexão, sentidos contrastivos, percepção de ironia), aprendidas no momento da leitura, poderão ser usadas de modo mais ou menos monitorado no momento da produção textual, resultando em uma escrita também mais ou menos autoral.

## Considerações finais

Pretendemos mostrar, neste artigo, por meio de atividades didáticas, que é possível aliar os achados dos estudos descritivos ao ensino de língua portuguesa, sem desconsiderar a norma padrão da língua e os usos reais e intuitivos que os estudantes trazem em sua gramática internalizada. (PILATI, 2017). Foi possível ver, também, que é importante que se considerem as especificidades dos usos dos clíticos pronominais, levando em conta que muitos usos apregoados pela gramática normativa são decorrentes da língua usada por autores clássicos, sem, na maioria das vezes, acompanhar a evolução do sistema pronominal do português falado no Brasil.

Com relação à posição dos clíticos (não apenas o clítico “se”) na sentença, foi possível evidenciar, por meio de dados linguísticos, que o português falado no Brasil também se diferencia grandemente do português falado em Portugal. Neste, as crianças, ainda no processo de aquisição, selecionam, preferencialmente, a posição de ênclise em relação ao verbo. Contrariamente, no Brasil, o que se adquire, de maneira generalizada, nesse processo, é a posição de próclise. Para aprender sobre o funcionamento da ênclise, a criança brasileira precisa da aprendizagem formal, via educação escolar (KATO, 2004; 2017). Esse ensino, por sua vez, geralmente, acontece em contexto tradicional, cujo enfoque são atividades metalinguísticas, desconsiderando-se, na maioria das vezes, os usos linguísticos e/ou epilinguísticos das crianças em processo de aquisição da língua.

O trabalho de análise dos textos “História de uma gata”, “Sequências” e da tira de Laerte revelou, dentre outros aspectos, que: a) a gramática se revela nos textos (NEVES, 2018) e

constitui recurso fundamental para a criação de efeitos de sentido, como, por exemplo, a criação de onomatopeias por meio do clítico pronominal e de verbos com algumas especificidades fonológicas; b) os níveis de análise linguística corroboram conjuntamente para a produção de sentido nos textos; c) as habilidades de leitura, análise linguística e produção textual podem estar integradas, por meio de um plano de ensino que considere a língua em uso, atualizado em textos de diferentes gêneros; d) certos usos linguísticos, tais como o emprego do clítico pronominal em posição proclítica, no início de sentença, além de revelar uma característica identitária do PB, é um fenômeno que motivou (e ainda motiva) defesas ideológicas; e) a consideração da regra gramatical prescritiva por ela mesma pode inviabilizar a fluidez da comunicação; f) a reflexão sobre os usos linguísticos ajuda os estudantes a realizarem leitura crítica; g) no momento da escrita, os alunos podem se utilizar de recursos linguísticos percebidos na leitura e desenvolverem uma escrita autoral.

Por todos os argumentos apresentados, acreditamos que somente contemplando a diversidade de usos linguísticos é que contribuiremos para a construção de um ensino de língua portuguesa mais reflexivo na educação básica, formando, desse modo, leitores e produtores de textos nos mais diferentes gêneros, para atuarem de maneira adequada nas mais variadas situações de uso público da linguagem.

## Referências

ANDRADE, O. de. Pronominais. In: **Pau-Brasil**. 2 ed. São Paulo: Globo, 2003, p. 167.

AVELAR, J. O. **Saberes gramaticais na escola**. São Paulo: Pontes, 2017.

BARROS, D. M. de. **Aspectos funcionais relativos ao (des) uso do reflexivo no dialeto goiano**. 2011. 2011. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BASSO, R. M. **Descrição do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2019.

BIAZOLLI, C. C. **Posição de clíticos pronominais em duas variedades do português: inter-relações de estilo, gênero, modalidade e norma**. 2016. 381f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp, Araraquara, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental**. Brasília: SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http:// basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site. pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2020.

CORALINA, C. Sequências. *In*: CORALINA, C. **Melhores poemas**. Seleção de Darcy França Denófrío. São Paulo: Global, 2004. p. 92.

GALVES, C. **Ensaio sobre as gramáticas do português**. Campinas, SP: Unicamp, 2001.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOLANDA, C. B. de. **Os saltimbancos**. 1977. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/os-saltimbancos/173787/>>. Acesso. 30 jun. 2020.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2014.

KATO, M. A. **A gramática do letrado**. Unicamp. Ms., 2004.

KATO, M. A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A. *et al.* (org.). **Ciências da linguagem: 30 anos de investigação e ensino**. Braga: Centro de Estudos Humanísticos (Universidade do Minho), 2005. p. 131-145.

KATO, M. A. A variação no domínio dos clíticos no Português Brasileiro. **Linguística** 33, [s. l.], v. 1, p. 135-152, jun. 2017.

LAERTE. Me diga uma coisa. **Folha de S. Paulo**. 2014. Disponível em: <<https://wordsofleisure.com/2014/03/02/tirinha-do-dia-me-diga-uma-coisa/>>. Acesso: 3 ago. 2020.

MAGALHÃES, T.M.V. **Aprendendo o sujeito nulo na escola**. 2000. 90f. Dissertação de Mestrado. Unicamp: Campinas, SP, 2000.

MARCILESE, M. **Aquisição de complementos pronominais acusativos: um estudo experimental contrastivo entre o Português Brasileiro e o Espanhol Rio-Platense**. 2007. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras) - PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.

MARTINS, A. M. **Clíticos na história do português**. 1994. 628f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1994.

MENDES, M. das D. N.; ALEXANDRE, A. B. A intervocalidade mostrada em canções para crianças. **Discursividades**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 7-27, mar. 2018.

MIÚCHA. A obra marcou gerações porque falava de questões que estão inseridas na sociedade: exploração, liberdade, união,

justiça... **Revista Crescer**, 22 mar. 2017. Entrevista concedida a Renata Menezes. Disponível em: <[https://revistacrescer.globo.com/Saltimbancos-40-anos/noticia/2017/03/obra-marcou-geracoes-porque-falava-de-questoes-que-estao-inseridas-na-sociedade-exploracao-liberdade->](https://revistacrescer.globo.com/Saltimbancos-40-anos/noticia/2017/03/obra-marcou-geracoes-porque-falava-de-questoes-que-estao-inseridas-na-sociedade-exploracao-liberdade-). Acesso em: 30 jun. 2020.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2004.

NEVES, M. H. de M. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2018.

NUNES, J. Triangulismos e a sintaxe do português brasileiro. *In*: CASTILHO, A. de *et al.* (Org.). **Descrição, aquisição e história do português brasileiro**. Campinas, SP: Pontes/FAPESP, 2007. p. 25-33.

OLIVEIRA, M. de. **Ensino de língua portuguesa: os clíticos acusativos**. s/d. Disponível em: <[edisciplinas.usp.br](http://edisciplinas.usp.br)>. Acesso em: 30 jun. 2020.

PAGOTTO, E. Clíticos, mudança e seleção natural. *In*: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (org.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 185-206.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

POSSENTI, S. **Os humores da língua: análises linguísticas de piadas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SALLES, H. M. M. L. Ensino de Língua Portuguesa: aspectos teóricos e metodológicos do ensino de gramática. Uma entrevista com a Professora Heloísa Maria Moreira Lima Salles (Entrevista concedida em 29 de maio de 2017). **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 182-193, maio/ago. 2017. Entrevistadores: Lucilene Lisboa de Liz, Dalva Maria Alves Godoy e Marco Antonio Martins.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-178.

SOARES, E. C.; RIBEIRO, P. N. O *status* dos clíticos no português brasileiro: análise de algumas de suas propriedades em HPSG. **ReVEL**, [s. l.], edição especial, n. 5, 2011.

TARALLO, F. A. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além mar no final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (org.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 69-105.

VIEIRA, S. R. Colocação pronominal. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 121-146.

(Footnotes)

1 Norma Urbana Culta.

2 Esta construção é legítima em algumas variedades do português falado do Brasil, conforme Barros (2011).

# O dispositivo literatura no livro didático: reflexão pós-pandemia

Luiz Renato de Souza Pinto\*  
José Vinicius da Costa Filho\*\*

## Resumo

O que esperar da literatura no livro didático em face das novas realidades? Este artigo desenvolve reflexões sobre o dispositivo de literatura no livro didático, considerando o novo cenário pós-pandemia. Privilegia-se o diálogo com a pesquisa de Pimentel (2018) para sustentar a reflexão proposta. A metodologia qualitativa utiliza a ferramenta descritiva e de revisão bibliográfica para situar e desenvolver o objetivo da pesquisa. Resultados apontam que as relações de poder que atravessam a busca do conhecimento podem ser diminuídas com a criação de políticas públicas na área de educação, bem como de investimentos na cadeia produtiva do livro. Além disso, sinaliza para a necessidade de se melhorar os índices de interpretação das fontes e da produção discursiva, advindas de melhorias das relações docentes/discentes em nosso país. O artigo agrega à agenda de pesquisa ao destacar o dispositivo literatura no livro didático como ferramenta que contribui para contornar criticamente a realidade pós-pandêmica, marcada pela pós-verdade e *fake news*.

Palavras-chave: Dispositivo. Literatura e política educativa. Livro didático. Ensino de literatura. Crise sanitária.

---

\* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Doutor em Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Professor do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede (ProfEPT), Orcid: 0000-0002-4123-823X.

\*\* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professor do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede (ProfEPT), Orcid: 0000-0003-2210-3329.

# The literature device in textbook: post-pandemic reflection

## Abstract

What to expect of a literature textbook in relation to the new reality? This paper establishes reflections about the literature device in the textbook considering the new post-pandemic scenery. The dialogue with Pimentel's (2018) research is favored to sustain the proposed reflection. The qualitative methodology uses the descriptive tool and bibliographic review to situated and to develop the research's aim. Results show that the power relations that cross the search for knowledge can be diminished with the creation of public politics in the area of education, as well as investments in the productive chain of books. Besides that, it signals to the need of improving the indexes of source interpretation and discursive production that has occurred from the improvement in the relation teacher/student in our country. The paper adds to the research agenda when highlights the literature device in the textbook as a tool that contributes to contour critically the post-pandemic reality, marked with the post-truth and fake news.

Keywords: Device. Literature and educational politics. Textbook. Teaching literature. Sanitary crisis.

Recebido em: 26/07/2020 // Aceito em: 28/04/2021.

## Introdução

O humanismo moderno se engana, assim, ao estabelecer a separação entre saber e poder. Eles estão integrados, e não se trata de sonhar com um momento em que o saber não dependeria mais do poder, o que seria uma maneira de reproduzir, sob forma utópica, o mesmo humanismo. (FOUCAULT, 1998, p. 142).

O Ministério da Educação atualiza regularmente a produção dos livros didáticos a serem distribuídos em todo o território nacional. A Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão do ministério que movimenta cifras astronômicas, é cargo político, ocupado por alguém da extrema confiança do ministro. Diante disso, fica a pergunta: o que esperar da literatura contida no livro didático em face das novas realidades?

O objetivo da pesquisa consiste em desenvolver reflexões sobre o dispositivo de literatura no livro didático frente ao novo cenário pós-pandemia. A metodologia qualitativa utiliza a ferramenta descritiva e de revisão bibliográfica para situar e desenvolver o objetivo proposto.

A justificativa se pauta pela premência em debater o dispositivo literatura no livro didático em um mundo que passa por rápidas mudanças impostas pela pandemia, pela pós-verdade e pelas *fake news*. Nesse sentido, as transformações não devem ser tratadas somente como impedimentos e desafios, mas sim como possibilidade de a literatura continuar a contornar a realidade, agregando criticidade aos fluxos de interações humanas na era digital. Em termos teóricos, privilegia-se o diálogo com Pimentel (2018), cuja pesquisa empresta conceitos estruturantes para o desenvolvimento do presente estudo.

O artigo se divide em quatro seções mais esta Introdução. A seção seguinte trata da institucionalização e organização do material didático no Brasil. A segunda apresenta uma discussão da pesquisa de Pimentel (2018) concernente ao dispositivo literatura no livro didático. A terceira utiliza a abordagem do citado pesquisador para refletir acerca da nova realidade que a pandemia impõe. Por desiderato, as considerações finais.

## **1 Livro didático: institucionalização e organização**

A pedagogia brasílica instituída pelos jesuítas no período do Brasil colônia é explorada por Saviani (2019), para quem, em que pese o protagonismo franciscano, este não constituiu um “sistema educacional uma vez que vinham em pequenos grupos e permaneciam pouco tempo em cada região. Com isso acabaram eclipsados”. (SAVIANI, 2019, p. 40). Os inacianos acabaram por implementar de modo mais intransigente a educação colonial, como se afere da leitura do fragmento abaixo:

Em Manuel da Nóbrega pode-se perceber com clareza a articulação das ideias educacionais em seus três aspectos: a filosofia da educação, isto é, as ideias educacionais entendidas na sua máxima generalidade; a teoria da educação enquanto organização dos meios, aí incluídos os recursos materiais e os procedimentos de ensino necessários à realização do trabalho educativo; e a prática pedagógica enquanto realização efetiva do processo de ensino-aprendizagem. (SAVIANI, 2019, p. 443-444).

A materialidade a que se refere o autor diz respeito a espaço físico, não necessariamente a suporte material de estudo. Talvez a base de todo o conhecimento fossem as sagradas escrituras.

Anchieta conseguiu melhores resultados, uma vez que aprendeu o idioma nativo para exercer a doutrinação, em poesia e teatro de cunho sacro.

De forma mais saliente, o uso do livro didático remonta ao período imperial, tem-se registro de sua utilização desde 1820, quando foram instaladas as primeiras escolas públicas no país, ademais, nessa década, se inicia a produção de manuais editados nas gráficas brasileiras (ZACHEU; CASTRO, 2015).

A utilização sistemática do material ganha impulso com a criação, em 1838, do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, momento em que a escola atendia extensivamente às classes privilegiadas e se estruturava sob forte influência europeia, tanto que parte dos livros utilizados nessa instituição era originária da França, traduzidos para o português (SILVA, 2012). Ao longo do século XIX, com uma escola centrada em uma política escravagista e de subserviência senhorial, não se observam mudanças substanciais.

Segundo Schwarcz (1999), em 1930, é criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MNESP), que organiza e centraliza decisões referentes à educação e saúde. Conforme Moura e Betta (2016), nesse mesmo período, Francisco Campos e Gustavo Capanema estabelecem uma política de estado voltada à educação pública, que contribui com a transformação do MNESP em Ministério da Educação e Cultura (MEC), no ano de 1937, institucionalizando também o Instituto Nacional do Livro (INL), por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21/12/1937. O art. 1º desse decreto previa como competência do INL “promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como facilitar a importação de livros estrangeiros” (BRASIL, 1937). No meio tempo dessas transformações, é promulgada, em 1934, uma nova Constituição.

Ao longo do período imperial, a coroa não permitia a publicação de livros no país, sequer a importação era acessível fora da esfera aristocrática. Com o advento da república, essa realidade começa a se alterar.

A política educacional implantada com a ascensão de Vargas não se restringiu apenas ao controle, fiscalização e normatização dos níveis de ensino. O material didático, utilizado em sala de aula pelos professores, também fez parte desse processo e sofreu modificações referentes a essa política. E os livros didáticos, por serem objetos marcados pelas concepções ideológicas e políticas do autor, foram controlados por legislação específica de fiscalização (WENDT, 2015).

Em 1934, com a promulgação de uma nova Constituição, a valorização sistemática da educação básica, segundo Schwarcz (1999), ainda se mantém. Mesmo no período de D. Pedro II, que desenvolveu alguns aparelhos culturais, o país não havia experimentado uma política de valorização da educação para o grande público. “Com efeito, apesar de obrigatória, a instrução primária era insuficiente: as escolas, poucas, estavam quase todas centralizadas na corte.” (SCHWARCZ, 1999, p. 151).

Em 1938, é promulgado o Decreto-Lei nº 1.006, que dispunha acerca das condições para a produção, importação e utilização do livro didático, subsidiando, ainda, a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha como subordinadas as Comissões Estaduais de Livros Didáticos (CELD). Essas comissões tinham como principal atribuição examinar e avaliar o uso dos materiais pedagógicos que circulariam no país, bem como previam a exclusividade editorial do INL para publicar os livros didáticos oficiais que seriam usados nos estabelecimentos de ensino do país. Importante destacar que,

[...] no que se refere à educação primária, embora a Constituição de 1824 a definisse como obrigação do Estado, pouco foi feito na maioria das províncias nesse sentido. O governo central cuidava de fato era da educação superior, com exceção da corte e, como vimos, de algumas instituições de ensino secundário que entravam no elenco de predileções do imperador: além do Colégio Pedro II, o Imperial Observatório, o Museu Nacional, o Arquivo Público, a Biblioteca Nacional, o Laboratório do Estado, o Jardim Botânico e a Academia Imperial de Belas Artes. De resto, a falta de instrução era uma grande realidade para a maior parte do país, onde não parecia haver interesses provinciais no aumento do número de cidadãos esclarecidos. (SCHWARCZ, 1999, p. 155).

Moura e Betta (2016) apontam que, no citado Decreto-Lei nº 1.006/1938, consta a primeira definição jurídica de livro didático no Brasil, marcada por um cunho controlador em termos de produção, o que foi acentuado pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IGHB) foi fundado em 1838, menina dos olhos do imperador, a fim de se registrar o que seria considerada a verdadeira história do Brasil. Desenha-se, por intermédio desse órgão,

[...] a construção da ideia de nação no Brasil [que] não se assentou na oposição à antiga metrópole portuguesa; pelo contrário, a nova nação brasileira se reconheceu como continuação da tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa. Nação, Estado e Coroa foram elementos pensados como unidade no interior do discurso historiográfico relativo ao problema nacional. (DIEHL, 1998, p. 25).

No ano de 1966, já no regime da ditadura militar, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), por meio de um acordo entre o MEC e *United States Agency for*

*International Development* (Usaid), externalizado pelo Decreto nº 59.355 (FILGUEIRAS, 2013), que determinou a participação do Estado no mercado editorial de livros didáticos no que tange à produção, edição, aprimoramento e distribuição (MOURA; BETTA, 2016).

Ainda nos anos 1960, propriamente em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), por meio da Lei nº 5327/67, como suporte da ampliação da rede escolar, proporcionada pela implantação parcial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961; já no ano de 1971, o INL criou o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plifed), que absorveu os recursos e trabalhos antes organizados pela Colted, em seguida, no ano de 1976, se extingue o INL, tornando-se a Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), responsável pelo Programa do Livro Didático (PLD) (ZACHEU; CASTRO, 2015). Em 1983, a Fename foi incorporada pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

Adiante, já sob a égide da redemocratização, é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pelo Decreto nº 91.542, de 19/8/1985. O PNLD está em simetria com o que preceitua a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), quando esta institui, como dever do Estado, a educação (art. 208), especificando o seguinte: “VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.” (BRASIL, 1988). Sobre o tema, Zambon e Terrazzan expõem o seguinte:

[...] compreendemos o PNLD como programa de distribuição gratuita de obras didáticas de forma sistemática e regular a todos os alunos (individualmente) das escolas de educação básica das redes escolares públicas do País e o consideramos como política

de Estado, dado seu período de existência e sua permanência desde o ano de 1985, mantendo algumas das características iniciais do programa. (ZAMBON; TERRAZZAN, 2013, p. 587).

Nessa perspectiva, o PNLD avalia e disponibiliza a todo sistema de escolas públicas de educação básica do país obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita. Desde sua criação, essa política foi ampliada, incorporando outros programas e aprofundando seu campo de atendimento. Na mesma medida em que ocorre essa ampliação, o PNLD também acaba sendo responsável por expressiva parcela do faturamento da indústria livresca no Brasil, tornando-se, sem dúvida, um grande negócio para as editoras (SILVA, 2012).

A última alteração da PNLD ocorreu por meio do Decreto nº 9.099, de 18/7/2017, que unifica o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), originando o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que possui uma nova nomenclatura, mas mantém a mesma abreviação.

Em face do exposto, o livro didático se consolida no Brasil como “organizado por editoras, [o] que estrutura o trabalho do professor, em termos de sequenciação dos conteúdos, de atividades didáticas e de sua distribuição segundo o tempo escolar e a seriação”. (HORIKAWA; JARDILIN, 2010, p. 154).

## **2 O dispositivo literatura no livro didático: abordagem de Pimentel (2018)**

Esta seção estabelece as premissas emprestadas da contribuição da tese de Pimentel (2018). *A priori*, destaca-

se que a pesquisa de Pimentel (2018) apresenta o histórico do material didático distribuído ao longo de todo o século XX, acompanhando as transformações da política educacional no que diz respeito às publicações. No primeiro capítulo, desenvolve o conceito de “dispositivo”. A partir disso, busca as relações entre a produção ideológica de conteúdo em contraste com as pretensas definições do que seja a verdade. “Ela [a ideologia] está sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade.” (FOUCAULT, 1998, p. 7).

Pimentel (2018) continua pontuando informações interessantes acerca do PNLD, iniciativa governamental que movimentou o mercado editorial brasileiro. A gestão do programa (PNLD) inclui os estados na condução do processo, o que não significa, necessariamente, controle sobre o orçamento do programa.

Cabe, contudo, às unidades federativas e às instituições de ensino a elaboração de um currículo, pois entende-se que, partindo desta proposta nacional comum, os estados, municípios ou escolas podem — e devem — propor seu próprio currículo, o que permite que peculiaridades locais e a diversidade que compõe o país sejam contempladas. (PIMENTEL, 2018, p. 20).

No sistema de seleção que representa o PNLD, Pimentel (2018) observa a construção do material de Língua Portuguesa e estuda a intercambiação das referências para a produção (e controle) dos sentidos. Indica que o domínio do campo metafórico é de vital importância para observar as estratégias de poder. “Do navio, elemento sempre móvel, o navegador deve saber em cada ponto, e a cada instante, o lugar onde se encontra.” (FOUCAULT, 1998, p. 117).

O que dá sustentação à tese de Pimentel surge a fim de auxiliar o empreendimento e guia do leitor pelo trabalho: “O conceito dispositivo é uma ferramenta analítica utilizada por Michel Foucault no primeiro volume da *História da Sexualidade*. É em uma entrevista, contudo, presente na obra *Microfísica do Poder* (2001), que o conceito de dispositivo é explicitado e definido.” (PIMENTEL, 2018, p. 32).

