

JEFFERSON EVARISTO
DAVI ALBUQUERQUE
MARTINA DELFINO

(ORGS.)

CENÁRIOS DO PORTUGUÊS NO MUNDO

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E
INTERNACIONALIZAÇÃO



 **Pedro & João**
editores

Cenários do português no mundo

Políticas linguísticas e internacionalização



Coordenação da equipe de revisão e preparação de originais

Jefferson Evaristo

Revisores da obra

Angélica Abdon

Bruno George

Rayssa Raquel

Financiamento

Este livro foi financiado pela FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Processo SEI 260003/000538/2023 e é resultado do projeto de pesquisa “Políticas linguísticas de internacionalização da língua portuguesa: documentos oficiais, revistas acadêmicas e pós-graduação brasileira”.

Este livro foi financiado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras com verba Faperj do Edital E_05/2020 - Apoio aos Prog. e Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu do Estado do Rio de Janeiro - 2020

Revisão por pares

Os textos aqui apresentados foram escritos por pesquisadores de várias universidades brasileiras e do exterior e passou por avaliação e revisão às cegas por pares conforme diretrizes da Proposta de Classificação de Livros do GT “Qualis Livro” da CAPES (2019).

Jefferson Evaristo
Davi Albuquerque
Martina Delfino
(Organizadores)

Cenários do português no mundo

Políticas linguísticas e internacionalização



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Jefferson Evaristo; Davi Albuquerque; Martina Delfino [Orgs.]

Cenários do Português no mundo – políticas linguísticas e internacionalização. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 346p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1154-1 [Impresso]
978-65-265-1155-8 [Digital]**

1. Políticas linguísticas. 2. Internacionalização. 3. Língua Portuguesa. 4. PLE. I. Título.

CDD – 410/370

Capa: Jefferson Evaristo

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Jefferson Evaristo

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024



Sumário

Apresentação	<u>9</u>
Organizadores	
Curso de português língua estrangeira online para estudantes candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação em tempos de pandemia Ayumi Nakaba Shibayama Jovania Maria Perin dos Santos	<u>11</u>
Considerações sobre o ensino do futuro do pretérito em turmas de português como língua adicional a partir da elaboração de uma sequência didática para o nível B1 Bianca Gallieri Honorio	<u>31</u>
A fé e a religiosidade brasileira: propostas para a aula de PLE Célia Regina Rodrigues Gusmão	<u>49</u>
Português como Língua de Herança: breve análise do livro didático “Vamos falar Português!” Cláudia Moura da Rocha Cynthia Vilaça Jefferson Evaristo	<u>71</u>
O vocabulário ortográfico comum (VOC) e sua contribuição para o ensino de PLE Davi Borges de Albuquerque	<u>87</u>
Uma tentativa de aferir o grau de internacionalização: a experiência do português na Ásia Davi Borges de Albuquerque	<u>97</u>
Narrativas populares lusófonas como recurso literário-intercultural em aulas de PLE Fellipe Fernandes Cavallero da Silva	<u>111</u>
O leitorado Guimarães Rosa na UBA: dos desafios às perspectivas Fernanda Ricardo Campos	<u>127</u>



- Os japoneses no Celpe-Bras: desafios culturais e comportamentais a serem superados para se atingir uma boa classificação no exame [145](#)
Graziela Naclério Forte | Lucila Yamashita Matsumoto
- Promover, difundir, projetar: percursos da internacionalização da língua portuguesa – notícias de um projeto em desenvolvimento [161](#)
Jefferson Evaristo
- Ensino remoto de português para estudantes chineses durante a pandemia: desafios, impactos culturais e soluções [173](#)
Jéssica Paula Barbosa Veretelnik
- A utilização do gênero textual “meme” no ensino de português para estrangeiros: uma vivência no programa linguístico-cultural para estudantes internacionais da UFPB [189](#)
Juliana Melo Lopes | Lidiane Santos de Lima | José Wellisten Abreu de Souza
- As vantagens da modalidade on-line para a internacionalização do ensino de PLA: experiência em curso da Rede Andifes-ISF no PLEI-UFPB [205](#)
Kalyana Pereira de Alencar | Maria Isabel Alves de Moraes | José Wellisten Abreu de Souza
- Desafios para a prática docente em contexto multilíngue: um olhar ao perfil do professor primário angolano [223](#)
Kiala Vanga
- Problemáticas contemporâneas sobre o acolhimento de refugiados no Brasil: transversalidades em (des)história, (des)identificação, (des)identidade e língua [235](#)
Lucas Araujo Chagas | Carlos Alberto Turati
- A relação entre o ensino dos fatos gramaticais e o desenvolvimento da competência lexical em PLN [255](#)
Márcia da Gama Silva Felipe



Camões internacional	<u>265</u>
Mauricio Massahiro Nishihata Ana Paula Gomes do Nascimento	
Produção de róticos por hispanofalantes em contexto de PLA	<u>279</u>
Pietra Da Ros Rosemari Lorenz Martins Lovani Volmer	
A importância da diversidade linguística para as ODS e a tecnologia de síntese de fala em português: uma revisão bibliográfica	<u>287</u>
Priscila Batista Araújo de Almeida	
A presença da língua portuguesa no ensino superior na Alemanha	<u>299</u>
Sabine Albrecht	
Uma “nova velha história” em uma proposta pós-colonial para a produção de uma unidade didática de português como língua adicional	<u>313</u>
Simone Guimarães Matheus	
A linguística como meio de sensibilização dos alunos para o fenômeno de variação das línguas: o caso do português	<u>323</u>
Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta Catarina Vaz	
Organizadores	<u>335</u>
Lista de autores	<u>337</u>





Apresentação

Em 2020, impulsionados pela pandemia que assolava o mundo, um grupo se reuniu para, de maneira remota, estudar e discutir contextos de internacionalização da língua portuguesa. Num primeiro momento, mais de cem participantes manifestaram interesse na proposta, oriundos de algumas dezenas de países. Ali, estavam alunos, professores, pesquisadores, gestores e demais interessados na língua portuguesa no mundo, fosse como objeto de ensino, campo de pesquisa ou simplesmente vivência pessoal.

Com o aprofundamento dos laços criados nesse grupo de pesquisas, veio a ideia de haver um evento que pudesse dar vazão às discussões e pesquisas dos participantes do grupo. Surgiu assim, em 2021, a Jornada de Estudos em Português Língua Internacional. Desde então, anualmente, com o duplo objetivo de fazer memória do Dia Internacional da Língua Portuguesa e de discutir aspectos da nova presença do português no mundo, organizamos novas edições do mesmo evento que, em 2024, será realizado pela quarta vez.

Esta obra, portanto, congrega alguns dos trabalhos apresentados nas primeiras três edições do evento, fazendo conhecer ao público um fruto daquela iniciativa de 2020 que, ainda hoje, frutifica a olhos vistos.

Desejamos aos leitores que possam aproveitar dos textos aqui compilados, que estejam conosco nas novas edições do evento e que mantenham aceso o mesmo fogo do interesse de fazer com que a língua portuguesa seja mais promovida, difundida e projetada pelo mundo.

Os organizadores
Abril de 2024





Curso de português língua estrangeira online para estudantes candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação em tempos de pandemia

Ayumi Nakaba Shibayama
Jovania Maria Perin dos Santos

Universidade Federal do Paraná, Brasil
Universidade Federal do Paraná, Brasil



ayu.shiba@gmail.com
jovaniaperinsantos@gmail.com



0000-0001-5938-5986
0000-0002-6639-2559

Introdução

Este artigo descreve o planejamento pedagógico de um curso a distância de Português Língua Estrangeira (PLE) destinado a estudantes candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (Pré-PEC-G) no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR). Em 2021, como parte das medidas de prevenção contra a disseminação do coronavírus, e devido à impossibilidade de viagem ao Brasil, o Celin-UFPR oferece o curso de PLE na modalidade remota. A composição do curso inclui atividades síncronas e assíncronas, tais como aulas em tempo real, atividades utilizando o aplicativo Learning Apps, e um curso de PLE *on-line* composto por produções textuais e interações orais e escritas (Shibayama, 2020), através da plataforma UFPR Virtual.

Neste artigo, nos concentraremos na descrição do curso PLEaD (Português como Língua Estrangeira à distância) em 2021. Desde seu início, em 2014, o curso PLEaD, em suas edições anuais, tem proporcionado reflexões resultando na publicação de pesquisas sobre sua organização (Saltini *et al.*, 2015; Shibayama, 2016; Shibayama, Boganika, 2018), da perspectiva acional (Shibayama, 2017), da formação de professores no papel do tutor de língua estrangeira (Shibayama, Santos, 2016), do design do ambiente digital (Shibayama, Anunciação, 2016), do teste de nivelamento (Shibayama, Santos, 2017), da habilidade oral e dos aspectos interativos (Shibayama, 2020). Utilizado na modalidade EAD nas edições 2015, 2016 e 2017 e na modalidade híbrida em 2018 (Shibayama, Kluge, Olmo, 2021), em 2021 passou a integrar o conjunto de atividades destinadas aos estudantes candidatos ao Pré-PEC-G.



Devido a algumas de suas características, o PLEaD mostrou-se adequado às necessidades desses estudantes que, em 2021, precisam estudar português em seus países antes de vir ao Brasil para participar do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Uma das características a que nos referimos é o fato de o PLEaD contribuir para que os estudantes acessem conhecimentos básicos relacionados a práticas sociais comuns, tais como alugar um quarto, realizar procedimentos burocráticos, obter o cartão de transporte, identificar os diferentes tipos de ônibus em Curitiba, praticar vocabulário básico sobre alimentação e tipos de restaurantes, identificar pontos turísticos na cidade e obter informações relacionadas à vida estudantil na UFPR.

A inserção do curso PLEaD no conjunto de atividades que englobam o ensino de português aos estudantes do Pré-PECG está relacionada ao fato de que todos esses cursos têm uma base teórica em comum. Além disso, acreditamos ser favorável que os alunos tenham diversas oportunidades para praticar a língua portuguesa e que sejam complementares. Todos esses cursos estão pensados para que os alunos sejam instigados a usar a língua “para desempenhar ações no mundo” (Brasil, 2011, p. 6) e têm por finalidade contribuir para o desenvolvimento da proficiência da língua portuguesa especialmente da variedade brasileira. Temos como referencial teórico o conceito de linguagem como ação conjunta (Clark, 2002), o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (Willis, 1996; Santos, 2014) e o uso de gêneros discursivos (Bahktin, 1994, Charaudeau, 2012).

O presente artigo tem por finalidade compartilhar esta experiência a fim de contribuir para os estudos de planejamento de cursos voltados ao público em questão. Primeiramente, vamos descrever em linhas gerais o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação e o exame Celpe-Bras. Em seguida, forneceremos a base teórica que permeia as práticas de ensino nos cursos de PLE no Celin-UFPR e os recursos tecnológicos utilizados. Depois disso, descreveremos a composição dos módulos 1 e 2 do curso de PLE para estudantes Pré-PEC-G em 2021 e, mais detalhadamente, o PLEaD. Finalizaremos com reflexões que envolvem percepções preliminares quanto ao formato do curso e alguns desafios para o seu desenvolvimento.



1. Programa de Estudantes-Convênio de Graduação e o exame CEPEL-BRAS

O programa PEC-G é desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em forma de parceria com universidades públicas e particulares. Esse programa foi criado em 1981 e faz parte de um tratado de cooperação educacional do governo brasileiro com países com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. A iniciativa “oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais.” (UFPR, PEC-G, 2018). O programa seleciona estudantes estrangeiros, entre 18 e 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação, de forma gratuita, no Brasil. Como critérios de seleção estão a comprovação de capacidade de custeio de despesas no Brasil e apresentação de certificado de conclusão do ensino médio ou curso equivalente e proficiência em língua portuguesa. Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), este programa é gerenciado pela Agência UFPR Internacional em parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e o Celin-UFPR (Ruano *et al*, 2016; Marques, 2020).

O Celin-UFPR recebe estudantes candidatos ao PEC-G desde 2008, os quais participam de cursos de língua e de diversas atividades voltadas ao conhecimento cultural e práticas de inserção social. Este grupo de estudantes é denominado Pré-PEC-G. Os alunos frequentam o curso de Português como Língua Estrangeira com o objetivo de se prepararem para o exame Celpe-Bras, pré-requisito para sua efetivação no programa PEC-G e sua matrícula nos cursos de graduação (PLE CELIN UFPR, 2017). No contexto do Celin-UFPR, anualmente, os alunos iniciam o curso no primeiro semestre e o exame ocorre no segundo semestre. Estes alunos intercambistas geralmente começam o curso sem conhecimento prévio do idioma. Uma exceção ocorre com candidatos provenientes de países onde a língua portuguesa é oficial e falada no contexto educacional. Os cursos de português destinados aos estudantes Pré-PEC-G normalmente têm início em fevereiro ou março e terminam uma semana antes da realização do exame de proficiência, que costuma ser em outubro, mas que em 2020 ocorreu em dezembro.

O exame de proficiência Celpe-Bras é desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e é aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). O Celpe-Bras é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Por esta razão, é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa. No Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país (INEP, 2021).



Esse exame tem uma estreita ligação com o Programa PEC-G, pois o que motivou a sua criação “foi a necessidade de criar um exame único e padronizado para a seleção de estudantes de intercâmbio, principalmente para os que se candidatavam ao PEC-G” (Schlatter, 2014). O propósito do exame é certificar a proficiência dos seus participantes em língua portuguesa para participar da vida na universidade. Para isso, sua elaboração está direcionada para ser um instrumento de avaliação que possa aferir “o potencial dos candidatos para ler, escrever, ouvir e falar em interações da vida cotidiana e estudantil” (Schlatter, 2014).

A criação desse exame ocorreu na década de 1990 do século passado e desde o início constituiu-se um tipo bastante inovador de avaliação. Entre os seus propósitos, conforme descrito por Schlatter (2014), está a análise da proficiência através do desempenho dos examinandos na produção de tarefas pensadas em situações comunicativas o mais próximas possíveis de usos autênticos da língua; a elaboração de critérios de avaliação holísticos e baseados nas condições de recepção e produção propostas nas próprias tarefas; no uso de descritores de desempenho que serão usados como referência para expressar o resultado da avaliação; e na condição de que os parâmetros de avaliação tenham como base os próprios objetivos das tarefas e dos recursos discursivos exigidos para sua realização.

O conceito de “tarefa” aplicado ao exame é de “um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social” (Brasil, 2011, p. 5). Produzir tarefas implica em produzir textos (orais ou escritos) com um propósito, partindo de um locutor, direcionado a um ou mais interlocutores e considerando que esse texto irá circular em determinados espaços ou meios comunicativos.

Com essas diretrizes, o Celpe-Bras é realizado em duas etapas, sendo uma parte coletiva, chamada de “Parte escrita” e outra, individual, chamada de “Parte Oral”. A primeira tem por finalidade avaliar a compreensão oral e a produção escrita e, também, a leitura e a escrita. Um fator preponderante e diferencial deste exame é que essas habilidades comunicativas são avaliadas de forma integrada, isto é, através de tarefas comunicativas que conectam a habilidade de compreensão oral ou escrita com a habilidade de produção escrita. A segunda parte é destinada a avaliar a proficiência em compreensão e produção oral e é realizada em uma interação de 20 minutos com um professor examinador.

Os níveis de proficiência que são certificados pelo Celpe-Bras são: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Para comprovar proficiência a fim de poder integrar ao Programa PEC-G os estudantes precisam alcançar o primeiro nível, isto é, o nível Intermediário¹.

¹ A descrição do nível Intermediário de acordo com o descritor apresentado em Brasil (2020) está disponível em <https://www2.iel.unicamp.br/celpebrasunicamp/o-que-e-o-celpe-bras/>. Acesso em jun. 2021.



Seguiremos com uma descrição dos cursos de PLE do Celin-UFPR destinados aos estudantes do grupo Pré-PEC-G de 2021.

2. Pressupostos teóricos dos cursos de PLE no CELIN-UFPR

O Celin-UFPR é um programa de extensão criado em 1995 e atua como um espaço de formação, proporcionando a alunos e professores de graduação e pós-graduação em Letras da UFPR um ambiente para refletir sobre a prática pedagógica e desenvolver pesquisas na área de línguas e culturas maternas e estrangeiras. O Celin-UFPR atua em diferentes áreas: ensino e aprendizagem de línguas e culturas diversas; elaboração de materiais didáticos; formação inicial e continuada de professores de línguas; e espaço de pesquisa para alunos da graduação e pós-graduação da UFPR (Celin, 2013).

Os cursos de PLE presenciais são oferecidos desde o início do projeto, há mais de 25 anos, e ao longo desse período, vários estudos foram desenvolvidos para registrar as experiências realizadas (Ruano *et al.*, 2016) e pesquisar sobre o ensino de PLE na instituição. Entre esses trabalhos, destacam-se os de Mohr (2007), Ruano (2012), Santos (2014), Menezes (2015), Bosch (2015), Shibayama (2015), Skrzypiec (2017), Shibayama (2020), Marques (2020) e Santos (2021).

A abordagem pedagógica nos cursos de PLE envolve a visão de língua como prática social (Clark, 2012) e o ensino de línguas por tarefas (Santos, 2014) através de gêneros discursivos. Segundo a autora:

O trabalho com gêneros discursivos possibilita o direcionamento das práticas didáticas a objetivos socioculturais e discursivos, não limitando o ensino à organização acumulativa de conteúdos linguísticos (Santos, 2014, p. 6).

As propostas de produção de diferentes gêneros discursivos acontecem através do ensino de línguas baseado em tarefas. Esta abordagem fornece orientações gerais para o fazer pedagógico na elaboração de conteúdos envolvendo elementos como interação, escrita e oralidade. Para Willis (1996, p. 53), tarefa é uma atividade voltada para um objetivo que permite aos estudantes usar a língua alvo para chegar a uma resposta real, relacionada a um mundo real. O ensino por tarefas é composto de três fases: pré-tarefa, o ciclo da tarefa e foco na língua, conforme FIGURA 1:



Figura 1: Fases no ensino por tarefas

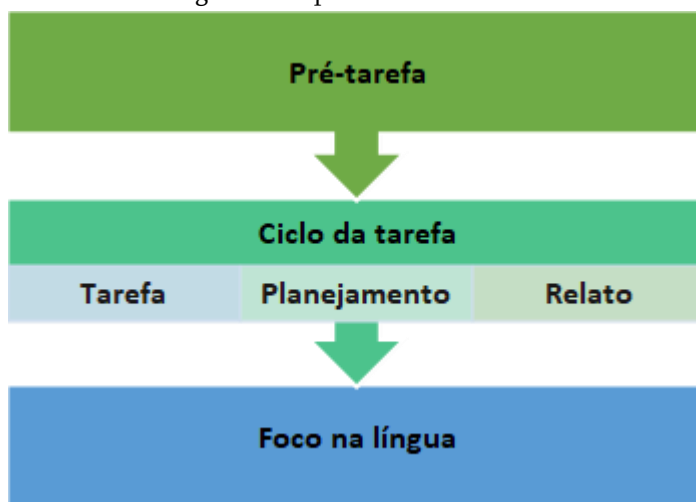


Fonte: as autoras (Baseado em Willis, 1996).

A etapa de pré-tarefa é a etapa inicial e tem como objetivos a apresentação do tópico da tarefa aos estudantes explorando o tema e esclarecendo conceitos sobre o que será trabalhado, a exposição à língua alvo, lembrando e ativando palavras e frases que serão úteis para a realização da tarefa, em alguns casos fora de sala de aula, e a criação de interesse pela realização da tarefa. Willis (1996) defende que o objetivo desta fase não é ensinar grandes quantidades de linguagem nova, nem ensinar estruturas gramaticais, mas fortalecer a confiança dos estudantes e encorajá-los para realizar a tarefa (Willis, 1996, p.42). Nesta etapa, Santos (2014) propõe o uso de textos de partida ou disparadores que irão impulsionar toda a proposta utilizando também atividades de compreensão e discussão sobre o tema e sobre os textos. Através do uso de textos orais ou escritos, pode-se ampliar vocabulário/repertório, refletir sobre a estrutura do texto como também analisar o uso de alguma estrutura linguística presente nos textos de partida.

A tarefa, na segunda fase, costuma ser dividida em três etapas: tarefa, planejamento e relato conforme ilustrado na FIGURA 2:

Figura 2: Etapas do ciclo da tarefa



Fonte: as autoras (Baseado em Willis, 1996).

De acordo com Santos (2014), a fase do ciclo da tarefa: “envolve a preparação para a produção da tarefa com a leitura do enunciado e planejamento do texto.” (Santos, 2014, p. 71). No ciclo da tarefa, Willis (1996) defende a ação menos ativa do professor restringindo seu agir através do monitoramento, sem interferir corrigindo os estudantes. O monitoramento do professor envolve confirmar que todos os pares ou grupos compreenderam o propósito da tarefa, preocupando-se menos com erros de forma, encorajando o envolvimento e a participação de todos os estudantes, independentemente de seu nível de conhecimento na língua. A autora recomenda ao professor uma atitude reservada a fim de evitar que estudantes recorram ao professor sempre que encontrarem alguma dificuldade. Esta atitude está relacionada com a motivação. Se os estudantes atingem objetivos com seus esforços individuais ficam mais motivados para se envolver com a próxima tarefa. (Willis, 1996, p. 14). Esta etapa culmina com a produção de uma ou mais tarefas, ou seja, na produção de textos, orais ou escritos (Santos, 2014). Após a tarefa em si, o modelo propõe duas etapas chamadas de planejamento e relato. O objetivo destas etapas é permitir aos estudantes melhorar sua linguagem através do desafio linguístico de comunicar clara e adequadamente o desenvolvimento da tarefa. A atenção se volta para atingir seus objetivos comunicativos.

Por fim, o foco na linguagem é a etapa que oportuniza um momento para instrução mais explícita sobre a língua estrangeira. Nas etapas anteriores, a atenção se volta para atingir os objetivos comunicativos da tarefa. Na etapa de foco na linguagem, os estudantes têm a



oportunidade de analisar as formas linguísticas que foram utilizadas ou poderiam ter sido utilizadas para a execução da tarefa. O processo é finalizado com o *feedback* quanto aos textos produzidos. Nesta etapa, os estudantes relatam os resultados da produção e o professor faz apontamentos sobre o texto produzido. O trabalho segue com esclarecimento de dúvidas e sugestões do professor na adequação dos textos, momento em que é feita a análise e prática de estruturas linguísticas. (Santos, 2014). Uma prática muito favorável, nessa etapa, é o desenvolvimento de tarefas focadas, destinadas a dificuldades linguísticas específicas identificadas nas produções dos alunos. Sobre tarefas focadas ver (Santos, 2021).

O curso à distância, elaborado pela equipe pedagógica de PLE do Celin, seguiu os pressupostos teóricos dos cursos presenciais. Assim, o PLEaD adota o conceito de linguagem como ação conjunta (Brasil, 2006; Clark, 2002) através do ensino por tarefas (Santos, 2014; Willis, 1996,) empregando diferentes tipos e gêneros textuais (Bakhtin, 2000; Charaudeau, 2012) para o uso da língua em diferentes esferas do cotidiano.

Especialmente em um momento de pandemia, em 2020/2021, o modelo *on-line* surge como possibilidade de reinvenção do modelo educativo não apenas na área de língua estrangeira como também na formação básica, ensino técnico e superior. Profissionais da educação precisaram, dentro das condições em que se encontravam, adaptar o uso de diferentes aparatos tecnológicos no ensino a fim de melhor atender os estudantes. No Celin-UFPR, diante da necessidade de preparação linguística e cultural dos estudantes, foi organizada a oferta no modelo *on-line*, que será descrito na próxima seção.

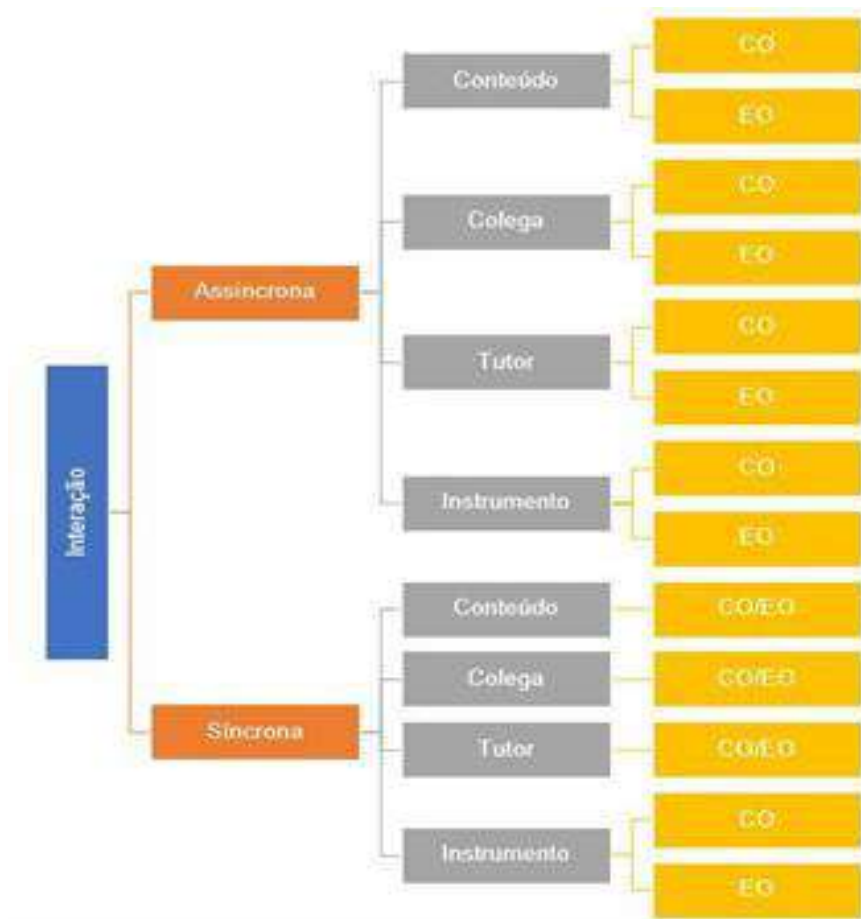
Um aspecto essencial no processo de ensino e aprendizagem é a interação. Dados gerados no estudo de Shibayama (2020) a respeito do ensino à distância mostram a importância de considerar as diferentes possibilidades de interação em um AVA (Ambiente virtual de aprendizagem) para a construção colaborativa de conhecimentos.

Segundo o dicionário, a interação seria “a influência recíproca de dois ou mais elementos” (DPLP, 2008-2013), ou ainda um contato entre seres da mesma natureza ou de natureza diversa, como entre pessoas ou entre pessoas e objetos. Este contato produz mudança em cada um dos participantes (Leffa, 2006). Leffa (2005) diferencia quatro aspectos da interação: do sujeito com o conteúdo, com o colega, com o professor e com o instrumento. O primeiro envolve a interação do sujeito com o conteúdo a ser internalizado pelo estudante, por exemplo, na leitura e uso, de forma interativa, na mente dos estudantes envolvidos, a habilidade para decodificar o texto escrito, o conhecimento da língua em que os significados são construídos juntamente com o conhecimento de mundo (Leffa, 2006). O segundo e terceiro são os aspectos de interação com os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, neste caso, com o colega e com o professor. Esta interação acontece em um processo de comunicação, entre a subjetividade de uma pessoa e a de outra, que pode ser oral,



numa interação face-a-face ou por meio escrito (Leffa, 2006). O quarto aspecto considera a interação com o instrumento. O instrumento é entendido como as tecnologias usadas em um curso a distância, por exemplo, o computador, celular ou tablet. Além dos aspectos citados, o contexto EaD possibilita a interação síncrona que acontece em tempo real, instantaneamente, e a interação assíncrona desconectada do tempo e do espaço. Especificamente em língua estrangeira, tem-se ainda a possibilidade de explorar habilidade de compreensão e expressão orais e escritas: ler, escrever, ouvir e falar. (Shibayama, 2020). As diferentes possibilidades de interação em AVA são ilustradas na FIGURA 3:

Figura 3 – Possibilidades de interação em AVA



Fonte: Shibayama (2020).



Cada uma delas pode acontecer com conteúdo, colega, tutor e instrumento explorando habilidades de compreensão oral (CO) e expressão oral (EO). Nas interações assíncronas, as atividades de expressão e compreensão oral podem ser realizadas separadamente, ou seja, o estudante ou professor realiza uma gravação e depois envia através do AVA para que a outra pessoa acesse o conteúdo e grave uma resposta, dando início a um ciclo de interações. Cada aspecto da interação pode ser explorado em um AVA em atividades conforme descreve-se a seguir:

- 1) Interação assíncrona de compreensão oral com o conteúdo: escuta de textos orais, áudios ou vídeos. As atividades de compreensão oral envolvem escuta de diálogos, músicas, histórias sobre os quais podem ser feitas perguntas. As respostas podem ser enviadas no formato escrito ou oral através do AVA.
- 2) Interação assíncrona de expressão oral com o conteúdo: uso de gravação de áudios e vídeos. O estudante produz um texto oral e realiza seu registro para envio no AVA.
- 3) Interação assíncrona de compreensão oral com o colega: escuta de textos orais, áudios ou vídeos gravados, produzidos pelos colegas. Esta interação pode envolver escuta dos textos orais produzidos pelos colegas a respeito dos quais são exploradas atividades para envio através do AVA.
- 4) Interação assíncrona de expressão oral com o colega: produção de textos orais para envio aos colegas através do AVA.
- 5) Interação assíncrona de compreensão oral com o professor: uso de textos orais, áudios ou vídeos gravados pelos estudantes ou pelo professor.
- 6) Interação assíncrona de expressão oral com o professor: uso de textos orais, áudios ou vídeos gravados pelos estudantes ou pelo professor.
- 7) Interação assíncrona de compreensão oral com o instrumento: uso de ferramentas de áudio e vídeo do computador, tablet, celular entre outros.



- 8) Interação assíncrona de expressão oral com o instrumento: uso de ferramentas de áudio e vídeo do computador, tablet, celular entre outros.

Na interação síncrona, compreensão e expressão oral com as pessoas e com o conteúdo acontecem paralelamente e, por isso, são cinco as possibilidades conforme detalhadas:

- 1) Interação síncrona de compreensão e expressão oral com o conteúdo: uso de programação com atividades que contemplem textos orais com *feedback* automático, como aplicativos de reconhecimentos de voz, de tradução da fala ou ferramentas que dão um retorno sobre a pronúncia do estudante, por exemplo. Este formato de interação foge ao alcance tecnológico desta pesquisa.
- 2) Interação síncrona de compreensão e expressão oral com o colega: uso de ferramentas para conversa simultânea como skype, webconferência. Neste formato, estudantes interagem oralmente para a realização das atividades do curso.
- 3) Interação síncrona de compreensão e expressão oral com o professor: uso de ferramentas para conversa simultânea como skype, webconferência. Estudantes e professores interagem oralmente para a realização das atividades ou de avaliações do curso.
- 4) Interação síncrona de compreensão oral com o instrumento: uso de ferramentas de escuta no computador, no tablet, no celular entre outros.
- 5) Interação síncrona de expressão oral com o instrumento: uso de ferramentas de gravação e registro no computador, no tablet, no celular, entre outros.

A interação com o instrumento pode facilitar ou dificultar o aprendizado pelo estudante.

Cada um dos aspectos supracitados não objetiva exclusivamente enumerá-los, mesmo porque eles não se manifestam isoladamente nas interações sociais. No processo de construção de conhecimento, linguisticamente, além da oralidade, diferentes aspectos estão envolvidos como a linguagem não verbal, por exemplo, elencar tais possibilidades de



interação permite aos professores uma visão mais clara das possibilidades de explorá-los em interação. O ensino de língua estrangeira com uma abordagem de língua com foco na ação social (Clark, 2002) prevê o uso de diferentes habilidades de compreensão e expressão escritas e orais e, desta maneira, demanda explorar as diversas formas de interação, síncrona ou assíncrona, com conteúdos, atores e instrumentos envolvidos para uma construção colaborativa de conhecimento (Shibayama, 2020).

3. Composição dos módulos 1 e 2 do curso de PLE para o grupo Pré-PEC-G em 2021 e os recursos tecnológicos utilizados

Em 2021, foram destinados ao Celin-UFPR 18 estudantes candidatos a participar do PEC-G. Os cursos de PLE ofertados precisaram sofrer algumas adaptações em virtude da impossibilidade de esses alunos virem ao Brasil. Diante das condições que se apresentaram, planejamos os cursos para acontecer no sistema remoto e dividimos em três frentes de estudo nos dois primeiros módulos.

1. Aulas síncronas com professores bolsistas através do *google meet*;
2. Atividades na plataforma *Learning Apps*;
3. Curso de Português do Celin-UFPR na Plataforma Moodle, chamado de PLEaD.

Os cursos realizados nesses formatos tomam por base experiências realizadas no curso presencial como o currículo para os cursos de PLE, os livros didáticos já elaborados e a concepção teórica de ensino. Nas aulas síncronas mediadas pelo *Google meet*, os professores bolsistas seguem em grande parte o livro didático desenvolvido pelos professores da instituição, além disso, algumas inserções de atividades são feitas. O *Google meet*² é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*. O serviço possibilita a criação e o agendamento de reuniões virtuais.

Sobre as atividades elaboradas na plataforma *Learning Apps*, foram disponibilizadas a cada mês um conjunto de propostas cujo conteúdo está relacionado ao que é trabalhado nas aulas síncronas.

O aplicativo denominado *Learning Apps*³ foi desenvolvido para web 2.0 para facilitar os processos de ensino e aprendizagem através de pequenos módulos interativos. Estes módulos podem ser criados *on-line* no endereço <https://learningapps.org/> e incorporados em ambientes virtuais, neste caso, na plataforma *moodle*.

² *Google meet*, 2021. Disponível em: <https://meet.google.com/> Acesso em 01 de agosto de 2021.

³ *Learning Apps*, 2021. Disponível em: <https://learningapps.org/> Acesso em 01 de agosto de 2021.



Entendemos que a plataforma *Learning Apps* é um meio tecnológico que permite a gamificação adaptativa que, segundo Leffa (2014), implica em dar autonomia para o professor que poderá “montar” sua proposta inserindo textos, imagens, vídeos e áudios a fim de praticar a língua de forma significativa.

Por último, a terceira frente de estudos, o PLEaD, passou a ser disponibilizado a partir da quarta semana de aula, desse modo os alunos já tinham um conhecimento básico do português, o que lhes permitiu acessar as informações da primeira unidade didática do curso à distância. As unidades seguintes estão sendo disponibilizadas conforme observamos que boa parte dos alunos consegue finalizar as atividades das unidades abertas.

O curso PLEaD foi desenvolvido no *moodle*, que é uma plataforma de aprendizagem e oferece aos profissionais de educação a possibilidade de desenvolver um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) através de seus recursos como: fórum, chat, enquete, diário, tarefa, lição, wiki, questionário e base de dados. O AVA da UFPR é a UFPR Virtual⁴.

Embora o conteúdo das diferentes frentes de estudo esteja relativamente conectado, entendemos que proporcionar diferentes formatos de curso poderá permitir que os alunos tenham acesso a maior quantidade de informação, que muitas vezes fornece uma oportunidade de praticar situações comunicativas e conteúdos linguísticos em contextos variados. Como a carga horária diária de aulas presenciais era maior e no formato remoto foi necessário reduzi-la, optamos por proporcionar outras possibilidades de prática de língua para que assim possamos cumprir o período planejado de estudos e o nível de proficiência desejado ao longo dos módulos.

A elaboração e a condução desses cursos são discutidas em reuniões semanais com todos os professores participantes e as professoras coordenadoras.

O PLEaD ofertado para os estudantes do grupo Pré-PECG 2021 é composto por 6 unidades temáticas mais a unidade de ambientação, conforme a imagem a seguir:

⁴ UFPR Virtual, 2021. Disponível em: <https://ufprvirtual.ufpr.br/> Acesso em 02 de agosto de 2021.



Figura 4: Unidades temáticas PLEaD 2021



Fonte: PLEaD 2021.

Cada unidade didática contém em média 15 a 20 atividades e tarefas, sendo 3 tarefas que devem ser postadas no fórum para interação com os colegas e professores. A imagem a seguir mostra os três ícones da *timeline*: Unidade 2, Fórum da unidade 2 e Praticando a Língua).



Figura 5: *Timeline* PLEaD 2021

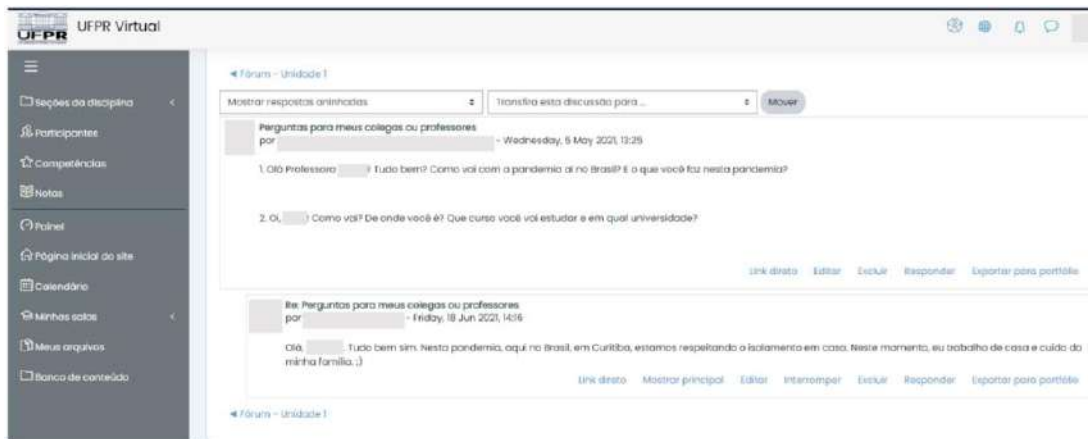


Fonte: PLEaD 2021.

No ícone “Unidade 2”, estão as atividades e tarefas elaboradas a partir de ferramentas inseridas no *moodle* e com o recurso do *google forms*. No fórum, estão postadas as tarefas e é onde acontece a interação entre os participantes. Além disso, disponibilizamos atividades extras para a prática de recursos linguísticos. A imagem a seguir mostra uma das interações da unidade 1. Os alunos são incentivados a usar a tradução como ferramenta para comunicação nas primeiras unidades.



Figura 6: Fórum PLEaD 2021



Fonte: PLEaD, UFPR Virtual, 2021.

Na sequência, nas considerações finais, vamos abordar nossas impressões sobre a participação dos alunos no curso e apontar alguns desafios e sugestões.

4. Considerações finais

A ideia desta reflexão é partilhar as discussões realizadas na composição de um curso *on-line* no ensino de Português como Língua Estrangeira no Celin-UFPR com os estudantes Pré-PEC-G. A investigação pretende responder algumas dúvidas com relação a aceitação da metodologia pelos alunos, aplicabilidade, viabilidade, funcionalidade técnica e linguística. Os resultados apontados pelos alunos respondem positivamente às perguntas, entretanto, há necessidade de mais testagens e pesquisas, pois é um campo em desenvolvimento.

O curso PLEaD demonstra ser bastante útil para os estudantes porque eles estão nos seus países de origem e algumas unidades temáticas visam justamente contribuir para a comunicação em interações características quando da chegada de estudantes estrangeiros na cidade de Curitiba. Podemos apontar também como fator positivo o contato com a plataforma UFPR Virtual, porque assim os alunos familiarizam-se com uma plataforma que será muito necessária no período educacional durante a graduação.

Como desafios a serem considerados, queremos citar a dificuldade de alguns alunos em ter boa conexão de internet. Isso dificultou a participação dos estudantes tanto nas aulas síncronas quanto nas atividades assíncronas. Também observamos algumas dificuldades



relacionadas à funcionalidade técnica da plataforma *moodle*, que trouxe algumas dificuldades de navegação. Além disso, o curso poderia ter um formato mais intuitivo e com menos telas de acesso. Por último, queremos mencionar a pouca participação dos estudantes no fórum. Embora tenham cumprido as tarefas solicitadas e interagido com os colegas e professores, não prolongavam as discussões e o fórum não demonstrou ser um espaço de interação mais informal.

De qualquer modo, observamos que a maioria dos alunos está aproveitando bem o curso e que o conteúdo das unidades temáticas e as propostas de interação do fórum contribuem para a aprendizagem seja de recursos linguísticos como de aspectos culturais. Sugerimos a inserção de um curso de português à distância para estudantes Pré-PECG, para que iniciem os estudos ainda antes de chegar ao Brasil, pois isso vai favorecer o conhecimento de práticas sociais e linguísticas, como também acesso a conhecimentos sobre a cidade em que eles vão morar.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BRASIL. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**: Manual do Aplicador. Secretaria de Educação Superior (SESU). Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>>. Acesso em: 20 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras**. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras**. Brasília, DF, 2015.

BOSCH, V. **Língua e cultura no ensino de PLE**: visões de professores do Celin-UFPR a partir do uso de material didático. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, 2015.

CELIN. **Relatório de Gestão 2008-2012** / Universidade Federal do Paraná. Centro de Línguas e Interculturalidade. Curitiba, 2013.

CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE. **Português Língua Estrangeira**, 2017. Disponível em: <http://www.celin.ufpr.br/portal/ple/pre-pecg/> Acesso em: 20 de abril de 2018.

CLARK, H. **O uso da linguagem**. Cadernos de Tradução, 9:49-71. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2002. Título original: Using Language.



CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização** / Patrick Charaudeau; [coordenação da equipe de tradução Angela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado]. – 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br> Acesso em 02 de agosto de 2021.

INTERAÇÃO. *In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. 2008-2013. Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/chave>. Acesso em 20 de abril de 2018.

LEARNING APPS. **Site oficial**. Disponível em: < <http://learningapps.org/>>. Acesso em: 20 de abril de 2021.

LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. *In: Congresso IberoAmericano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação*. Buenos Aires. Anais, 2014, p. 1-12.

LEFFA, V. J. Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: Vilson J. Leffa. (Org.). A interação na aprendizagem das línguas. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006, v. 1, p. 181-218

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARQUES, J. **Discurso sobre gênero e sexualidade em materiais didáticos de língua estrangeira: um estudo no âmbito do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)**, 2020. 206 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciência Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2020.

MENEZES, E. R. **Crenças de professores de PLE e alunos asiáticos do Celin-UFPR**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, 2015.

MOHR, D. **Português para hispanofalantes no Celin: uma alternativa para o ensino de gêneros escritos**. Dissertação de mestrado, pós-graduação em Letras - Universidade Federal do Paraná, 2007.