Há necessidade de didatismo para enfeixar o pensamento de Foucault (1998) ao que alimenta a discussão de Pimentel (2018). E para isso, ele traz o necessário para a costura:

Foucault (1998) trabalha com um léxico importado da geografia, que assume o caráter de confronto, como também o estrategismo constante da produção e veiculação dos conceitos. Para ele, a relação ao “silêncio do adversário — (...) é um princípio metodológico —, um princípio tático que se deve sempre ter em mente — talvez seja também o sinal de que nós de modo algum lhe metemos medo”. (FOUCAULT, 1998, p. 173).

A consciência de que tem em mãos um material a serviço da manutenção do *status quo* não faz do professor mero condutor de conteúdo alienante, pois cabe a interação em sala com o material que tem em mãos na condução dos embates históricos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, científicos a partir de sua cadeira.

Para isso se faz necessária uma regência crítica a partir de seu ponto de vista. É quando entra o dispositivo como gatilho de um desarme institucional, não a favor do mercado, mas da formação cidadã. “Para Foucault, dois diferentes momentos compõem a gênese do dispositivo: a prevalência de um objetivo estratégico e sua constituição como dispositivo.” (PIMENTEL, 2018, p. 34). Importante salientar que, ainda com Foucault

(1998): “O problema não é mudar a ‘consciência’ das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade”. (FOUCAULT, 1998, p. 14).

Há relações de poder entre pais e filhos, entre patrões e empregados, entre professores e alunos. Mas também entre diretor e coordenadores de escola, entre estes e professores, o que não significa necessariamente opressão, mas emprego de força que pode se dar de inúmeras maneiras. Para Deleuze, “o poder pode ser matéria de força quando é afetado. Quando pode afetar, é função de força”. (DELEUZE, 2005 *apud* PIMENTEL, 2018, p. 35-36). Entre matéria e função se estabelecem discussões interessantes, tanto na língua portuguesa quanto na física, na química e na matemática, por exemplo.

Desenvolver o vocabulário e as relações entre os conteúdos da grade curricular é tarefa de todos os profissionais da educação que trabalham em sala, no chão de fábrica, como se costuma dizer a partir dos pensadores democráticos da área educacional.

A crise atual destas disciplinas não coloca em questão simplesmente seus limites e incertezas no campo do conhecimento. Coloca em questão o conhecimento, a forma de conhecimento, a norma “sujeito-objeto”. Interroga as relações entre as estruturas econômicas e políticas de nossa sociedade e o conhecimento, não em seus conteúdos falsos ou verdadeiros, mas em suas funções de poder-saber. (FOUCAULT, 1998, p. 118).

Ao incorporar a visão foucaultiana, Pimentel (2018) faz algo de extrema utilidade para pensar a componente ideológica que se reveste de discursos em todas as áreas do conhecimento. Espacializando o conceito de panóptico e como é visto por Deleuze, Pimentel aponta que

Como diagrama, o Panóptico não é a forma que dá objetivo e meios à função de punir, educar ou tratar. Também não é a substância formada (loucos, presos, doentes, estudantes) sobre a qual a função se aplica. Ele atravessa todas as formas e se aplica a todas as substâncias, com a pura função de disciplinar. (PIMENTEL, 2018, p. 36).

A figura do panóptico une as diversas disciplinas na interpretação sgnica, quer seja pelo geometrismo, pelas condições de isolamento, de controle, de edificação. O pensamento de Foucault (1998) cabe perfeitamente em nível médio para contextualizar relações de poder, instrumentalizar o ensino de desenho técnico, subsidiar a engenharia e arquitetura de projetos, os mais variados, não se colocando apenas como conteúdos das ciências humanas e sociais. A percepção de que o poder não existe isoladamente é fundamental para a compreensão do que diz Foucault, uma vez que “o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito e poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu”. (FOUCAULT, 1998, p. 183-184).

Assimilar que a existência do indivíduo é passível apenas a partir da existência do signo do poder facilita a compreensão da sociedade contemporânea. A Revolução Francesa, a assunção dos direitos e deveres do cidadão, portanto, nada têm de liberdade, mas, sim, de contingenciamento ao conceito de civilização, e, para isso, se faz necessária uma interferência no plano educacional, que vai além do pedagógico, pois

escolas, como instituições, não possuem essência, não possuem anterioridade. Como são práticas e agem como mecanismos operatórios, sua função não é explicar o poder, mas fixar seus dispositivos e aplicar suas tecnologias; é o que Deleuze chama de reproduzir e não produzir. (PIMENTEL, 2018, p. 37).

O trabalho com a educação é um trabalho de lutas constantes, todas urgentes. Destruir as relações de dominação, socializar a busca pelo conhecimento, respeitar o repertório individual que cada um traz de suas experiências anteriores é tarefa árdua e implica aceitação o tempo todo. Se, caracteriza-se o dispositivo como grupamento heterogêneo que “engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 1998 *apud* PIMENTEL, 2018, p. 32-33), talvez estejamos em direção a uma transformação do modelo.

Existem muitas lutas nesse contexto. Pimentel (2018) nos aponta quais e as relaciona com o pensamento de Michel Foucault (1998): “São as lutas sociais: 1) as formas de dominação (étnica, social, religiosa); 2) as formas de exploração (que separam os indivíduos daquilo que produzem); 3) as formas de subjetivação e submissão (que ligam o indivíduo a si e o submetem).” (PIMENTEL, 2018, p. 40).

Compreender o papel da escola é relacionar o conjunto das lutas no sentido de enfrentar o que nos divide. A escola não pode se furtar a discutir questões ligadas aos itens colocados por Pimentel (2018), sob pena de não cumprir seu papel maior que é o de democratizar o ensino para todos. Não se trata apenas do acesso físico, mas do direito de ir e vir, de se expressar livremente, de ter garantidas suas opções, opiniões, engajamentos. Isso é também uma concepção de partilha do poder, sem diminuir o controle sobre o que é de fato importante na condução dos processos, ou seja, uma concepção em que se veja “o poder como um feixe de relações, mais ou menos organizado, ou ainda, mais ou menos piramidalizado, funcionando com alguma coordenação”.

(PIMENTEL, 2018, p. 48). Mas cabe um alerta: “Existe uma administração do saber, uma política do saber, relações de poder que passam pelo saber.” (FOUCAULT, 1998, p. 158).

Assim, a pesquisa de referência (PIMENTEL, 2018) desperta o pensar na produção e reprodução discursiva como base para a difusão do conhecimento. Quando facilita o acesso ao pensamento de Foucault (1998), deixa mais claro que a exclusão do discurso passa por enxergar os interditos da palavra, a segregação de quem foge ao senso comum, como também os que estabelecem o púlpito das verdades absolutas. (PIMENTEL, 2018, p. 73). Se os procedimentos internos do discurso se constituem pelos comentários, pela questão da autoria e o rigor da disciplina, deve-se pensar na descontinuidade como imanência, o que faz de nós mesmos, muitas vezes, reféns de discursos descabidos, sem o peso de uma verdade absoluta. “Discursos são práticas descontínuas, que podem se cruzar, mas também podem ignorar-se ou até se excluir.” (PIMENTEL, 2018, p. 86).

Quando o aluno chega ao resultado esperado pelos autores do livro didático, que visam a prepará-lo para o exame de aptidão e o bom recebimento pelo mercado, isso não significa que teve bons professores, mas que estes cumpriram a expectativa que o governo federal depositou no professorado. A satisfação pelos proventos salariais tem ligação com o sucesso dos alunos na recepção universitária ou no mercado de trabalho.

Por fim, ressalta-se a importância dada por Foucault (1998) aos procedimentos externos da produção do discurso, à interdição da palavra — que exhibe discordância de quem exerce o poder sobre ela (o professor), à superação do contraditório (exercida pelas variações do discurso) e à sujeição à verdade (exclusão de um pensar diferente), que são características de

processos antidemocráticos, como, por exemplo, a realização de um exame para admissão ao ensino superior, o que justifica a pirâmide educacional e o afunilamento de oportunidades.

### **3 O dispositivo literatura no livro didático e a educação brasileira: reflexões do cenário pós-pandemia**

Apesar de existir desde 2004, nos últimos anos, se acentua, no país, a polêmica de se instituir uma escola sem partido, objetivo de um governo que busca se ausentar das políticas públicas de democratização do ensino (KOGAWA; TEIXEIRA, 2020).

Alimentando na população a ideia de que professores são veiculadores de conceitos comunistas, ou retroalimentadores de uma anarquia institucional, ou ainda pregadores de uma seita em que o ceticismo religioso obscurantiza a implementação de um velho testamento contemporâneo, o discurso fascista demarca claramente a utilização de mecanismos de controle social, a fim de obter dividendos políticos eleitorais.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1998, p. 12).

Ocorre que a pandemia do novo coronavírus serviu como ponto de inflexão para esse discurso. Não apenas por questões ligadas à ideologia, mas, sobretudo, pelo fato de que a população

que mantém filhos nas escolas públicas, ou mesmo privadas, se viu sem saber o que fazer com crianças e adolescentes em casa, sentindo na pele como é o trabalho docente e as condições mínimas que o agente deve ter para realizá-lo a contento.

Educação e saúde são peças importantes em qualquer governo, haja vista o montante do orçamento destinado às políticas públicas. O governo de Getúlio Vargas uniu as duas pastas em uma, sob o comando do todo-poderoso Gustavo Capanema, mineiro utilizado para minimizar a insatisfação das Minas Gerais após o rompimento da política café com leite. Foucault (1998) traz, de sua pesquisa em torno da saúde, elementos cruciais para se pensar o dispositivo. Com relação ao surgimento da medicina social, por exemplo, sabe-se que:

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política. (FOUCAULT, 1998, p. 80).

A reflexão acerca da medicina social acaba colocando em destaque o corpo como importante estratégia para o controle da sociedade, pois é um dos meios empregados para chegar a determinado fim; uma maneira pela qual se tem vantagem sobre o outro; parte dos procedimentos utilizados para que a sociedade renuncie à luta.

A partir desses elementos, desloca-se o olhar para a interação educacional. Se o professor de língua portuguesa pede ao aluno para escrever um poema, precisa mostrar a ele que sabe fazê-lo; o mesmo com a crônica, um texto argumentativo, um romance. Via de regra, o docente de língua materna não precisa

ter essas habilidades todas, mas saber conduzi-las é fundamental. É preciso compreender os conceitos, antes de colocá-los em funcionamento ou análise. Assim, o conjunto de conhecimentos a ser partilhado é fruto de um conjunto elaborado ao longo da existência humana, revisado periodicamente para se compor esse dispositivo estratégico chamado episteme,

que permite escolher, entre todos os enunciados possíveis, aqueles que poderão ser aceitáveis no interior, não digo de uma teoria científica, mas de um campo de cientificidade, e a respeito de que se poderá dizer: é falso, é verdadeiro. E o dispositivo que permite separar não o verdadeiro do falso, mas o inqualificável cientificamente do qualificável. (FOUCAULT, 1998, p. 247).

Cabe aqui a preocupação atualizada com as *fake news*, banalizadas ultimamente no cenário de uma pós-verdade anunciada. Mas o que seria essa nova agente que atua nos processos de subjetivação, se não uma “espécie de segunda onda do pós-modernismo. Sua consequência é ao mesmo tempo lógica e reveladora da verdade brutal e esquecida na qual ambos se apoiam”. (DUNKER, 2017, p. 13).

A produção acelerada de conteúdo, acentuada pela irrupção, no meio estudantil, de uma pandemia que assola o processo de ensino-aprendizagem, como as demais práticas contemporâneas, ressignifica a ferro e fogo a ensinagem.

O livro didático torna-se uma abstração diante do cenário imposto. E a abstração cabe em qualquer circunstância. “Foucault entende que a conceituação não deve estar fundada em uma teoria do objeto, mas em quais condições históricas a conceituação é motivada e qual o tipo de realidade com a qual se lida.” (PIMENTEL, 2018, p. 38). Interpretar o momento, a cidade,

a escola, o país, o mundo é atividade constante do processo. O conhecimento, para ser válido, deve vir acompanhado da contextualização, sempre.

No que diz respeito ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sua guinada para contextualizar os conteúdos foi a oportunidade para os professores que não trabalhavam dessa forma fazê-lo. Talvez estejamos diante de novos dispositivos, gestados em uma transição de plataformas. O pensador francês diz entender o dispositivo “como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência”. (FOUCAULT, 1998, p. 244).

Há outro inimigo feroz da educação e que prolifera a olhos vistos com a explosão das mídias sociais: o senso comum. Há poetas, cientistas, ambientalistas e críticos literários nas páginas de todas as redes sociais. O perigo da disseminação desse conhecimento raso de qualquer assunto tem causado preocupação.

O senso comum é um conhecimento evidente que pensa o que existe tal como existe e cuja função é a de reconciliar a todo custo a consciência comum consigo mesma. É, pois, um pensamento conservador e fixista. A ciência, para se constituir, tem de romper com essas evidências e com o código de leitura do real que elas constituem. (SANTOS, 1989, p. 32).

Desde a Revolução Francesa (1789) aos dias de hoje, observamos os processos crescentes de individualização, importantes no combate ao autoritarismo imperial, mas que se perderam ao longo do tempo na confusão conceitual e prática de direitos e privilégios. Não se luta por privilégios, mas por direitos, “o estudo do ser, inserido em feixes de relações de

saber e poder permite olhar a história com ênfase nas práticas sociais que fizeram — e fazem — de nós aquilo que somos”. (PIMENTEL, 2018, p. 51).

Ao trazer fragmentos da LDB que garantem à escola a implementação de conteúdos fundamentais para que se propague a ideia de equidade no conhecimento, Pimentel (2018) contribui para reforçar o dinamismo da cultura em sua mescla, esse amálgama que nos faz iguais a todos. O § 2º dá conta dessa atitude certa, que agora está em risco pela ascensão fascista que ronda as antessalas do poder: “§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 1996).

Pensa-se o papel da escola como auxiliar na promoção dos discursos. A CF/88 deve continuar garantindo o direito à livre expressão, mas esta não pode ou deve ser confundida com a veiculação de ideias que contrariem os direitos humanos, que desrespeitem a igualdade dos indivíduos que compõem a nação. Por outro lado, não se aceita mais como verdade uma intromissão de qualquer ordem na livre expressão do cidadão. Pondera-se que nem

a dialética (como lógica de contradição), nem a semiótica (como estrutura da comunicação) não poderiam dar conta do que é a inteligibilidade intrínseca dos confrontos. A “dialética” é uma maneira de evitar a realidade aleatória e aberta desta inteligibilidade, reduzindo-a ao esqueleto hegeliano; e a “semiologia” é uma maneira de evitar seu caráter violento, sangrento e mortal, reduzindo-a à forma apaziguada e platônica da linguagem e do diálogo. (FOUCAULT, 1998, p. 5).

Para buscar disciplinar os excessos, existe um aparato jurídico que contém um conjunto de doutrinas que atuam para reprimi-los. Se a noção de discurso precisa ser mais bem trabalhada, a escola o deve fazer, já que, em nosso meio, “a educação é o instrumento que permite aos indivíduos o acesso a discursos diversos — a regularidade e a dispersão são marcas de sua prática”. (PIMENTEL, 2018, p. 72).

Nesse cenário, o dispositivo literatura no livro didático deve ser estruturado por leituras contextualizadas, a fim de se promover a autonomia dos estudantes. Como exemplo, no livro didático **Português: contexto, interlocução e sentido**, de Abaurre, Abaurre e Pontara (2016), o pré-modernismo (período de transição que vai de 1902 a 1922) é tratado como período de intensa contestação, em que a incipiente velha república tentava se afirmar em oposição à tradição monárquica que perpetuou uma série de costumes do patriarcado vigente até hoje.

Outro exemplo seria como o citado livro possibilita ao docente uma abordagem diferenciada da figura emblemática de Euclides da Cunha, oficial da Academia Militar das Agulhas Negras (Aman) que ousou contestar o fenômeno de Canudos em seu épico literário-sociológico **Os Sertões**. O livro didático parte dessa premissa para questionar os caminhos republicanos ao longo do século XX, a partir da emersão do tema: o sertão vai virar mar ou o mar vai virar sertão. Então, o dispositivo literatura no livro didático pode ser visto como ponto de partida para discutir simultaneamente questões sociológicas, filosóficas, políticas, econômicas, humanísticas e outras.

O amálgama resultante da pandemia, pós-verdade e *fake news* acaba apontando desafios e reflexões futuras para a literatura e o livro didático no espaço da escola brasileira. As dificuldades

do ensino remoto evidenciaram a fratura exposta do pensamento neopositivista que recobre a formação docente. A revisão de posturas e adequação às plataformas digitais ocorreu de modo abrupto e sem qualquer planejamento. Dentre os desafios que se avizinham para o pós-pandemia pode se apontar a necessidade premente de uma formação continuada no que diz respeito às novas tecnologias e a compartimentação do conhecimento em novos repositórios de conteúdos.

O uso de plataformas, programas e de extensões de variado calibre reúne uma série de procedimentos que facilitam a interface com o usuário, embora encontre limitações de acesso à rede mundial de computadores, por um lado, como a resistência cultural de parte da comunidade docente, por outro. Com o potencial que as redes sociais hoje têm, o manancial de informações disponibilizadas em bancos de dados de várias naturezas e o crescente comércio de produtos eletrônicos com dispositivos que permitem o acesso à rede mundial de computadores, o que é preciso é implementar políticas constantes de formação docente.

O ensino de literatura pode contribuir de modo a sistematizar a aplicação de seus conteúdos para além da periodização dos estilos e centrando o foco no estudo dos elementos textuais que caracterizam o texto literário, a saber: definições e uso da literatura como ferramenta pedagógica, a exploração dos sentidos e a dinamização dos olhares para o texto como objeto significativo. Complementando, parece que a formação continuada de professores no sentido de buscar os conhecimentos disponibilizados nesse amplo espectro de nuvens e outros repositórios é fundamental. Conhecer as ferramentas que interagem com o livro didático é o ponto nevrálgico

para esse período pandêmico e pós-pandêmico. Literatura digital, produção de *e-books* e construção de aplicativos que democratizem a leitura para além do papel é outro ponto que merece destaque.

Se, por um lado, o dispositivo implica ordenamento, por outro, pode contribuir para um autoletramento que, em médio e longo prazo, pode garantir certa autonomia intelectual. Por seu turno, a literatura possui a propriedade de contornar (“driblar”) a realidade ao mesmo tempo que a transforma. Dessa forma, o dispositivo literatura no livro didático tem o potencial, em um mundo pós-pandemia, de continuar a ser um instrumental que recompõe e dá sentido à carpintaria do ser estudante, do ser escritor, do ser leitor e do ser crítico.

## **Considerações finais**

Tendo o livro didático como referência, as políticas públicas insuficientes para se valorizar os livros e a educação, os pontos de inflexão, como a pandemia do novo coronavírus, exemplificam-se um pouco da complexidade da estrutura colonial imposta aos nativos e demais habitantes deste país.

O ensino de literatura brasileira pode ser efetuado a partir de elementos-chave. Aborde-se, por exemplo, a questão nativista. Os cronistas (que eram portugueses) leram o território e se estabeleceu a literatura dos viajantes. Os românticos (nacionalistas) leram os cronistas e produziram seu recorte nacionalista (idealizado). Os modernistas leram os cronistas (poesia pau-brasil) e os românticos. Chico Buarque (1998) envolve a todos de maneira sintética com “Iracema voou”, poema (musicado) transcrito abaixo. Essa obra dialoga com

a construção do conceito de brasilidade e suas nuances todas, oferecendo, por exemplo, material para se refletir sobre o período colonial e o desenvolvimento da cultura miscigenada e de caráter exploratório a que se submeteu (ou foi submetido) nosso país. Iracema voa, enquanto Martim, personagem de José de Alencar, vem de caravela para cá. Ela vai de avião, portanto, só pode ter acontecido após a invenção do veículo, no início do século XX.

Iracema voou  
Para a América  
Leva roupa de lã  
E anda lépida  
Vê um filme de quando em vez  
Não domina o idioma inglês  
Lava chão numa casa de chá  
Tem saído ao luar  
Com um mímico  
Ambiciona estudar  
Canto lírico  
Não dá mole pra polícia  
Se puder, vai ficando por lá  
Tem saudade do Ceará  
Mas não muita  
Uns dias, afoita  
Me liga a cobrar  
É Iracema da América  
(BUARQUE DE HOLANDA, 1998).

Os desafios no horizonte são enormes e quanto antes começarem a ser mensurados, maiores as chances de se obter sucesso com antecedência. O futuro já chegou; o complexo de vira-lata a que Nelson Rodrigues se referiu há algum tempo precisa ser definitivamente afastado de nossa cultura, sob a pena de permanecermos eternamente sentados em berço esplêndido, a exemplo de qualquer cão abandonado nas ruas, a correr atrás do próprio rabo.

Portanto, vê-se a necessidade de o processo de ensino-aprendizagem continuar a trabalhar com leituras contextualizadas, principalmente no cenário pós-pandemia, a fim de se promover a autonomia dos estudantes. A crise sanitária acaba por acelerar mudanças no uso das tecnologias em um panorama marcado por externalidades como a pós-verdade, o senso comum e as *fake news*. Logo, o dispositivo literatura no livro didático precisa se aproximar e migrar para as mídias, visando à democratização da leitura para além do papel. Essa nova realidade pressiona a formação continuada de educadores no sentido de buscar os conhecimentos disponibilizados nesse amplo espectro de nuvens e outros repositórios.

Encerra-se este artigo com a expectativa de que o desenvolvimento da prática de leitura se ofereça a todos, em igualdade de condições, para que, de fato, consolide-se uma política de suprimento informacional a fim de que se possa melhorar a aptidão da leitura e interpretação de textos.

## **Referências**

ABAURRE, Maria Luzia M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 3. ed. São Paulo: Moderna. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 93**, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. 1937.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BUARQUE DE HOLANDA, Chico. Iracema voou. *In*: BUARQUE DE HOLANDA, Chico. **Chico ao vivo**. Rio de Janeiro: Universal. 1998. CD duplo.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

DIEHL, Astor Antônio. **A cultura historiográfica brasileira: do IGHB aos anos 1930**. Passo Fundo: Ediupef, 1998.

DUNKER, Christian. Subjetividade em tempos de pós-verdade. *In*: DUNKER, Christian *et al.* **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017. p. 09-41.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos de 1940. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s. l.], v. 13, n. 1 [31], p. 159-192, jan.-abr. 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

HORIKAWA, Alice Yoko; JARDILIN, José Lima. A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 15, p. 147-162, 2010.