RUANO, B. P. **O método Tandem como sistema de aprendizagem autônomo de língua estrangeira: programa Tandem Celin**, 2012.

RUANO, B. P. *et al.* O Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) no Celin-UFPR: uma experiência de ensino no Celin-UFPR. *In: RUANO, B. P.; SANTOS, J. M. P.; SALTINI, L. M. L. Cursos de português como língua estrangeira no CELIN-UFPR: Práticas docentes e experiências em sala de aula*. Curitiba: Editora UFPR, 2016.

SALTINI, Lygia Maria Leite *et al.* Português para estrangeiros a distância: uma experiência do Celin/UFPR. **Revista X**, [S.l.], v. 2, dez. 2012. ISSN 1980-0614.

SANTOS, J. M. P. **Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR**. 148 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.



SANTOS, J. M. P. **Estudo sobre os pronomes de terceira pessoa em posição de objeto direto e a formação de professores de português língua não materna.** 249 p. Tese de doutorado (Estudos Gramaticais) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SKRZYPIEC, L. H. **Quem tem medo de ciência:** Produção e avaliação de material didático de português para hispanófolos no Celin-UFPR. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, 2017.

SCHLATTER, M. **Celpe-Bras:** Avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional. 2014. Disponível em <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/historia>, Acesso em jun. 2021.

SHIBAYAMA, A. N.; KLUGE, D. C.; OLMO, F. J. C. Estudo sobre o ensino de língua estrangeira e a modalidade híbrida, p. 238-257. *In:* VASCONCELOS, A. W. S (Ed). **Linguística, Letras e Artes:** Sujeitos, Histórias e Ideologias, 276 p. Editora Atena. Ponta Grossa - PR.2021.

SHIBAYAMA, A. N.; SANTOS, J. M. P. Português como língua estrangeira a distância (PLEaD): considerações sobre a elaboração do curso piloto e formação de professores. *In:* Bruna Pupatto Ruano; Jovânia Maria Perin Santos; Lygia Maria Leite Saltini. (Org.). **Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR:** práticas docentes e experiências em sala de aula. 1ed. Curitiba: Editora UFPR, 2016, v. 1, p. 271-290.

SHIBAYAMA, A. N.; BOGANIKA, L. Reflexões sobre ensino de português língua estrangeira a distância no âmbito do acordo de mestrado bilateral UFPR/UGA. *In:* SIMPÓSIO SOCIEDADE INTERNACIONAL PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA, ISBN: 978-85-7846-528-5. **Anais do Simpósio**, Londrina: SIPLE, 2018, p. 339-349. Disponível em <https://assiple.org/anais/> Acesso em 20 de março de 2019.

SHIBAYAMA, A. N.; ANUNCIACAO, R. F. M. **Reflexões sobre a criação de um ambiente virtual de aprendizagem para ensino de português como língua estrangeira no contexto de internacionalização da UFPR.** 2017. Trabalho apresentado no III Encontro de Português para Falantes de Outras Línguas.

SHIBAYAMA, A. N.; SANTOS, J. M. P. **Elaboração de um teste nivelamento para curso a distância de PLE:** experiência realizada no Celin-UFPR. 2017. Trabalho apresentado no IV Sincelpe – Simpósio Internacional Celpe-Bras.

SHIBAYAMA, A. N.. A perspectiva acional no ensino de português como língua estrangeira. *In:* Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 2017, Lecce, Itália. De volta ao futuro da língua portuguesa. Atas do V SIMELP - **Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa.** Lecce: Università del Salento, 2015. v. 1. p. 3785-3804.

SHIBAYAMA, A. N. **Análise da experiência dos aprendentes sobre o ensino de línguas por tarefas no curso piloto de português como língua estrangeira a distância no CELIN-UFPR.** 206 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2016.

SHIBAYAMA, A. N. **Reflexões sobre a implementação da oralidade no projeto de ensino de português como língua estrangeira a distância no CELIN-UFPR.** 2020. 263 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciência Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2020.



Ayumi Nakaba Shibayama e Jovania Maria Perin dos Santos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, Agência UFPR Internacional, Programa de Estudantes-Convênio de Graduação.** Disponível em: <https://internacional.ufpr.br/portal/pec-g/>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

UFPR Virtual, 2021. Disponível em: <https://ufprvirtual.ufpr.br/> Acesso em: 02 de agosto de 2021.

WILLIS, J. A. **A framework for task-based learning.** London: Longman, 1996.



Considerações sobre o ensino do futuro do pretérito em turmas de português como língua adicional a partir da elaboração de uma sequência didática para o nível B1

Bianca Gallieri Honorio

Universidade Federal do Paraná, Brasil



bghprof@gmail.com



0000-0003-1309-4782

1. Introdução

O ensino de uma língua adicional envolve a articulação de estratégias de aprendizagem que possibilitem a evolução das habilidades do estudante na língua-alvo. O docente, na posição de mediador, é quem viabiliza e direciona o processo de aproximação e de familiarização entre língua e aprendiz. Com atividades e explicações que estimulem o uso da língua, é possível atingir resultados satisfatórios de desenvolvimento das habilidades culturais e comunicativas, que são importantes para uma efetiva comunicação na língua aprendida.

O português brasileiro é uma língua de interesse por razões migratórias, culturais, econômicas e políticas. Com crescente número de cursos focados no ensino da língua para o público estrangeiro (AGÊNCIA BRASIL, 2015), reforçou-se a necessidade do aprimoramento e formação de professores do português como língua adicional. A qualificação docente e o desenvolvimento de material didático podem apontar para caminhos que facilitem o processo de aquisição da língua portuguesa por aprendizes estrangeiros durante a vida adulta.

Discutir abordagens e práticas de ensino é algo necessário para o aperfeiçoamento da prática docente. No entanto, uma visão apenas relacionada às abordagens de ensino de língua adicional pode correr o risco de não se atentar aos aspectos linguísticos envolvidos na aquisição. Uma atuação desequilibrada em relação à didática ou à linguística pode oferecer poucos momentos de reflexão sobre a língua aprendida ou optar por estratégias de ensino pouco eficazes.

Por isso, de modo a equilibrar a importância desses dois campos fundamentais para o ensino do português como língua adicional, seguimos neste estudo uma proposta de aproximação do estudo linguístico do *futuro do pretérito* por um viés comunicativo. Isso ocorre de modo sempre voltado aos interesses de sala de aula. A inspiração do trabalho



com uma linguística voltada aos propósitos de ensino, apresentada aqui em menor escala, encontra-se nos trabalhos reunidos por Whong, Gil e Marsden (2013).

Este trabalho propõe a apresentação de uma sequência didática direcionada às turmas de nível B1¹, na qual o tema linguístico a ser explorado é o uso do futuro do pretérito em diferentes situações comunicativas. A apresentação do material produzido ocorre pela descrição das atividades propostas e de seus propósitos, considerando as necessidades percebidas em sala de aula durante o contato com a turma.

Uma sequência didática “[...] é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais” (ARAÚJO, D. L. de, 2013, p. 323). É fundamental evidenciar que esse recurso é usualmente construído em torno de um gênero textual (ARAÚJO, D. L. de, 2013): desse modo, além do tema linguístico *futuro do pretérito*, a nossa proposta explora o gênero textual carta de solicitação².

Para a elaboração de uma sequência didática, estipulamos ainda um tema principal, compartilhado pelas atividades e tarefas, que une e traz coesão às propostas de intervenção e interação. O tema escolhido é a *celebração das festas populares*, apresentadas majoritariamente pela perspectiva local. No entanto, a elaboração das atividades e tarefas busca estabelecer um diálogo com as tradições populares de outras proveniências que possam ser compartilhados pelos aprendizes.

A elaboração da sequência didática a ser apresentada nas seções seguintes não teve como ponto de partida o tema do futuro do pretérito, ainda que ele seja o foco deste trabalho. O tratamento do tema linguístico é, nesse caso, uma consequência do desenvolvimento dos temas sociais e culturais. Assim, encontrou-se nas necessidades percebidas para os alunos de nível B1 a possibilidade de se trabalhar o futuro do pretérito de modo integrado a um tema cultural de maiores proporções.

Para discutir o tema linguístico selecionado e apresentar a sequência didática, optamos por dividir em três momentos a discussão: (a) descrição breve dos usos do futuro do pretérito no português brasileiro; (b) apresentação das soluções adotadas no material didático para o trabalho com algumas das funções do futuro do pretérito no português brasileiro; (c) experiência de aplicação do material didático em sala de aula.

A aplicação da sequência didática descrita na seção quatro ocorre no *Centro de línguas e interculturalidade da Universidade Federal do Paraná*, em uma turma de estudantes falantes de inglês e de espanhol. Apesar de ter sido pensada para essa turma específica, o material pode ser replicado em outros contextos, mas deve sofrer adaptações,

¹ O parâmetro de classificação dos níveis linguísticos de proficiência de uma língua, escolhido para compor este trabalho, considera o *Quadro comum europeu de referência para línguas* como modelo.

² O gênero textual carta de solicitação aparece por vezes no exame de proficiência Celpe-Bras e foi escolhido no intuito de iniciar um processo de familiarização do grupo de estudantes com a forma de avaliação do exame.



uma vez que diferentes grupos de estudantes podem expressar interesses e necessidades variados.

Por este ser um estudo de menor extensão, as conclusões a que chegamos neste estudo são particulares da aplicação do material em uma única amostra de estudantes. No entanto, nossas considerações a respeito da experiência servem como forma de tornar claros alguns pontos a respeito do trabalho com o *futuro do pretérito* e de promover estratégias que possam servir como guia para um trabalho com a língua.

2. Usos do futuro do pretérito no português brasileiro

As flexões verbais do português brasileiro são um tema linguístico com o qual todo aprendiz se depara durante seu percurso de aquisição da língua. Com maior ou menor dificuldade, cada falante cria associações e opta por métodos de aprendizagem para a aquisição da morfologia verbal do português. Como exemplo de estratégia frequentemente adotada pelos aprendizes está o contraste entre as línguas que já conhece com a morfologia da língua a ser aprendida.

A morfologia verbal do português para falantes de outra língua românica pode ser por vezes presumível, dadas algumas similaridades que as línguas desse grupo preservam nos níveis morfológicos. Em outros cenários, nos quais a comparação entre estruturas já conhecidas e aquelas percebidas na língua-alvo não apresenta sinais de similaridade, é necessário lançar mão de estratégias distintas para aquisição da morfologia.

A sequência didática, que é apresentada no item seguinte, visa atender a um público que, além do inglês, fala também o espanhol. Tal peculiaridade nos permite direcionar a sequência didática para um grupo específico de necessidades que esse público possui. Um material pensado exclusivamente para um grupo de falantes segmenta o público com o qual se pode utilizá-lo, mas ao mesmo tempo personaliza o ensino e pode ser útil para resultados mais apurados.

Ainda que a morfologia verbal seja, em alguns fatores, muito semelhante entre português e espanhol, a questão do emprego do tempo verbal nos contextos e culturas brasileiras podem não ser tão óbvias ao estudante estrangeiro. Para além de adquirir morfologia da língua, estar ciente dos usos dessas mesmas estruturas na sociedade brasileira demanda um conhecimento de mundo que precisa estar em constante expansão durante as aulas e as interações com outros falantes da língua.

O futuro do pretérito do português brasileiro, por vezes denominado o *condicional*, é um tempo verbal versátil, podendo assumir diferentes funções na



comunicação entre interlocutores. Seus usos variados permitem que suas aparições nos materiais didáticos e introduções em sala de aula ocorram de modo diversificado e em diferentes partes do percurso de aprendizagem formal da língua.

O *futuro do pretérito* será aqui investigado em relação às necessidades de elaboração da sequência didática. Uma visão parcial dos seus usos está sendo fornecida, de modo que consideramos apenas alguns fatores de investigação relevantes para a discussão na sequência didática em si. Optamos por focar na morfologia verbal do futuro do pretérito e em apenas alguns dos usos frequentes em português brasileiro, ainda que possa haver muito mais para ser explorado a respeito de um tema linguístico tão amplo.

O futuro do pretérito composto não será contemplado neste estudo, ainda que seja muito relevante para o aprendiz de língua portuguesa. Acreditamos haver necessidade de desenvolver um estudo à parte para o tema, que é igualmente complexo como este de que falamos. Do mesmo modo, fenômenos importantes como a substituição do futuro do pretérito pelo pretérito imperfeito em dialetos brasileiros, algo explorado em estudos como os de Tesch (2011), também não recebem o devido destaque neste trabalho.

2.1 Morfologia do futuro do pretérito

A flexão do futuro do pretérito no português brasileiro ocorre de modo regular para uma grande quantidade de verbos. Esse é um fator que pode influenciar na dificuldade da relação entre os estudantes e o aprendizado desse tempo verbal. Para demonstrarmos de modo prático as flexões das quais falamos, adotamos a seguinte representação, que consta também na sequência didática:



Quadro 1 - Algumas flexões verbais no futuro do pretérito no português brasileiro

	FALAR	COMER	DECIDIR
Eu	falaria	comeria	decidiria
Você			
Ele/ela			
A gente			
Nós	falaríamos	comeríamos	decidiríamos
Vocês	falariam	comeriam	decidiriam
Eles/elas			

Fonte: a autora, 2023.

Pessoas do discurso como *vós* e *tu*, relevantes para algumas vertentes do português, não aparecem na representação acima. Uma vez pouco usados no contexto de ensino para qual a sequência didática foi pensada³, *tu* e *vós* podem ser introduzidos posteriormente aos alunos, em momentos nos quais o nível de proficiência seja mais avançado. Nos locais em que cabe a utilização dessas pessoas do discurso, recomenda-se a readequação das atividades apresentadas na seção três para as variantes com as quais os estudantes têm mais acesso.

Com os verbos regulares apresentados no quadro anterior, deve-se também ressaltar a importância do trabalho com as irregularidades na flexão verbal. Dos verbos irregulares no futuro do pretérito, destacam-se em relação à frequência de uso *trazer*, *fazer* e *dizer*. Recomenda-se dar uma atenção especial a esses verbos durante o desenvolvimento das aulas, pois são frequentes os equívocos envolvendo esses três verbos nesse tempo verbal:

³ A variante contemplada na produção da sequência didática reflete o uso da língua feito na região de Curitiba, na qual o uso de *tu* e *vós* é pouco comum. Alternativamente, os falantes dessa variedade linguística costumam preferir os pronomes *você* e *vocês*.



Quadro 2 - Morfologia do futuro do pretérito dos verbos irregulares

	TRAZER	FAZER	DIZER
Eu	traria	faria	diria
Você			
Ele/ela			
A gente			
Nós	traríamos	faríamos	diríamos
Vocês	trariam	fariam	diriam
Eles/elas			

Fonte: a autora, 2023.

O recorte a respeito da morfologia dos verbos no futuro do pretérito estipulado para a elaboração da sequência didática foi contemplado nas tabelas acima. Ainda que possa haver uma rejeição ao uso de tabelas como forma de mostrar aos alunos quais são as formas de um determinado tempo verbal, elas aqui nos servem como um artifício de organização do conteúdo a respeito do tema linguístico. Nas explicações relatadas no item três, deve se tornar claro o fato de que as tabelas são apenas uma forma de visualizar o conteúdo e que não devem ser simplesmente memorizadas.

2.2. Usos do futuro do pretérito

Os usos diversos do futuro do pretérito na cultura brasileira são evidenciados também em um material produzido pela University of Texas (2023), disponibilizado online para consulta aberta. No arquivo em questão, são mencionados de modo sucinto os usos gerais do futuro do pretérito, alguns dos quais consideramos pertinentes de serem mencionados quando se fala das necessidades de aprendizes de nível B1. Uma tabela baseada no material da University of Texas (2021) descreve os usos do futuro do pretérito em espaço reduzido:



Quadro 3 - Usos do futuro do pretérito de acordo com a University of Texas (2023)

Número	Usos possíveis do futuro do pretérito
1	Falar sobre algo incerto, por meio de hipóteses, conjecturas ou suposições
2	Falar com sentimento de surpresa ou de indignação sobre um evento
3	Dar sugestões e dicas, além de fazer pedidos de maneira mais educada
4	Falar sobre um fato que poderá ou não ocorrer, dependendo de determinada condição ⁴ .
5	Relatar um acontecimento futuro em relação a um evento já ocorrido

Fonte: adaptado do material da University of Texas (2023)

O uso (1) do futuro do pretérito, que envolve suposições e o campo das incertezas, está comumente representado na literatura sobre o tema, podendo ser considerado um uso frequente para o tempo verbal. Essa visão do uso do futuro do pretérito considera situações comunicativas que envolvem incerteza a respeito de um fato e nas quais o interlocutor comunica hipóteses a respeito da situação. A seguir, há um exemplo fornecido pelo material da University of Texas (2023, p. 2, grifo nosso): “João anda muito estranho. **Estaria** preocupado com algo?”. Ainda que perfeitamente gramatical e viável para a língua portuguesa, esse uso do futuro do pretérito pode soar menos usual para algumas comunidades de falantes e contextos de fala ou escrita.

Surpresa e indignação (2) são dois sentimentos também atrelados a usos do futuro do pretérito. Expressões como ‘quem diria’ fazem uso desse tempo verbal e são extremamente recorrentes na fala de alguns dialetos brasileiros. O exemplo fornecido pelo material da University of Texas (2023, p. 2, grifo nosso) como o uso do futuro do pretérito nesses contextos e que gostaríamos de ressaltar é o seguinte: “ele não **faria** uma coisa dessas”.

Em (3), o uso feito é o da polidez. Os estudantes geralmente têm seus primeiros contatos com esse tempo verbal quando se trata de incentivar um uso polido da língua, para que se possa fazer pedidos de maneira educada em português. Expressões como ‘gostaria’ e ‘poderia’ são aqueles que aparecem cedo no percurso formal de ensino do português brasileiro, pois se tratam de estruturas usadas no dia a dia para fazer pedidos em lojas e restaurantes, por exemplo.

⁴ De acordo com a University of Texas (2023), as *sentenças condicionadas* são os principais lugares de ocorrência do futuro do pretérito com esse propósito. Nesses casos, costuma-se ter uma oração com verbos no subjuntivo e outra com verbos no futuro do pretérito.



Como enfatiza Araújo (2014, p. 91), “a polidez é um fenômeno cultural que pode variar de uma cultura para outra [...]”. De fato, aquilo que a cultura brasileira interpreta como um posicionamento polido diante de um interlocutor pode ser distinto das relações estabelecidas em outras sociedades. Para o estrangeiro que aprende as vertentes brasileiras da língua, faz-se necessário se habituar ao cenário cultural e de interação social como modo de entender e participar das relações sociais na língua aprendida.

A (4) condicionalidade é o tema clássico relacionado ao futuro do pretérito. Normalmente, o uso do tempo verbal nesse contexto é manifestado a partir de duas orações. A primeira costuma ser aquela em que se encontra o termo *se*, combinado a um verbo no pretérito imperfeito do subjuntivo. Em seguida, a oração com o futuro do pretérito aparece. Esse esquema é mais bem compreendido por meio de um exemplo: ‘se você tivesse muito dinheiro, o que você faria?’.

Por fim, a última das funções do futuro do pretérito relatadas no documento da University of Texas (2023) é aquela que está relacionada ao uso do tempo verbal combinado a um fato já ocorrido. Um dos exemplos da University of Texas (2023, p. 2) que ilustra esse uso é o seguinte: “achávamos que eles **trariam** o jantar”.

Expostos de modo breve os principais usos do futuro do pretérito para este trabalho, selecionamos dois usos dos mencionados para comporem a explicação linguística da sequência didática: (3) a polidez e (4) a condicionalidade. O tratamento desses temas está especificado no item 3 deste trabalho. Por ora, vamos abordar a questão do momento de introdução formal desses temas nas aulas de português como língua adicional.

2.3. O momento de aprender o futuro do pretérito

O tempo de introdução dos usos de um tempo verbal no processo de ensino formal de um aprendiz de língua adicional é algo discutível e também bastante variável. Enquanto não existe uma regra a ser seguida, há também alguns parâmetros que podem dar indícios de que alguns temas podem ser mais bem aproveitados em níveis mais avançados de compreensão da língua, quando estruturas correlatas já são produzidas sem dificuldades pelo aprendiz.

Para a elaboração da sequência didática, consideramos uma turma de nível B1 como cenário ideal de aplicação. Nesse nível, alguns usos do futuro do pretérito podem já ter sido introduzidos às vivências e trajetórias educacionais de casa estudante. O British Council (2023) apresenta a seguinte definição dos requisitos de enquadramento do nível de proficiência de um aluno ao *Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas*:



é capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.

Essa visão nos serve a definir o que de relevante a respeito do futuro do pretérito pode fazer parte dos objetivos da sequência didática. O tratamento das ambições e esperanças, por exemplo, pode estar combinado ao uso de sentenças condicionais, representadas como o tema (4). No entanto, por sua complexidade o tratamento dessas questões precisa ser pontual, uma vez que envolve verbos no modo subjuntivo, usualmente explorados tardiamente.

Por essa razão, o tratamento e a produção de sentenças condicionais na sequência didática está focado na sentença na qual o futuro do pretérito ocorre. Como exemplo, os alunos podem ser expostos a inícios de sentenças como ‘Se você fosse presidente, o que você faria?’, sem que tenham conhecimento prévio do subjuntivo. No entanto, a segunda sentença seria trabalhada de modo aprofundado com os estudantes, pois engloba o tema linguístico da sequência didática.