KOGAWA, João; TEIXEIRA, Maria Aline Plácido. A polêmica de uma escola sem partido: pelo sim/pelo não à doutrinação. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 8, n. 1, abr. 2020.

MOURA, Sérgio Arruda de; BETTA, Thiago Eugênio Loredó. O livro didático enquanto política pública e gênero discursivo em circulação no Brasil. **Revista Científica Internacional**, [s. l.], v. 11, n. 2, art. 7, abr.-jun. 2016.

PIMENTEL, Paulo Sesar. **O dispositivo literatura no livro didático**. 2018. 148 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - UFF, Niterói, 2018.

SANTOS, Boaventura da Silva. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set.-dez. 2012.

WENDT, Wanessa Tag. **A república nos livros didáticos de História da Era Vargas (1938 - 1945)**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ZACHEU, Aline Aparecida Pereira; CASTRO, Laura Laís de Oliveira. **Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático no Brasil**. In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 14., Marília - SP, UNESP, 2015. p. 1-12.

ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 585-602, ago. 2013.

# Adaptação de plano de ensino para apropriação do gênero “vídeo projeto” em aulas de língua inglesa no ensino superior

Rubens Fernando de Souza Lopes\*

## Resumo

Este artigo tem como objetivo principal demonstrar como um plano de ensino de língua inglesa foi adaptado para incluir o estudo do gênero discursivo “vídeo projeto”, presente em páginas virtuais de financiamento coletivo, percebido como uma necessidade a ser satisfeita por alunos de uma Faculdade de Tecnologia pública. Este é um recorte de uma Pesquisa Crítica de Colaboração que se fundamenta principalmente em Bakhtin (1952-1953/2016; 1953/1997), Newman e Holzman (1993/2002) e Vygotsky (1966/2007). Os resultados demonstram como o plano de ensino foi adaptado, observando tanto o conteúdo do material já adotado pela instituição de ensino quanto o estudo de um gênero discursivo, tendo como base o conceito de *performance* (dramatização).

Palavras-chave: Gênero oral. Língua inglesa. Material. Adaptação. Ensino superior.

---

\* Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus Jacareí. Doutor e mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP (2017/2009). Especialista em Língua Inglesa, licenciado em Letras e graduado em Administração. Estágio doutoral como bolsista Fulbright/CAPES na Universidade de Rutgers (the State University of New Jersey, 2015-2016). Membro do grupo ILCAE/PUC-SP (Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0941-1960>.

# The adaptation of a course plan for the appropriation of the genre “project video” in English classes in college

## Abstract

This article aims to demonstrate how an English language course plan was adapted to include the study of the discursive genre ‘project video’, which is used on online crowdfunding pages and perceived as a need to be met by students of a public College of Technology. This is part of a Critical Collaborative Research thesis which is mainly based on Bakhtin (1952-1953/2016, 1953/1997), Newman and Holzman (1993/2002) and Vygotsky (1966/2007). Our data demonstrate how the course plan was adapted, which included the content of the material already in use at the school and also the study of a discursive genre, and how performance (play) made it possible.

Keywords: Oral genre. English language. Material. Adaptation. College.

Recebido em: 31/03/2020 // Aceito em: 30/03/2021.

## Introdução

No mundo contemporâneo, o aumento do uso de tecnologia móvel e o acesso facilitado à internet têm causado transformações no perfil dos alunos — estes, agora, acostumados a escolher caminhos para buscar informações que lhes interessam, desejam também ser mais participativos em seu processo de ensino-aprendizagem na escola (SERRES, 2013). Diante desse conhecimento, este artigo tem como objetivo demonstrar como, para atender necessidades de alunos do ensino superior em relação à língua inglesa, um currículo foi adaptado para incluir o ensino-aprendizagem do gênero discursivo “vídeo projeto” e, conseqüentemente, os elementos linguísticos que o constituem.<sup>1</sup> Esse gênero está presente em *sites* especializados em “financiamento coletivo *on-line*” (ou *on-line crowdfunding*) e visa a obter capital para iniciativas de interesse coletivo por meio da agregação de diversas fontes de financiamento, geralmente pessoas físicas interessadas na iniciativa, como na produção de uma nova tecnologia, por exemplo. Para chamar a atenção de investidores, os criadores, comumente, elaboram um texto escrito assim como um vídeo descrevendo seu projeto (vídeo projeto).

A inevitabilidade de elaborar um plano específico para esse alunado surgiu de um aparente conflito de prioridades entre a faculdade e os estudantes — por um lado, a instituição prescrevia a ênfase na produção oral e uso de um material de inglês para negócios; por outro, os alunos apontavam para a necessidade de aprender inglês da área de Tecnologia e Informação e de

---

<sup>1</sup> Os alunos em questão estavam matriculados no curso de Banco de Dados, do período noturno, em uma Faculdade de Tecnologia pública do Estado de São Paulo.

desenvolver a compreensão e produção escritas. Diante desse contexto, a sugestão de um dos alunos de elaborar um vídeo projeto pareceu ser um caminho que contemplaria a necessidade de ambos os lados, pois, com a possibilidade de fazer uso de *performance* (dramatização) e momentos reflexivos, prevemos que os alunos poderiam trabalhar sua produção e compreensão escritas ao elaborarem seus roteiros para o vídeo, por exemplo, e sua produção e compreensão orais ao praticarem suas falas.

O que será apresentado aqui é um recorte de minha tese de doutorado (LOPES, 2017), considerada como uma Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010). O objetivo geral da pesquisa foi analisar como alunos e professor de ensino superior tecnológico colaboram para o desenvolvimento do repertório linguístico em aulas de inglês que envolvem atividades de *performance* e reflexão conducentes à elaboração de um vídeo projeto de *on-line crowdfunding*. Ao considerar esse objetivo, podemos perceber que a elaboração do vídeo foi o objeto da atividade em que nos envolvemos em sala, e, uma vez que essa elaboração não estava prevista na ementa do curso de inglês, uma adaptação do plano de ensino, mais especificamente do conteúdo programático, precisou ser realizada. Serão essas transformações, e como foram efetuadas de forma sistematizada, que analisaremos neste artigo, pois parto do princípio de que, diante da rigidez dos currículos escolares, é possível encontrar lugar para atendermos as reais necessidades de nossos alunos. Dessa forma, assumo a autonomia defendida por Gerone-Junior (2016, p. 101), que pontua que o professor autônomo não se limita, simplesmente, a aplicar programas, mas “ele reflete sobre a realidade junto com seus alunos”.

Este trabalho está construído principalmente sobre dois pilares teóricos. Como discuto a apropriação de um gênero discursivo, procuro compreender o tema com base nas discussões de Bakhtin (1952-1953/2016; 1953/1997) e, uma vez que fiz uso de *performance* para possibilitar essa apropriação, busco discuti-la fundamentado em Newman e Holzman (1993/2002), Vygotsky (1966/2007) e Lobman e Lundquist (2007).

Neste artigo, além de apresentar uma discussão teórica, irei demonstrar como o plano de ensino foi organizado, tendo como base o material didático já em uso pelos alunos e a estrutura linguística do vídeo projeto, e como um planejamento baseado no conceito de *performance* possibilitou essa nova organização.

## **1 Discussão teórica**

O objetivo desta seção é compreendermos tanto a concepção de gênero discursivo quanto a de *performance*, para, em seguida, tornar possível a compreensão de como ambos os conceitos podem se relacionar para compor uma proposta didática para o ensino de gêneros e, por conseguinte, seus elementos linguísticos constitutivos.

### **1.1 Gêneros discursivos**

Bakhtin (1895-1975), ao discutir o processo de comunicação entre os seres humanos, contrapôs-se à forma como os linguistas de sua época a estudavam, isto é, com orações desconectadas de seu contexto e com ausência de negociações entre os sujeitos engajados nela. Uma das maiores contribuições deixadas pelo

filósofo foi a noção de que nos comunicamos por meio de enunciados relativamente estáveis — gêneros — presentes nos meios pelos quais transitamos. O autor também enfatiza que cada esfera da atividade humana e da comunicação possui seus gêneros do discurso e é apenas por meio deles que falamos. Nas palavras do autor: “Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo.” (BAKHTIN, 1952-1953/2016, p. 18). Como esses campos de atividade humana crescem e ganham complexidade ao longo do tempo, os gêneros a eles pertencentes adquirem fluidez — estão em constante transformação.

Bakhtin (1952-1953/2016) assevera que a comunicação discursiva é complexa e aciona vários elementos ao ser realizada, incluindo tanto questões de ordem subjetiva quanto objetiva. Por isso, uma análise de orações à parte de seu contexto de produção resultaria em uma compreensão incompleta e descaracterizada do discurso. Nas próprias palavras do autor:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. Em seguida, a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em determinada forma de gênero (BAKHTIN, 1952-1953/2016, p. 37-38, grifo do autor).

Diante do exposto, podemos dizer que a comunicação é efetivada somente porque dispomos de um vasto repertório de gêneros, sejam eles orais, escritos ou híbridos. Na

verdade, conforme diz o autor, os gêneros estão de tal forma tão incorporados em nossa comunicação que, apesar de não conscientes disso, nós os usamos, pois, assim como nos apropriamos de uma gramática e a dominamos mesmo antes de estudá-la na escola, isso acontece com o gênero — é um padrão linguístico flexível dado, recebido e utilizado.

Bakhtin (1952-1953/2016, p. 15), ao ampliar a discussão sobre gêneros, classifica-os em duas categorias: os primários (simples) e os secundários (complexos). Os da primeira categoria são aqueles que aprendemos em situações do dia a dia, formados nas condições da comunicação discursiva imediata. São enunciados relativamente estáveis organizados em contextos cotidianos, como conversas em lojas, restaurantes, postos de imigração no aeroporto, no táxi etc. Os pertencentes à segunda categoria são adquiridos em contextos mais formais de ensino-aprendizagem, e, como exemplo, temos o romance, o registro de pesquisas científicas, atas etc. O autor esclarece que esses gêneros de ordem secundária “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) — ficcional, científico, sociopolítico, etc.”, e, ainda, no processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram os gêneros primários. (BAKHTIN, 1952-1953/2016, p. 15).

A descrição do contexto desenvolvida por Bakhtin, ao explicar como os gêneros secundários surgem, leva-nos a refletir sobre o trabalho efetuado pela escola, pois esta propõe, por meio de uma estrutura sistematizada e formal, a construção do conhecimento científico. O ensino de gênero no contexto escolar tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores (LIBERALI, 2009; ANJOS-SANTOS *et al.*, 2010; DOLZ; NOVERRAZ;

SCHNEUWLY, 2001/2004; LOPES, 2016). Liberali (2009), por exemplo, inclui o estudo do gênero ao propor uma didática para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira por meio do conceito de Atividade Social. Nesse enquadre, o gênero pode ser compreendido como um dos instrumentos que o sujeito utiliza para a sua efetiva participação em uma atividade. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001/2004), para a apropriação de um gênero, propõem o que denominam “sequência didática”, composta por “apresentação da situação”, “produção inicial”, “módulos” e “produção final”. Tanto esses autores quanto Liberali procuram abordar o ensino do gênero a partir da compreensão do contexto em que ele é produzido, conduzindo, assim, o aluno ao entendimento da relevância daquilo que está sendo abordado em sala de aula; e é com base nesse entendimento que o plano de ensino aqui apresentado foi adaptado: procurou-se, primeiramente, entender a necessidade linguística dos alunos e, uma vez revelada, foi assumida a tarefa de atendê-la de forma sistematizada.

A seguir, discutirei o conceito de *performance* com o fim de perceber, em seguida, como o seu uso no contexto escolar pode ser uma alternativa para adaptação de plano de ensino de língua estrangeira.

## **1.2 Performance**

A *performance*, associada a uma das formas de brincar, tem sido alvo de pesquisas que demonstram que, ao se engajar nela, o indivíduo envolve-se em um processo de desenvolvimento de suas habilidades autorregulatórias e de linguagem (WHITEBREAD *et al.*, 2012; NEWMAN; HOLZMAN, 1993/2002; VYGOTSKY, 1966/2007; VAN OERS; DUIJKERS, 2013).

Vale lembrar que Vygotsky (1966/2007), precursor da discussão na qual me fundamento sobre o brincar, ao discutir a importância dessa atividade, refere-se ao jogo de papéis, ou seja, àquelas brincadeiras de “faz de conta”, habitualmente criadas por crianças, como polícia e ladrão, mamãe e filhinhos e professor e aluno, as quais, por natureza, promovem a comunicação. Mesmo que o autor, ao realizar suas considerações sobre o brincar, tenha tido em mente o ser na infância, Newman e Holzman (1993/2002, p. 113) argumentam que a brincadeira pode ocorrer na fase adulta por meio do desempenho teatral (ou *performance*) — uma atividade comum na primeira infância, mas que pode estar presente na fase adulta de maneira mais exclusiva e formalizada.<sup>2</sup>

Newman (1996, p. 144) compreende a *performance* como a atividade de irmos além de nós mesmos — “a estranha atividade de nos tornarmos quem não somos”. (Tradução minha).<sup>3</sup> O autor acrescenta que a essência da *performance* é a imitação criativa coletiva, social e articulada, ou seja, é algo que seres humanos com diferentes níveis de experiência e especialidade fazem juntos, de forma a produzir algo novo a partir de qualquer material cultural à disposição. Essa imitação, como o autor enuncia, é a construção daquilo que está disponível e sua transformação — completude — de forma a fazer disso algo novo.

Lobman e Lundquist (2007) contribuem para a discussão quando abordam o conceito de *performance* menos estruturada, denominando-a *performance* sem roteiro, ou *improv* (palavra derivada do substantivo improvisação ou *improvisation*, em inglês). Segundo os autores, a forma como os participantes e os elementos determinantes da prática de improviso se

---

2 Aqui decidimos adotar esse termo (*performance*) devido ao significado de liberdade de criação que é atrelado a ele, fugindo ao conceito de encenações em que o *performer* executa somente aquilo que é dado a ele, como um roteiro pronto. (GLUSBERG, 2013; LOPES, 2018).

3 No original: “[...] performance, going beyond ourselves, the strange activity of being who we aren't.”

relacionam estabelece um ambiente de criatividade em que cada um pode ir além daquilo que sabe fazer, criando, dessa forma, um contexto propício para o desenvolvimento, inclusive o linguístico. Esse espaço assim se configura porque o *improv* determina que algumas regras sejam seguidas, como a aceitação e a apresentação de oferta, construção com base naquilo que é oferecido, prevenção de negações e apoio constante. Segundo os autores, esse ambiente estabelecido na *performance* de improviso assemelha-se àquele criado quando a criança está aprendendo a falar, ou seja, um espaço de suporte em que aquilo que um participante oferece é sempre aceito e torna-se material para que o outro dê continuidade à criação da cena em que estão envolvidos. Dessa forma, de acordo com os autores, uma “Zona Proximal de Desenvolvimento” é criada, definida pelos autores como

uma atividade criativa e de improviso. A ZPD é uma atividade de pessoas criando ambientes em que crianças (e adultos) podem assumir riscos, cometer erros e apoiar um ao outro no fazer aquilo que ainda não sabem como fazer. A partir dessa perspectiva, a ZPD não é uma técnica, nem mesmo uma distância, mas uma atividade, uma atividade na qual as pessoas, juntas, se engajam. (LOBMAN; LUNDQUIST, 2007, p. 6, tradução minha).<sup>4</sup>

Lobman e Lundquist (2007) ainda propõem uma discussão pós-*performance*, que denominam *debriefing*: um momento em que os participantes se reúnem para discutir o que funcionou e o que ainda precisa ser melhorado na produção. Esse seria um encontro em que, no caso da escola, os alunos têm a oportunidade

---

<sup>4</sup> No original: “[Others, we among them, see the ZPD as] a creative, improvisational activity. The ZPD is the activity of people creating environments where children (and adults) can take risks, make mistakes, and support one another to do what they do not yet know how to do. From this perspective the ZPD is not a technique, or even a distance. It is an activity, an activity that people engage in together.”

de refletir sobre sua *performance* e tomar decisões sobre como querem continuar o seu trabalho. Quando a *performance* é realizada em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas, podemos assumir o *debriefing* como um momento em que os alunos, além de terem a possibilidade de realizar comentários gerais sobre a sua produção, podem também assinalar questões voltadas para os elementos linguísticos utilizados em suas falas.

No geral, em relação ao uso de *performance* em sala, corroboro a posição de Van Oers e Duijkers (2013), que compreendem o brincar como uma atividade sociocultural na qual o sujeito tem a oportunidade de vivenciar situações do dia a dia e, com isso, precisa aprender a lidar com as regras e instrumentos relacionados ao papel que assume na encenação. Incluo aqui a linguagem como um desses instrumentos. Ainda, tais autores defendem a elaboração de currículos mais flexíveis que tenham como parâmetros o conhecimento científico prescrito pela escola e que também contemplem as reais necessidades e interesses de seus alunos. Fundamentados em Vygotsky (1997), Van Oers e Duijkers (2013, p. 516) pontuam que “ensinar nesse currículo baseado no brincar torna-se (como na vida) um ato criativo no qual o professor constrói o novo dentro das restrições e provisões da situação”. (Tradução minha).<sup>5</sup> Em consonância com essa visão, assevero que o brincar traz para o currículo escolar a possibilidade de transpor para a sala de aula as práticas sociais que estão além dos muros da escola e de vivenciá-las.

A seguir, discutirei tanto a metodologia quanto a abordagem de ensino-aprendizagem que tornaram possível a adaptação do plano de ensino.

---

<sup>5</sup> No original: “[...] teaching in this play-based curriculum is to become (like life) a creative act in which the teacher constructs novelty within the constraints and provisions of the situation [...]”

## 2 Percurso metodológico

As alterações no plano de ensino que me propus a realizar foram possibilitadas porque tanto a metodologia de pesquisa quanto a abordagem de ensino de língua estrangeira das quais lancei mão foram adequadas para isso, pois valorizam a voz do aluno, a interação e a criatividade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A seguir, apresento essa metodologia, a abordagem de ensino-aprendizagem e o contexto de produção deste estudo.

### 2.1 Metodologia

Em relação à metodologia, a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010) foi adotada, pois parte da premissa de que todos os envolvidos na investigação (pesquisador e alunos) são considerados sujeitos que, juntos, constroem conhecimento e que, nesse processo, todos passam por transformações. Existe um conhecimento a ser alcançado, mas, como aponta Vygotsky (1966/2007; 1934/2008), o processo é tão importante quanto o resultado. Segundo Magalhães e Fidalgo (2010), a PCCol objetiva promover o engajamento de todos os participantes do processo e, para isso, precisamos nos afastar da concepção de que o professor ou coordenador é detentor do conhecimento referente à sua área e por isso assume o papel de transmitir o conteúdo da disciplina. Em contraposição, na perspectiva colaborativa, entende-se que todos os indivíduos no processo de ensino-aprendizagem constroem conhecimento ao participarem de forma conjunta e

ativa. Foram essas propriedades da metodologia que permitiram que os alunos, desde o início da pesquisa, fossem convidados a participar dela, sendo questionados a respeito de seus reais interesses e contribuindo com o conteúdo com o qual gostariam de trabalhar no semestre.

## ***2.2 Abordagem de ensino-aprendizagem***

Durante a pesquisa, a abordagem comunicativa foi aplicada, pois esta se afasta de uma visão puramente voltada para o ensino sistêmico da língua-alvo para se aproximar de uma concepção que considera as características do contexto de produção quando um idioma é ensinado. Nessa abordagem que enfatiza a semântica, o objetivo não está somente na competência linguística, mas também na de comunicação (LARSEN-FREEMAN, 2008). Por essa razão, seus teóricos voltaram-se para o levantamento de taxonomias cujo escopo era determinar noções, funções e expoentes da língua. Para exemplificar, podemos citar a função “solicitando e oferecendo ajuda”, e possíveis expoentes para isso seriam “Can you help me, please?” e “Of course!”. A abordagem comunicativa procura compreender as reais necessidades dos alunos e trazer para a sala práticas pedagógicas relevantes, apresentando no material didático a língua-alvo da forma como ela é realmente utilizada nas diversas práticas sociais. Esta é uma das razões pelas quais tal abordagem, além de trabalhar com materiais autênticos em sala, faz uso da encenação. (LEFFA, 1988; LARSEN- FREEMAN, 2008).

### **2.3 Contexto**

O que estudamos neste artigo é resultado de uma pesquisa que teve início no segundo semestre de 2014, em uma Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo, situada na cidade de São José dos Campos. Sua realização foi motivada, principalmente, para atender as necessidades concernentes à língua inglesa de um grupo de 21 alunos do 5º semestre, período noturno, do Curso Tecnólogo de Banco de Dados. Tendo em vista a ementa da disciplina de Inglês V, que priorizava a oralidade, era necessário que tanto as exigências da faculdade quanto as necessidades dos alunos fossem consideradas. O plano de ensino da disciplina também previa o uso de um livro didático que estabelecia os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Assim, pôde-se observar que três elementos precisavam ser levados em conta para dar prosseguimento ao curso: (1) atender as necessidades dos alunos em relação à língua inglesa; (2) observar a prescrição da ementa de priorizar a oralidade; e (3) dar continuidade ao conteúdo do material didático já utilizado desde o primeiro semestre. O desafio imposto por esse contexto, de como esses elementos poderiam se relacionar, propulsionou o início desta investigação.

Em relação aos dois primeiros elementos, esclareço que, no início da pesquisa, questionei os alunos sobre suas verdadeiras necessidades em relação à língua estrangeira. A maioria deles demonstrou necessidade de ler e escrever. Caso isso fosse atendido, como mencionado anteriormente, haveria um possível conflito com a proposta da faculdade de desenvolver a oralidade. No entanto, uma sugestão dada por um dos alunos poderia satisfazer tanto o alunado quanto a academia: trabalhar com

o *on-line crowdfunding*. Essa proposta foi aceita por todos os outros alunos porque, ao final de seu curso, para se graduarem, precisariam propor, como trabalho de conclusão, um projeto tecnológico. Isso significaria que o aluno poderia utilizar o projeto de graduação como tema para criação do vídeo e, ao fazer isso, estaria se preparando para uma parte de seu trabalho final (como a elaboração de um resumo acadêmico) e também praticando a oralidade. Assim, tivemos o *on-line crowdfunding* como a prática social selecionada e, dentro dessa prática, que abarca vários gêneros discursivos, escolhemos produzir o gênero vídeo projeto para que a oralidade fosse praticada, mas dando espaço também para a prática da escrita e leitura.

Em relação ao terceiro elemento supracitado, e considerando a produção oral, propus um planejamento que incluiria o uso de várias atividades de *performance* durante o semestre, que uniriam tanto o conteúdo linguístico apontado pela análise do gênero vídeo projeto (o que veremos a seguir) quanto aquele já determinado pelo material didático.

### **3 Adaptação do plano de ensino**

Uma vez que já tratamos do contexto que justifica a adaptação do plano de ensino, nesta seção, irei expor, de forma sistematizada, como isso ocorreu.

#### **3.1 Análise linguística do gênero vídeo projeto**

Após a definição de que iríamos trabalhar com o vídeo projeto, pautados na taxonomia da abordagem comunicativa, fiz

um levantamento das funções comunicativas e dos elementos linguísticos necessários para elaborar esse vídeo, tendo como base a sugestão de roteiro que o *site* [kickstarter.com](http://kickstarter.com) oferece.<sup>6</sup> Considerando o texto desse *site*, o quadro abaixo foi elaborado.

### **Quadro 1 - Levantamento das funções comunicativas e elementos linguísticos do gênero “vídeo projeto”**

Funções comunicativas	Elemento(s) linguístico(s)
Apresentação pessoal e de outros envolvidos no projeto.	Uso do Simple Present (nas formas afirmativa, negativa e interrogativa).
Relato da história do projeto. Compartilhamento de qualquer progresso que foi feito até o momento, foto do protótipo inicial e pesquisa já realizada.	Uso do Simple Past (nas formas afirmativa, negativa e interrogativa).
	Uso do Present Perfect (nas formas afirmativa, negativa e interrogativa).
Compartilhamento de uma linha do tempo do planejamento de como completar o projeto e enviar as recompensas.	Uso de <i>to be + going to</i> para falar do futuro planejado.
	Uso de <i>will</i> para expressar futuro mais remoto e incerto.
	Uso do First Conditional para fazer promessas.
Apresentação do orçamento.	Uso do Simple Present.

**Fonte: Lopes (2017).**

---

<sup>6</sup> A sugestão de roteiro do *site* [kickstarter.com](http://kickstarter.com), no original, é a seguinte: “Introduce yourself and any teammates involved with your project. Tell the story behind your project. Share any progress you’ve made so far, any photos of early prototypes, any research you’ve done. Potential backers appreciate these kinds of details. Share a timeline for how you plan to complete your project and send out rewards. Be open and honest about whatever you’re still trying to sort out. Include your budget — even if it’s just a rough one. A budget is proof that you’ve planned ahead. Most importantly, have fun with it! This is your chance to shine.” Tradução minha: Faça a sua apresentação pessoal e daqueles envolvidos no projeto. Compartilhe seu progresso até o momento assim como fotos de protótipos e pesquisas realizadas. Potenciais investidores apreciam esses detalhes. Compartilhe uma linha do tempo sobre como você planeja concluir seu projeto e enviar recompensas. Seja aberto e honesto sobre tudo o que você ainda está tentando resolver. Inclua seu orçamento, mesmo que seja algo simples. Um orçamento é uma prova de que você se planejou antecipadamente. E o mais importante, divirta-se com isso! Esta é a sua chance de brilhar.

Como vemos no Quadro 1, a coluna da esquerda indica as funções comunicativas necessárias para a elaboração do vídeo. Na coluna da direita, os elementos linguísticos correspondentes para a realização de tais funções. Para a apresentação pessoal, por exemplo, o aluno precisaria ter conhecimento de como utilizar o presente simples, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa.

### ***3.2 Análise do conteúdo do livro didático***

Junto a esse levantamento, a análise do conteúdo do livro didático previsto para o semestre que os alunos estavam cursando foi realizada, como vemos no quadro a seguir.

**Quadro 2 - Conteúdo de duas unidades do livro adotado na  
 disciplina Inglês V**

	<b>Working with words</b>	<b>Language at work</b>	<b>Practically speaking</b>	<b>Business communication</b>	<b>Case Study</b>	<b>Outcome – you can</b>
11 Travel	Air travel <i>check-in, business class, passport control, etc.</i>	<i>Going to</i> Infinitive of purpose	How to talk about money	<b>Travel</b> Staying in a hotel	<b>Case study</b> Organizing a business trip	- Talk about air travel - Check-in at the airport - Talk about future plan - Give reasons for actions - Talk about money - Book a hotel room and ask about hotel services
12 Schedule	Calendar and schedules <i>busy period, tight deadline, etc.</i>	Present Perfect	How to use prepositions of time	<b>Meetings</b> Planning a schedule	<b>Activity</b> The revision game	- Talk about schedules - Talk about recent past actions - Say when something happens using preposition of time - Say dates - Plan a schedule

**Fonte: Recorte do índice do livro Business Result - Elementary - Student's book (2009)**

O Quadro 2 mostra o conteúdo das duas unidades que precisavam ser estudadas no semestre: “Travel” e “Schedule”. Além disso, expõe os aspectos gramaticais a serem abordados, o vocabulário, algumas situações para prática da oralidade, um estudo de caso e uma atividade de revisão.

### **3.3 Relação dos conteúdos por meio da performance**

Após observar o conteúdo linguístico do vídeo projeto e daquele que compõe as unidades didáticas previstas para o semestre, a relação entre eles foi realizada por meio de propostas de atividades que envolviam a *performance*.

De início, a ideia principal era apresentar o conceito de *crowdfunding* e solicitar, sem que houvesse muito detalhamento, que os alunos criassem um vídeo projeto que pudesse ser comparado com aquele que seria elaborado ao final do processo.

Assim, o plano era criar uma sequência de práticas em torno da *performance* para todo o semestre letivo. Essas práticas abordariam tanto o conteúdo do Quadro 1 quanto o do Quadro 2. Com isso, o aluno iria apropriar-se gradativamente das funções comunicativas necessárias para a reelaboração do vídeo projeto ao mesmo tempo em que teria a chance de estudar o conteúdo programático previsto pela ementa de seu curso.

Diante disso, criei dois tipos de aulas: a do Tipo 1, que previa uma sequência de atividades que apoiariam a realização de uma *performance* ao final da aula; e a do Tipo 2, que seria um momento em que os alunos assistiriam à sua própria *performance* e depois fariam o *debriefing* (reflexão) sobre ela, além de realizar algumas atividades escritas voltadas para o estudo gramatical. De forma mais detalhada, as aulas procuraram seguir a seguinte organização:

a) Aula Tipo 1

1. Seleção de uma função comunicativa presente no Quadro
2. Trabalho com (a) elementos linguísticos do Quadro 1 correspondentes à função comunicativa selecionada e (b) elementos do Quadro 2 que pudessem ser vinculados à aula.<sup>7</sup>
3. Proposta de uma *performance* com tema relacionado a assuntos presentes no livro didático e que evocasse o que foi abordado na aula.

b) Aula Tipo 2

1. Exibição de uma *performance* realizada por um grupo de alunos na aula anterior.
2. Realização de atividades voltadas ao preenchimento das lacunas observadas pelos alunos durante a exibição dessa *performance* e de outras que foram percebidas pelo professor durante sua análise de todas as *performances*.

Teoricamente, o plano de ensino proporia, primeiramente, a realização da aula Tipo 1 seguida da aula Tipo 2 e, assim, sucessivamente, considerando, logicamente, interrupções nessa sequência para a realização de atividades avaliativas, como vemos no recorte do plano de ensino, já adaptado, no quadro abaixo:

---

<sup>7</sup> Essa aproximação foi realizada procurando, primeiramente, encontrar similaridades nos dois Quadros, facilitando, assim, o agrupamento adaptado de seus conteúdos.

**Quadro 3 - Recorte do plano de ensino adaptado**

DATA	CONTEÚDO PLANEJADO	GRAVAÇÕES PREVISTAS
13/08	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assunto: <i>crowdfunding</i></li> <li>• Discussão: uso e importância do <i>crowdfunding</i></li> <li>• Análise do <i>site</i>: elementos de um <i>site</i> de <i>crowdfunding</i></li> <li>• Análise de vídeo: como fazer um bom vídeo</li> <li>• Escrevendo um roteiro + gravação do primeiro vídeo</li> </ul>	Vídeo: primeiro vídeo de <i>crowdfunding</i>
20/08	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assunto: <i>crowdfunding</i> - apresentação pessoal e de terceiros</li> <li>• Linguagem: expressões para apresentação pessoal e das pessoas ao seu redor (membros da família e colegas de trabalho) e expressões de <i>check-in</i> no aeroporto</li> <li>• Prática: <i>performance</i>: Imigração de aeroporto</li> <li>• (Unidade 11 - p. 66 e 67)</li> </ul>	Vídeo: apresentação pessoal e de terceiros na imigração de aeroporto
27/08	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assunto: <i>crowdfunding</i> - análise</li> <li>• Análise de <i>performance</i> (reflexão)</li> <li>• Atividades orais e escritas</li> </ul>	Vídeo: análise (reflexão)
03/09	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assunto: vídeo de <i>crowdfunding</i> - compartilhando uma linha do tempo</li> <li>• Linguagem: <i>to be</i> + <i>going to</i> para falar de planos futuros; infinitivo de propósito</li> <li>• Prática: <i>performance</i>: minha futura viagem de negócio, no táxi</li> <li>• (Unidade 11 - p. 69 e 70)</li> </ul>	Vídeo: minha futura viagem de negócio
10/09	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assunto: <i>crowdfunding</i></li> <li>• Análise de <i>performance</i> (reflexão)</li> <li>• Atividades escritas e orais</li> </ul>	Vídeo: análise (reflexão)

**Adaptação de plano de ensino para apropriação do gênero  
“vídeo projeto” em aulas de língua inglesa no ensino superior**

17/09	<ul style="list-style-type: none"><li>• Assunto: <i>crowdfunding</i> - a história por detrás do meu projeto</li><li>• Linguagem: revisão de Simple Past</li><li>• Prática: <i>performance</i>: minha última viagem de negócios</li></ul>	Vídeo: minha última viagem de negócios
24/09	<ul style="list-style-type: none"><li>• Assunto: <i>crowdfunding</i></li><li>• Análise de <i>performance</i> (reflexão)</li><li>• Atividades escritas e orais</li></ul>	Vídeo: análise (reflexão)
1º/10	<ul style="list-style-type: none"><li>• Prática oral: <i>performance</i></li><li>• Avaliação oral 1</li></ul>	Vídeo: apresentação de uma das situações anteriores

**Fonte: Lopes (2017).**

Diante do quadro acima e a exemplo do que foi explicado, percebemos que, no dia 20/08, os alunos, para praticar a função “apresentação pessoal e de terceiros” assim como o uso do Simple Present, teriam que criar uma *performance* na “imigração do aeroporto”. A escolha do contexto “aeroporto” se justificou pelo fato de que este possibilitaria o uso de palavras, expressões e expoentes utilizados nesse espaço (exigência do material em uso – páginas 66 e 67) e apresentação pessoal (uma das necessidades percebidas no vídeo projeto). No dia 27/08, uma semana depois, os alunos teriam a oportunidade de fazer o *debriefing* de suas *performances* que foram gravadas.

Já para o dia 03/09, o plano foi trabalhar com a função “compartilhando uma linha do tempo”, usando o *to be + going to* para falar sobre ações futuras planejadas: uma necessidade do vídeo projeto e um conteúdo previsto no material didático. A proposta de *performance* desse dia foi realizada tendo como base o tema da Unidade 11: *Travel*.

Durante o semestre letivo, logicamente, algumas alterações no plano de ensino foram realizadas, mas, no total, seis gravações foram feitas. Para isso, duas configurações de atividades performáticas foram estipuladas: uma que denominei “ensaio de *performance*” e outra, de “*performance* de improviso”. Na primeira configuração, os alunos recebem uma situação comunicativa<sup>8</sup> em que precisam atuar utilizando os elementos linguísticos trabalhados em aula. Nesse momento em que não há plateia, mas apenas outros colegas de aula também realizando suas cenas, os participantes da *performance* podem fazê-la e refazê-la quantas vezes julgarem necessário. Fazem a gravação final em áudio pelo *smartphone* e a enviam ao professor em seguida. A intervenção entre os participantes é livre assim como a consulta a materiais didáticos, internet, outros colegas e ao professor. Na *performance* de improviso, é proposta uma situação comunicativa que evoca elementos linguísticos semelhantes aos do ensaio; porém, os alunos, em seus grupos ou duplas, atuam em uma sala separada somente diante de uma câmera. Apenas o professor é a plateia. Nesse momento, precisam atuar de acordo com as regras do teatro de improvisação, sem interromper a cena para fazer consultas. A *performance* é gravada e armazenada para análise. Das seis gravações, a última foi a do vídeo projeto, que evocou dos alunos as habilidades linguísticas que foram gradativamente desenvolvidas durante o semestre.

No resultado da pesquisa realizada (LOPES, 2017), verificamos que, na adaptação do currículo com atividades de *performance* e reflexão, alunos e professor estabelecem colaboração e tornam-se sujeitos ativos em seu processo de ensino-aprendizagem, fazendo uso de ações discursivas que

---

<sup>8</sup> As situações comunicativas foram denominadas: Fronteira israelense, Imigração de aeroporto, Conversa sobre viagem a negócios, Conversa sobre viagem para congresso, Discutindo o trabalho de conclusão de curso e Vídeo projeto de *crowdfunding*.

promovem o desenvolvimento de seu repertório linguístico, com recursos em língua inglesa que vão além daqueles necessários para a produção do vídeo projeto.

## Considerações finais

Diante do exposto, podemos perceber que a demanda da faculdade foi atendida na medida em que o plano de ensino contemplou a criação de *performance*, que, em sua essência, exige que os alunos pratiquem tanto sua produção quanto compreensão orais. Além disso, o conteúdo previsto no livro didático voltado para inglês de negócios pôde ser, de alguma forma, contemplado, uma vez que o plano de ensino procurou associá-lo ao trabalho com funções comunicativas e elementos linguísticos que precisavam ser aprendidos para a elaboração do vídeo projeto. Já em relação à necessidade dos alunos de trabalhar o inglês da área de TI, podemos dizer que foi atendida ao considerarmos que seus vídeos abordavam justamente o projeto tecnológico que precisariam apresentar para a conclusão de seu curso na instituição. Além disso, concernente ao desejo expresso de praticarem a produção e compreensão escritas, os alunos, em vários momentos, precisaram fazer leituras de textos no livro didático, escrever seus roteiros e realizar atividades gramaticais diante das lacunas notadas em suas *performances*.

Podemos notar que a adaptação não se deu de forma simples, pois vários são os elementos que compõem esse contexto: os temas do material já em uso, seu conteúdo programático, os objetivos da ementa e a necessidade dos alunos. Esses elementos, a princípio, por configurarem um conflito, poderiam ser compreendidos como entrave em um processo de ensino-

aprendizagem. No entanto, a discussão realizada acima visou a demonstrar que, mesmo diante de conflitos, é possível realizar adaptações para que o currículo escolar se torne relevante para o aluno, sem pretender, logicamente, defender que a adaptação aqui exposta seja a única maneira de atender a demandas levantadas por alunos e sua instituição de ensino. Em nosso caso, evidenciamos que a *performance* foi um instrumento de elevada importância para relacionar conteúdos de matrizes diferentes, promovendo assim um trabalho para a apropriação de um gênero discursivo: o vídeo projeto.

## Referências

- ANJOS-SANTOS, Lucas M. *et al.* Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 191-215, jan./jun. 2010.
- BAKHTIN, Mikhail M. (1953). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail M. (1952-1953). **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2001) Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras: Campinas. 2004. p. 95-128.
- GERONE-JUNIOR, A. **Desafios ao educador contemporâneo: perspectivas de Paulo Freire sobre a ação pedagógica de professores**. Curitiba: Intersaberes, 2016.
- GLUSBERG, J. **A arte da performance**. Trad. Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GRANT, David; Hughes, John; Turner, Rebecca. **Business Result**. Elementary. Student’s book. Oxford: OUP, 2009.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. 2nd. China: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, Hilário I.; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBERALI, Fernanda C. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

LOBMAN, Carrie; LUNDQUIST, Matthew. **Unscripted learning: using improv activities across the K-8 curriculum**. New York: TC Press, 2007.

LOPES, Rubens F. S. A agência relacional em aulas de inglês baseadas em performance. *In*: CHAO, Vicente López; GONZÁLEZ, Pilar Sánchez; NICOLÁS, Ana Botella. (org.). **Contenidos Universitarios Innovadores**, Barcelona, v. 1, p. 31-46, 2018.

LOPES, Rubens F. S. **A colaboração para o desenvolvimento do repertório linguístico em atividades de performance teatral e reflexão em aulas de inglês no ensino superior tecnológico**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2017.

LOPES, Rubens F. S. Material didático de língua inglesa: uma possível ferramenta para a inclusão de alunos em situação de risco no processo de ensino-aprendizagem. **The ESPECIALIST**, [s. l.], v. 37, p. 87-111, 2016.

MAGALHÃES, Maria Cecília C.; FIDALGO, Sueli S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

NEWMAN, Fred. **Performance of a lifetime**: a practical-philosophical guide to the joyous life. New York: Castillo International, Inc., 1996.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Louis. (1993). **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Tradução Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

VAN OERS, Bert; DUIJKERS, Debbie. Teaching in a play-based curriculum: theory, practice and evidence of developmental education for young children. **Journal of Curriculum Studies**, [s. l.], v. 45, n. 4, p. 511-534, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **Educational psychology**. Boca Raton, FL: St Lucie Press, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. (1966). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: COLE, M. *et al.* **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 107-124.

VYGOTSKY, Lev S. (1934) **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WHITEBREAD, David *et al.* **The importance of play**. A report on the value of children's play with a series of policy recommendations. University of Cambridge, 2012.

# Entrevista com a Professora Micaela Ramon

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

Maria Micaela Dias Pereira Ramon Moreira é professora auxiliar do Departamento de Estudos Portugueses e Lusófonos do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, onde leciona Literatura Portuguesa da época clássica e Português como Língua Estrangeira, em cursos de graduação, pós-graduação e extensão. É licenciada em ensino de Português-Francês, mestre em ensino da Língua e da Literatura Portuguesas e doutora em Literatura Portuguesa com uma tese intitulada **A novela alegórica em português dos séculos XVII e XVIII: o belo ao serviço do bem**. É investigadora do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho (Cehum), colaborando com o Centro Interuniversitário de Estudos Camonianos (Ciec) e o Centro de Literaturas de Expressão Portuguesa da Universidade de Lisboa (Clepul) em vários projetos. É diretora do Mestrado em Português Língua Não Materna e membro da direção do BabeliUM – Centro de Línguas da Universidade do Minho, com o pelouro do Português Língua Estrangeira. Tem publicadas as obras **Os sonetos amorosos de Camões (1998)**, **Sermão da Sexagésima e Sermões da Quaresma: Padre António Vieira**

---

\* Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Letras Anglo-Portuguesas (1994) e Mestre em Letras (2001) pela UEL. Doutora em Estudos Linguísticos (2011) pela Unesp/São José do Rio Preto. Estágio pós-doutoral na Georgetown University, nos 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>.

\*\* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Mestre e doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). 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>.

(2017) e **Obras pioneiras da cultura portuguesa, Primeira arte poética, Arte poética, ou regras da verdadeira poesia em geral, de Francisco José Freire** (2019), sendo ainda autora de vários capítulos e artigos publicados em livros, revistas e atas de encontros, nacionais e internacionais, sobre temas ligados às áreas em que investiga e leciona.

**Viviane e Ev'Ângela:** Professora Micaela, a Língua Portuguesa (LP) está entre as 10 línguas mais faladas no mundo. Está presente em todos os continentes, e, curiosamente, não há dois países em que a língua portuguesa seja oficial que tenham fronteiras contíguas; assim, ela persiste como marca identitária. Como a Sr.<sup>a</sup> avalia a situação mundial da LP, hoje?

**Micaela Ramon:** Penso que a situação atual da LP no mundo é francamente positiva. O português é uma língua que aparece muito bem posicionada, sejam quais forem os *rankings* considerados. Se tivermos em conta que há mais de sete mil línguas vivas no mundo e que, destas, apenas 94 têm mais de 10 milhões de falantes e, ainda, que o português integra esse grupo de idiomas, então, temos de ser otimistas quanto à nossa língua, a qual não parece sofrer qualquer ameaça de extinção num horizonte de tempo alargado. Para além disso, o facto de ser uma língua falada em todos os continentes garante-lhe um estatuto de língua global, assegurando-lhe presença ativa, não apenas nos países e regiões em que é língua oficial, mas também noutros territórios onde é levada pelas diásporas de todos os povos falantes de português e procurada como língua estrangeira.

Acresce ainda que as previsões de crescimento demográfico da maioria dos países de língua portuguesa, associadas à crescente

taxa de escolarização dos povos dos Palop (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) e de Timor, levam os especialistas a estimar que o número de falantes de português chegue aos 387.115 milhões, já em 2050, e possa ficar perto 500 milhões, no final do século. Estes são, portanto, motivos de entusiasmo em relação à projeção da língua portuguesa, os quais, por seu turno, trazem também grandes responsabilidades no que diz respeito às políticas de língua a desenvolver por todos os países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), dentro e fora das suas fronteiras.

**Viviane e Ev'Ângela:** Na sua perspectiva, a promoção e a difusão da LP por meio de instituições como a CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), o IILP (Instituto Internacional da Língua Portuguesa) e outros órgãos de gestão partilhada da língua têm conseguido atingir bons resultados?

**Micaela Ramon:** Sendo o português uma língua pluricêntrica, repartida por nove países com fronteiras geográficas descontínuas, mas unidos entre si pela mesma língua e por uma história partilhada, penso que faz todo o sentido a existência de instituições supranacionais de gestão, de difusão e de promoção da língua. Nesse sentido, organismos como a CPLP e o IILP são fundamentais. Desde logo porque, tratando-se de estruturas integradas por todos os países da comunidade falante do português e tendo dinâmicas de funcionamento que garantem a participação e a ocupação de lugares de direção por todos, acautelam a manutenção desse pluricentrismo da língua, assegurando o respeito pela sua diversidade sem, no entanto, lhe comprometer a unidade.