O tratamento da polidez do futuro do pretérito parece ser um tema mais frequente nos níveis mais baixos de proficiência, mas é resgatado aqui como forma de reforçar seus usos. Uma vez que se trabalha com o gênero carta de solicitação, modos polidos de fazer pedidos são parte da familiarização com o gênero e de sua efetiva produção.

Ainda que não exista uma regra sobre quais temas devem pertencer a cada nível de proficiência, esperamos que já tenha havido algum tipo de contato com o uso (3) de polidez do futuro do pretérito. No caso da (4) condicionalidade, que é menos frequente nas interações básicas do dia a dia, o trabalho do professor precisa ser mais intenso, prolongado e focado, a fim de capacitar os estudantes para esse tipo de interação em língua portuguesa.

3. Produzindo uma sequência didática para o nível b1

A produção da sequência didática, ainda que destacada aqui pelo tema linguístico, surge a partir do assunto *celebrações brasileiras*. Optou-se por explorar a questão das festas brasileiras, mas sem que se limite a somente elas. Por ser um tema culturalmente vasto, o



tratamento do modo de celebrar datas em diferentes países tem a possibilidade de gerar debates produtivos a respeito de semelhanças e diferenças. A possibilidade de confronto entre tradições culturais do país do estudante e do Brasil também possibilitou o trabalho com um gênero textual específico, recorrente no exame Celpe-Bras⁵: a carta de solicitação.

A carta de solicitação é um gênero caracterizado por pedido ou reivindicação diante de uma situação ou um problema. A carta pode conter elementos que auxiliem no convencimento, ainda que de modo muito discreto, do interlocutor em relação ao pedido que está sendo feito. É da reflexão a respeito dos modos de se construir uma carta de solicitação que surge o tema linguístico do futuro do pretérito, um tempo verbal recorrente nesse contexto.

Os temas linguísticos são necessários para o desenvolvimento da competência do aprendiz como falante. Quando contextualizado em um gênero textual, como propomos fazer, o aluno percebe de modo mais evidente que o aprendizado da estrutura tem razão de ser: ela se aplica diretamente nas necessidades comunicativas de alguns tipos. O conhecimento sobre a língua e seu uso amplia o leque de possibilidades com o qual o falante lida em suas interações.

O aprendiz do português precisa, de modo autônomo, romper a barreira das diferenças entre línguas, compreender cenários sociais e comunicativos e agir neles sem que haja grandes dificuldades. Nas situações sociais que envolvem os usos da língua, o trabalho da educação formal na língua adquirida pode servir ao desenvolvimento da percepção e da consciência sobre as estruturas da língua. É sobre o uso de estratégias de ensino aplicadas ao material didático que este trabalho propõe discutir.

A escolha dos tempos verbais nas construções de uma língua são parte fundamental do processo de compreensão e conhecimento efetivo na língua-alvo. A introdução de cada um dos tempos verbais da língua, no entanto, costuma obedecer uma ordem lógica, estabelecida a partir das necessidades comunicativas de cada um dos níveis de proficiência na língua. De modo frequente, tempos do indicativo aparecem em materiais didáticos antes do modo imperativo, que só posteriormente são seguidos pelos tempos do modo subjuntivo.

De modo geral, a abordagem intercultural e comunicativa com a qual trabalhamos na sequência didática prevê um tratamento contextualizado socialmente e culturalmente dos temas linguísticos - e não sua completa exclusão. Almeida Filho (1986) ressalta: “a abordagem comunicativa do ensino de línguas, que vista o uso propositado da

⁵ O *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* é um exame que ocorre anualmente e certifica falantes de português como língua adicional em quatro níveis. Na parte escrita do exame, é pedido que os examinandos cumpram algumas tarefas, que consistem na produção de textos de diversos gêneros textuais.



linguagem por meio de funções e eventos e falas no âmbito do discurso, se contrapõe a suas outras (pelo menos): a abordagem gramatical-linguístico-formal [...]”. Desse modo, pensando em usos da língua, propomos uma confluência entre temas linguísticos e as situações de aplicação do português brasileiro nas vivências dos estudantes.

A seguir, apresentamos a estrutura da sequência didática proposta, que está representada pela tabela para fins de organização e melhor visualização. A sequência didática está dividida em quatro partes principais: a introdução *Celebrações brasileiras*, a seção *Diferentes carnavais*, a seção *Arraial brasileiro* e a tarefa final. Após a tabela que detalha essas seções, é discutida uma experiência de aplicação do material:

Quadro 4 - Organização das atividades e etapas da sequência didática

Etapa	Descrição e instruções
Parte 1 - Celebrações brasileiras	
Introdução ao tema	Apresentação de imagens de celebrações de diversas culturas presentes no Brasil. O professor não deve informar que são festas do Brasil, deixando que os estudantes tirem suas conclusões. Os alunos devem discutir em pequenos grupos e decidir quais delas são celebrações brasileiras e quais são festas de outros países com base nas imagens. O professor deve, ao fim do exercício, revelar que todas as festas são brasileiras e, se possível, apontar no mapa o lugar aproximado de ocorrência da celebração.
Parte 2 - Diferentes carnavais	
Discussão mediada pelo professor	Com a turma, no quadro ou objeto semelhante, o professor deve fazer uma lista com nomes e características de celebrações culturais famosas do Brasil a partir da visão dos estudantes. Esse momento serve para discutir experiências prévias dos estudantes com essas festas. É recomendado destacar o carnaval brasileiro e suas variações. Outra sugestão é a de se trabalhar a questão dos estereótipos a respeito do carnaval brasileiro.
Leitura e discussão de texto	Leitura do texto “de bloquinhos ao rock: 10 lugares para aproveitar o Carnaval em Curitiba” (SANKARI, 2023). Discutir as diferenças entre o carnaval de Curitiba e os carnavais listados previamente pelos estudantes. Pergunta aos estudantes: <i>para qual das opções de festa você iria? Por quê?</i>
Convites	Apresentar material produzido para a sequência didática ⁶ : convites para festas de carnaval com propostas diferentes. Pedir para que os alunos reconheçam as diferenças entre as

⁶ Nesse momento optamos pelo uso de convites autênticos e não autênticos, no intuito de ampliar a variedade de materiais com os quais os estudantes poderiam ter contato.



	<p>propostas, sobretudo no campo linguístico. Explorar questões de uso da língua nos convites com os estudantes. Depois de observar os convites, os estudantes, em duplas, devem ainda escolher uma festa que combine mais com o outro colega, respondendo à pergunta: <i>por que você convidaria seu colega para essa festa?</i> O intuito é que cada um justifique sua escolha, explicando o porquê dessa ser a festa mais adequada para aquele colega. O professor pode ressaltar o uso do futuro do pretérito como tratamento de respeito em alguns dos convites e durante a dinâmica.</p>
Tarefa 1	<p>Leitura conjunta da tarefa um e resolução de dúvidas relacionadas: “você está preparando uma festa de carnaval na sua empresa. Todos os seus colegas já sabem da celebração, mas você ainda precisa convidar os chefes da empresa a participarem. Escreva um e-mail os convidando para a celebração”. O trabalho de escrita do texto deve ser realizado em casa e de modo individual. No entanto, é importante se mostrar disponível e aberto para responder às dúvidas da turma após o contato com o gênero textual e diante da necessidade de produzi-lo.</p>
Gramática	<p>Antes de finalizar a aula, o professor deve tratar formalmente da questão do futuro do pretérito, fornecendo explicações e realizando uma revisão sobre o tema. Nesse momento é necessário evidenciar o uso com significado de polidez do tempo verbal, uma vez que será possivelmente esse o uso do tempo verbal mais frequente no contexto de escrita de um convite como o que será produzido na tarefa 1.</p>
Parte 3 - Arraial brasileiro	
Compreensão de vídeo	<p>Assistir ao vídeo “A origem da festa junina” (HISTORY BRASIL, 2022) e responder às seguintes perguntas por escrito e oralmente: (1) quais são alguns dos símbolos das festas juninas? (2) No Brasil, quais são os santos celebrados na festa junina? (3) Qual é a origem das celebrações juninas brasileiras? O professor pode expandir a atividade com outras perguntas adicionais de compreensão de vídeo, a depender do nível de proficiência e de familiaridade da turma com o português falando.</p>
Leitura	<p>Leitura do texto “festa junina não é tudo igual: as comidas das quermesses pelo Brasil” (BIANCHI, 2022). Discutir o vocabulário e as comidas apresentadas pelo texto. Os estudantes devem responder às perguntas oralmente “qual dessas comidas você gostaria de experimentar” e “qual dessas comidas você não experimentaria?”. O intuito é promover debate entre os estudantes a respeito das comidas listadas e outras com as quais já se teve contato no Brasil</p>
Gramática	<p>Explicações sobre o futuro do pretérito. Explorar a questão da polidez e condicionalidade, uma vez que os alunos estão já mais habituados ao tempo verbal. Revisão do que se viu até então a respeito do futuro do pretérito antes da tarefa dois.</p>
Tarefa 2	<p>Leitura conjunta da tarefa dois e resolução de dúvidas relacionadas: “você está em uma festa junina com os seus amigos, jogando jogos para ganhar fichas. No final da festa, você poderá</p>



	trocar suas fichas por prêmios. Observe a lista de prêmios e conte para o seu colega o que você faria com 150 fichas”. A tarefa deve ser realizada durante a aula. O professor pode escrever no quadro a seguinte frase para guiar a produção oral dos alunos: <i>Se eu tivesse 150 fichas, eu...</i>
Parte 4 - Tarefa final	
Tarefa 3	Leitura conjunta da tarefa dois e resolução de dúvidas relacionadas: “você é morador de um bairro está organizando uma festa junina que acontecerá em uma escola próxima. Para que isso aconteça, escreva uma carta de solicitação para a prefeitura de sua cidade, pedindo apoio financeiro para a realização do evento”. A tarefa deve ser realizada em casa.
O que é uma carta de solicitação?	Apresentação do gênero textual carta de solicitação e de exemplos que complementem a explicação do formato. Permitir que os alunos manuseiem ou leiam posteriormente os exemplos para terem algo para guiar a produção da tarefa 3.

Fonte: a autora, 2023.

Diante das etapas listadas, tratamos de duas das principais celebrações da cultura popular brasileira na mesma medida em que tentamos viabilizar um trabalho com o tema linguístico futuro do pretérito e com o gênero textual carta de solicitação (e o gênero convite de modo secundário). A sequência didática, pensada para quatro horas de duração, além de três outras para o trabalho em casa, é apenas uma possibilidade de trabalho com o tema *celebrações brasileiras*, sendo possível tratar do tema com diferentes olhares e abordagens.

O uso do futuro do pretérito ocorre durante boa parte da sequência didática, sobretudo em seus usos relacionados à polidez e à condicionalidade. Outros usos podem ser destacados e trabalhados com os estudantes, de modo que a sequência didática pode ser adaptada de muitas formas. A seguir, fazemos um breve comentário a respeito da experiência de aplicação da sequência didática em uma turma de nível B1:

4. Experiências em sala de aula

A aplicação da sequência didática aqui relatada aconteceu no primeiro semestre do ano de 2023, em uma das turmas do setor de português como língua adicional do *Centro de línguas e interculturalidade da Universidade Federal do Paraná*. O movimento de revisitar essa experiência nos serve para ressaltar alguns pontos a respeito da proposta original. Enquanto algumas estratégias tiveram resultados positivos para o desempenho



dos aprendizes na língua portuguesa, outros tantos pontos ainda precisam ser revistos e reconsiderados.

A amostra com que lidamos era bastante reduzida: tratava-se de uma turma de quatro pessoas, de origem estadunidense e falantes tanto do inglês, como do espanhol. O português era aprendido então como língua adicional em imersão, uma vez que os estudantes se reuniam presencialmente em Curitiba, algumas vezes por semana, para assistir às aulas e participar das atividades.

A estimativa⁷ feita ao início do curso apontou para o fato de que os aprendizes estavam localizados entre os níveis de proficiência A2 e B1, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Com essa visão aproximada das habilidades já adquiridas pelos estudantes, foi possível pensar em desenvolver uma sequência didática como a descrita na seção anterior.

Duas aulas de duas horas cada foram dedicadas ao trabalho com essa sequência didática, considerando ainda dois outros momentos de atividades destinadas ao tempo além da aula, para pesquisa e produção textual (para as tarefas um e três). O total de quatro horas em sala de aula e a dedicação de aproximadamente 3 horas para a realização das duas tarefas a serem realizadas fora de sala de aula totalizam sete horas de dedicação a esse tema.

Da experiência de aplicação em sala de aula, partes do plano original podem ser reconsideradas. O primeiro ponto de destaque é a familiaridade com a morfologia verbal do futuro do pretérito. No discurso da docente, foi introduzida desde o início das aulas de aplicação da sequência didática o uso frequente do *futuro do pretérito*, sobretudo em momentos em que hipóteses poderiam ser formuladas com relação às atividades.

De maneira quase imediata, os estudantes incorporaram o tempo verbal às suas respostas. Muitas hipóteses nos pareceram razoáveis nesse caso, mas elencamos dois motivos que possivelmente respondem ao porquê da facilidade do uso do futuro do pretérito: os estudantes já terem tido contato ou estudado o tempo verbal anteriormente; ou, por semelhança com o espanhol ou outra língua românica, a reprodução do tempo verbal em português pode ter sido facilitada.

A identificação e o uso do tempo verbal não foi totalmente gramatical, no entanto. Para a primeira, segunda e terceira pessoa do futuro do pretérito, o grupo rapidamente identificou a forma e começou a reproduzi-la no discurso. Para primeira, segunda e terceira do plural, no entanto, a forma corrente foi mais bem identificada no

⁷ A estimativa a que se refere não corresponde a um teste oficial de proficiência. A percepção a respeito do nível de proficiência dos estudantes é resultado das observações da própria docente, que, ao considerar as habilidades que segmentam os níveis, pode fornecer uma visão aproximada do nível da amostra de estudantes.



momento de explicação explícita a respeito do futuro do pretérito na parte 2 da sequência didática.

Outro aspecto a ser mencionado é a relevância dos temas culturais apresentados para os estudantes. Além de debates multiculturais, nos quais a cultura dos próprios estudantes era explorada juntamente às diversas culturas do Brasil, o trabalho com o tema *celebrações brasileiras* introduziu alguns dos estudantes a uma visão do Brasil que vai além dos estereótipos. Ainda que o carnaval fosse conhecido por todos, as festas juninas, que já começavam a acontecer no momento da aplicação da sequência didática, foram um convite para que os estudantes se envolvessem na cultura local.

Pela cidade, os estudantes encontravam alguns dos elementos mencionados durante as aulas, como comidas típicas, decorações festivas, roupas tradicionais e anúncios temáticos. O tempo de aplicação da unidade foi essencial para que elementos externos ao material da sequência didática pudessem conversar de modo satisfatório com as vivências dos próprios estudantes no Brasil.

A eventualidade da aplicação ser próxima ao período das celebrações juninas colaborou positivamente no desenvolvimento da sequência didática em aula, mas não deve ser um fator limitante para a aplicação em outras áreas e contextos. Com o acesso à internet, há muito material cultural em que o professor pode se apoiar para a construção de uma atmosfera propícia ao desenvolvimento do interesse dos estudantes a respeito da temática.

Percebemos ainda na experiência com essa turma que os momentos de transição entre explicações sobre o tema linguístico e o seu uso efetivo nos gêneros textuais não foram bem planejados. Isso teve como consequência os estudantes não terem, por vezes, percebido a ligação entre o tema linguístico e sua aplicação no gênero textual. Por isso, antes das produções textuais, seja possivelmente necessário ser enfático em relação aos usos do futuro do pretérito e a chance de que eles apareçam na produção desses textos.

Fazendo uso dos quadros de conjugação verbal e de usos do futuro do pretérito, apresentados anteriormente no item 2 (quadros 1, 2 e 3), relembremos a possibilidade de incorporarmos essas estruturas no gênero textual estudado por meio de explicações formais sobre o tema. No entanto, é necessário encontrar formas de realizar essa exposição do tema linguístico sem que ela esteja descontextualizada.

Também, optamos pelas comparações do português com outras duas línguas conhecidas pelos estudantes, o inglês e o espanhol. A partir disso, notando que tempos equivalentes também eram utilizados na produção desses gêneros textuais em outras línguas, o aprendizado do futuro do pretérito ficou mais claro ao grupo. Para as próximas



aplicações, é necessário restabelecer a ligação entre os elementos da sequência didática de trabalho com a gramática e com gênero textual.

De modo resumido, esses são os principais apontamentos a respeito da sequência didática. Porém, mais alguns outros podem ser listados, como: (1) a compreensão de vídeo na parte três deve considerar perguntas menos abrangentes, uma vez que o grupo apresentou certa dificuldade na compreensão completa do tema do vídeo; (2) a conexão entre as tarefas de produção textual e o resto da unidade precisa estar mais coesa; (3) poderiam ter sido exploradas outras manifestações culturais locais para que o material se tornasse mais rico.

5. Considerações finais

O trabalho do professor de português como língua adicional demanda, além do planejamento das aulas, períodos de experimentação de estratégias de ensino. O aprimoramento a partir da aplicação, revisão e readequação faz do trabalho docente algo que pode ser constantemente aperfeiçoado. Como buscamos fazer a partir do teste e da reflexão, a sequência didática trazida neste trabalho pode ser revisada e aprimorada.

A exploração de uma sequência didática em que o tema linguístico foi o futuro do pretérito demonstra ser apenas uma de muitas possibilidades de se aproximar do tema. Ainda que tenhamos tentado buscar uma convergência entre o tema linguístico, a temática cultural e os gêneros textuais da sequência didática, mostrou-se clara a necessidade de tornar essa conexão mais próxima e visível aos estudantes.

Uma vez que se trabalhou com uma turma majoritariamente de nível B1, selecionamos alguns dos usos do futuro do pretérito para compor a sequência didática, olhando, sobretudo, para aquilo que seria necessário no desenvolvimento das duas tarefas de produção de texto, baseadas no exame Celpe-Bras.

O futuro do pretérito, portanto, não está somente ligado à formação do condicional, estando também relacionado a outras funções comunicativas e interacionais essenciais para a comunicação na língua. Com isso, reforçamos a necessidade da elaboração de uma sequência didática que consiga adequar os temas linguísticos aos demais assuntos e gêneros textuais.

O trabalho com os tempos verbais e outros elementos do campo de interesse dos estudos linguísticos pode ocorrer com um fim determinado: o aprimoramento do trabalho com a língua em sala de aula. Essa iniciativa, no entanto, deve ser bem pensada e estar



sempre contextualizada, de modo que o estudante não perca de vista o propósito principal: aprender para comunicar.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Cresce procura pelo ensino do português do Brasil no mundo**. 02 maio 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2015-05/cresce-procura-pelo-ensino-do-portugues-do-brasil-no-mundo>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Fundamentação e crítica na abordagem comunicativa de ensino das línguas. **Trabalhos em linguística aplicada**, n. 8, 1986, p. 85-91.

ARAÚJO, A. S. **“Você me faria um favor?” o futuro do pretérito e a expressão de polidez**. 24. mar. 2014.

ARAÚJO, D. L. de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**. Fortaleza, ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148/181>. Acesso em: set. 2023.

BIANCHI, J. Festa junina não é tudo igual: as comidas das quermesses pelo Brasil. **CNN Brasil**. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/viagemgastronomia/gastronomia/festa-junina-nao-e-tudo-igual-as-comidas-das-quermesses-pelo-brasil/>. Acesso em: maio 2023.

BRITISH COUNCIL BRASIL. **Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)**. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: set. 2023.

HISTORY BRASIL. A origem da festa junina. **Festas brasileiras**. 2022. Acesso em: maio 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4maxZwutdZg>.

SANKARI, P. De bloquinhos ao rock: 10 lugares para aproveitar o Carnaval em Curitiba. Pin6. **Gazeta do Povo**. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/pino/de-bloquinhos-ao-rock-10-lugares-para-aproveitar-o-carnaval-em-curitiba/>. Acesso em: ago. 2023.

TESCH, L. M. A variação entre as formas do futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo na fala capixaba. **PERcursos lingüísticos**, Vitória, v. 2, n. 1, p. 89-109, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/download/1705/1294/2772#:~:text=Contudo%2C%20em%20sua%20Moderna%20Gram%C3%A1tica,dos%20tempos%20verbais%20do%20indicativo>. Acesso em: 20 set. 2023.

UNIVERSITY OF TEXAS. **Futuro do pretérito do indicativo**. Disponível em: . Acesso em: 3 mar. 2023.

WHONG, M., GIL, K. H., MARSDEN, H. **Universal Grammar and the Second Language Classroom**. Spring Dordrecht Heidelberg, New York, London: 2013.





A fé e a religiosidade brasileira: propostas para a aula de PLE

Célia Regina Rodrigues Gusmão

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil



celiaresp@gmail.com



0009-0007-3411-0047

Considerações iniciais

“Andar com fé eu vou que a fé não costuma falhar”¹ ou “Tenha fé, vá na fé/Nunca perca a fé em Deus”² são trechos de composições populares que demonstram uma característica muito marcante do povo brasileiro: a fé e a religiosidade. Essa peculiaridade está registrada em letras de músicas porque é parte de tradições e hábitos, refletidos também no linguajar cotidiano, conforme veremos neste estudo.

Assim, esta proposta pretende abordar um tema oportuno ao professor de Português como Língua Estrangeira: a relação do brasileiro com a fé, de modo a preencher uma lacuna dos manuais de ensino existentes no mercado. Entendemos que o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira deve abranger questões (inter)culturais, a fim de que se conheçam e se entendam os costumes do país em estudo.