Em termos concretos, os planos de ação, saídos das cimeiras da CPLP já realizadas (em Brasília, em Lisboa, em Díli), contêm linhas de orientação e declarações de princípio muito úteis para definir o rumo que a comunidade quer dar à gestão da língua e à articulação das ações a desenvolver por todos os membros integrantes, em áreas diversas, mas de interesse comum. Por seu lado, o IILP tem tido uma ação extremamente relevante no que diz respeito a políticas de definição do *corpus* da língua (por meio da elaboração do Vocabulário Ortográfico Comum do Português – VOC) e a políticas de ensino da língua, por meio do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira – PPPE, o qual, num esforço colaborativo e totalmente gratuito, tem disponibilizado a todos os interessados em adquirir ou aprofundar conhecimentos de português meios didáticos necessários para tal.

É claro que há ainda muito a fazer e que é necessário estimular o empenho contínuo de todos os países para dotarem esses organismos dos meios necessários à prossecução dos seus objetivos, garantindo, nomeadamente, que os contributos financeiros de todos os Estados membros não sejam desrespeitados ou interrompidos ao sabor das contingências das condições pontuais de cada país. Mas, nos seus princípios e fundamentos, reputo como muito importante a ação da CPLP e do IILP.

**Viviane e Ev'Ângela:** Faz diferença para a promoção da língua, em sua opinião, investir em ações gestadas nesse formato partilhado, se compararmos com ações unilaterais desenvolvidas pelos países da CPLP, mais especificamente, Brasil e Portugal? Comente, por favor.

Micaela Ramon: A CPLP integra países com condições de desenvolvimento sócio-económico bastante desiguais. Até ao presente, os dois países que têm assumido maior destaque na definição e implementação de políticas de língua para o português são o Brasil e Portugal. O primeiro, através da Rede Brasil Cultural (RCB), presente em 44 países, e o segundo, por meio do Instituto Camões (IC), atuando em 85 países. A ação da RCB e do IC tem sido extremamente importante para promover a língua portuguesa como língua global e como língua internacional, pugnando pelo seu reconhecimento e pela sua utilização em organismos internacionais como a União Europeia, a União Africana, a Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), a Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (Cedeao), entre outras; para além de terem um papel ativo no ensino do português pelo mundo e na promoção das culturas brasileira e portuguesa e do património (material e imaterial) a elas associado. Porém, seria desejável a existência de uma maior articulação entre essas duas redes que, por vezes e em certos contextos concretos, parecem funcionar mais como concorrentes do que como cooperantes para um propósito comum.

Por outro lado, e complementarmente, é altamente recomendável que os restantes países da CPLP possam desenvolver condições que os levem a ter um papel igualmente ativo no campo da promoção e divulgação do português, enquanto língua que também lhes pertence e para cuja vitalidade muito contribuem, garantindo-lhe precisamente o estatuto de língua global.

Só com uma maior equidade participativa se pode garantir que todos se sintam também representados e implicados e

assumam como sua a tarefa de defesa, promoção e divulgação da língua portuguesa, não obliterando as circunstâncias específicas de uso em cada contexto, nomeadamente naqueles em que esse idioma partilha com outros o espaço que importa igualmente preservar e promover, numa lógica de ecologia linguística em que a diversidade não pode ser sinónimo de concorrência, mas antes de riqueza.

**Viviane e Ev'Ângela:** Em sua experiência como docente de Português Língua Estrangeira (PLE) em cursos de graduação, pós-graduação e extensão, quais os maiores desafios enfrentados?

**Micaela Ramon:** A minha experiência, quer como docente de PLE, quer como formadora de docentes/formadores para a área, tem sido extremamente gratificante. De facto, desde que, na última década do século passado, fui contratada como Assistente Estagiária para o Departamento de Estudos Portugueses da Universidade do Minho, sempre tenho trabalhado nesse campo, primeiro por necessidades de serviço, mas muito rapidamente por gosto e eleição própria, precisamente por ver aí uma oportunidade extremamente desafiante, tanto em termos de investigação, como de docência, como até mesmo de articulação entre a academia e a sociedade fora da universidade. De início, na minha universidade, os cursos de PLE eram apenas oferecidos no verão, como cursos de férias, e para públicos indiferenciados. À medida que a procura foi crescendo, surgiram novos desafios, não apenas relacionados com as tipologias dos cursos, mas também com a diversidade dos públicos-alvo. Assim, passamos a ter de dar resposta a necessidades diversificadas que nos levaram a criar cursos anuais e cursos semestrais (para além dos

cursos de verão) e, dentro de cada tipologia, cursos também para fins específicos (PLE para fins académicos, para negócios, para áreas de atividade específicas, como enfermagem, engenharia, indústria do calçado, por exemplo), bem assim como para públicos para os quais o português tem diferentes estatutos: português língua segunda (PL2), português língua de herança (PLA), português língua estrangeira (PLE), etc. O apelo desses novos desafios foi tal, que, em 2009, foi criado o BabeliUM – Centro de Línguas da Universidade do Minho, como forma de concretizar as políticas de multilinguismo definidas para essa instituição de ensino superior, cuja internacionalização crescente veio pedir novas estruturas para enfrentar os novos reptos em termos de políticas de língua.

Um outro desafio com que nos deparamos foi a necessidade de formar pessoas com competências específicas para atuar na área. Isso levou-nos a propor a criação do curso de Mestrado em Português Língua Não Materna – Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda (PLNM – PLE/L2). De facto, se ainda hoje não é incomum encontrar pessoas sem qualificações de nível superior ou com qualificações desajustadas às necessidades específicas da área, o panorama que existia há 12 anos foi sem dúvida um estímulo para a criação de tal curso, como forma de dar resposta às lacunas existentes.

**Viviane e Ev'Ângela:** O Mestrado em Português Língua Não Materna (PLNM) da Universidade do Minho é um dos pioneiros em Portugal (ao lado de Lisboa, Porto e Coimbra). Quando começou a ser ofertado esse mestrado? Tem sido consistente a procura/o interesse por essa formação, na Universidade do Minho, desde então? Qual o perfil do público-alvo?

**Micaela Ramon:** O MPLNM – PLE/L2 teve a sua primeira edição no ano acadêmico de 2010-2011 e, desde então, tem tido uma procura constante, que se intensifica de ano para ano, acompanhando o interesse crescente que estudantes de todas as partes do mundo demonstram em relação ao português. Esse curso visa a dotar os alunos de ferramentas teóricas e práticas que lhes permitam intervir no campo da PLNM - PLE/PL2, contribuindo para uma atualização e aprofundamento dos seus conhecimentos sobre a língua portuguesa e sobre as literaturas e culturas lusófonas e potencializando a aplicação de tais conhecimentos em diferentes contextos de investigação, de ensino ou de comunicação institucional e empresarial. O curso visa também a formar gestores capazes de operar em contextos exigentes e complexos de relações multilaterais, como investigadores e agentes de definição, implementação e avaliação de políticas linguísticas.

Esse mestrado foi projetado para responder às demandas do contexto global, fortemente marcado por mudanças significativas como resultado dos movimentos migratórios que têm contribuído para a diversidade sociocultural e linguística que caracteriza o mundo atual, globalizado e multilíngue. O MPLNM – PLE/PL2 recruta o seu público-alvo não apenas entre os candidatos nacionais (licenciados pelas universidades portuguesas), mas também junto de estudantes estrangeiros provenientes, quer dos restantes países da CPLP, quer de outras instituições de ensino superior do mundo, com particular destaque para a China, para os países africanos com relações com outros países de língua oficial portuguesa (como o Senegal, a Costa do Marfim, ou a Tanzânia, por exemplo) e para os países europeus que integram a Rede Erasmus. Os candidatos são maioritariamente ou recém-

licenciados em português e ciências humanas que pretendem iniciar uma carreira na área do PLE, ou pessoas que já atuam nesse domínio, mas que buscam adquirir ou atualizar conhecimentos específicos, numa lógica de formação contínua.

**Viviane e Ev'Ângela:** Como tem sido promovida a formação de professores de PLNM, em Portugal, considerando os diferentes contextos de aprendizagem de português (como língua de herança, língua de acolhimento, língua estrangeira, língua segunda, língua de ciência e outros)? Comente, de seu ponto de vista, aspectos que precisam ser considerados a partir dessa diversidade que o professor encontra ao longo de sua trajetória profissional.

**Micaela Ramon:** Os programas de formação de professores de PLNM têm-se vindo a adaptar aos diferentes contextos de uso da língua, nos quais ela adquire diferentes estatutos. No caso concreto do mestrado de que sou diretora, o plano curricular do curso procura proporcionar uma formação ampla e diversificada, tanto por meio da seleção de um conjunto de disciplinas obrigatórias cujos programas cobrem aspetos relacionados com as especificidades dos diferentes contextos de aprendizagem e uso do português, como também através da possibilidade dada aos estudantes de completarem a sua formação, selecionando disciplinas opcionais que melhor se adaptem aos seus interesses e necessidades.

Um aspeto importante a realçar é o facto de esse mestrado prever a realização de um estágio de prática supervisionada, o qual pode ser feito em instituições muito diversificadas, em Portugal e no estrangeiro, o que permite que os alunos, futuros

professores, contactem com vários cenários, se familiarizem com eles e desenvolvam competências profissionais para neles atuarem, numa lógica de formação-ação-reflexão.

Do meu ponto de vista, no entanto, há duas áreas que apresentam maiores fragilidades: a do português como língua de acolhimento e a do português como língua de ciência. Nesses campos específicos, há ainda muito trabalho a realizar, quer ao nível da investigação, quer da aplicação prática dos conhecimentos obtidos através dos dados de análise. São, sem dúvida, áreas a explorar.

**Viviane e Ev'Ângela:** Prof.<sup>a</sup> Micaela, a Sr.<sup>a</sup> concorda que, apesar de estarmos acompanhando um avanço significativo na produção de conhecimento acumulado nos últimos anos acerca da elaboração de material didático para o ensino de PLE/PLNM, ainda observamos pouca presença da literatura, ou de gêneros literários, nesse recurso de acesso a informações linguístico-culturais pelos estudantes? Comente um pouco sobre como vê a elaboração de material didático e a relação com questões como a inserção da literatura e outros aspectos que merecem atenção por parte daqueles que se debruçam sobre a arte de elaborar material didático.

**Micaela Ramon:** Presentemente, há um crescente consenso relativamente ao facto de o texto literário (TL), como manifestação de língua autêntica, ser um instrumento particularmente útil para o desenvolvimento de competências multilíngues e multiculturais. Quer no plano da investigação teórica, quer das práticas concretas escoradas em abordagens metodológicas cada vez menos dogmáticas e mais abertas às

reais necessidades dos diversos públicos-alvo, essa convicção tem encontrado sustentação. Tratando-se de um tipo de texto que se caracteriza pela sua dimensão artística e cuja matéria-prima é uma língua natural, o TL adquire uma relevância inquestionável não apenas no plano linguístico, mas também no plano cultural, razão pela qual a sua utilização como recurso para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) vem readquirindo um espaço que injustamente lhe havia sido sonogado, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, quando as abordagens estruturalistas de forte pendor instrumental vieram lançar a suspeita de que tais tipologias textuais transmitiam uma visão artificial da língua e constituíam fator de discriminação e de afastamento de aprendentes de LE, supostamente incapazes de acederem à compreensão desse tipo particular de usos e de por eles se interessarem.

Quando está em causa uma língua como o português, caracterizada pelo seu pluricentrismo e conseqüente diversidade, a qual é a matéria-prima comum usada por uma vasta comunidade de escritores, oriundos de geografias dispersas e de contextos culturais heterogêneos, as mais-valias associadas ao conhecimento das diferentes literaturas criadas em língua portuguesa, para potenciar a aprendizagem do idioma como LE, ganham relevo, quer porque tais textos permitem dar a conhecer as suas variedades, quer porque estimulam o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade, contribuindo para a formação de uma consciência intercultural dos estudantes e para o seu posicionamento como atores sociais.

Felizmente, a opinião que aqui partilho tem cada vez mais vozes a sustentá-la e tem, por isso, dado origem à criação de materiais pedagógicos muitíssimo interessantes e bem

conseguidos que partem da exploração do TL como recurso para a aquisição de conhecimentos linguístico-culturais e o desenvolvimento de capacidades comunicativas (orais e escritas). Os exemplos são muitos, mas eu posso aqui citar, de entre outros que certamente existirão, os seguintes: **Literaturas africanas de língua portuguesa I e II**, de Silvie Spankova (editada em Brno, República Checa); **Contos em português**, de Rosa Bizarro e Lola Geraldés Xavier; **Português com textos 1 e 2**, de Sara Augusto e Caio César Christiano (ambos editados em Macau); ou a trilogia de Ana Viegas composta pelos títulos **Era uma vez**, **Quem conta um conto, acrescenta um ponto** e **Vitória, vitória, acabou-se a história** (editada em Portugal). Todos são excelentes exemplos de materiais didáticos que tomam por base o texto literário e que podem servir de estímulo e de modelo para a elaboração de outras propostas.

**Viviane e Ev'Ângela:** Chegando já ao final dessa ótima conversa, fale-nos um pouco sobre o que vem acompanhando e como entende o movimento de busca de equivalência entre os níveis dos exames do Caple e do Exame Celpe-Bras, bem como a criação de um sistema supranacional para certificação em PLNM além dos sistemas já existentes.

**Micaela Ramon:** Penso que seria muito útil para a afirmação do português como língua global, na sua unidade e diversidade, que as certificações feitas a partir dos dois exames de proficiência atualmente existentes, o Caple e o Celpe-Bras, fossem mutuamente reconhecidas e aceites como equivalentes. Estudantes estrangeiros de português perguntam-me muitas vezes por qual das variantes devem optar; simetricamente,

também muitos futuros professores me questionam sobre qual delas devem ensinar. A minha resposta é sempre a mesma: devem ensinar aquela que melhor dominam (sem prejuízo de conhecerem, ou procurarem conhecer, as restantes, reconhecidas ou (ainda) não) e aquela que faz mais sentido para o público-alvo, em função dos contextos de utilização.

A língua é só uma, a despeito da diversidade das suas variedades. Assim, penso que será um grande serviço prestado à promoção e difusão do português que, no campo da certificação como nos demais, as ações sejam desenvolvidas em cooperação e não em competição. Tal representará uma economia de recursos e de esforço e projetará certamente uma imagem de coesão que em muito beneficiará toda a comunidade lusófona, entendida em sentido amplo, ou seja, como o conjunto dos que falam a língua, seja como língua materna (L1), língua segunda (L2) ou língua estrangeira (LE).

Recebido em: 15/04/2021//Aceito em 22/04/2021.

# Entrevista com a Prof.<sup>a</sup> Idalena Oliveira Chaves “Português como língua de herança: contexto de ensino, desenvolvimento de materiais didáticos e formação docente”

Rafaela Pascoal Coelho\*

Idalena Oliveira Chaves é Professora Adjunta do Departamento de Letras da UFV. Doutora em Linguística teórica e descritiva, mestre em Estudos Linguísticos e graduada em Letras pela UFMG. Pesquisa atualmente sobre a aprendizagem de Português como Língua de Herança (PLH) e aquisição da língua portuguesa não materna e sobre o uso das mídias digitais no ensino de PLE. Atualmente é presidente da Associação Mineira de Professores de Português como Língua Estrangeira (AMPPLIE).

A entrevista a seguir fez parte de uma atividade da disciplina Português como Língua Estrangeira ofertada a estudantes do Curso de Letras do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), no 2º semestre de 2020. Na oportunidade, a professora Idalena Oliveira Chaves foi convidada a participar de um encontro temático sobre o contexto de ensino de português como língua de herança, quando gentilmente concedeu a entrevista à professora Rafaela Pascoal Coelho.

---

\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Mestra em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Especialista em Inspeção Escolar pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras. Graduada em Letras/Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Atua com ensino, pesquisa, avaliação, elaboração de materiais didáticos e formação docente em diversos contextos de atuação na área de Português como Língua Adicional.

**Rafaela Pascoal:** O que a levou a pesquisar sobre português como língua de herança?

**Idalena Chaves:** Decidi pesquisar PLH por causa de uma experiência que tive fora do Brasil. Eu me mudei com minha família para a Coreia do Sul quando meu filho tinha nove anos e, apesar da intenção de voltar ao Brasil um dia, não tínhamos expectativa de que acontecesse rápido, achamos que a estada duraria mais tempo. Como fui a trabalho, a ideia era ficar por dois anos e depois renovar o acordo por mais dois; porém, por mudança de planos, retornamos antes do previsto. Por incrível que pareça, a maior parte dos artigos que você lê sobre língua de herança, ou dos relatos que você escuta, partem de pessoas que querem que os filhos mantenham a língua dos pais. Sempre escutei esses relatos e comigo não foi diferente. Quando fomos para o exterior, levei muitos livros didáticos do Brasil, livros que meu filho usava na escola, como o de português, de matemática, de geografia e de história. Quando chegamos, ele foi matriculado em uma escola coreana e lá estudava história e geografia relacionadas com a Coreia do Sul e também a língua coreana. Apesar de matemática e ciências serem conteúdos mais universais, tive o cuidado de matricular meu filho em aulas de reforço de matemática, fato que é muito comum no país, já que a maior parte das crianças coreanas faz aulas de reforço, de matemática principalmente. Com ele, a língua portuguesa era trabalhada em casa, mas não era uma atividade constante. Foi aí que comecei a investigar sobre o ensino de português para crianças e tive contato com PLH.

Apesar de trabalhar com Português como Língua Estrangeira há muitos anos, até então eu não conhecia o termo PLH. Comecei a ler e pesquisar a respeito, foi então que vi que existiam muitas iniciativas pelo mundo, principalmente de mães da Virgínia, nos Estados Unidos, e conheci o trabalho fantástico da Ana Lúcia Lico, na Associação Brasileira de Cultura e Educação. O público-alvo do ensino de Português como Língua de Herança, PLH ou POLH, como utilizam na Europa, são filhos de brasileiros residentes no exterior que nasceram ou foram para outro país ainda crianças e passam a aprender ou desenvolver a língua dos pais ou dos avós. Em geral, o português é ensinado a partir de um desejo dos pais de manterem com os filhos a comunicação em sua língua materna. Alguns países têm escolas que oferecem aulas das línguas de imigrantes, como na França e na Alemanha, entre outros, mas a maior parte das iniciativas surge de famílias que se organizam e montam turmas. Às vezes, as aulas ocorrem em espaços cedidos, seja por igrejas ou por associações criadas pela comunidade migrante. Então comecei a entrar em contato com as famílias brasileiras que moravam na Coreia na época e saber das mães e pais que tinham filhos pequenos se havia alguma iniciativa afim. Para minha surpresa, percebi que havia muitas mães que estavam lá, casadas com coreanos, cujos filhos nasceram lá, e que não tinham interesse que os filhos aprendessem português. A maioria dessas crianças estudava em escolas americanas, pois os pais preferiam que os filhos tivessem uma base de inglês. Às vezes, a família nem se comunicava em português em casa. Também encontrei casos de mães que achavam que falar português com o filho poderia atrapalhar seu desempenho na escola. Em situações como as

relatadas, às vezes, eu argumentava: e se eles quiserem morar no Brasil quando adultos? E se você voltar para o Brasil, como é que vai ser quando eles tiverem que frequentar a escola? Essa era uma preocupação que eu tinha com meu filho.

Em um dado momento, conheci, na Coreia do Sul, uma professora brasileira, pernambucana, muito engajada com a cultura brasileira, muito atuante na Embaixada do Brasil em Seul. Ela estava morando lá, era casada com um alemão, e eles tinham três filhos. Ela falava em português com as crianças, e as crianças falavam em alemão com o pai, além de estudarem em uma escola alemã. Eles não falavam português, mas entendiam bem a mãe. Pensamos, então, em organizar um curso de português e cultura brasileira para filhos de brasileiros e começamos a procurar, em livrarias, livros em língua portuguesa, mas nunca encontrávamos nada. Foi então que, por uma mudança de planos, tive que voltar ao Brasil. Fui amadurecendo a ideia de criar um material didático *on-line* que pudesse ficar disponível com livre acesso. Foi assim que, ao chegar na Universidade Federal de Viçosa, criei um grupo de pesquisas, o GRUPPELHE-L2 (Grupo de Pesquisas em Português como Língua Estrangeira e Línguas de Herança). Reuni alguns alunos interessados e começamos a estudar sobre o assunto. Submeti alguns projetos e assim delineamos o formato do material que resultou no portal Tremelengueplh.

**Rafaela Pascoal:** Como foi o processo de desenvolvimento do portal Tremelengueplh<sup>1</sup>?

**Idalena Chaves:** O Tremelengueplh é um portal com atividades multidisciplinares direcionadas para crianças em fase de

---

<sup>1</sup> Portal Tremelengueplh: <http://www.tremelengueplh.ufv.br/>.

alfabetização aprenderem o português do Brasil como língua de herança. O conteúdo foi pensado em consonância com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) brasileira. É um espaço gratuito, desenvolvido na Universidade Federal de Viçosa, como fruto de uma parceria entre o Departamento de Letras e a Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (Cead). O portal ainda está em desenvolvimento, porque a sua produção se dá através de projetos de extensão, como o mais recente que coordenei e teve a duração de dois anos. Depois do lançamento do portal, apresentei o projeto em alguns congressos, inclusive em um que aconteceu antes da pandemia de Covid-19, nos Estados Unidos, mas, agora, mesmo remotamente, pretendemos continuar produzindo e atualizando.

O material é composto atualmente por 14 unidades didáticas, que levam o nome de animais, e as unidades se organizam em torno de canções compostas sobre eles. As músicas foram criadas por um grupo de Belo Horizonte, que tem o nome Tremelengue e cedeu nome e músicas para utilização no portal. Como integrante do grupo, há a Silvia Couto, que é pedagoga, foi professora do meu filho e trabalhou com esse projeto musical em uma escola de educação infantil de Belo Horizonte. Resolvemos juntar nossos conhecimentos nesse projeto, já que a pesquisa que desenvolvi durante o mestrado tratou sobre a aquisição da linguagem, sobre como as crianças escrevem, e ela também tem ampla experiência em alfabetização e conhece as dificuldades mais comuns durante esse processo. Ela e o marido, Saulo Fergo, que é artista plástico e músico, criaram as 14 canções que serviram como base para as unidades didáticas desenvolvidas para o portal. Todo o material foi pensado

para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e da escrita em língua portuguesa, levando em consideração as possíveis dificuldades ortográficas apresentadas pelas crianças.