No Brasil, convivem de forma relativamente harmônica, cultos às diferentes religiões. Além disso, uma característica bastante marcante do brasileiro é a fé no transcendente. Para descrever essa peculiaridade da nossa sociedade, recorreremos ao conceito de *feira mística* (Pfeffer, 2017), relacionado à historiografia da religião e à noção de “outro mundo” (DaMatta, 2004), da Antropologia Social.

Em meio a uma sociedade tão repleta de singularidades como a brasileira, no contexto³ das salas de aula de Português como língua estrangeira, doravante PLE, o professor tem uma função ainda mais importante a desempenhar. Ensinar sobre a forma de funcionamento dessa sociedade no que se refere à fé faz parte desse papel, a fim de promover o respeito às diferentes crenças e manifestações culturais e religiosas.

¹ Trecho de “Andar com fé” de Gilberto Gil.

² Trecho de “Fé em Deus”, composta por Flavinho Silva, famosa na voz do sambista Diogo Nogueira.

³ Referimo-nos ao professor de português para estrangeiros em contexto brasileiro de ensino, ou seja, aquele que esteja lecionando para o estrangeiro que mora ou está temporariamente no Brasil. Também se refere ao professor de português brasileiro que leciona fora do país a estrangeiros que pretendem vir morar no Brasil.

O Marco Comum Europeu de Referência para as línguas (MCER) prevê que um falante proficiente é aquele que faz uso do idioma para fins sociais, acadêmicos e profissionais, sendo não só capaz de compreender um vasto número de textos sobre temáticas diversas, mas também de identificar o que está implícito. Portanto, fundamental desenvolver não apenas a competência gramatical, mas também as competências sociolinguística e intercultural.

Assim, as aulas de PLE devem trazer luz às questões peculiares a respeito da forma como se apresenta a religiosidade e a fé do brasileiro, desafio ao qual este artigo pretende auxiliar. O professor que leciona a estrangeiros precisa conhecer melhor a sua própria cultura, a fim de ensiná-la ao estrangeiro.

Para cumprir os objetivos propostos, além destas considerações iniciais, este artigo compõe-se de mais quatro partes, a saber: (1) uma apresentação sobre como a religiosidade e a fé se configuram na sociedade brasileira, com base em conceitos da historiografia da religião e da Antropologia; (2) uma descrição de expressões linguísticas, sobretudo do português falado no Brasil, relacionadas ao campo semântico em estudo; (3) uma proposta didática de atividades para docentes de PLE e; (4) as considerações finais.

1. A fé e a religiosidade brasileiras

Para iniciar esta seção, cabe fazer uma distinção entre fé, religiosidade e religião, conforme figura 1 a seguir. “A fé é uma tendência do ser humano em confiar, um mecanismo psíquico que nos estabiliza. A religião é o conjunto organizado de doutrinas, ritos e códigos que orientam a vida”.⁴ Por sua vez, a religiosidade tal como a fé, está relacionada ao âmbito pessoal, sendo a “face subjetiva da religião” (Valle, 1998, p. 260).

⁴ Disponível em <https://gente.globo.com/pesquisa-infografico-diversidade-crista/> Acesso em: 25 jul. 2023.



Figura 1 – Diferença entre fé, religiosidade e religião

Adaptado. Fonte: <https://gente.globo.com/pesquisa-infografico-diversidade-crista/> Acesso em: 24 maio 2023.

A partir dessa diferenciação, podemos avançar no entendimento sobre a sociedade brasileira em sua relação com a fé e o sagrado. De forma bastante única e singular, essa relação é marcada por assimilações e práticas sincréticas, tendo um perfil multirreligioso. Esse fator está ligado ao encontro das três principais culturas que estão na base inicial da nossa sociedade: as crenças ameríndias, o catolicismo ibérico e as manifestações de origem africana. Pfeffer (2017, p. 38) afirma que o pluralismo e o sincretismo religiosos formam uma verdadeira “feira mística” que mescla tradições e crenças:

Somos um País híbrido, o que nos dá identidade e o que pode ser nossa contribuição específica para o mundo. Aprendemos a fundir códigos de uma maneira alegre e festiva, o que gerou uma profunda confraternização de valores e sentimentos das culturas religiosas que compuseram o País. (Pfeffer, 2017, p. 50)

No nosso país, a trajetória do catolicismo como religião oficial inicia-se desde a chegada dos colonizadores portugueses, que trouxeram consigo o objetivo de expandir a fé católica. Mesmo antes da Independência da Colônia e da formação do Estado brasileiro, era essa a religião permitida, algo que só mudaria posteriormente. “Com a Proclamação da República, em 1889, foi garantida a liberdade religiosa no país em decorrência da laicização do Estado. No entanto, no Código Penal de 1890, o espiritismo foi criminalizado em meio a esse processo de secularização” (Gomes, 2013). Da mesma forma, as práticas de curandeirismo e magia foram perseguidas. Resquícios dessa proibição persistiram até 1985. Assim, as religiões incluídas nessas categorias tiveram que se enquadrar em algo que fosse considerado legítimo para coexistir, justificando o sincretismo.

Igualmente, compartilha dessa visão Andrade (2009, p. 109), segundo a qual:

a mescla e o entrelaçamento entre crenças e sistemas religiosos de tradições distintas (católica, judaica, reformada, pagã, indígena e africana), ao longo dos cinco séculos no Brasil produziram diversos arranjos de experiências sincréticas que se mantêm como característica do comportamento religioso brasileiro. Tal comportamento tomado individualmente e historicamente seria facilitado por uma atitude política da igreja católica de transigência em relação a esses fluxos, dada às dificuldades enfrentadas no processo de catequese.

Em seu “Almanaque brasilidades”, Simas corrobora o entendimento de que o nosso país tem celebrações profundamente sincréticas, dedicando o primeiro capítulo ao tema “a fé é festa” (Simas, 2018, p. 11), no qual o historiador comenta sobre os modos brasileiros de celebrar o mistério, por meio da descrição das diversas festas religiosas de origem portuguesa, indígena e africana que fazem parte da nossa cultura.

Ainda nessa seara da religiosidade e do simbolismo, em diversas cidades brasileiras, é comum encontramos práticas relacionadas a benzedeiras e rezadeiras. Siqueira (2021) afirma que, nas práticas de benzimento e reza, mesclaram-se as orações trazidas pelos portugueses aos rituais indígenas e africanos, agregando-se os saberes das populações já existentes aos adicionados pelas culturas que compõem o nosso país. No episódio do documentário “Benzedeiras”, da série intitulada “Retratos de fé”, produzida pela TV Cultura em 2020, ilustra-se bem essa relação sincrética do brasileiro com as benzedeiras e suas práticas altruístas que, muitas vezes, também envolvem o uso de ervas e plantas fitoterápicas.

Para o antropólogo brasileiro Da Matta (2004), há sempre um elo pessoal na comunicação do brasileiro com o mundo transcendente. Essa relação estaria baseada na simpatia e na lealdade dos entes terrenos e sagrados, materializada pelos sacrifícios, promessas, oferendas, despachos, súplicas e milagres. Segundo o autor, os brasileiros acreditam na existência de “outro mundo”, onde todos seriam “reconhecidos como pessoas e, ao mesmo tempo, leis universais – como a lei da generosidade e a do eterno retorno: quem dá recebe e quem faz algum mal recebe de volta esse mal – seriam válidas” (Damatta, op. cit., p. 68). Nesse lugar, o valor seria medido pela fé e pela sinceridade de cada um.

Da mesma forma, Pfeffer (2017, p. 48) analisa as características da sociedade brasileira, em sua relação com as divindades da tradição católica:

Deus é tratado como alguém da família, quase um pai, a quem se recorre quando necessário. Há uma intimidade desconcertante com os santos com quem se barganham favores e promessas. Muitos brasileiros – não necessariamente católicos – preferem manter seu altar em casa a frequentar os cultos. Para as dificuldades econômicas que atravessa, a população recorre a Santo Expedito, que resolve causas urgentes, santa Edwiges, protetora dos endividados, São Judas Tadeu, que soluciona causas perdidas, São José, que ajuda os desempregados, Santa Rita de Cássia, que está ao lado dos desesperados... Os santos são vistos como



homens e mulheres como nós, com fraquezas e imperfeições, que podem propiciar a crença em algo mais palpável que um Deus distante da realidade.

Em “O auto da compadecida”, de Ariano Suassuna, há uma cena que exemplifica de forma magistral o tratamento íntimo entre as entidades sagradas e humanas. O escritor paraibano mostra o personagem João Grilo, em seu julgamento, encontrando: o Diabo; Jesus Cristo; e Nossa Senhora. Quando o sertanejo diz: “– *Eu tenho um trunfo, e é maior do que qualquer santo*”, ele pede a ajuda da “mãe de todos” com a confiança de que ela irá defendê-lo e assim ocorre. Em um diálogo que traz à tona problemas sociais, como a fome pela qual o sertanejo passava, a mãe intercede a Jesus pelo pobre personagem, apesar de ele ter uma vida enredada por mentiras e trapaças.

Portanto, essas características do brasileiro no que se refere à religiosidade são o reflexo de uma peculiaridade: a fé no transcendente. Mesmo sem optar pelo pertencimento a uma religião específica, o brasileiro acredita em uma força superior. É o que revela o *Global Religion 2023*, publicado pelo Instituto Ipsos⁵, segundo o qual o Brasil se situa no topo do ranking de países onde mais se acredita em Deus. De acordo com a pesquisa realizada em 26 países, o País teve 89% de participantes que afirmaram acreditar em Deus ou em um poder superior e apenas 5% afirmado não acreditar, conforme figura 2. Logo, cerca de 9 em cada 10 brasileiros têm a convicção de que a vida é regida por uma entidade maior.



Figura 2 – Gráfico sobre a crença do brasileiro em Deus

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/05/por-que-brasil-esta-no-topo-de-ranking-de-paises-onde-mais-se-acredita-em-deus.shtml> Acesso em: 25 jul. 2023.

⁵ Empresa de pesquisa e de inteligência de mercado fundada na França em 1975, presente em 87 países, incluindo o Brasil. O estudo é fruto de pesquisa online, realizada com 26 países por meio de plataformas, entre os dias 20 jan e 3 .de fev. de 2023. Foram entrevistados 19.731 adultos, sendo 1.000 deles no Brasil.

Ainda, de acordo com a análise do Instituto Ipsos, existe uma explicação para esse alto índice: nos países laicos, onde não há uma religião oficial, a vida religiosa tende a ter maior importância para a população onde o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* é menor ou onde há grande índice de desigualdade. Nesses locais, a religião supriria a ausência do Estado, trazendo consolo e, muitas vezes, assistência material. Por outro lado, também poderia ser usada como forma de manipulação e ferramenta de poder.

Neste estudo, defendemos a tese de que todas essas peculiaridades do brasileiro em sua relação com a fé e com a religiosidade se refletem na língua. Assim, mesmo quem não é ou se considera adepto de uma religião faz uso de expressões e locuções coloquiais compostas por palavras relacionadas ao léxico religioso ou sagrado. Na nossa visão, essa materialidade linguística reflete a herança colonial.

2. Expressões coloquiais brasileiras do campo semântico religioso

A escolha do campo semântico da fé e das crenças foi motivada pela possibilidade de analisar como essa forma de perceber o divino se reflete nas expressões linguísticas usadas pelo brasileiro, conteúdo não abordado por manuais de ensino de PLE⁶. Sendo a língua fruto da identidade e da cultura de um povo, há aspectos que denotam essa relação de fé em Deus e/ou de ligação com a espiritualidade do brasileiro. Um exemplo simples nos ajuda a corroborar a tese sobre essa característica. Trata-se do uso de emojis, a linguagem pictórica de mensagens da rede social *WhatsApp*.

Em seu país de origem, o Japão, o emoji composto por duas mãos espalmadas unidas (figura 3a) refere-se ao ato de agradecer ou a um pedido de favor ou de desculpas⁷. Em alguns países, também se usa como o ato de “toque aqui” (*high-five*). No Brasil (não apenas), é usado para representar oração, prece ou fé.

Outro símbolo que assumiu um uso diferente por aqui é o que representa duas mãos abertas, levantadas no ar (figura 3b). Originalmente, referia-se à celebração do sucesso de algo ou situações festivas, mas, aqui, é usado para denotar desejo de que algo ocorra ou fé na ocorrência de algo.

⁶ Consultamos o volume único do “Muito Prazer: fale o português do Brasil (2008) e “Tudo bem?”, volumes 1 e 2 (2007 e 2005, respectivamente).

⁷ Conforme https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160418_emojis_significados_fn Acesso em 24 maio 2023.

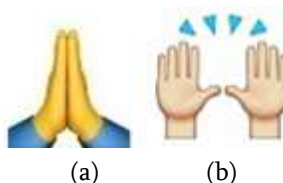


Figura 3 – Emojis que ganharam nova interpretação no Brasil

Fonte: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160418_emojis_significados_fn e https://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/fotos/estudo-mostra-que-os-emojis-nem-sempre-sao-o-que-pensamos-que-significam-15042016?escaped_fragment=/foto/3#/foto/29

Acesso em 27 jul. 2023

Para além, observa-se o uso frequente de expressões linguísticas compostas pelo substantivo Deus⁸ ou por algum outro termo relacionado ao sagrado. No quadro 1, a seguir, listamos 22 (vinte e duas) dessas expressões. Não incluímos as que se referem ao nome de santos católicos, pois o objetivo não é quantificar todas elas (o que seria impossível), mas sim mostrar aquelas que são de emprego generalizado na sociedade brasileira. Em uma simples busca na internet, pode-se constatar que várias dessas expressões existem tanto na Língua Portuguesa do aquí quanto do além-Atlântico. Portanto, mesmo que, atualmente, o uso seja generalizado entre os brasileiros, independentemente de serem adeptos ou não a uma religião, essas expressões refletem um passado fortemente marcado pelo catolicismo ibérico.

Quadro 1 – Expressões compostas pelo substantivo ‘Deus’ ou elementos sagrados

Expressão com valor interjetivo ou adverbial	Conotação
(1) Vai com <i>Deus!</i>	despedida
(2) Se <i>Deus</i> quiser! /Queira <i>Deus!</i> / <i>Deus</i> queira!	desejo, vontade
(3) Deus é pai!	proteção
(4) Meu <i>Deus!</i>	espanto, surpresa
(5) Graças a <i>Deus!</i>	alívio, agradecimento
(6) Sabe <i>Deus</i> quando!	incerteza
(7) Só <i>Deus</i> sabe.	incerteza
(8) <i>Deus</i> me livre (e guarde)!/me defenda!	proteção, aversão
(9) Pelo amor de <i>Deus!</i>	súplica
(10) Valha-me/valei-me <i>Deus!</i>	proteção
(11) Juro por <i>Deus!</i>	verdade

⁸ Na Língua Portuguesa, quando o substantivo se refere à divindade das religiões monoteístas, como o cristianismo, judaísmo e islamismo, é substantivo próprio e se escreve com letra maiúscula, o que parece confirmar a hipótese de importância decorrente da tradição religiosa.



(12) Ao <i>Deus</i> dará.	desamparo, falta de sorte
(13) Fica/Fique com <i>Deus!</i>	despedida
(14) <i>Deus</i> te crie!	proteção
(15) Creio em <i>Deus</i> Pai!	medo, pedido de proteção
(16) Com <i>Deus</i> não se brinca!	respeito
(17) Jesus (Cristo)!	espanto, surpresa
(18) Só Jesus na causa!	situações difíceis, espanto
(19) Jesus, Maria e José!	espanto, surpresa
(20) Minha nossa (senhora)!	espanto, surpresa
(21) Virgem Santa!	espanto, surpresa
(22) (Cruz) credo!	medo, repugnância, nojo

Fonte: elaborada pela autora.

Ademais, no *Dicionário de expressões coloquiais brasileiras*, Mello (2009, p. 187-188) descreve fraseologias compostas pelo mesmo substantivo, com diferentes conotações, totalizando 16 (dezesseis) frases ou ditados populares, a saber:

Quadro 2 – Frases ou ditados populares com o substantivo ‘Deus’

Frases ou ditado popular	Conotação
Deus ajuda a quem cedo madruga.	recompensa
Deus dá a canga conforme o pescoço.	conformidade, aceitação
Deus dá a cruz conforme o ombro.	conformidade, aceitação
Deus dá nozes a quem não tem dentes.	inveja
Deus dá o frio conforme o cobertor.	conformidade, aceitação
Deus é brasileiro.	fé, proteção, esperança
Deus é grande.	fé, proteção, esperança
Deus e o mundo (Ex: Falou mal de você para <i>Deus e o mundo</i>)	abrangência
Deus é pai, não é padraço.	fé
Deus é quem sabe.	incerteza



Deus escreve certo por linhas tortas.	conformidade, aceitação
Deus me defenda dos amigos, que dos inimigos me defendo eu.	desconfiança
Deus me/te/o/nos livre.	proteção, aversão
Deus não dá asas à cobra.	livramento do mal
Deus não joga, mas fiscaliza.	fé, proteção
Deus no céu e alguém (ou algo) na terra	demonstração de apreço

Fonte: elaborada pela autora, com base em MELLO, 2009.

Conforme mencionado, constata-se inúmeras expressões que citam o nome de santos católicos. Embora esse não tenha sido o foco deste artigo, como reforço à nossa tese de reflexo da crença e da fé no léxico, cabe mencionar o fato de haver até mesmo um “santo” fictício no linguajar criativo: “São Nunca”. O santo mencionado por aqueles que querem adiar compromissos refere-se a um dia inexistente, que nunca irá ocorrer, muito bem explorada na canção do cantor Zeca Baleiro: Dia de São Nunca.

Observa-se que, em sua maioria, as expressões elencadas nos quadros 1 e 2, fazem referência ao sagrado para denotar sentimentos, emoções e circunstâncias, sem caráter pejorativo. Em campo semântico com conotação diametralmente oposta, ou seja, com tom pejorativo e irônico, está a expressão “*chuta que é macumba!*”. Além do tom de deboche, tem uma carga semântica preconceituosa, considerada como uma expressão que denota intolerância às religiões de origem africana. Da mesma forma, “*volta para o mar oferenda!*” é expressão repleta de ironia, com sentido pejorativo. A carga semântica que envolve o uso dessas expressões faz parte de uma memória discursiva, sendo repleta de ideologia, marcada por um contexto histórico em que, durante muito tempo, havia uma religião oficial, enquanto outras estiveram à margem da sociedade.

Para finalizar esta seção, cabe mencionar o estudo de Costa (2020) sobre tabus linguísticos no léxico religioso. A autora realizou 200 questionários em 25 capitais brasileiras e descreveu as diferentes expressões usadas pelos brasileiros quando perguntados: “Deus está no céu e no inferno está quem?” Para evitar o uso do substantivo “diabo”, o brasileiro usa rica e criativa sinonímia, formas metafóricas ou eufemísticas, tais como: coisa ruim, inimigo, anticristo, sujo, encardido. A autora conclui que: “Nas mais variadas culturas, existe a crença de que a simples pronúncia de algumas palavras pode atrair para as pessoas toda sorte de males, devendo-se evitar o uso do termo, a fim de afastar os perigos que ele pode trazer” (Costa, 2021, p. 52).

A seguir, todas as questões deste estudo serão abordadas com a devida adequação aos alunos de PLE. Entendemos que, para realizar tais atividades, o ideal é que o público-alvo sejam aprendizes de B1 (intermediário) em diante, porém, se adaptadas ao contexto de ensino/aprendizagem, podem ser usadas em outros níveis.

3. Proposta de Atividades

As atividades sugeridas foram elaboradas a partir de uma letra de música, um meme, um texto informativo (matéria de jornal) e um texto descritivo (elaborado por professor de PLE). Para que seja feita a abordagem completa dos temas propostos, sugere-se que o/a professor(a) utilize, ao menos, cinco aulas de 45/50 minutos de duração. Porém, caso não tenha todo esse tempo disponível, poderá escolher as atividades que melhor se adequem à sua realidade.

Para iniciar a contextualização do tema, sugere-se a análise da letra da música “Fé em Deus”. O objetivo da atividade é fazer com que os alunos reconheçam a característica marcante do povo brasileiro: a fé. Antes de apresentar a letra, é importante abordar o título, fazendo o levantamento de hipóteses a respeito do tema a ser abordado. É provável que os alunos associem o título a uma canção religiosa. Para quebrar essa expectativa, após a participação dos alunos, pode-se comentar que se trata de um samba, cantado por Diogo Nogueira. A análise da letra pode ser acompanhada da audição da música, o que tornará a atividade mais agradável. O professor também pode fazer uma atividade de preenchimento de lacunas, retirando algumas palavras sobre o vocabulário em questão. Após a audição da música, sugerimos algumas questões cujas possibilidades de resposta estão nos comentários. Na sequência, há as demais atividades, todas com comentários a respeito de respostas possíveis.