O material didático foi concebido a partir de uma perspectiva multidisciplinar, em que se pudesse envolver a língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história. A ideia é que o portal ofereça atividades para desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, com a disponibilização de atividades que podem ser baixadas ou feitas *on-line*. A parte que se preocupa com o desenvolvimento da compreensão oral, por sua vez, propõe que as crianças ouçam áudios curtos e assistam a vídeos, ambos em língua portuguesa, que tratam do animal homenageado na aula. Por exemplo, na unidade do cachorro, há fotos de cachorros de várias raças, curiosidades e vídeos sobre esse animal, além de um conjunto de atividades linguísticas.

**Rafaela Pascoal:** Quais foram os maiores desafios enfrentados na proposição do portal Tremelengueplh?

**Idalena Chaves:** Às vezes, nos deparamos com alguns impasses. A ideia do portal surgiu como um espaço para a família, mas ainda não tenho muito o retorno do acesso pelas famílias, principalmente as que vivem fora do Brasil. Como a divulgação do portal aconteceu em congressos, tive mais acesso a professores e não a famílias que vivem no exterior. Então, um dos desafios agora é o de fazer um trabalho que incentive as famílias a explorar o material.

Outra questão relevante é que dependemos de processos burocráticos para a manutenção do trabalho, como a contratação de bolsistas e a disponibilidade para formatação dos materiais

dentro da universidade. A constante atualização do portal depende da contratação permanente de uma pessoa que fique responsável por ele, colaborando com a elaboração e disponibilização das atividades. A Cead presta um apoio muito importante, mas é preciso reconhecer que a coordenadoria tem outras demandas da universidade, o que é compreensível, principalmente neste período tão conturbado de ensino remoto devido à pandemia de Covid-19. Esses detalhes acabam dificultando a produção do material final a ser disponibilizado, o que impede que o portal seja atualizado com a frequência que gostaríamos.

Como último desafio, infelizmente, a falta de recursos acaba impedindo o desenvolvimento de um portal mais dinâmico. Conseguir um patrocínio para o portal seria fundamental para o desenvolvimento de atividades mais interativas, como jogos e interfaces animadas. Pensando nas condições atuais, a alternativa que encontramos foi disponibilizar no portal *links* de parceiros e materiais gratuitos que podem ser relevantes para as crianças, como o **Escola Games**, além de alguns periódicos que circulam no Brasil, como a revista **Ciência Hoje das crianças**, a revista **Recreio** e a **Folhinha de São Paulo *on-line***.

**Rafaela Pascoal:** Como você vê, mundo afora, a oferta de materiais didáticos elaborados para o ensino de língua portuguesa a esse público?

**Idalena Chaves:** Encontrar material didático para o ensino de PLH é um grande desafio que os professores enfrentam no exterior, já que não há muitas publicações para esse fim circulando no mundo, ainda mais quando se espera que atenda a diversos fins de aprendizagem. Mas ressalto que isso também

está mudando, atualmente; há muitas pessoas empenhadas na elaboração de material didático para o ensino de PLH e para a formação de professores, como a Felicia Jennings, dos Estados Unidos, que produz material didático e ainda promove formação de professores. Mas ter acesso a um material de qualidade para trabalhar com crianças ainda é uma dificuldade em muitos países, já que os poucos disponíveis *on-line* são, em sua maioria, muito caros.

**Rafaela Pascoal:** Quais outras dificuldades você imagina que um professor possa enfrentar atuando nesse contexto?

**Idalena Chaves:** Os desafios mais relatados pelos professores estão relacionados à heterogeneidade das turmas. Geralmente, os grupos são compostos por crianças de várias idades, o que torna difícil a formação de turmas homogêneas, já que as crianças apresentam conhecimentos diferentes sobre a língua e interesses diferentes em decorrência da idade.

Alguns chegam a relatar também uma certa dificuldade em lidar com as expectativas das famílias, já que há interesses diferentes em relação ao PLH. Alguns pais, por exemplo, querem que os filhos aprendam a língua portuguesa como os estudantes aprendem em escolas de Educação Básica no Brasil, inclusive exigindo dos professores o trabalho com os mesmos conteúdos. Outros pais desejam apenas que os filhos tenham contato com aspectos da cultura brasileira para conhecer usos e costumes do país e praticar a língua.

Essas são em geral as grandes dificuldades que os professores enfrentam: como lidar com a heterogeneidade das turmas e com as expectativas das famílias, além da escassez de oportunidades de formação docente, é claro.

**Rafaela Pascoal:** O que se espera de uma formação que prepare o professor para atuar no contexto de PLH?

**Idalena Chaves:** Acredito que a formação depende muito da finalidade do ensino, ou seja, do que a família busca. Se há um interesse em que a criança aprenda português, é importante pensar também sobre a finalidade desse ensino. Por exemplo, há famílias que só têm a intenção de manter o português na modalidade oral para que a criança converse com seus familiares, mas não há a intenção de um retorno para o Brasil. Outras famílias têm a expectativa de regressar, então se preocupam com uma aprendizagem que considere aspectos formais como os ministrados nas escolas brasileiras para que o retorno ao Brasil não seja tão impactante para a criança. Isso depende de muitos fatores, como a situação em que a família se encontra no país de imigração e o que o país pode oferecer em relação ao ensino. Nesse sentido, o professor precisa ter uma formação que se adapte às necessidades de cada aluno. A linha que eu sigo para o trabalho com PLH está muito relacionada à preparação da criança para um possível retorno às escolas brasileiras. Eu sempre penso nisso porque foi a experiência que eu tive, então, a minha expectativa é que o professor tenha a formação para poder ensinar também nesses moldes.

O que se vê hoje, pelas publicações da área, é que existe uma preocupação muito grande com a formação dos professores que investem no ensino de PLH fora do país. Várias contribuições de profissionais engajados surgem nesse contexto, como o trabalho da Ivian Destro, que é pedagoga e dedica-se ao ensino e à formulação de um currículo em Línguas de Herança nos Estados

Unidos; a Felicia Jennings, que já citei anteriormente, que atua em Nova York, nos Estados Unidos, muito conhecida pelo trabalho que faz com a formação de professores de PLH; a Kátia Abreu, que atua na Itália e é doutora em Estudos Linguísticos e Interculturais; a Camila Lira, na Alemanha, que faz um trabalho incrível com alfabetização e letramento; e a Juliana Gomes, que tem uma atuação de destaque na Espanha.

O professor de PLH precisa saber lidar com situações específicas de sala de aula, claro, como ter conhecimentos sobre a aquisição da linguagem para fazer as intervenções adequadas sem inibir a criança, sem fazer com que ela tenha preferência pela língua de uso e não pela língua dos pais. Escutei muitos relatos sobre barreiras causadas nas crianças como resultado de situações de constrangimento no uso da língua, então o professor precisa se esforçar para que o estudante compreenda a importância das duas (ou mais) línguas com as quais convive. Portanto, além de conhecer sobre a linguagem e o desenvolvimento infantil, conhecimentos esses que os cursos de Pedagogia e Letras oferecem, espera-se que o professor seja sensível às necessidades do contexto de atuação, dedicando-se com paixão ao que os processos de ensino exigem.

**Rafaela Pascoal:** Quais sugestões você daria para um professor que pretende atuar no contexto de PLH?

**Idalena Chaves:** Eu sempre falo para os meus alunos, nos meus cursos de formação de professores, que, para atuar na área de PLH, é importante ter uma formação adequada, principalmente para trabalhar com crianças de idades diferentes. Preparar-se para atuar em um contexto heterogêneo é fundamental, já que

a experiência com a língua portuguesa vai variar de criança para criança. Também acho importante que haja, por parte do professor, um entendimento de que o contexto de ensino de PLH não envolve só a criança, mas também as famílias, e será preciso lidar com expectativas de ambos, portanto, ter uma formação na área de ensino é muito importante nesse sentido. Ou seja, o professor precisa ter conhecimento necessário para compreender a área de PLH e atender suas especificidades e assim poder planejar adequadamente o seu trabalho.

Recebido em: 04/03/2021//Aceito em 26/04/2021.

# Língua de herança em território fronteiriço: uma conversa com a Profa. Dra. Elisangela Baptista de Godoy Sartin

Heitor Pereira de Lima\*

Elisangela Baptista de Godoy Sartin tem Doutorado (2016) em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestrado (2008) pela mesma instituição. Integrou o grupo de pesquisa Linguagem e Cognição, na USP, atuou nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia da Universidade Ibirapuera (UNIB) e atualmente é professora na Escola Estadual Professor Dom José de Camargo Barros, no interior de São Paulo. Durante o doutoramento, Elisangela Sartin pesquisou sobre o português de herança em território fronteiriço e, por isso, realizou o período sanduíche na Universidade de Évora, em Portugal.

A tese de Elisangela Sartin (2016), **O português de herança em território fronteiriço**: a LH em Olivença como arma para preservação de um grupo minoritário, destaca-se nos estudos sobre língua de herança,<sup>1</sup> dada a necessidade de aprofundar/atualizar uma discussão cara aos estudos da linguagem: o português de herança em território fronteiriço. Nesse sentido, a pesquisadora não poupou esforços para, em seu trabalho, trazer à cena reflexões sobre sentimento de pertença, grupos étnicos, bilinguismo, comunidade sociolinguística, resiliência cultural, etc.

\* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguística e Língua Portuguesa (PUC Minas). Integrante do Grupo de Pesquisa NELLF, da mesma instituição. Bolsista CNPq. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3247-4847>.

<sup>1</sup> A partir de agora, LH.

O convite feito à Professora Elisangela Baptista de Godoy Sartin para conversar<sup>2</sup> comigo sobre LH em território de fronteira, discussão oriunda da pesquisa dela, se deve, inicialmente, à relevância de seu corajoso trabalho em pesquisar português de herança em território fronteiriço, com todas as interferências das fronteiras geográficas e, sobretudo, das fronteiras abstratas, sendo estas um desafio maior ao grupo minoritário que tenta preservar sua LH. Relevante ainda é sua dedicação em comprovar, contrariando as conclusões dos estudos de Vasconcelos (1980), Fernández (2004) e Matias (2001), que o português de herança em Olivença nunca vai morrer. Isto é, mesmo que os oliventinos portugueses sofram retaliações dos espanhóis, sejam obrigados a silenciar sua LH, sejam forçados a esquecer sua cultura, nada disso terá êxito porque o coração português que pulsa em um lado da ponte da Ajuda (Elvas) é o mesmo que pulsa do outro (Olivença).

Por fim, destaco a importância de Elisangela Sartin para mim. Não se trata de um carinho à entrevistada, é mais do que isso: a pesquisadora Elisangela Sartin, minha eterna professora de Letras, é uma das responsáveis por me fazer acreditar na possibilidade de realizar sonhos por meio dos estudos. A ela dedico carinhosamente este trabalho.

---

<sup>2</sup> A entrevista aconteceu de modo virtual, por meio do aplicativo Zoom, em 2/3/2021, com duração de 1 hora e 20 minutos. Após o encontro, foi realizada a transcrição da conversa.

**Heitor Pereira de Lima:** Professora, para começar nossa conversa, gostaria de retomar um trecho de sua pesquisa que diz: “Quem habita regiões de fronteira nunca sabe ao certo quem é o outro, que língua é a outra. Tudo parece mesclar em conceitos e cultura.” (SARTIN, 2016, p. 16). Diante disso, podemos concluir que esse desconhecimento (do outro e da língua), no espaço de fronteira, é fator de acolhimento às identidades?

**Elisângela Baptista de Godoy Sartin:** Bom, Heitor, em uma parte da minha pesquisa, eu coloco, como tema da minha tese, fronteira como lugar de manutenção e de preservação de herança cultural. Então, na verdade, não é fator de acolhimento, mas uma maneira de tentar se incluir em uma cultura e em uma língua diferente. Então, na verdade, não se trata de acolhimento, mas de um conflito de identidades. Isso pelo fato de que nós estamos falando de portugueses que vivem em uma cidade cuja cultura é diferente da deles, é uma outra língua, é uma outra cultura, e, embora seja tão próximo deles, é um outro país. E para eles o sentimento de pertença acaba falando mais alto. Então, na verdade, eles querem pertencer àquele lugar, eles querem fazer parte do lugar e, para isso, eles têm que lutar. Mais à frente falaremos um pouquinho sobre fronteira.

Eu coloco na minha tese: a um passo e eu já estou do outro lado que não é o meu de pertença, é um lado diferente, mas que agora eu vivo ali e é onde criei meus laços. Então, quando eu coloco na minha tese que a cultura portuguesa caminha pelas ruas de Olivença é como se fosse deles, dos portugueses, mas não é. Aí eles se perguntam: “É uma Olivença lusitana ou é uma Olivença espanhola?” Então, é um conflito, não um acolhimento.

É o fato de — Qual é o meu lado e eu pertencço a qual cultura? Eu sou português, mas eu vivo na Espanha. Eu falo espanhol, mas eu sou português. E eu tenho que falar espanhol porque minha língua (português) é minoritária. O espanhol é a língua dominante. Então, quem sou eu numa terra onde eu uso a língua que não é minha, mas eu tenho um sentimento de pertença sociolinguístico dentro de mim, que não é o espanhol?

Retomo rapidamente. O meu trabalho trata de Olivença, uma cidade que era portuguesa, era pertencente à Portugal, mas, com as grandes invasões dos espanhóis, que dominaram, de forma truculenta, e mataram os portugueses que ali viviam, fizeram de Olivença uma terra espanhola. Bom, hoje, os portugueses que lá residem sabem que a terra era deles, mas que não é mais. E eles sentem a questão de embate por ter sido tomada. De um lado, tem Elvas, do outro lado, tem Olivença; de um lado, tem Portugal, do outro, tem a Espanha, dividido por uma pontezinha, a ponte da Ajuda. Essa ponte, então, liga duas culturas totalmente diferentes, porque a Espanha tem sua cultura de dominação, os espanhóis são dominantes e sempre se sentiram dominantes por onde eles passam, e os portugueses, por outro lado, tentam se preservar ali porque não é a terra deles, mas eles sentem que já foi. Então, existe um conflito sociolinguístico. Não é um acolhimento de identidades, é uma tentativa de pertencer à comunidade, e, para isso, eles têm que usar a língua majoritária, que é o espanhol. Quando os espanhóis dominaram Olivença, eles proibiram que se usasse o português. A língua portuguesa foi banida de Olivença. Eles eram proibidos de usar qualquer coisa que tivesse ligação com Portugal. Os oliventinos, os poucos que ficaram e os poucos que hoje vivem lá, que vão em busca de emprego, ganhar

um pouco mais, porque, segundo eles, e pelas pesquisas que fiz, dizem ganhar um pouco melhor vivendo na Espanha, vão para lá para trabalhar. E eles sentem que aquela terra era deles, não é mais. E eles sentem que têm que viver lá, mas escondendo o que é mais precioso para eles: a língua.

Eu espero que eu tenha respondido e tirado sua dúvida com relação a isso. Ficou claro?

**Heitor Pereira de Lima:** Sim. Muito obrigado, professora! Passando, então, à segunda questão: em sua pesquisa, a senhora tem a preocupação de apresentar alguns significados do termo *fronteira*. Diante disso, Handler (1994), Wilson e Donnan (2000) são convocados para tal empreitada. Por que a discussão desse termo é importante para os estudos sobre LH?

**Elisangela Baptista de Godoy Sartin:** Bom, então vamos lá. Os estudos sobre LH, hoje, estão crescendo muito nos Estados Unidos, na Itália, na Espanha. Mas eu fui estudar LH não em qualquer lugar, eu fui estudar LH numa região fronteiriça. De início, minha pesquisa seria no Uruguai. Eu faria uma pesquisa Brasil - Uruguai, era esse meu foco inicial, mas, de repente, eu mudei para Portugal - Espanha.

Bom, então, sobre a fronteira geográfica: de um lado, um país; de outro, outro país. Quando falamos de países que estão grudadinhos, como é o caso de Elvas (Portugal) e Olivença (Espanha) — hoje é espanhola, embora já tenha sido pertencente aos portugueses, hoje não é mais — as fronteiras geográficas afetam as fronteiras abstratas.

Assim, primeiro, se eu quis estudar LH e(m) fronteira,

tive que buscar o que a fronteira faz no indivíduo. Morar em um país distante do meu é uma coisa, agora viver em um país que está do meu lado — é só atravessar uma ponte para que eu esteja em uma outra terra, em uma outra cultura, em uma outra língua — é outra coisa. Bom, por que isso é diferente? Os povos de cá e de lá, eles convivem e eles repelem-se pelo que em resposta conhecemos como uma fronteira. Bom, fui pesquisar sobre o termo fronteira, que, segundo Handler (1994), tanto no inglês, quanto no francês, sempre foi associado ao campo semântico militar, que vem de defesa e combate. O que é o militarismo? É combater e é defender. Daí vem o termo fronteira. Então, fronteira tem a ver com embate? Tem, tem sim.

Bom, o termo fronteira começa a ser usado pelo rei Henry VIII e é designado como sinal de impedimento contra os inimigos.

Então, desde os tempos remotos, as relações dadas aos lugares fronteiriços não eram amistosas. E aí *frontier*, como significado mais político que *boundary*, se refere à parte de um país que fica de frente e encara o outro. Ou seja, Portugal (Elvas) e Espanha (Olivença): um encarando o outro, a sensação de relações não amistosas. Bom, no meu trabalho, eu falo sobre a questão da cognição, eu estudei Tomasello (1999), que fala sobre um efeito catraca existente até mesmo na língua quando a gente trata de evolução. Tomasello (1999) fala sobre evolução. E o que é o efeito catraca? É quando as coisas vão mudando, trazendo coisas diferentes, se modificando, só que sem perder as originais, sem perder a essência, algumas coisas vão ficando, outras vão se perdendo. E, aí, eu trouxe Tomasello (1999) para o meu trabalho: na relação existente entre os oliventinos nativos e os oliventinos

portugueses, há sim uma relação de efeito catraca desde os tempos remotos. Então, são relações passadas que eles vão mudando, a língua vai mudando, os portugueses trouxeram sua cultura, mas algo ficou desse efeito catraca. Tudo se modificou, só que coisas ainda ficaram ali, o sentimento de pertença fica. Então, os portugueses oliventinos que vivem lá por anos, desde pequenos estão lá, desde jovens, eles se modificaram, a língua modificou, a cultura deles já está impregnada com a cultura espanhola, mas, dentro deles, ainda existe um sentimento de pertença linguística. Então, eles carregam coisas que usam e nem sabem mais que são portuguesas, mas continuam usando. Dessa forma, em uma conversa espanhola, eles usam termos portugueses, porque é o efeito catraca, aquela coisa que ainda fica dentro da gente. Por isso eu estudei o termo *fronteira*. Para saber o porquê do embate entre eles. O embate entre os oliventinos nativos e os oliventinos portugueses se dá, exatamente, porque um sente que tem que se proteger do outro. Já os oliventinos portugueses sentem que precisam se defender de uma cultura que não é mais a deles e que, a qualquer momento, eles podem ser atacados, inferiorizados e, por isso, se sentirem acuados porque são minoritários em um país onde a língua dominante não é a deles.

Quando falamos de LH em um outro país distante, talvez não seja o mesmo de LH em um país tão pertinho. Percebe-se, assim, que a sociolinguística é muito importante para entender a LH.

Também cito, na minha tese, Wilson e Donnan (2000), que também falam sobre fronteira em uma perspectiva política. Mas trabalho a fronteira no sentido abstrato, uma fronteira que não existe geograficamente, mas ela está entre os oliventinos portugueses e os oliventinos nativos.

**Heitor Pereira de Lima:** Ainda em sua pesquisa, a senhora faz uma constatação: “Como é sabido, uma língua de herança é quase sempre minoritária e suscetível a uma série de preconceitos. Assim, para que esta seja preservada entre seus falantes, é necessário que tenham consigo ativo um sentimento de pertença linguística.” (SARTIN, 2016, p. 22). A senhora poderia comentar um pouco sobre “sentimento de pertença linguística”?

**Elisangela Baptista de Godoy Sartin:** Bom, diante do termo “fronteira” visto como uma defesa ou competitividade, por ser região fronteira, proteção do território, e pelo fato de os portugueses morarem em regiões tão próximas, certamente, haverá uma maior facilidade na manutenção ou na permeabilidade de sua cultura de herança, incluindo a língua. Então, a proximidade geográfica tem também um sentimento de proximidade étnica que reforça o sentimento de pertença, também linguística. Uma das perguntas feitas na minha tese foi “Itens funcionais do passado podem ser sentidos como próprios da língua materna ou como itens da língua estrangeira?” (SARTIN, 2016, p. 20). Os jovens usam a LH? Então, aí o que a gente fala sobre etnicidade? Muitos defendem que é o que pertence a um grupo, identidade grupal. Os moradores de Olivença, quando usam o português nativo dos imigrantes e o português de herança, que é a língua dos filhos ou dos netos dos imigrantes, eles fazem uso de marcas de um grupo étnico pertencente à região de moradia. Nós temos: os falantes do espanhol, com pertença linguística, e os falantes do espanhol nativo. Então, quando eu digo pertença linguística, os falantes possuem marcas de uma LH, eles utilizam, muitas vezes, de forma inconsciente, já que nem sempre reconhecem os traços como culturais ancestrais.

Nesse caso, o que é ter um sentimento de pertença linguística? É eles terem a língua deles, só que no dia a dia usam o espanhol porque a língua usada na região é o espanhol. Eles moram em uma região de língua espanhola, portanto, são obrigados a falar espanhol, que é a língua majoritária, a língua dominante. Só que, dentro deles, têm o sentimento de pertença linguística. Os mais velhos já reconhecem esse sentimento. Então, quando eles usam termos portugueses falando em espanhol, ora eles percebem, falam porque querem, ora eles falam porque está incrustada dentro deles essa língua que já era deles, que não podem usar, mas eles usam. Já os mais jovens, os filhos dos portugueses, eles já nasceram falando espanhol porque é a língua deles, só que muitas vezes eles usam termos que não são do espanhol. Isso é um sentimento de pertença linguística mesmo que eles não saibam. Por exemplo, eles já usam, lá em Olivença, a palavra *gafanhoto*, que não é do vocabulário espanhol. Então, eu perguntei assim: Você fala *gafanhoto* ou *saltamontes*? E eles usam: *saltamontes*. O *gafanhoto* é do português, isso é um sentimento de pertença linguística que nem eles percebem. Porque dentro deles há esse sentimento de pertença, mesmo que eles não saibam, muitas vezes, é consciente, mas, outras, é inconsciente. Isso é sentimento de pertença.