Texto 1

Fé em Deus (Diogo Nogueira) Composição: Flávio da Silva Gonçalves

A luta está difícil, mas não posso desistir
Depois da tempestade, flores voltam a surgir
Mas quando a tempestade demora a passar
A vida até parece fora do lugar
Não perca a fé em Deus, fé em Deus
Que tudo irá se acertar



Pois o sol de um novo dia vai brilhar
E essa luz vai refletir na nossa estrada
Clareando de uma vez a caminhada
Que nos levará direto ao apogeu
Tenha fé, vá na fé, nunca perca a fé em Deus

Refrão:

Pra quem acha que a vida não tem esperança
Fé em Deus
Pra quem estende a mão e ajuda a criança
Fé em Deus
Pra quem acha que o mundo acabou
Pra quem não encontrou um amor
Tenha fé, vá na fé
Nunca perca a fé em Deus
Pra quem sempre sofreu e hoje em dia é feliz
Fé em Deus
Pra quem não alcançou tudo que sempre quis
Fé em Deus
Pra quem ama, respeita e crê
E pra aquele que paga pra ver
Tenha fé, vá na fé
Nunca perca a fé em Deus
Aquilo que não mata só nos faz fortalecer
Vivendo aprendi que é só fazer por merecer
Que passo a passo um dia a gente chega lá
Pois não existe mal que não possa acabar
Não perca a fé em Deus, fé em Deus
Que tudo irá se acertar
Pois o sol de um novo dia vai brilhar
E essa luz vai refletir na nossa estrada
Clareando de uma vez a caminhada
Que nos levará direto ao apogeu
Tenha fé, vá na fé, nunca perca a fé em Deus

Questões

- (1) O “sujeito que fala” no texto pode ser considerado como alguém (liste alguns adjetivos possíveis): _____
- (2) Você percebeu que há diferentes formas desse sujeito se aproximar do seu ‘ouvinte’: uso do “eu” e do “nós” (1ª pessoa), uso da 2ª pessoa (você, tu) e uso da 3ª pessoa. Identifique-as no texto e comente se há diferença nos efeitos produzidos.
- (3) Na temática abordada, são citadas diferentes situações vivenciadas pelas pessoas ao longo da vida. Alguma dessas situações já foi vivenciada por você ou por alguém próximo? Comente como enfrenta os problemas cotidianos.
- (4) Os trechos a seguir fazem referência a citações famosas. Você as conhece? Comente o que significam no texto.
“Depois da tempestade, flores voltam a surgir” (1ª estrofe)
“Aquilo que não nos mata só nos faz fortalecer” (4ª estrofe)
- (5) A letra da canção de Diogo Nogueira revela qual característica marcante sobre o brasileiro? Você conhece alguma expressão (linguística) associada a essa característica?

Comentários: (1) O sujeito que fala pode ser considerado alguém otimista, persistente, religioso, crente (aquele que acredita), paciente etc. (2) Esse sujeito se refere ao seu “ouvinte” de diferentes formas. Quando fala da sua experiência, usa o “eu” (1ª pessoa sg.); quando quer se aproximar do ouvinte, usa “nós” ou “a gente” (1ª pessoa pl.); quando quer citar situações observadas, usa a 3ª pessoa. O uso da primeira pessoa provoca a adesão do ouvinte. Também, quando cita as diversas situações vivenciadas pelos outros, o sujeito também provoca adesão à sua mensagem de fé e esperança, pois alguma delas terá sido experimentada também pelo seu ouvinte. (3) As situações observadas são todas referentes a problemas e desafios (luta, tempestade, sofrimento, mal). Os alunos podem comentar suas vivências e a forma como resolvem os problemas difíceis. (4) As duas citações são bastante conhecidas. A primeira refere-se a um conhecido versículo bíblico: “Depois da tempestade vem a bonança” (Salmo 126). A segunda é uma frase do filósofo Friedrich Nietzsche: “Aquilo que não nos mata, nos fortalece”. Ambas fazem referência a momentos desafiantes. (5) O brasileiro tem bastante fé em Deus. Caso os alunos conheçam nenhuma expressão, o/a docente poderá mencioná-las: Se Deus quiser, Deus é pai! etc.



Texto 2



Disponível em: <https://i.pinimg.com/originals/03/ee/61/03ee61d0fe3fbfbdfcc3d221c6eab8.jp> Acesso em 24 maio 2023 e em: <https://br.ifunny.co/picture/se-deus-quiser-esse-ano-eu-vou-namorar-nao-querer-lqOfA2ir6> Acesso em 24 jul. 2023.

Questões

- (1) Quem está representado na imagem?
- (2) O texto dialoga com o quê?
- (3) Qual é o sentido do humor produzido neste meme?
- (4) Qual crítica está implícita na frase “não quero”?

Comentários: O meme apresenta uma imagem que se pode associar a um Deus (personificado) com a frase que seria uma resposta aos seus fiéis. O humor do meme consiste nessa resposta fictícia às inúmeras frases/situações que atribuem a Deus a responsabilidade pelos fatos ocorridos ou pelas vontades. A crítica implícita é que muitas pessoas acabam diminuindo suas responsabilidades e colocando a “culpa” pelos seus atos na vontade de Deus. Antes de responder às perguntas, caso os alunos não associem o meme a nenhuma fala (por desconhecerem a expressão), o docente poderá mostrar o meme 2.

Texto 3

Religião e espiritualidade no Brasil contemporâneo

Falar de cultura brasileira é falar de religião. Muitas expressões idiomáticas do português brasileiro, usadas por pessoas de várias idades, classes sociais, gêneros, crenças e ideologias, possuem um interessante viés cristão.

Ao invés de falar “tchau”, muitos dizem “vai com Deus” ou “fica com Deus”. É comum ouvir “Deus lhe pague” ao invés de “muito obrigado”. Quem, mesmo sendo ateu, nunca disse “se Deus quiser” para expressar “tomara que dê certo”? ou soltou um “Deus me livre” para uma situação indesejada? Lembro da minha mãe dizendo “Graças a Deus” ao me ver chegando

no hall de desembarque do aeroporto. Na geração dela, ainda dizem que encontraram algo “na bacia das almas”. E, como o futuro a Deus pertence (e ele é brasileiro!), para expressar incerteza ou falta de conhecimento, há quem diga “Só Deus sabe”.

Em interjeições, a Sagrada Família também é bastante evocada. Sempre ouvimos “Nossa”! ou “Nossa Senhora!”, ou até “Meu pai do céu!”, “Jesus amado!”, “Benza Deus” ou até mesmo um “Credo!”. Em situações mais inusitadas, de susto ou espanto, pode ser que alguém solte um “Jesus, Maria, José!”, ou talvez ainda saia um “Misericórdia!”, “Virgem Santíssima!”, “Pelo coração de Maria”! ou, mais performático, dizem “Valha-me Deus, Nossa Senhora” seguido de um sinal da cruz.

Essa religiosidade popular também se faz presente em roupas e amuletos. É comum encontrar quem leve consigo a imagem de algum santo protetor na bolsa ou na carteira (eu mesmo tenho uma imagem de São Judas Tadeu), ou use um colar, um adereço. Outros usam camisetas, seja de pertencimento a algum grupo religioso, ou simplesmente estilizadas com alguma iconografia pop. Não raro, vemos muitas estampadas simplesmente com a palavra “Fé”, um conceito central no sistema de interpretação de mundo dos brasileiros.

Em todo caso, por mais heterogêneos que sejam as religiões e seus seguidores, a Fé é o ponto comum, no qual as pessoas se agarram em momentos de adversidade, dificuldade, desejo e ligação com o mundo místico.

Adaptado. Disponível em: <https://kilinguabacana.blogs.uni-hamburg.de/religiao-e-espiritualidade-no-brasil/> Acesso em 22 jul. 2023.

1. Relacione as expressões correspondentes às lacunas, de acordo com o significado de cada expressão em itálico:

Ainda bem que	Acho que ele nunca	Não quero nunca
<i>Se tudo der certo</i>	<i>Muito obrigado</i>	

- (a) ***Se Deus quiser*** terminarei o meu mestrado no ano que vem!
_____, terminarei o meu mestrado no ano que vem!
- (b) ***Graças a Deus*** você chegou! Eu já estava preocupada!
_____ você chegou! Eu já estava preocupada!
- (c) ***Deus me livre*** de morar na Alemanha! Lá faz muito frio!
_____, de morar na Alemanha! Lá faz muito frio.
- (d) ***Deus lhe pague*** por me ajudar na mudança!
_____ por me ajudar na mudança!



(e) *Só Deus sabe quando* ele vai devolver meu livro!

_____ vai devolver meu livro!

2. Em seu país, usa-se alguma expressão relacionada à fé ou a religiosidade como as descritas no texto? Comente.

3. Releia o fragmento a seguir e comente se, em seu país, há algum costume semelhante:

“Essa religiosidade popular também se faz presente em roupas e amuletos. É comum encontrar quem leve consigo a imagem de algum santo protetor na bolsa ou na carteira (eu mesmo tenho uma imagem de São Judas Tadeu), ou use um colar, um adereço. Outros usam camisetas, seja de pertencimento a algum grupo religioso, ou simplesmente estilizadas com alguma iconografia pop.” (penúltimo parágrafo)

Comentários: Na questão 1, importante levar o aluno a inferir os significados das expressões pelo contexto: (a) Se tudo der certo; (b) Ainda bem que; (c) Não quero nunca; (d) Muito obrigado(a); (e) Acho que ele nunca. Na questão 2, as respostas ocorrerão de acordo com cada aluno. Pode ser que não haja expressões correspondentes na língua materna do aluno ou pode ser que ele(a) não se lembre de nenhuma. Assim como na questão 2, na questão 3, o professor tentará fazer uma comparação entre as culturas de origem dos alunos e a cultura brasileira, apontando para a identificação de semelhanças e o respeito às diferenças.

Texto 4

Por que Brasil está no topo de ranking de países onde mais se acredita em Deus

“Vai com Deus.” “Graças a Deus!” “Deus me livre.” “Pelo amor de Deus!” “Só Deus sabe...” Deus está sempre na boca do brasileiro, um povo que vive em um país de maioria cristã onde cultura e fé estão intimamente ligadas —das altas esferas de poder ao cotidiano do cidadão comum— e no qual a vida religiosa muitas vezes preenche lacunas deixadas pelo Estado.

Esses são alguns dos fatores que explicam por que o Brasil se destaca quando o assunto é espiritualidade. Quase nove em cada dez brasileiros dizem, por exemplo, acredita **m** em Deus, segundo a pesquisa *Global Religion 2023*, produzida pelo instituto Ipsos.

O índice de 89% de crença em um poder superior coloca o Brasil no topo do ranking de 26 países elaborado pelo Ipsos, com base em uma plataforma online de monitoramento que coleta informações sobre o comportamento destas populações.

O Brasil aparece empatado com África do Sul, que teve os mesmos 89%, e Colômbia, com 86% — um empate técnico dada a margem de erro de 3,5 pontos percentuais da pesquisa. Holanda (40%), Coreia do Sul (33%) e Japão (19%) foram os países onde a população menos crê em Deus ou em um poder superior, de acordo com a pesquisa.

A *Global Religion 2023* é baseada em dados coletados entre 20 de janeiro e 3 de fevereiro, com 19.731 entrevistados, aproximadamente mil deles no Brasil. Não há países islâmicos na amostra, embora pessoas que seguem o islamismo tenham sido consultadas.

Entre os países pesquisados, o Brasil ficou 28 pontos percentuais acima da média na crença em Deus, que foi de 61%. “No cotidiano brasileiro, as pessoas falam em Deus o tempo todo, é algo comum e normal, e é estranho se alguém reage de forma negativa a isso”, diz Ricardo Mariano, sociólogo da Religião e professor da Universidade de São Paulo.

Mariano ressalta que o Brasil costuma se destacar em pesquisas internacionais sobre religiosidade e fé porque a crença em Deus e a espiritualidade estão profundamente intrincadas na nossa cultura, mesmo entre quem não tem compromisso com nenhuma religião específica.

De acordo com a pesquisa do Ipsos, 70% dos brasileiros disseram que acreditam em Deus como descrito em escrituras religiosas, como a Bíblia, o Alcorão, a Torá, entre outros, e 19% acreditam em uma força superior, mas não em Deus como descrito em textos religiosos. Cerca de 5% dos brasileiros disseram não acreditar em Deus ou em um poder maior, 4% afirmaram que não sabem e cerca de 2% preferiram não responder.

“São dados que estão de acordo com nosso histórico de um país onde a religião e a religiosidade têm uma predominância tanto na cultura e na vida cotidiana quanto nas esferas de poder”, diz Helio Gastaldi, diretor de opinião pública da Ipsos no Brasil.

“A religião é uma força fundamental no Brasil desde a época da colonização dos portugueses. O catolicismo é a religião que nos foi imposta pelos portugueses e vai ter um papel central nas identidades nacionais”, afirma a professora de sociologia da religião Nina Rosas, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Entre os países laicos, onde a religião é separada do Estado e não há uma religião oficial, a vida religiosa tende a ter maior importância para a população onde o PIB per capita (riqueza de um país em relação à quantidade de habitantes) é menor ou onde há grandes índices de desigualdade, aponta Gastaldi.

“São locais onde a religião de certa forma supre a ausência do Estado. Ela traz perspectiva, consolo, às vezes até assistência material — mas também pode ser usada como forma de manipulação e ferramenta do poder”, diz Gastaldi.

Na pesquisa do Ipsos, por exemplo, 90% responderam que acreditar em Deus ou forças superiores ajuda a superar crises, como doenças, conflitos e desastres.



O catolicismo sempre operou no Brasil como uma espécie de extensão do Estado, mesmo depois da Proclamação da República, afirma Rosas. Ao mesmo tempo, havia uma forte perseguição a outras religiões, explica a pesquisadora - o Código Penal de 1890, por exemplo, criminalizava magia, espiritismo e curandeirismo. Havia resquícios disso na legislação até 1985, aponta Rosas.

“Então as religiões mediúnicas, tanto espiritismo quanto as de matriz africana, tiveram que se adaptar a essas pressões tentando se enquadrar em algo que era considerado legítimo”, diz Rosas. Isso gerou o surgimento de um sincretismo religioso que ultrapassa as barreiras das religiões individuais.

“Apesar da opressão da colonização ter vindo embutida com a religião para o Brasil, na forma da religião imposta, de certa forma o povo soube separar Deus do missionário e ficou com a figura de Deus”, afirma Fernando Altemeyer, professor do departamento de Ciência da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Altemeyer avalia, ainda, que o alto índice de crença em Deus verificado pela pesquisa do Ipsos também é provavelmente influenciado pelo contexto imediato da vida pós-pandemia no Brasil, que foi especialmente atingido pela covid-19 e onde o governo foi criticado pela falta de resposta adequada ao problema.

Adaptado de: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c29r21r69j8o> Acesso em 22 maio 2023.

Questões

- (1) Comente sobre as porcentagens reveladas pela pesquisa da Ipsos. Quais países estão no topo e quais países não estão?
- (2) Você é capaz de responder à pergunta do título: Por que Brasil está no topo de ranking de países onde mais se acredita em Deus? Comente sobre as possíveis razões para o resultado da pesquisa?
- (3) Quem fez as afirmações a seguir? São profissionais que têm “autoridade” para fazê-las? De onde são esses profissionais? Comente se há informações implícitas nestas citações.
 - “No cotidiano brasileiro, as pessoas falam em Deus o tempo todo, é algo comum e normal, e é estranho se alguém reage de forma negativa a isso.”
 - “São dados que estão de acordo com nosso histórico de um país onde a religião e a religiosidade têm uma predominância tanto na cultura e na vida cotidiana quanto nas esferas de poder.”
 - “O catolicismo é a religião que nos foi imposta pelos portugueses e vai ter um papel central nas identidades nacionais”

- “Apesar da opressão da colonização ter vindo embutida com a religião para o Brasil, na forma da religião imposta, de certa forma o povo soube separar Deus do missionário e ficou com a figura de Deus”.

(4) O jornalista da BBC que escreveu a matéria fez uso dessas citações por qual razão?

(5) Comente esta fala de Rosas: “Então as religiões mediúnicas, tanto espiritismo quanto as de matriz africana, tiveram que se *adaptar* a essas *pressões* tentando se *enquadrar* em algo que era considerado *legítimo*”.

Comentários: Sugere-se que, antes de proceder à leitura com a turma, o/a professor(a) faça a leitura individual do texto na íntegra, pois há vários trechos suprimidos para reduzir a extensão e facilitar as cópias ou reprodução. Ao final da atividade, espera-se que os alunos percebam a importância da noção de sujeito, de quem fala, como fala e para quem fala. Também, que saibam a força da argumentação a partir do uso do discurso de autoridades e das informações implícitas. Ademais, espera-se que entendam os motivos que justificam uma das características marcantes de grande parte da sociedade brasileira: a crença em Deus. Respostas possíveis: (1) Os países que têm mais integrantes que acreditam em Deus são o Brasil, a África do Sul e a Colômbia. Já os países onde menos se acredita foram Holanda, Coreia do Sul e Japão. Interessante comentar sobre o desenvolvimento econômico desses países. (2) Possíveis justificativas para o resultado da pesquisa: somos um país multirreligioso. Apesar de o catolicismo ter sido religião oficial, houve sincretismo religioso e crenças foram mescladas; o contexto pós-pandemia propiciou a aproximação com Deus; a crença ajuda a superar crises e problemas; em lugares onde há muita desigualdade social, a religião supre as carências deixadas pelo Estado. (3) As diversas vozes trazidas para o texto são de especialistas sobre o tema: Ricardo Mariano, sociólogo da Religião e professor da USP; Helio Gastaldi, diretor de opinião pública do Instituto Ipsos (Brasil); Nina Rosas, professora de sociologia da religião da UFMG e Fernando Altemeyer, professor do departamento de Ciência da Religião da PUC-SP. Na primeira fala, o “é estranho” revela que quem não acredita em Deus é visto como estranho. Os ateus costumam sofrer preconceito e até discriminação. Comentar sobre isso é importante para refletir que essa é uma escolha (não ter nenhuma crença) e como tal deve ser respeitada. Na segunda e na terceira citações, a religião faz parte do cotidiano brasileiro. Diversas instituições públicas são associadas ao catolicismo, temos feriados nacionais católicos. Durante muito tempo a vida pública foi marcadamente católica. Na quarta, fica evidente que o brasileiro tem fé, independentemente da opção por uma religião. (4) Todas essas vozes trazidas para o texto corroboram a tese de que o brasileiro é um homem de fé. Não há apenas o resultado da pesquisa da Ipsos, há também diversos especialistas no assunto que a corroboram. É o discurso de autoridade. (5) A fala de Rosas refere-se ao



sincretismo religioso ocorrido no Brasil quando o catolicismo era a única religião permitida (período colonial e imperial), portanto, a única legítima. As demais, ficaram à margem.

Finalmente, para complementar esta seção, apresentamos a seguir indicações de materiais complementares sobre a temática que podem auxiliar o professor a entender ainda mais a questão da fé do povo brasileiro.

- **Textos: "Fé, transe e cura" (II e III)**

Disponível em:

<https://kilinguabacana.blogs.uni-hamburg.de/a-espiritualidade-dos-povos-indigenas/>

<https://kilinguabacana.blogs.uni-hamburg.de/a-pluralidade-do-catolicismo-popular/>

- **Podcast: "O brasileiro, a fé e a religião" (Spotify)**

Disponível em:

<https://open.spotify.com/episode/7BWWX8M4WSyOpafYbPc24a?si=PzeVRW8aQjq6kJvkDdJtdg&context=spotify%3Ashow%3A4wcGHMXEvnK2Fb8zbuNwFl>

- **Diversidade cristã: uma análise sobre a pluralidade e a importância da fé na vida dos brasileiros; A fé plural do brasileiro: a diversidade na expressão desse importante conceito sociocultural.**

Disponível em:

<https://gente.globo.com/pesquisa-infografico-diversidade-crista/>

<https://gente.globo.com/texto-a-fe-plural-do-brasileiro/>

4. Considerações finais

Neste estudo, tivemos como objetivo geral promover uma reflexão sobre a forma como se configuram a fé e a religiosidade na sociedade brasileira, para propor atividades direcionadas ao professor de Português como Língua Estrangeira (PLE) a respeito dessa temática. Pretendemos oferecer um material que permita à chegada de conclusão de que o Brasil é um país peculiar, onde coexistem diferentes crenças de forma pacífica e respeitosa.

Por meio da análise da materialidade linguística, descrevemos diferentes expressões coloquiais do campo semântico religioso, para mostrar o quanto está arraigada, na cultura brasileira, a herança católica e a memória discursiva dela decorrente. Como objetivo específico, propusemos atividades de PLE com textos sobre a temática das crenças brasileiras,



para propiciar aos docentes uma forma possível de abordagem desse conteúdo, frequentemente ausente nos manuais de ensino.

Para atingir esses objetivos, na primeira seção do artigo, reforçamos a importância do papel do professor de PLE em abordagem que reflita a pluralidade cultural brasileira, para contribuir com um ensino pautado no respeito às diferenças.

Na segunda parte do estudo, comentamos a respeito de uma característica da sociedade brasileira, seu perfil multirreligioso, marcado pelo sincretismo, herança colonial. Outro aspecto relevante que mencionamos foi a divulgação de recente pesquisa realizada pelo Instituto Ipsos, segundo a qual 89% dos brasileiros participantes afirmaram acreditar em Deus ou em uma força superior. Segundo a análise feita pelo Instituto, uma das justificativas para essa crença consiste no fato de a religião ser uma forma de suprir a ausência do Estado, trazendo consolo e, muitas vezes, assistência material a seus adeptos.

Na terceira parte, ficaram evidentes diversas expressões coloquiais do campo semântico religioso, que materializam, na língua, a crença do brasileiro em Deus ou em uma força superior e toda a herança cultural mencionada. Atualmente, essas expressões tiveram seu uso cristalizado, empregadas até mesmo por quem não é adepto de nenhuma religião. Ademais, comentamos que, da mesma forma que há uma profusão de expressões com o substantivo “Deus”, há um tabu linguístico quando o referente é o “diabo”. Os brasileiros evitam usar esse termo, referindo-se a ele por meio de sinônimos e eufemismos, o que reforça a nossa tese de que essas expressões são o reflexo de um passado distante, tendo permanecido na memória discursiva dos adeptos do catolicismo ibérico e se estendido à grande parte da sociedade.

Na quarta parte, apresentamos sugestões de atividades baseadas em textos sobre as peculiaridades da sociedade brasileira a respeito da fé e da religiosidade. O objetivo foi oferecer a professores de PLE possibilidades de abordagem do conteúdo referente à pluralidade religiosa com alunos em nível intermediário. Entendemos que, para alcançar os objetivos propostos, é extremamente importante haver uma abordagem docente pautada no respeito às diferentes opiniões dos alunos, de acordo com a cultura da qual fazem parte. Portanto, oferecemos opções diferentes, para que o professor possa escolher aquelas que considere mais oportunas e adequadas ao seu contexto.



Referências

- ANDRADE, Maristela Oliveira de. A Religiosidade Brasileira: o pluralismo religioso, a diversidade de crenças e o processo sincrético. In: *CAOS- Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, n. 14, set. 2009.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA, Geisa Borges. **Tabus linguísticos no léxico religioso: um estudo geolinguístico com base no Atlas Linguístico do Brasil**. Matraca, Rio de Janeiro. v. 28, n. 52, p. 44-53, jan./abr. 2021.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Analyse Du discours politique**. *Langages*, n. 62, juin, 1981.
- DAMATTA, Roberto. **O que é o Brasil?**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.
- GOMES, Adriana. **A criminalização do espiritismo no Código Penal de 1890: as discussões nos periódicos do Rio de Janeiro**. In: *Revista Agora*, Vitória, n. 17, 2013, p. 62-72. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/agora/article/download/6082/4428/13350> Acesso em 22 jul. 2023.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- MELLO, Nélon Cunha. **Conversando é que a gente se entende: dicionário de expressões coloquiais brasileiras**. São Paulo: Leya, 2009.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- PFEFFER, Renato Somberg. **A feira mística brasileira**. *Caminhos*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 38-51, jan./jun. 2017.
- SIMAS, Luiz Antônio. **Almanaque Brasilidades: um inventário do Brasil popular**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.
- VALLE, Edênio R. **Psicologia e Experiência Religiosa**. São Paulo: Loyola, 1998.





Português como Língua de Herança: breve análise do livro didático “Vamos falar Português!”

Cláudia Moura da Rocha
Cynthia Vilaça
Jefferson Evaristo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil



claudiamoura.uca@gmail.com
cynthia.uerj@gmail.com
jeff.evaristo2@gmail.com



0000-0002-3428-6065
0009-0005-5397-9034
0000-0002-7561-5400

1. Considerações iniciais

Diversos períodos da história do Brasil foram marcados pela imigração. Contrariamente ao esperado, recentemente muitos brasileiros, em busca de melhores oportunidades de trabalho ou fugindo da violência urbana, migraram para outros países, nem sempre lusófonos, como é o caso de Portugal (um dos destinos mais procurados em virtude da língua comum). É possível identificar, portanto, vários núcleos de brasileiros, principalmente, em países como Estados Unidos, Portugal, Paraguai, Reino Unido e Japão, por exemplo. A estimativa oficial mais recente¹, de 2022, é de que haja mais de quatro milhões e meio de brasileiros no exterior; quase metade deles está concentrada na América do Norte e aproximadamente um terço deles vive na Europa (Brasil, 2023, p. 3), como pode ser visto na tabela a seguir:

¹ <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portugal-consular/comunidade-brasileira-no-exterior-2013-estatisticas-2022#:~:text= Nesse%20ano%2C%20de%20acordo%20com,mais%20populoso%20estado%20da%20Federa%C3%A7%C3%A3o.> – acesso em abril de 2024

1

COMUNIDADES BRASILEIRAS NO EXTERIOR ESTIMATIVAS REFERENTES A 2022

REGIÃO	NÚMERO DE BRASILEIROS	%
AMÉRICA DO NORTE	2.078.170	45,19%
EUROPA	1.490.745	32,42%
AMÉRICA DO SUL	646.730	14,06%
ÁSIA	222.053	4,83%
ORIENTE MÉDIO	59.230	1,29%
OCEANIA	53.430	1,16%
ÁFRICA	39.600	0,87%
AMÉRICA CENTRAL E CARIBE	8.777	0,18%
TOTAL	4.598.735	100%

Tabela 1 – Comunidades brasileiras no exterior

Fonte: Brasil (2023, p. 3)

Esse movimento migratório gera consequências não só para os falantes adultos como para seus filhos e netos, que passam a conviver com o bilinguismo: uma língua para interagir nas diversas situações cotidianas do novo país e outra para se comunicar dentro de casa, na interação familiar. Como a língua é um fator de identidade e de pertencimento a uma pátria, pode ser um anseio dos próprios pais ensinar o português para que as crianças não percam o vínculo com seus parentes e com o próprio país.

Nesse contexto, um importante conceito se estabeleceu: o de língua de herança. Para essas crianças, adolescentes e jovens, o português é uma língua de herança, que precisa ser ensinada/aprendida. O que costuma caracterizar esse ensino e seus alunos é a heterogeneidade: aquele pode se dar de várias formas (em casa, com os pais e avós, ou em uma escola; em outras palavras, pode ocorrer de forma mais ou menos sistematizada, embora o mais comum seja estar em ambientes informais); estes costumam apresentar níveis variados de fluência do português, variando em um *continuum* de “não falar nada, mas ter interesse no país” a “saber ler, mas não ter fluência”.

Em virtude da relevância de se analisarem obras didáticas utilizadas no ensino de Língua Portuguesa, seja como língua materna, seja como língua estrangeira, ou ainda como língua de herança, procuramos, neste texto, apresentar uma análise de material didático elaborado com a finalidade de ser empregado no ensino de português como língua de herança, a coleção *Vamos falar português! Ensino de Português do Brasil como Língua de Herança*, de Susanna Florissi e Ana Claudia Ramos (2014).



Como obras dedicadas ao ensino de português brasileiro como língua de herança não são tão abundantes, justifica-se a análise empreendida a fim de verificar as contribuições didáticas de tal material, podendo ser incorporadas ao ensino de português como língua materna ou como língua estrangeira, tanto no que se refere a questões metodológicas, quanto a questões conceituais.

No presente artigo, nos concentraremos no primeiro volume da coleção, publicado em 2014. Antes de passarmos à análise da estrutura da obra, apresentaremos o conceito de língua de herança e contextualizaremos o seu ensino e as principais iniciativas governamentais para sua implementação.

2. Questões fundamentais sobre Língua de Herança

Valdés (2005, p. 411) vai mostrar que “nos últimos anos, o termo língua de herança tem sido amplamente utilizado para se referir a línguas não majoritárias e não socialmente faladas por grupos frequentemente conhecidas como minorias linguísticas²”.

Segundo Bastos e Melo-Pfeifer (2017, p. 181), uma língua de herança é uma

língua adquirida junto da família e da comunidade de origem deslocizada, num ambiente linguístico maioritário (...). Neste sentido, o português língua de herança (PLH) é uma língua com um grau muito variável de “estranheza”, situando-se de forma muito variável e dinâmica no *continuum* “conhecido/desconhecido” (Dabène, 1994), dependendo das práticas de comunicação e de transmissão familiares (Bastos; Melo-Pfeifer, 2017, p. 181).

Esse campo de estudos é bastante complexo, sendo caracterizado pela pluri e interdisciplinaridade, o que significa receber contribuições de áreas distintas, como a Didática, a Linguística, a Política Linguística, a Psicolinguística, a Sociologia e a Sociolinguística, como esclarece Melo-Pfeifer (2018); além disso, é um campo de estudos recente, com suas contribuições ainda em número significativamente menor do que o de outras áreas (Lira e Azevedo-Gomes, 2020).

Como dissemos anteriormente, o perfil das crianças e jovens falantes de uma língua de herança costuma ser reconhecido como heterogêneo, em virtude dos variados repertórios linguísticos e culturais de que podem dispor. Melo-Pfeifer (2018, p. 1163-1164) vai dizer que:

² No original: “In recent years, the term heritage language has been used broadly to refer to nonsocietal and nonmajority languages spoken by groups often known as linguistic minorities”. (tradução nossa)



Em termos do perfil de aprendente e/ou falante de LH, os autores convergem frequentemente no reconhecimento da heterogeneidade do seu perfil linguístico (que Hornberger coloca num *continuum* de biliteracias, 2003), sendo recorrente o diagnóstico da necessidade de desenvolver materiais e estratégias de ensino-aprendizagem e de formação adequadas e inovadoras, que promovam a consciência linguística e plurilíngue dos sujeitos envolvidos (professores e aprendentes), o que é comum a muitas LH (Valdés; Fishman; Chàvez; Pérez, 2006)

Sobre essa heterogeneidade, Moroni e Gomes (2015, p. 23) esclarecem:

Outra definição mais ampla de LH é a de Van Deusen-Scholl (2003: 221), para quem os falantes de herança são um grupo heterogêneo que abarca desde nativos fluentes a não-falantes, os quais poderão estar a gerações de distância do familiar emigrante, mas que se sentem culturalmente ligados à língua. Aqui o falante de herança pode dominar ou não a língua, ou ter competências limitadas (ser capaz de entendê-la, mas não de falá-la), mas invariavelmente terá um vínculo cultural com a comunidade que se comunica através deste idioma. Essa realidade heterogênea é a que observamos entre os *brasileirinhos*, crianças e jovens falantes ou em contato com o português como um dos idiomas de seu ambiente familiar — mas muitas vezes não o único e não aquele do país onde reside, apenas para mencionar algumas das variáveis que influenciam no grau de competência na LH.

Os estudiosos costumam apontar, como características dos falantes de herança, diferentes graus de bilinguismo; conexão cultural e afetiva com a língua de herança; aquisição da língua desde o nascimento ou primeira infância; e língua dominante distinta da língua de herança (Azevedo-Gomes, 2021; 2019).

Melo-Pfeifer (2018, p. 1164) destaca uma característica do português que necessita ser considerada em seu ensino: seu pluricentrismo. Conceber o português como uma língua pluricêntrica significa reconhecer que ele é formado por várias normas, todas válidas, ou seja, legítimas de uso da língua.

A proposição inicial acerca de línguas pluricêntricas foi feita por Clyne (1992, p. 1), para quem “o termo pluricêntrico foi empregado por Kloss [...] para descrever línguas com diferentes centros de interação, cada um deles fornecendo uma variedade nacional com pelo menos algumas de suas normas (codificadas)”³, acrescentando que “as línguas pluricêntricas são ao mesmo tempo unificadoras e divisoras das pessoas. Eles unem as pessoas por meio do uso da língua e as separam por meio do desenvolvimento de normas

³ No original: “The term pluricentric was employed by Kloss [...] to describe languages with several interacting centres, each providing a national variety with at least some of its own (codified) norms”. (tradução nossa).



e índices nacionais e variáveis linguísticas com as quais os falantes se identificam”⁴ (Clyne, 1992, p. 1).

Melo-Pfeifer e Souza (2022, p. 382) vão reforçar que o termo *pluricentrismo* foi introduzido em 1978 por Heinz Kloss, que começou a desenvolver o conceito na década de 1950, ao estudar o alemão e seus dialetos. Ele se referia a línguas padrão cujas diversas variedades detinham direitos iguais onde eram utilizadas como língua oficial e administrativa.

De fato, já desde a obra de Clyne⁵ (1992), o português é descrito como uma língua pluricêntrica, ao que Melo Pfeifer (2018, p. 1165) vai pontuar que isso o

coloca no *ranking* das línguas mais faladas do mundo (sendo considerada uma língua global), aumentando o seu poder de atração em termos de políticas linguísticas e curriculares como LE, também parece contribuir para um jogo de forças (e mesmo de concorrência) entre as diferentes variedades quando se trata de estabelecer a variedade a ensinar no estrangeiro, quer se trate de LE ou de LH. Como sabemos, os diferentes países de língua portuguesa têm diferentes agendas linguísticas, políticas e económicas e, neste sentido, “pluricentric languages are both unifiers and dividers of people” (Clyne, 2012, p. 1).

Nesse contexto, há, segundo a mesma estudiosa, uma tendência no ensino de língua de herança pelas variedades portuguesa e brasileira, passando ao largo de outras variedades lusófonas, como a angolana, a moçambicana, dentre outras (Melo-Pfeifer, 2018, p. 1166).

Para se referir à expressão *Português como língua de herança*, podem ser utilizadas as siglas PLH ou POLH (adotada por alguns académicos e educadores europeus) (Brasil, 2020). Ainda é preciso destacar outros termos utilizados em lugar de “língua de herança”, sem, contudo, ignorar as variadas conotações que carregam: “língua comunitária”, “língua minoritária” (por oposição à “língua majoritária”), “língua materna” ou “primeira língua”. Segundo Melo-Pfeifer (2018, p. 1167-1168),

o uso de cada um destes conceitos, mais do que fixo e estável, é indexado e depende das dinâmicas das biografias linguísticas dos sujeitos, assim como das dinâmicas próprias a cada comunidade de falantes na diáspora. Assim, dependendo se o bilinguismo é sucessivo ou simultâneo, a LH pode ser também LM ou L1; pode passar a ser usada como língua estrangeira, caso os contactos com os países de origem e com os seus falantes decaiam e com eles as oportunidades de uso da língua; pode deixar de ser identificada a uma

⁴ No original: “Pluricentric languages are both unifiers and dividers of peoples. They unify people through the use of the language and separate them through the development of national norms and indices and linguistic variables with which the speakers identify”. (tradução nossa)

⁵ O primeiro capítulo da obra, escrito por Alan Baxter, é justamente sobre o português.



“língua comunitária” se os laços comunitários forem raros e pode deixar de ser vista como “home language”, se a política linguística familiar — implícita ou explícita — assim o ditar. A LH também pode ser declinada do plural, em caso de casamentos mistos de emigrantes em países de acolhimento. Assim, à luz das dinâmicas biográficas e migratórias, dever-se-ia, antes de mais, considerar que uma LH pode evoluir para outros estatutos e adquirir diferentes matizes, sempre marcados pelo plurilinguismo dos sujeitos e pelas circunstâncias das suas vidas linguísticas (Melo-Pfeifer, 2017; Melo-Pfeifer; Schmidt, 2012 e 2017).

Passemos às iniciativas com vistas à implementação do ensino de português como língua de herança. Para estimular esse tipo de ensino, o Ministério das Relações Exteriores brasileiro têm formulado diversas propostas, como a elaboração de um fascículo intitulado *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança* (Brasil, 2020), integrante da coleção “Propostas curriculares para ensino de português no exterior”; a organização das Olimpíadas de Português como língua de herança (realizadas em diversos países, como Itália, Reino Unido e Japão); além da oferta de recursos didáticos, como a série “Um menino muito maluquinho”, disponibilizada gratuitamente pela TV Brasil.

Sobre o papel do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, Melo-Pfeifer e Souza (2022) esclarecem que suas ações são de nível macro de planejamento, ou seja, são políticas nacionais que geram impacto internacional:

É o caso das ações do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (doravante, MRE) em relação ao ensino do português como língua de herança. A atenção e o apoio a este tipo de ensino começaram em 2009 com a promoção de eventos isolados e o financiamento de projetos de base, embora não de forma planejada e sistemática. Mais recentemente, foi publicado o guia curricular *Propostas Curriculares para Ensino de Português no Exterior – Português como Língua de Herança*. Tendo o contexto europeu como pano de fundo da sua concepção, este guia curricular assume o plurilinguismo como um aspecto chave para o ensino e aprendizagem do português.

A *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança* (Brasil, 2020) se baseia em outros documentos de referência para o ensino de línguas, como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação* (QEQR), o *Quadro de Referência para o Ensino de Língua e Cultura de Herança* (RLP-HSK, conforme a sigla em alemão — Suíça, 2013), o *Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro* (QuAREPE), os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), de 1997, e a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), de 2017. (Brasil, 2020, p. 18- 19, 29)

Esse guia tem por objetivo ser



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. Dessa maneira, seu conteúdo poderá ser usado de maneira flexível pelas diversas instituições em relação à sequência e ao ritmo adotado para o processo de ensino-aprendizagem. (Brasil, 2020, p. 17-18)

O documento apresenta uma breve contextualização histórica do ensino do português como língua de herança; os níveis de proficiência adotados (A1, iniciante; A2, básico; B1, ascendente; B2, independente; C1, experiente); os descritores de níveis (com indicação de conteúdos/componentes do conhecimento e habilidades, exemplos ou comentários); diversas listas: de temas transversais; de itens gramaticais; de itens lexicais e uma de tipos de textos (Brasil, 2020, p. 18). Na apresentação da proposta, é esclarecido o objetivo do documento, além da concepção de língua adotada: a língua é concebida como prática social e como elemento de identidade cultural. As habilidades linguísticas previstas são a compreensão escrita, a compreensão oral, a expressão escrita e a expressão oral (Brasil, 2020, p.18).

O guia ainda destaca o multilinguismo e o multiculturalismo como aspectos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem do português como língua de herança, sugerindo-se que “tanto as experiências socioculturais vivenciadas pelos aprendizes no exterior quanto as referentes ao contexto brasileiro sejam incorporadas às aulas ofertadas pelas instituições brasileiras formais e informais que atuam no exterior” (Brasil, 2020, p. 21).

Passemos à análise da estrutura do primeiro volume da coleção *Vamos falar português! Ensino de Português do Brasil como Língua de Herança*, de Susanna Florissi e Ana Claudia Ramos (2014).

3. Estrutura da obra

O primeiro volume da coleção se estrutura da seguinte forma: a primeira seção, que funciona como uma apresentação do livro, é intitulada “Projeto ‘Vamos falar Português!’”; a segunda seção, em que ocorre a apresentação do personagem Pelezinho; a terceira seção, em que são apresentados esclarecimentos sobre componentes, níveis e ícone utilizado; a quarta seção, em que ocorre a apresentação dos outros personagens; o índice, indicando doze capítulos e um mapa ao final do livro.

Na primeira seção, a apresentação da obra, as autoras esclarecem qual é o seu público-alvo, identificando que são crianças e pré-adolescentes, falantes de herança:



Pensado para um público de PLH — Português como Língua de Herança, VAMOS FALAR PORTUGUÊS! destina-se a filhos, netos, sobrinhos de falantes de português, entre 7 e 11 anos, que desejem aprender português e conhecer a cultura dos países onde o idioma é falado, em especial o Brasil. (FLORISSI; RAMOS, 2014).

Em seguida, ressaltam, como anteriormente mencionamos, a heterogeneidade do falante de herança e o pluricentrismo da língua portuguesa (Melo-Pfeifer, 2018; Moroni; Gomes, 2015).

Nesse universo, temos algumas realidades bastante diversificadas com crianças:

- que não falam nada de português nem nunca estiveram em contato com o idioma;
- que já falam algum português;
- que já estiveram no Brasil, em Portugal ou em algum outro país de fala portuguesa;
- que têm contato com a cultura dos países da CPLP — Comunidade dos Países de Língua Portuguesa;
- que não têm contato algum com a cultura dos mesmos países etc. (Florissi; Ramos, 2014)

As autoras esclarecem que o livro é destinado a pais e professores, servindo “de esqueleto e de ponto de partida” para o ensino. Como se percebe, o livro pode ser utilizado de maneira sistematizada ou não. Ainda na apresentação, elas explicam que o projeto terá como personagem principal Pelezinho, da Turma da Mônica. Ele será o anfitrião de cinco amigos estrangeiros (um de cada continente) que “vão ao Brasil para conhecer um pouco de sua língua e de sua cultura.” (Florissi; Ramos, 2014). Podemos propor a hipótese de que a escolha de um personagem infantil inspirado no ídolo do futebol Pelé (Edson Arantes do Nascimento) não é de forma alguma aleatória, pois ele foi um jogador de futebol mundialmente conhecido e esse esporte é recorrentemente associado ao Brasil. No entanto, não se pode negar que essa escolha reforça um estereótipo sobre o país (Gonçalves e Azevedo, 2020), conhecido como o “país do futebol” ou a “pátria de chuteiras”. Esse fato nos alerta para que tipo de estereótipos podem ser veiculados no ensino de língua de herança.

As autoras ainda mencionam referências à lusofonia, que o leitor encontrará na obra: “Além de apresentar os países de fala portuguesa, seu idioma e algo de suas culturas, o material traz vocabulário referente a esportes em geral, com ênfase àqueles em que o Brasil se destaca.” (Florissi; Ramos, 2014)



Na segunda seção, as autoras apresentam o personagem Pelezinho, criado por Mauricio de Sousa e inspirado no jogador de futebol Edson Arantes do Nascimento. São destacadas as qualidades do jogador: “Rei do Futebol”, “craque no futebol e líder por natureza”, “bom filho” (Florissi; Ramos, 2014). Como se pode depreender, a escolha do personagem não é gratuita; além de ser uma figura marcante do esporte brasileiro, é um bom exemplo para as crianças. O personagem infantil Pelezinho é duplamente característico da cultura brasileira, pois, além da inspiração em Pelé, o desenhista Mauricio de Sousa é conhecido nacional e internacionalmente por seu traço marcante que deu vida aos personagens da Turma da Mônica.