**Heitor Pereira Lima:** O que difere a LH da língua materna (LM)?

**Elisangela Baptista de Godoy Sartin:** Bom, a LH não é o mesmo que L2, uma segunda língua, e não está no mesmo escopo que aquisição de linguagem. Porque no caso da L2A, a criança

aprende na sociedade em que está imersa. Então, a criança vai para outro país e aprende uma segunda língua, mas ela já tem a língua dela em uso. Certo? Quanto à LH, a criança aprende em casa, a língua do seio familiar, mas existe um conflito nisso.

Lima-Hernandes (2015), uma pesquisadora que admiro muito, foi minha orientadora neste trabalho, ela fala sobre a questão do conflito que existe na LH, diferente da L2. Porque quando a criança vai aprender um segundo idioma, vai ser tornar bilíngue, ela já tem uma língua e adquire outra. Na LH, a criança aprende a LH em casa, ela ouve essa língua somente em casa, porque ela mora, no caso da minha pesquisa, com mãe portuguesa e pai espanhol, ou pais espanhóis e que têm um avô português que os visitam. Essa é a LH. Lima-Hernandes (2015) fala: “Mas que língua familiar é essa onde o pai e a mãe falam o idioma da sociedade receptora?” No caso da minha pesquisa, os pais falam espanhol. Isso é muito conflitante.

A língua materna é a língua nativa, adquirida na troca de línguas. A LH é a língua aprendida no seio familiar. Então, ser espanhol, nascido na Espanha, falante do idioma espanhol, mas dentro de casa, ouve alguém falar em português de Portugal.

**Heitor Pereira de Lima:** Ao discutir sobre LH, podemos convocar outras reflexões. Nesse sentido, qual a importância de trazer à cena a discussão sobre bilinguismo?

**Elisangela Baptista de Godoy Sartin:** Bom, língua, como todo mundo sabe, é um fenômeno cultural, dinâmico, é vivo, faz parte da vida do indivíduo desde o nascimento. Muitas vezes, a criança tem mais de uma língua desde a infância.

Por que eu falo de bilinguismo em minha tese? Porque, tanto a LH, quanto o bilinguismo tratam do contato linguístico. Então, é entre imigrantes e falantes de uma língua nativa, falantes de uma segunda língua. Quando eu tenho LH, sou bilíngue, eu falo minha língua, que é o espanhol, mas eu falo a minha LH, que é o português. Muitos confundem bilinguismo com LH, mas não são iguais.

**Heitor Pereira de Lima:** O seu trabalho investiga o português na fronteira Elvas - Olivença. Para essa tarefa, a senhora também pesquisa sobre a preservação das marcas de herança e, por isso, preocupa-se em “[...] recolher todas as pistas possíveis para evidenciar que a cidade (Olivença) ainda preserva suas marcas de herança”. (SARTIN, 2016, p. 260). Nessa direção, apresenta, por exemplo: i) “[...] a igreja Santa Maria Madalena, de estilo manuelino, construída por Dom Manuel I ainda no século XVI” (SARTIN, 2016, p. 260); e ii) algumas fotografias desse espaço religioso:



Fonte: Sartin (2016, p. 260).



Fonte: Sartin (2016, p. 261).

Gostaria que a senhora comentasse, de acordo com sua investigação, sobre como as marcas de herança preservadas na/pela igreja Santa Maria Madalena são significadas por aqueles que não se preocupam com as marcas de herança e, portanto, com a LH.

**Elisangela Baptista de Godoy Sartin:** Na verdade, os espanhóis sabem que o português está ali vivo e sabem que eles não têm como estagnar uma língua. A língua é viva e língua dificilmente morre. Dificilmente uma LH morre, porque, mesmo a pessoa não a utilizando, ela está lá. Os espanhóis sabem disso e se preocupam também, tanto que tentam impor sua força majoritária, seu domínio, sobre os portugueses, para que estes não voltem a ter o domínio que tinham. Então, é uma disputa, sim, de cultura, e os espanhóis querem deixar viva a cultura deles, só que eles sabem que não conseguirão acabar com a cultura portuguesa.

Eu acredito que, na igreja Santa Maria Madalena, os portugueses, de fato, se sentem portugueses.

**Heitor Pereira de Lima:** Professora, gostaria de encerrar esta breve conversa problematizando uma ideia comum de que a LH é uma língua estagnada, ou seja, imune ao(s) processo(s) de mudança(s), uma língua estacionada no que se refere à variação através do contato. Essa afirmação é verídica? E, ainda, pautando essa discussão nos estudos da sociolinguística, o que podemos concluir?

**Elisangela Baptista de Godoy Sartin:** Bom, então vamos lá, Heitor. Na parte teórica da minha tese, eu pesquisei uma autora chamada Matias (1984; 2001), que fez dois trabalhos: uma pesquisa em 1984 e, em 2001, ela faz outra pesquisa sobre Olivença. Pensei que não fosse possível ninguém ter se interessado em pesquisar uma cidade toda manuelina, toda portuguesa, onde só vivem espanhóis. Então fui pesquisar e achei poucos trabalhos. Matias (1984; 2001), que contribuiu

muito para meu trabalho, diz, em suas primeiras pesquisas, que o português oliventino está contaminado pelos usos espanhóis. No meu trabalho, faço todas as descrições que ela pesquisou sobre morfologia, fonética, etc. Ela diz, inclusive, que os oliventinos portugueses passaram a usar mais palavras do espanhol em seu dia a dia.

Em 2001, Matias fez outra pesquisa e afirma que a língua dominante “invadiu as ruas, as casas, os nomes e as pessoas e que, orgulhosa, altifalante, espaçosa e forte como uma maré cheia, inundou quase tudo”. (MATIAS, 2001, p. 170). Então, ela fala que o espanhol inundou tudo, como uma maré que veio e acabou com a língua portuguesa. Ela coloca assim: o que resta do idioma é a “sombra tímida, envergonhada” de uma língua que os oliventinos não puderam ou não quiseram manter. Então, ela diz que o português em Olivença está acabando porque o espanhol devastou a língua portuguesa.

Bom, Vasconcelos (1980) e Fernández (2004) afirmam que a língua portuguesa teria poucas ou quase nenhuma chance de continuar presente entre os falantes de LH.

Já Matias (2001) fala sobre a agonia do português em Olivença. Olha o título: a agonia. Como se estivesse se afogando, morrendo, ela mostra que a língua está prestes a desaparecer e dá um final pouco feliz à LH em Olivença. Ela faz um estudo sobre quando uma língua morre e diz que a língua portuguesa em Olivença vai morrer, vai acabar.

E aí fui eu lá (em Olivença) e disse não: essa língua nunca vai morrer! Ela está mais viva do que se imagina, mesmo que eles (oliventinos portugueses) não saibam disso, eles nem têm consciência disso. Sabe, Heitor? Se você perguntar para eles quão viva é a LH, eles nem sabem. Mas eu digo: é muito viva!

Bom, então, eu concluí, na minha tese, que nenhum indivíduo nasce pronto, com sua identidade pronta, nenhum indivíduo também é imutável, e eu reconheci que as identidades são fluidas, a depender do espaço. Por isso, o sentimento de pertença linguística em Olivença se dá de uma forma tão turbulenta, porque é um espaço de fronteira. Já disse isso. Talvez em outro lugar não seja tão turbulento.

A língua espanhola, naquela cidade, se dá de uma forma impositiva. Bom, existe uma rivalidade, mesmo que eles não saibam e, às vezes, eles nem acham que há. Porque, se não existisse rivalidade, eles não deixariam de usar a língua deles.

## Referências

FERNÁNDEZ, Manuel Jesus Sánchez. Português de Espanha – Exemplo: o de Olivença. **Revista Barbera Del Vallès**, 2004.

HANDLER, R. Is “Identity” a useful cross-cultural concept? *In*: GILLIS, J. R. (ed.). **Commemorations: the politics of national identity**. New Jersey: Princeton, 1994.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia (org.). **Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim**. New York: Brasil em mente, 2015.

MATIAS, Maria de Fátima Rezende. A agonia do português em Olivença. **Revista de Filologia Românica**, [s. l.], v. 18, p. 159-170, 2001.

MATIAS, Maria de Fátima Rezende. **Bilinguismo e níveis sociolinguísticos numa região luso-espanhola (concelhos de Alandroal, Campo Maior, Elvas e Olivença)**. Coimbra: Separata da Revista Portuguesa de Filologia, 1984. v. XVIII e XIX.

SARTIN, Elisângela Baptista de Godoy. **O português de herança em território fronteiriço: a LH em Olivença como arma para preservação de um grupo minoritário.** 375 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TOMASELLO, Michael. **The Cultural Origins of Human Cognition.** Cambridge: Harvard University Press, 1999.

VASCONCELOS, J. Leite. O português de Olivença. **Revista Lusitana**, Porto, v. II, p. 347-349, 1980.

WILSON, M. Thomas; DONNAN, Hastings. **Border identities: nation and state at international frontiers.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

Recebido em: 9/03/2021 // Aceito em: 5/04/2021

# Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil

Jessica Chagas de Almeida\*

Nildicéia Aparecida Rocha\*\*

A coletânea de artigos<sup>1</sup> organizada por Scaramucci e Bizon 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.

A compilação reúne textos de autores consolidados na área de PLE/PL2 no Brasil e internacionalmente. Quando nos referimos à “área de PLE/PL2”, remetemos à noção de um campo de saber, de conhecimento. Portanto, são professores, pesquisadores, agentes políticos de consolidação, divulgação e projeção desse campo de saber que, por sua vez, é fortalecido por tais iniciativas.

Ressaltamos a relativa atualidade dessa área no Brasil, visto que é ao final dos anos 1980 que surgem os primeiros sinais de emergência de instituição e institucionalização do PLE<sup>2</sup> como campo de conhecimento (ALMEIDA FILHO, 2012); “na área

---

\* Faculdade de Ciências e Letras - FCLA/UNESP, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, professora de PLE, <https://orcid.org/0000-0002-9237-8224>.

\*\* Faculdade de Ciências e Letras - FCLA/UNESP, Livre Docente em PLE, Professora Doutora Associada, <https://orcid.org/0000-0003-3815-3785>

1 Referência completa da obra aqui resenhada: SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (org.). Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil. Araraquara: Letraria, 2020.

2 Neste texto, não fazemos distinção entre os termos segunda língua (L2), língua estrangeira (LE) e língua adicional (LA). Em função do próprio título do livro, optamos pela utilização de LE e L2 de modo geral. O termo LA aparece conforme a utilização dos autores ao longo dos capítulos.

de ensino/aprendizagem, PLE talvez tenha entrado por último na pesquisa no Brasil” (CAVALCANTI, 2020, p. 9). Assim, a obra se mostra pertinente por atuar como consolidadora das pesquisas em torno do PLE no Brasil, que, dada à sua novidade, tem várias páginas omissas em sua história (ALMEIDA FILHO, 2015) e, por esse motivo, tem sua existência em plena constituição.

Particularmente nos anos 2000, há um aparente incentivo às pesquisas em torno do desenvolvimento da área de PLE/PL2, impulsionado pelas relações sociais, geopolíticas, econômicas que prezam pela internacionalização das línguas; em outras palavras, o intercâmbio linguístico é fomentado pelas condições sócio-históricas de globalização, o que incentiva que as línguas circulem em diversos espaços de enunciação (GUIMARÃES, 2006). Assim, diferentes demandas para o ensino e aprendizagem emergem e impulsionam a criação de dispositivos políticos de organização das línguas, como a criação de materiais didáticos, ementas, cursos livres e, no caso, formação de professores.

Com o objetivo de construir um retrato parcial da área, os artigos perpassam, também, distintas realidades do território brasileiro, no que concerne ao reconhecimento e à consolidação de ações em prol da constituição da formação de professores e a emergência de seus contextos específicos. Por conseguinte, os artigos adicionam ao escopo do PLE/PL2 diversas e contemporâneas demandas de ensino, em relação ao movimento atual de mobilidade de minorias, como os cenários de migração, cenários de fronteiras, cenários de surdez e cenários indígenas.

Neste momento de “virada linguística”, que contribui significativamente para a “utilidade ou relevância social dos estudos linguísticos” (OLIVEIRA, 2007), destacamos, ainda, publicações que contribuem com as iniciativas de fortalecimento

de pesquisas em PLE/PL2 no Brasil, particularmente no ano de 2020, que têm as organizadoras como colaboradoras: o **Documento base do exame Celpe-Bras** (BRASIL, 2020a), publicado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que conta com Scaramucci para a elaboração do texto; e a coleção **Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola**, elaborada pelo Ministério das Relações Exteriores, com a participação de Bizon no primeiro volume da série (BRASIL, 2020b).

A coletânea é um registro histórico-didático-curricular inédito no Brasil e está organizada em duas partes após o prefácio e a apresentação: a primeira parte, intitulada “A formação do professor nas licenciaturas em PLE/PL2”, e a segunda, denominada “Ações de ensino e de formação do professor em outros programas de PLE/PL2”.

De modo geral, apresentam as ações de formação de professores em cada instituição, um registro histórico da criação da área nas instituições e as concepções teóricas que fundamentam o ensino e a formação de professores em seus contextos.

A organização da coletânea obedece à ordem cronológica de criação das licenciaturas. Destacamos que, de forma comum, as quatro licenciaturas denominam a área como PLE/PL2, ainda que reconheçam, no corpo do texto ou em forma de comentário, a multiplicidade de denominações.

Assim, iniciamos a leitura da primeira parte da coletânea. O primeiro artigo, “A licenciatura em PLE e o Programa de PLE na Universidade de Brasília: histórico, desafios e perspectivas”, é assinado por Marcia Niederauer, Ana Adelina Lopo Ramos,

Flávia Maia-Pires e Verônica Vinecký. A licenciatura, na Universidade de Brasília (UnB), foi criada em 1997 e forma professores para atuarem, sobretudo, no contexto de ensino de português como segunda língua — como o próprio nome da licenciatura supõe. Mais especificamente, a necessidade do curso surge da grande demanda de estudantes e pesquisadores na universidade, da comunidade internacional residente em Brasília em representações diplomáticas e da necessidade da existência de português para surdos e indígenas.

As autoras iniciam com um percurso histórico da criação da licenciatura e seguem com uma descrição dos docentes e discentes do curso, levando em conta questões políticas, de identidade e de representação que integram o cenário linguístico no Brasil. Em seguida, descrevem a estrutura curricular do curso e outros projetos de formação e enfocam alguns deles para aprofundarem a discussão. Em relação às ações de apoio, destacam-se projetos desenvolvidos por docentes dentro da universidade e em nível internacional. Por fim, encerram o artigo realizando um levantamento geral das ações, no âmbito científico, realizadas no interior da UnB, como dissertações e teses, e reafirmando a pertinência da Licenciatura em PBSL na UnB e no Brasil.

O segundo artigo é de Edleise Mendes e se intitula “A licenciatura em PLE/PL2 na Universidade Federal da Bahia: formando professores para a diversidade”. Iniciado em 2005, este curso não oferece dupla habilitação em língua materna e estrangeira, como é comum em diversos cursos de Letras. As pesquisas sobre PLE/PL2, na UFBA, são realizadas no interior de seu Programa de Pós Graduação em “Língua e Cultura”, e esse dado dá uma indicação do rumo descritivo operado no texto por Mendes.

Após começar com a reconstrução da história de criação da licenciatura, caracterizando diversas ações em prol da construção do curso, a autora inicia com foco na formação de professores na UFBA, cujo objetivo é “formar professores para a diversidade”, isto é, formação de egressos que explorem a compreensão da língua em sua dimensão social e interacional, como ação situada culturalmente. De fato, é dada grande ênfase à dimensão cultural na formação de professores na UFBA, visto que Mendes estabelece um retrato teórico da concepção epistêmica que embasa a licenciatura em PLE/PL2 na UFBA. Após descrever a grade curricular do curso, a autora encaminha às “palavras finais”, em que ressalta a importância de formação de professores com sensibilidade cultural.

Posteriormente, o artigo “A licenciatura em PLE na Universidade Federal da Integração Latino-Americana” discorre sobre o curso de licenciatura em Letras-Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Criada em 2010, a Unila surge com o intuito de favorecer a integração sul-americana e, por conseguinte, tem como tripé “bilinguismo, interculturalidade e interdisciplinaridade”. O artigo é assinado por Tatiana Pereira Carvalho e inicia com a caracterização da universidade, em relação à integração, fronteira e dados gerais dos objetivos da Unila.

Em seguida, Carvalho descreve o curso de Letras da Unila, levando em conta os objetivos da Unila para implementação da proposta curricular e perfil do público-alvo. Em relação à organização curricular, Carvalho esclarece que o curso está dividido em três eixos fundamentais: Eixo Linguagens, Eixo Pedagógico e Eixo Interdisciplinar, que consideram aspectos

culturais, sociais, econômicos, ambientais e políticos da América Latina. À guisa de conclusão, são apresentadas as características de formação crítica de professores e suas potencialidades de contribuição para a formação de professores de PLE diante das particularidades da Unila.

Por fim, Matilde V. R. Scaramucci e Ana Cecilia Cossi Bizon são as autoras de “O PLE na Unicamp: da implantação da área à formação de professores”. O ensino de PLE/PL2 na Unicamp tem início concomitante à própria criação da universidade, ainda nos anos 1970. Porém, é apenas em 2017 que se dá a efetiva implementação da habilitação em PLE. Nesse artigo, as autoras registram a trajetória da área de PLE na Unicamp a partir do que empreendem como gestos de políticas educacionais e de línguas.

Assim, o primeiro gesto apontado é o de reconhecimento da necessidade de se ensinar PLE na Universidade de Campinas, nos anos 70, à comunidade docente que se integrava à instituição. O segundo gesto consiste na descrição de ações para a consolidação do ensino da pesquisa e de políticas públicas e de línguas; aqui, destacam-se as ações de ensino promovidas no âmbito da extensão e de seminários, congressos e encontros desenvolvidos na Unicamp, além dos diversos motivadores políticos, como: a fundação e organização dos primeiros seminários da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (Siple); o desenvolvimento do Exame de Proficiência em Português para Estrangeiros que culminou com a consolidação do exame Celpe-Bras; e outros projetos em cooperação com o Ministério da Educação. Finalmente, as autoras apontam o terceiro gesto, que se trata do reconhecimento de formar professores. É a partir desse terceiro gesto que o curso é caracterizado, primeiramente, com um histórico da implementação da segunda habilitação em PLE/

PL2. Em seguida, a estrutura curricular e o perfil dos egressos compõem o momento em que as autoras explicitam as premissas do curso. As autoras finalizam ressaltando a importância de criação de mais licenciaturas com compromisso teórico-prático.

A segunda parte da coletânea traz à luz ações sobre o ensino e a formação docente de outros programas de PLE/PL2, em especial da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla e Everton Vargas da Costa são os autores do primeiro texto da segunda parte, intitulado “A identidade do professor-autor em construção no diálogo entre profissionais mais e menos experientes na UFRGS”, que objetiva apresentar um contexto profícuo na formação de professores, na atuação autoral e crítica e na construção da identidade profissional por meio de diálogos histórica e culturalmente dados. Para tal, inicia traçando os 25 anos do percurso e das ações em PLE que estão marcados por serem espaços de “formação inicial e continuada de professores de Português como Língua Adicional (PLA)” (p. 115), com o intuito de promover nesse percurso uma prática reflexiva.

Na UFRGS, a área de PLE tem seu marco com a criação de um programa extensionista, o Programa de Português para Estrangeiros (PPE), no início dos anos 90, para desenvolver pesquisa, ensino e formação de professores. Hoje, a Licenciatura em Letras conta com duas disciplinas eletivas em PLE, uma disciplina obrigatória e estágio supervisionado. O PPE parte de quatro eixos fundamentais para a formação da identidade

profissional, a saber: promoção do ensino; prática reflexiva; promoção de pesquisa sobre a prática; e registro escrito das aprendizagens. Assim, o programa promove “a escuta, o diálogo e a reflexão conjunta” no intuito de incentivar o “exercício da autoria” (p. 126), apresentado por meio de um evento que focaliza o planejamento colaborativo de aulas em PLA, na quarta subseção do texto. Nas considerações finais, os autores enfatizam a importância de promover as reflexões sobre identidade e autoria em ser professor, assim como o diálogo constante e contínuo entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

No texto “Ações de política de formação de professores em PLE na Universidade Federal do Rio de Janeiro”, de Patricia Mara Campos de Almeida, Danúsia Torres dos Santos, Andrea Lima Belfort-Duarte e Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de Mello, registram-se as ações contemporâneas desenvolvidas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, da Faculdade de Letras, as quais oferecem ao graduando “conhecimentos teóricos e práticos” na área de PLE. Apresenta-se em quatro partes, a saber: ações do Setor de Português Língua Estrangeira na graduação; espaços na extensão; o pré-PEC-G; e o Idiomas sem Fronteiras (IsF).

Em um movimento de políticas na formação de professores de PLE e a partir de uma perspectiva que acompanhe o atual contexto das políticas curriculares, das exigências de novos *curricula* e das novas imposições da atualidade, a Faculdade de Letras da UFRJ insere a disciplina obrigatória de Português Língua Estrangeira, assim como disciplinas optativas na área, organizadas pelos docentes do Setor de Português Língua Estrangeira (Seple), com o intuito de propiciar ao graduando um

percurso formativo e como iniciativas de formação inicial em PLE. Referente à formação complementar, o Seple oferece, para além da formação inicial, um rol de atividades que focalizam as práticas docentes em PLE, para além dos aspectos teóricos e a pesquisa. A Faculdade de Letras conta também com outros programas nos quais se inserem os docentes do Seple: o Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (Peppe), Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) e Idiomas sem Fronteiras - Português (IsF-Português).

Desse modo, assim como várias instituições, as ações na UFRJ relacionadas à área de PLE também se iniciaram no âmbito da extensão desde os anos 1970, as quais têm se ampliado e consolidado ao longo das últimas décadas. Algumas dessas ações são: reuniões de orientação semanais, cursos especiais e intensivos, Jornada Interna de Formação do Peppe, Seminário do Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros, entre outras. As autores, portanto, por meio da focalização das atuais ações, recuperam a história da área de PLE na Faculdade de Letras da UFRJ e registram as diversas e relevantes ações políticas para a consolidação da área no âmbito institucional.

Resgatando a história das ações em PLE que se iniciaram a partir das parcerias internacionais, os autores Bruna Pupatto Ruano, Francisco Javier Calvo Del Olmo e Mariza Riva de Almeida, no terceiro capítulo da segunda parte deste inédito livro, apresentam o texto “A implementação da formação de professores de PLE na UFPR: percursos e práticas nos eixos da extensão, da pesquisa e do ensino”. Observada a necessidade de se instaurar ações em PLE, uma das primeiras atividades foi oferecer cursos de PLE para estudantes estrangeiros e, logo em seguida, também cursos sobre a área para os alunos de Letras

e docentes interessados. A criação do Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin) da UFPR foi fundamental para a implementação e consolidação de PLE na instituição, em meados dos anos 90, e sob a perspectiva da inter-relação indissociável entre língua e cultura. O projeto de PLE no Celin pôde promover muitas práticas em PLE pautadas em uma aprendizagem colaborativa e na “construção de conhecimento compartilhado” entre formadores e professores-em-formação” (p. 165).

A pesquisa e a criação de grupos de pesquisa também estão presentes e constantes na UFPR relacionadas à área de PLE, como, por exemplo, o projeto Multiletramento, no contexto de ensino de PLE, o projeto Produção e avaliação de materiais didáticos para ensino de PLE, entre outros. E, no processo de institucionalização da área de PLE, a partir da internacionalização das universidades brasileiras, implementam-se disciplinas optativas em PLE também na graduação, assim como orientações de trabalhos de conclusão de curso (TCC). Nesse mesmo sentido, desde 2014, vem sendo ofertadas disciplinas de Pós-Graduação na área de PLE junto aos programas da UFPR, em geral, sendo ministradas por especialistas da própria universidade e por especialistas convidados de outras instituições, resultando na produção de dissertações e teses na área de PLE. Os autores apresentam ainda, por um lado, a organização e o oferecimento, a partir de 2019, de um Curso de Especialização em Formação de Professores de Português como Língua Estrangeira e Culturas Lusófonas (*online*). Por outro lado, apresentam o Projeto de Extensão intitulado “Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária” (PBMIH), que tem a “concepção de um programa de ensino, pesquisa e extensão de português brasileiro voltado a migrantes na condição de refugiados e/ou em situação de vulnerabilidade

social”(p. 174). As atividades didáticas desenvolvidas no âmbito da língua de acolhimento são realizadas pelos alunos da Pós-Graduação em Letras da UFPR sob a coordenação de especialistas da área de PLE da universidade.

Ao finalizar o texto, os autores enfatizam a emergência e necessidade de se contratar docentes especialistas na área de PLE na universidade e também para a formação de professores de PLE, entre outras questões propostas, dando ênfase à premência em se registrar as ações em PLE que estão sendo desenvolvidas nas universidades brasileiras.

O penúltimo texto dessa coletânea, assinada por Leandro Rodrigues Alves Diniz e Regina Lúcia Péret Dell’Isola, denominado “Percurso de institucionalização da área de Português como Língua Adicional na Universidade Federal de Minas Gerais”, tem o objetivo de registrar os percursos pelos quais foi se construindo a área de PLE na referida instituição, como o próprio título o apresenta, a partir da (re)construção de uma “memória” como um gesto de interpretação, perpassada por reminiscências e apagamentos. Os autores iniciam especificando a escolha pelo termo “Português como Língua Adicional (PLA)”, no sentido de que tal termo permite “visibilizar a heterogeneidade linguística constitutiva de um país como o Brasil, onde muitos indígenas, surdos e imigrantes não têm o português como primeira língua” (p. 181-182). O percurso discursivo do texto está estruturado em quatro seções que apresentam as ações de PLA na Extensão, no Ensino, na Pesquisa e as mais recentes, que se vinculam a grupos minoritarizados.

Segundo Diniz e Dell’Isola, as ações de extensão vinculadas à área de PLA datam desde a década de 1980, oferecendo cursos semestrais pelo Centro de Extensão (Cenex) da Faculdade de

Letras (Fale), sendo coordenados por professores e ministrados por alunos bolsistas da referida graduação. Algumas ações na área de PLE estão vinculadas ao Programa Intensivo de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira, que oferece cursos em caráter regular e intensivo para diversos contextos e níveis. Outra importante ação é o Curso para Candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação, também oferecido pelo Cenex, além disso, esse Centro também é posto aplicador do exame de proficiência Celpe-Bras.

Especificamente no ensino, a área de PLA está presente em disciplinas oferecidas à comunidade internacional que não tem português como primeira língua. Além disso, os autores trazem quadros que exemplificam as disciplinas em PLA ofertadas em Curso de Graduação em Letras e na Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Fale. Desde os anos de 2011/2012, funciona o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português Língua Adicional (Neppla), que tem desenvolvido um importante volume de estudos na área de PLA, assim como o Núcleo de Estudos em Libras, Surdez e Bilinguismo (Nelis), com ações especificadas e apresentadas em quadros nas páginas de 198 a 201. Os autores fecham o texto reconhecendo o relevante avanço da área na universidade nos últimos anos, mas enfatizam a necessidade de ampliar a área tanto na UFMG como em nível nacional e internacional, para assim dar maior visibilidade às práticas em PLA.

O texto “Ensino de PLE e formação de professores na Universidade Federal do Amazonas”, escrito por Maria Regina Marques Marinho, Valéria Moisin Araújo e Wagner Barros Teixeira, é o último dessa obra tão urgente e necessária na atualidade dos estudos em PLE/PLA. Os autores desse texto

partem da formação da universidade, a primeira a ser fundada no Brasil, em 1909, para contextualizar suas ações em PLE, que dão voz a aproximadamente 50 línguas indígenas e às línguas alóctones, como o inglês, o francês, o japonês e o coreano, na região. Inserida nesse “mosaico amazonense multilíngüístico”, a língua portuguesa define-se como língua materna, adicional — L2 (indígenas e imigrantes), língua estrangeira (indígenas e turistas/visitantes) e língua de acolhimento (sujeitos em situação de refúgio). Assim, a Ufam oferece diversas ações na área de PLE para atender a esses diferentes aprendizes, desde cursos de Graduação em Letras (oito cursos), de formação continuada em especialização e mestrado, a cursos livres para a comunidade, que são ministradas pelos acadêmicos de Letras. Os autores dão destaque também às ações desenvolvidas para atender ao público proveniente de parcerias internacionais com universidades estrangeiras, assim como no PEC-G e no PEC-PG, etc., os quais podem ser contemplados na Tabela 1 do texto (p. 216). A Ufam também é posto aplicador do exame Celpe-Bras, desde 2002, para oportunizar a comprovação de proficiência em português ao público que recebe. Segundo os autores, as ações em PLE são desenvolvidas junto ao Centro de Línguas (CEL), instituído nos anos 90, que oferece cursos de várias línguas estrangeiras, dentre elas os de PLE, e também no Núcleo de Línguas (Nucli) do Idiomas sem Fronteiras, criado em 2015.

Os autores reforçam a perspectiva plural e multilíngue da região amazonense e entendem que suas ações em línguas estrangeiras, em especial em PLE, partem de políticas linguísticas de incentivo, consolidação e difusão das ações em nível de ensino, da extensão e de pesquisas nas línguas que coexistem em seu território.

Uma vez apresentados os capítulos que compõem esse livro, sendo a primeira parte composta pelas universidades brasileiras que oferecem cursos de Licenciatura em Português Língua Estrangeira, e a segunda parte, pelas variadas ações em PLE em universidades de norte a sul do Brasil, textos ricos em detalhes e especificidades segundo as realidades aqui enfocadas, convidamos os leitores a incursionarem pelas veredas da língua portuguesa como língua estrangeira/como língua adicional nessas prazerosas páginas de tocantes e diversas práticas educativas, institucionais e sócio-históricas, como um resgate e registro de uma memória em PLE.

Recebido em: 26/04/2021 // Aceito em: 28/04/2021

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A página omissa: contribuições para uma história do ensino de línguas no Brasil. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 195-202, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. *In*: LOBO, T. *et al.* (org.). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [*on-line*]. Salvador: Edufba, 2012. p. 723-728.

BRASIL. **Documento base do exame Celpe-Bras**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020a.

BRASIL. **Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola**. Brasília: Funag, 2020b.

CAVALCANTI, M. C. Prefácio. *In*: SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020. p. 9-10.

GUIMARÃES, E. Espaço de enunciação e política de línguas no Brasil. *In*: OLIVEIRA, S. E.; SANTOS, J. F. (org.). **Mosaico de linguagens**. Campinas: Pontes/Cellip, 2006. p. 47-53.

OLIVEIRA, G. M. A “virada político-linguística” e a relevância social da linguística e dos linguistas. *In*: CORREA, D. A. (org.). **A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 79-93.

SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje:** palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018. 128 p.

## Escrita, multimodalidade e ensino: teoria e prática

Heloísa Queiroz\*

Ao voltar nosso olhar para uma abordagem educacional tradicional, muitas vezes, são considerados como material de aprendizagem da leitura e da escrita apenas textos com a linguagem verbal, colocando em uma hierarquia a escrita em detrimento de outros modos linguísticos de comunicação, como a oralidade, as imagens, os vídeos, gestos e expressões faciais. Com o passar dos anos e com o advento das novas tecnologias — que não são mais tão novas assim —, na vida prática das pessoas, destacando-se atualmente as redes sociais, a escola passou, diversas vezes, a andar em descompasso com o mundo da vida, uma vez que a educação tradicional proíbe, por exemplo, o uso de telefones ou outras tecnologias em sala de aula, sem refletir sobre essa proibição. Ao analisar o modo de ensinar a ler e a escrever hoje, é necessário rever as práticas educacionais e atentar-se para a multimodalidade que, por sua vez, amplia a necessidade de trabalhar novas habilidades de escrita e leitura com os estudantes. Entretanto, como trabalhar essas habilidades? As reflexões que surgem a partir das respostas para essa pergunta estão apresentadas no livro de Ribeiro (2018), com foco principal no processo da escrita.

---

\* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa e bolsista do CNPq. ORCID: 0000-0002-9632-8590.

A autora Ana Elisa Ribeiro é professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, onde atua no Ensino Técnico, na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Ela é doutora em Linguística Aplicada pela UFMG, autora de diversas publicações sobre leitura, escrita, edição e as relações desses temas com as tecnologias. É também uma autora com diferentes publicações na área da literatura e, vale ressaltar, indicada ao Prêmio Jabuti 2020 com o livro **Dicionário de imprecisões** — Editora Impressões de Minas, leitura realmente imperdível.

O livro **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**, publicado em 2018, possui nove capítulos, sendo o primeiro um prefácio escrito pela professora Carla Coscarelli (UFMG) e o nono uma conclusão que aponta para novos começos. A autora considera a escrita como um processo social e historicamente situado e que, portanto, acompanha as diversas mudanças existentes, fazendo com que as tecnologias digitais de que dispomos atualmente sejam mais uma fase dessa mudança e não uma competição com os métodos de escrever anteriores às tecnologias digitais.

No capítulo (ii), intitulado “Cultura escrita, cultura impressa, cultura digital: contiguidades e tensões”, a autora faz um breve panorama de como a escrita esteve presente na sociedade e como ela se deu de forma diferente em variadas culturas. Além disso, Ribeiro (2018) ressalta a diferença entre a cultura escrita, que era manuscrita e coocorria com a cultura oral, e a cultura impressa, que só surgiu a partir da prensa. Porém, uma cultura não anulou a outra, mas elas continuaram ocorrendo em práticas distintas, assim como, com o surgimento das tecnologias digitais, houve o acréscimo da cultura digital, ampliando as possibilidades ao

escrever. A autora, então, inicia uma discussão sobre o conceito de cibercultura, trazendo a voz do filósofo Pierre Lévy (1999) e dos autores brasileiros Santaella (2003), Lemos (2002; 2004), Pretto (2010), Felinto (2006) e Soares (2002), deixando claro que há não só uma tensão entre os olhares que se voltam para as diferentes culturas aqui apresentadas, mas também um rico momento de transição que possibilita diversos estudos. Para ilustrar as tensões, Ribeiro (2018) cita exemplos práticos, por ela vivenciados, em uma biblioteca, com a chegada dos telecentros e em um processo de editoração de uma obra, com os impasses das questões autorais advindos das possibilidades digitais.

No capítulo (iii), intitulado “Nunca mais vejo um jornal do mesmo jeito — relações entre leitura, edição e letramento”, a autora discute o conceito de letramento já abordado por Soares (2004), destacando que as práticas de leitura e escrita estão se tornando, cada vez mais, sofisticadas na sociedade atual e que devemos, inclusive, considerar os estudos da edição no conceito de letramento. A partir dessa visão, Ribeiro (2018) demonstra a importância de os leitores terem consciência “da existência de processos de edição e das consequências trazidas para o livro que lemos, o jornal que temos o hábito de ler ou de assistir e assim por diante” (RIBEIRO, 2018, p. 31), já que a edição pode trazer um recorte ou um enquadramento maior em determinada parte de um texto e não em outra, provocando diferentes leituras de um mesmo fato a depender do que é mostrado. A autora demonstra exemplos práticos de diferentes escolhas de capas de jornais para noticiar um mesmo fato e leva o leitor a perceber que, entendendo os processos — nada neutros — de escolha que constroem os textos, nenhum leitor lê um jornal do mesmo jeito que leria antes de ter consciência desses processos.

No capítulo (iv), intitulado “Como centenas de ‘nativos digitais’ leem ‘ícones’”, Ribeiro (2018) apresenta a conceituação de Prensky (2001) sobre nativos digitais (nascidos após a popularização do computador e das redes) e imigrantes digitais (nascidos antes dessa popularização) e destaca inúmeros estudos que se valem dessa conceituação para a reforçar, completar ou criticar. Nesse contexto, a autora admite que, como pesquisadora, filia-se à linha de pesquisa que critica essa conceituação — nativos digitais e imigrantes digitais, uma vez que considera também o interesse dos jovens e os impactos dos fatores socioeconômicos e culturais. Ribeiro (2018) apresenta-nos uma pesquisa feita com 250 jovens, que seriam considerados “nativos digitais”, sobre os comandos existentes nos programas Word e Power Point. Com essa pesquisa, surge um interessante resultado, que nos permite refletir sobre o que Peirce (2000) chama de “ícone” e a transformação deste em símbolo, com o passar dos anos, para a experiência dos leitores e sobre a necessidade de investir em letramentos na cultura impressa escrita e digital.

No capítulo (v), intitulado “Palavra & criação, palavra e ação: livro, leitura e escrita em pauta”, a autora faz uma interessante discussão sobre o processo de criação do texto escrito. Nela é construída uma metáfora, a qual diz que, assim como o escultor precisa se atentar ao material utilizado e demais fatores que podem influenciar sua escultura, aquele que escreve precisa lidar com a palavra e com tudo o que ela não diz e, além disso, com todos os fatores que podem cercar aquele texto. Ademais, para talvez alcançar os não ditos, discute sobre a relação entre palavra e imagem, permitindo-nos perceber a necessidade de também aprender a ler imagens, assim como lemos palavras, mas que “as dinâmicas e sintaxes gramáticas dessas linguagens

são diferentes”. (RIBEIRO, 2018, p. 67). Ribeiro (2018) ainda discute o conceito de palavra, de texto e de livro, demonstrando que não há consenso entre os mais diversos campos de estudo, suscitando nos leitores diversos questionamentos sobre o ato de analisar processos de criação e não se deter apenas à análise dos produtos.

No capítulo (vi), intitulado “Tecnologias na educação: questões e desafios para a produção de sentidos”, a autora começa ressaltando a importância de adequar as tecnologias aos objetivos do ensino-aprendizagem, utilizando imagens, sons e demais recursos disponíveis para “sairmos do *dizer o mundo* para o *mostrar o mundo*”. (KRESS, 2003, p. 140). Para isso, a autora defende o uso da multimodalidade, sem considerar uma modalidade melhor do que outra, mas compreendendo o resultado da interação entre elas, para que, assim, haja uma mudança de paradigma, por exemplo, na sala de aula, e não apenas uma mudança na ferramenta utilizada. Ribeiro (2018) ainda discute, neste capítulo, que aprender não é papel apenas do aluno, mas também do professor, que precisa ser letrado nas práticas digitais para utilizar a multimodalidade como forma de enriquecimento das aulas e como apresentação de possibilidades para os alunos, sempre estando atento aos seguintes questionamentos: quais modalidades usar, se elas fazem sentido/diferença naquele contexto e se são realmente relevantes.

No capítulo (vii), “Tecnologia e poder semiótico: escrever, hoje”, a autora introduz a seção fazendo uma autorreflexão sobre o processo de escrita do capítulo, que era um *chat*, foi modificado inicialmente para se tornar um artigo e mudado novamente nos moldes de um capítulo de livro. Essas alterações foram necessárias a depender de onde o texto circularia, e a autora deixa claro que

sua opção é “por manter a simplicidade da linguagem, desejando a sensação de proximidade com o leitor”. (RIBEIRO, 2018, p. 82). Realmente, a verticalização proposta pela autora em cada capítulo é muito acessível aos leitores devido a seu modo de escrever. Ribeiro (2018), ainda neste capítulo, discute sobre o “poder semiótico”, expressão criada por Kress (2003), que seria “o nosso poder de lidar com signos, produzir sentido, manejar linguagens, mais que apenas palavras, inclusive, tanto para ler quanto para escrever” (RIBEIRO, 2018, p. 83), e como esse “poder” é utilizado na escrita. A autora cria, então, uma seção para tratar especificamente da escrita de redações escolares, trazendo uma interessante discussão crítica sobre a redação do Enem e um exemplo prático sobre o ensino da escrita de textos reguladores (desde o planejamento dos textos por parte dos alunos, até o resultado final com as estratégias utilizadas para alcançar o objetivo proposto). Ribeiro (2018) finaliza o capítulo com uma importante reflexão: acima desse “poder semiótico”, há a necessidade daquele que escreve de saber lidar com esse “poder”, de saber utilizar, para o que necessita, cada uma das modalidades disponíveis.

No capítulo (viii), intitulado “Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação”, a autora faz um breve histórico da inserção das tecnologias nas práticas sociais, desde 1995, com o início da popularização das tecnologias digitais no Brasil, que evoluíram e se inseriram, cada vez mais, no dia a dia das pessoas. Com isso, inúmeros estudos na academia surgiram, demonstrando como as tecnologias digitais poderiam/podem alterar/influenciar/contribuir com o ensino. Porém, Ribeiro (2018) afirma que, mesmo imersa nas tecnologias digitais na sociedade, a escola parece estar em descompasso com

essa imersão, já que continua “sendo pressionada a fazer algo que ocorre muito mais fluidamente fora de seus muros — que, a propósito, continuam lá” (RIBEIRO, 2018, p. 101), já que a integração tão almejada entre escola e tecnologias digitais não aconteceu plenamente.

A autora propõe uma reflexão sobre a prática docente: por que, mesmo imersos na cultura digital, utilizando as tecnologias digitais rotineiramente fora da escola, os professores — ou a maioria deles — não inserem essas tecnologias como ferramentas para o ensino-aprendizagem? Mesmo com tantas pesquisas voltadas para o tema, qual seria a dificuldade em inserir as tecnologias digitais dentro dos muros escolares? Para responder a essas perguntas, a autora afasta-se da ideia de que os professores seriam incapazes de utilizar ou planejar aulas com o uso das novas tecnologias e volta-se para a apresentação de possibilidades de usos na prática escolar. De forma didática e prática, Ribeiro (2018) apresenta “seis elementos para se pensar e agir nas aulas” (RIBEIRO, 2018, p. 107), para que professores possam refletir e adaptar suas aulas, incluindo elementos das tecnologias digitais para ampliar o leque de possibilidades. Para a reflexão, Ribeiro (2018) propõe as seguintes ações: 1. *Ter vontade de aprender* sobre os usos das tecnologias; 2. *Usar* para saber como as tecnologias funcionam na prática e não apenas na teoria; 3. *Relacionar* os objetivos de cada aula com algum novo modo de ensinar, utilizando tecnologias digitais; 4. *Experimentar*, fazendo uma dinâmica de testes que possibilite perceber quais tecnologias funcionam ou não em cada atividade; 5. *Avaliar* o que já foi feito para manter, readequar ou mudar o modo de fazer e 6. Haver uma boa *gestão do tempo de trabalho*, e, para que não haja sobrecarga, é preciso o estabelecimento

de limites. Cada um desses seis tópicos é bem explorado e esclarecido, com a finalidade de o professor refletir a respeito de suas práticas e adequar a realidade de cada prática docente.

Em “Finalizar, por enquanto”, título do capítulo (ix), a autora desenvolve a conclusão do livro, apontando para as inconclusões e reflexões que os capítulos anteriores suscitaram e para a importância de estudos e pesquisas teóricas sobre a escrita que contribuam na prática, já que “escrita é poder” (RIBEIRO, 2018, p. 118), e de inserir a prática na teoria, para que os estudos sejam realmente relevantes. Ribeiro (2018) deixa claro que “escrever, hoje”, expressão que dá nome ao livro, “é ter a chance de manejar mais ferramentas para ampliar formas de expressão” (RIBEIRO, 2018, p. 97) e utilizar a multimodalidade e o “poder semiótico” é um importante potencializador da escrita de textos na atualidade.

Sem dúvida, pode-se recomendar a leitura deste livro não só para professores que atuam em sala de aula, mas também para aqueles que são interessados e estudiosos da linguagem, seja por causa das interessantes reflexões trazidas sobre escrita, multimodalidade e semiótica, seja pela aplicabilidade das teorias apresentadas em salas de aulas reais, demonstrando a teoria na prática. Além disso, a escrita fluida da autora, as vozes teóricas que se encontram no texto e os relatos de resultados da teoria aplicada em salas de aulas reais formam uma obra profunda e, ao mesmo tempo, leve para ser lida, deixando os leitores com inúmeras reflexões e com inspirações para novos estudos que também possam contribuir significativamente com a escrita, hoje.

Recebido em 19/04/2021 // Aceito em: 22/04/2021

## **Referências**

FELINTO, Érick. Os computadores também sonham? Para uma teoria da cibercultura como imaginário. **Intexto**, [s. l.], v. 2, n. 15, dez. 2006.

KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. London (New York): Routledge, 2003.

LEMOS, André. Cibercultura, cultura e identidade. Em direção a uma “cultura copyleft”? **Contemporânea**, [s. l.], v. 2, n. 2, dez. 2004.

LEMOS, André. Ciber-cultura-remix. **Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 23, n. 81, dez. 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Tradução José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon** (MCB University Press), [s. l.], v. 9, n. 5, out. 2001.

PRETTO, Nelson. Redes colaborativas, ética *hacker* e educação. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 26, n. 3, dez. 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, [s. l.], n. 22, dez. 2003.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, [s. l.], v. 29, 2004.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002.