Pelezinho é encarregado, junto de seus amigos estrangeiros, de apresentar o Brasil e a língua portuguesa:

Em **VAMOS FALAR PORTUGUÊS!**, **Pelezinho** está em companhia de uma turma muito especial: Ana, Evita, Hans, Kim e Sam, e está encarregado de receber e apresentar o **Brasil** e a **Língua Portuguesa** aos novos amigos. Juntos, eles farão parte do **Projeto Pelezinho Brasil**. Um “time” de instrutores, que são professores, cuidará das crianças em suas aventuras pelo Brasil. Em cada cidade que visitarão, os amigos ficarão em uma casa onde poderão brincar e aprender muitas coisas divertidas. (Florissi; Ramos, 2014)

Na seção destinada aos esclarecimentos sobre os componentes, níveis e ícone utilizado, são indicados os volumes do livro do aluno, em versão impressa (com áudio CD) ou em PDF: volume 1 (nível básico) e volume 2 (nível intermediário). Ainda há a informação de que textos e diálogos estão disponíveis na nuvem (espaço virtual onde pais e professores têm acesso a mais material, como exercícios, instruções, ideias e dicas, sinalizado por um ícone).

A quarta seção é dedicada à apresentação dos personagens Hans, Ana, Sam, Kim e Evita, por meio de seus desenhos, sem a utilização de nenhum texto explicativo sobre eles (o que será feito ao longo dos capítulos).

Em seguida, o índice da obra lista os seguintes capítulos, cujos títulos indicam temas relacionados ao Brasil, suas cidades, fauna, flora, folclore e esportes: “A chegada”, “Na escola”, “No Museu do Futebol”, “Passeando por Porto Alegre”, “Um passeio diferente”, “Conhecendo uma ilha”, “Brasília, a capital”, “O calor de Cuiabá”, “Aventuras na Chapada dos Veadeiros”, “Boto e pororoca: Que história é essa?”, “Entre jacarés e vitórias-régias”, “Do Oiapoque às Paralimpíadas”, além do mapa em que são assinalados os lugares em que ocorrem os capítulos.



4. Estrutura dos capítulos

Cada capítulo é introduzido por um diálogo entre as personagens, como o exemplificado a seguir:

A CHEGADA

Pelezinho – Olá, eu sou Pelezinho.

Sam – Hi! Eu sou Sam!

Pelezinho – Ooooolááá!

Kim – Olá. Eu sou Kim.

Evita – Oi, eu sou Evita.

Pelezinho – E você, como se chama?

Ana – Eu sou Ana.

Pelezinho – E ele é o Hans.

Kim – Oi, Hans, tudo bem?

Hans – Tudo!

Pelezinho – Agora somos todos amigos.

Sejam bem-vindos ao meu país!

Como se pode observar, as falas de Pelezinho são destacadas com negrito. Isso provavelmente se deve ao fato de este ser o único personagem que tem o português como língua materna e, por isso, sua fala deve servir de modelo para os demais.

Após o diálogo introdutório, há a apresentação de um conteúdo de natureza gramatical, seguido de exercício sobre esse conteúdo. Por exemplo, após a apresentação da conjugação verbal de determinado verbo, pode ser solicitado que o aluno complete o exercício com as formas verbais estudadas. A conjugação dos verbos sofre uma adaptação, pois as formas da segunda pessoa (tanto do singular quanto do plural), *tu* e *vós*, não são apresentadas. No entanto, a expressão *a gente* é utilizada, o que pode indicar uma preocupação das autoras, não de natureza normativa, mas de apresentar ao aluno a língua em uso.

Depois do primeiro exercício, novo texto é apresentado, com a apresentação de outro conteúdo gramatical. Ao longo do capítulo, texto, conteúdo gramatical e exercício se alternam nessa ordem. Ao final do capítulo, é apresentado um resumo do que foi estudado (intitulado “Agora já sabemos”) e é proposto um projeto a ser realizado em grupo.



4.1. Análise do capítulo 1

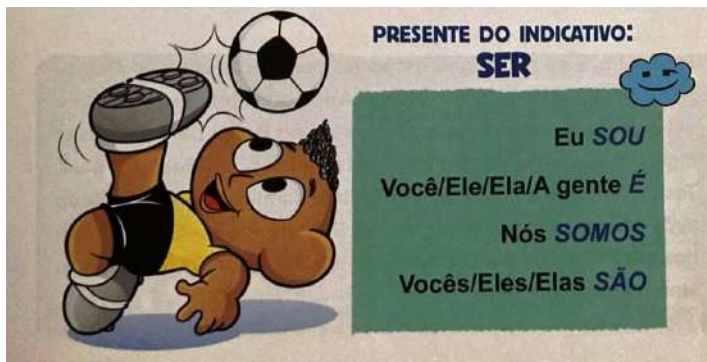
Os textos do capítulo 1 (diálogos, trechos narrativos e alguns exercícios) têm como tema principal a apresentação dos personagens do livro (Pelezinho, o brasileiro, e seus amigos que vieram visitar o Brasil), oferecendo informações como nome e nacionalidade.

Considerando que um dos objetivos do material didático é fazer com que os aprendizes de PLH conheçam elementos da cultura de países lusófonos, especialmente do Brasil, os textos desta primeira unidade anunciam a viagem que os personagens farão por cidades das cinco regiões brasileiras e mencionam duas dessas regiões (Rio Grande do Sul, Amazônia), duas cidades (Fortaleza, Salvador) e dois pontos turísticos da cidade de São Paulo (o Museu de Arte de São Paulo e o Parque do Ibirapuera).

Ainda com relação ao conteúdo de natureza cultural, no primeiro capítulo, algumas crianças demonstram saber da existência do boto-cor-de-rosa e de uma lenda a seu respeito. Também nesse capítulo, nomeiam-se alguns esportes e atividades de recreação bastante populares no Brasil, como “jogar bola”/“jogar futebol”, “andar de skate” e “pular corda” e “balançar(-se) na rede”; e, certamente para promover a integração entre as personagens, citam-se atividades de recreação mais universais, como “passear de bicicleta”, “tomar sorvete”, “nadar” e “usar jogos eletrônicos”.

Intimamente relacionada ao “jogar bola/futebol”, em um dos textos, há a expressão “ficar craque”, regionalismo brasileiro nascido no domínio discursivo do desporto (proveniente do ingl. *crack* ‘estalo, o que tem capacidade superior’ – cf. Cunha (2010, p. 187) e Houaiss (versão eletrônica 2009.8)), mais especificamente do futebol, usado para qualificar um exímio praticante desse esporte. Dada a popularidade desse esporte no Brasil, o termo “craque” passou a ser usado para designar qualquer indivíduo muito capaz no que faz, como consta na primeira acepção registrada no Dicionário eletrônico Houaiss.

Do ponto de vista gramatical, o capítulo em análise apresenta dois tópicos de natureza morfossintática: os pronomes pessoais do caso reto, conforme o uso brasileiro mais comum, isto é, excluindo o *tu* e o *vós* e incluindo a expressão *a gente*; e a conjugação dos verbos *ser*, *estar* e *ter*, adaptada aos pronomes referidos (com apenas quatro formas distintas), no presente do indicativo, em quadrinhos com este:



Fonte: FLORISSI; RAMOS, 2014, p. 1.

É interessante observar que, nesse tipo de registro sinóptico, os dados são organizados por oposição morfofonêmica, não pelo funcionamento da língua do ponto de vista discursivo, isto é, considerando: o(s) indivíduo(s) que fala(m) (eu, nós/a gente); o(s) indivíduo(s) a quem o(s) que fala(m) se dirige(m) (você, vocês); e o(s) indivíduo(s) ou coisa(s) de que se fala (ele, ela, eles, elas). Sem dúvida, o esquema apresentado favorece a memorização das formas pelo aprendiz de PLH, mas não deixa clara a função própria dos pronomes pessoais no funcionamento da língua portuguesa, que é a de representar os papéis do discurso na interação face a face e no texto.

No que diz respeito ao vocabulário comum, o capítulo traz: cinco cores (azul, verde, amarela, vermelha e marrom), nomes de alguns países (acompanhados de suas respectivas bandeiras), nomes de relações de parentesco (pais, mãe, irmão, tio/tia, filho, primo/prima, avós), seis adjetivos gentílicos (brasileiro, finlandês, coreano, afro-brasileiro, chileno e americano) e alguns adjetivos qualificadores (feliz, contente, novo, legal, gostoso, bonito, grande, divertido e bacana). Entre os adjetivos qualificadores⁶, é interessante observar a presença de “bacana” em um texto descritivo da página 8, referindo-se à casa onde as personagens ficam hospedadas, e na fala do personagem finlandês, Hans, presente no diálogo da página 6:

Hans – Eles sabem jogos bacanas e divertidos. [eles = os instrutores das crianças].

O adjetivo “bacana” não faz parte do vocabulário da maioria crianças brasileiras da faixa etária de Pelezinho e seus amigos. Sua presença na fala do menino finlandês pode

⁶ Segundo Azeredo (2021, p. 182), os adjetivos podem ser classificadores ou qualificadores. Os primeiros “expressam conteúdos de existência objetiva” e não são passíveis de gradação (como *fluvial*, *bíblico*); os últimos “expressam noções referencialmente variáveis ou decorrentes de opinião” e são passíveis de gradação (como *forte*, *escandaloso*).



denotar a sua convivência assídua com falantes de português nascidos até o fim da década de 1970. Em seu *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, Cunha (2010) registra o adjetivo dentro do verbete “bacanal” e o classifica como “[t]ermo de gíria que expressa inúmeras ideias apreciativas” cuja primeira atestação apareceu no séc. XX. No dicionário Houaiss (versão eletrônica 2009.8), “bacana” é classificado como brasileirismo próprio do registro informal.

O capítulo 1 apresenta, ademais, as 26 letras do alfabeto que usamos em português com o objetivo de fazer com que os alunos aprendam a soletrar.

Para finalizar a análise do conteúdo do capítulo, descreveremos os oito exercícios ali propostos. Como veremos, cada exercício traz um comando e nível de dificuldade diferente, o que, além de contribuir com a aquisição de vocabulário, favorece o trabalho com alunos de níveis variados de fluência em português.

No exercício 1, instrui-se o aluno a completar um pequeno texto com formas do verbo ser. Entretanto, há duas lacunas que seriam preenchidas mais naturalmente com o verbo “chamar-se” por brasileiros, são elas: “Meu tio ___ Paulo. Minha tia ___ Carla”.

O exercício 2 pede ao estudante para circular a forma correta do verbo “estar” (entre duas apresentadas) para bem completar outro texto.

O exercício 3 consiste em ligar/relacionar trechos de texto contendo o verbo “ter” em uma coluna e possíveis complementos em outra coluna. Com esse exercício, além de aspectos morfosintáticos, trabalham-se especialmente aspectos léxico-semânticos, isto é, o fato de o verbo em questão admitir complementos de natureza material (vídeos, fotos, imagens) e imaterial (vontade).

No exercício 4, o aluno é orientado a identificar os pronomes pessoais, colocados em pequenos balões, a termos que ocupariam a função de sujeito em orações, por exemplo: você, Pelezinho e Kim = [?]; eu e meus novos amigos = [?]. É curioso observar a preocupação com a norma padrão neste exercício, revelada pela ausência da expressão “a gente” como opção entre os pronomes.

O exercício 5 propõe um tema para conversação. Pede-se para que o estudante traga fotos de familiares para a aula, a fim de conversar com os colegas sobre eles. Para direcionar a atividade e colocar em prática as formas verbais apresentadas no capítulo, orienta-se o aluno a formar frases contendo os verbos *ser*, *estar* e *ter*.

No exercício 6, a instrução é anotar o nome dos amigos de outras nacionalidades ao lado da bandeira de seus respectivos países. Considerando que os alunos possam ter nacionalidades muito diversas, há espaços para desenhar bandeiras não representadas.



O exercício 7 serve para testar a compreensão do texto que o antecede. Os alunos devem indicar — com a ajuda do professor, de um dicionário ou de informações disponíveis na Internet — se afirmações ali postas são verdadeiras ou falsas.

O exercício 8 é subdividido em três itens. Os itens 8.A e 8.B envolvem os caracteres alfabéticos e atividades de soletrar nomes das cores. O item 8.C conjuga o aprendizado sobre nomes de cores e possíveis complementos (objetos diretos) para o verbo ter; sua instrução é: “Liste 10 coisas de cores diferentes que você tem no seu quarto”.

5. Considerações finais

Nossa discussão perpassou uma temática em ascensão dentro do “guarda-chuva” da área de português para estrangeiros, a saber, a área de português como língua de herança. Para tanto, apresentamos algumas conceituações necessárias e fundamentais sobre o tema, situando-o no universo dos estudos linguísticos.

Na sequência, apresentamos uma análise de um livro específico voltado para esse público, o *Vamos falar português! Ensino de Português do Brasil como Língua de Herança*. O livro, fruto da última década, pôde ser visto em suas características nas seções 3 e 4, em que apresentamos brevemente sua configuração e fizemos uma análise minuciosa do primeiro capítulo, a qual contempla aspectos de natureza discursiva, léxico-semântica, gramatical e cultural

A discussão que propusemos aqui serviu, esperamos, para dar mais subsídios a futuros professores e pesquisadores acerca da área de português como língua de herança, de modo a oferecer um caminho possível de reflexão acerca da prática docente; ao mesmo tempo, pesquisadores sobre o livro didático podem encontrar aqui novos olhares e formas de enfrentar um objeto em comum, o livro didático.



Referências

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola, 2021.

AZEVEDO-GOMES, J. Português como língua de herança em um contexto de línguas românicas: estratégias comunicativas e diretrizes didáticas. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 15, n. 3, p. 707–732, 2021. DOI: 10.14393/DL47-v15n3a2021-4. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/52931>. Acesso em: 11 abr. 2024.

AZEVEDO-GOMES, J. La enseñanza del portugués como lengua de herencia en España: hacia una didáctica específica para contextos no formales. **Lengua y migración**, 11(2), 2019, p. 135-161.

BASTOS, M.; MELO-PFEIFER, S. O Português em Moçambique e na Alemanha: da diversidade de estatutos à diversidade de abordagens didáticas. In: MONTEIRO, A. C.; SIOPA, C.; MARQUES, J. A.; BASTOS, M. (ed.). **Ensino de Língua Portuguesa em Contextos Multilíngues e Multiculturais**. E-Book. Porto: Porto Editora, 2017, p. 173-194.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Comunidades brasileiras no exterior – ano base 2022**. Brasília: MRE, 2023.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança**. Brasília: FUNAG, 2020.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

FLORISSI, Susanna; RAMOS, Anna Claudia. **Vamos falar português! Ensino de Português do Brasil como Língua de Herança**. São Paulo: Hub Editorial, 2014.

GONÇALVES, R.; AZEVEDO, ICM de. **O papel dos estereótipos na construção da identidade dos brasileiros em um livro didático de PLE**. São Paulo: Editora Blucher Open Access, 2020.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Versão 2009.8.

LIRA, Camila; AZEVEDO-GOMES, Juliana. **O POLH na Europa - volume 2**. Lisboa: Sagarana, 2020

MELO-PFEIFER, S. Português como língua de heranças: Que Português? Que Língua? Que Herança?. **Domínios de Lingu@gem**. Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 1161-1179, 2018. DOI: 10.14393/DL34-v12n2a2018-18. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40451>. Acesso em 11abr.2024.

MELO-PFEIFER, S.; SOUZA, A. Português como língua de herança: uma perspectiva pluricêntrica do processo de ensino e aprendizagem. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 73, p. 380-406, 2022. DOI: 10.9771/ell.i73.47142. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/47142>. Acesso em 11abr.2024.



MORONI, Andreia; GOMES, Juliana. O Português como Língua de Herança hoje e o trabalho da Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha. **Revista de Estudios Brasileños**, Salamanca, n. 2, p. 21-35, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reb/article/view/98538>. Acesso em 11 abr.2024.

VALDÉS, Guadalupe. Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? **Modern Language Journal**. September 2005. Disponível em: DOI: 10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x - Acesso em 11 abr.2024.



O vocabulário ortográfico comum (VOC) e sua contribuição para o ensino de PLE

Davi Borges de Albuquerque

Universidade de Nankai, China



albuquerque07@gmail.com



0000-0002-1941-6925

Introdução

O Vocabulário Ortográfico Comum (VOC) foi uma exigência prevista no Acordo Ortográfico de 1990¹, sendo desenvolvido e coordenado pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), por determinação do Plano de Ação de Brasília (CPLP, 2010). Vale lembrar que o IILP, por sua vez, está relacionado à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Como o VOC partiu dum acordo e dum documento dos países membros da CPLP, foram constituídas equipes locais para desenvolver seus respectivos Vocabulários Ortográficos Nacionais, também chamados de VON. O VOC veio a público no ano de 2017, por meio do trabalho das equipes nacionais citadas, sendo feita a compilação, uma standardização e informatização dos dados, tornando-os acessíveis para consulta no site do IILP.

O consulente do VOC pode optar em verificar a palavra-entrada no VOC propriamente dito ou apenas num VON específico dentro dos disponíveis, conforme pode ser visto na figura 1, já que, até o momento, apenas 5 países dos 8 membros originais da CPLP disponibilizaram seus vocabulários nacionais², sendo eles: Portugal, Brasil, Moçambique, Cabo Verde e Timor-Leste.

Ademais, destacam-se os VON dos países abaixo:

- Portugal > *Vocabulário Ortográfico do Português* (VOP) (2010);
- Brasil > *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (VOLP) (2008);
- Moçambique > *Dicionário de Regências de Verbos do Português de Moçambique* (1986) e *Dicionário do Português de Moçambique* (DiPoMo).

¹ A referência do VOC é Ferreira *et al.* (2017) e pode ser acessado em <http://voc.cplp.org/>.

² Correia, Ferreira e Almeida (2020) informam que São Tomé e Príncipe finalizou seu VON em 2018, entregou-o ao IILP no mesmo ano e está a aguardar a revisão e inclusão no banco de dados do VOC.



Figura 1. Interface do VOC para seleção dos VON

País	Status
Angola	ainda não disponível
Brasil	VOLP: Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa
Cabo Verde	VOCALP: Vocabulário Cabo-Verdiano da Língua Portuguesa
Guiné-Bissau	ainda não disponível
Moçambique	VONMoz: Vocabulário Ortográfico Nacional de Moçambique
Portugal	VOP: Vocabulário Ortográfico do Português
São Tomé e Príncipe	ainda não disponível
Timor-Leste	VO-TL: Vocabulário Ortográfico de Timor-Leste
todos os países	versão comum

O VOC tem versões específicas para cada país, refletindo as fontes, a frequência e as propriedades das formas mais representativas de cada país. Clique na bandeira acima para selecionar a versão que pretende usar. Pode alterar essa definição a qualquer momento através das bandeiras na coluna da esquerda.

De modo a permitir esta funcionalidade, o VOC guarda alguma informação (*cookie*) para cada utilizador. Ao continuar a navegar está a consentir a sua utilização.

Fonte: <https://voc.cplp.org/>

A seguir, apontamos as características principais da estrutura do VOC, em (1); depois, em (2), discutimos o potencial que o VOC possui para as pesquisas linguísticas, difusão do português e o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE); em (3), propomos uma sequência didática de PLE que faz uso do VOC. Finalmente, em (4), estão as considerações finais.

1. Estrutura do VOC

Segundo Correia, Ferreira e Almeida (2020), o VOC apresenta mais de 300 mil entradas, tendo seus verbetes construídos com base na tradição lexicográfica lusófona e em diferentes corpora. Na tradição lexicográfica, a equipe do VOC fez uso de dicionários e de vocabulários nacionais existentes, como o VOP e o VOLP, enquanto os corpora foram



tratados com uma série de ferramentas computacionais da Linguística de Corpus³. Ademais, a constituição dos corpora é organizada com a seguinte proporção: textos literários (20%), textos jornalísticos (25%), textos legislativos e de sessões parlamentares (25%), textos técnicos de diferentes áreas do conhecimento (25%) e textos variados (5%).

A estrutura do verbete lexicográfico é simplificada, pois cada palavra-entrada apresenta somente a forma de citação, a classe, o paradigma flexional e divisão silábica. Alguns dos vocabulários nacionais, como o VOP ou o VOLP, nos sites específicos de seus projetos também permitem ao consulente pesquisar lexemas em língua portuguesa, oferecendo outras informações no verbete lexicográfico, como o VOP, que apresenta marcação geográfica de uso e de variação (fonológica, diatópica e, em alguns casos, diastrática e diamésica), conforme figura 2:

Figura 2. Consulta da palavra casaca no VOP

The screenshot shows the VOP website interface. At the top, there are navigation tabs: Início, Vocabulário, Lince, Acordo Ortográfico, Recursos, and Ficha. A search bar contains the word 'casaca' with the label 'casaca - nome feminino'. Below the search bar, the word is shown with a syllable breakdown 'ca-sa-ca' and a list of flexions: 'singular casaca' and 'plural casacas'. A note indicates 'Flexiona como : casa'. To the right, there are two sidebars. The 'Destaques' sidebar lists 'Acordo Ortográfico' with sub-items: 'Lince - Conversor ortográfico', 'Vocabulário Ortográfico do Português', 'Vocabulário de Mudança', 'Acordos ortográficos e outra legislação', and 'Apresentação das mudanças'. The 'Fonética' sidebar is titled 'Pronúncia indicativa (em teste)' and lists various locations with their corresponding pronunciations: Dili (ka.z' a.ke), Lisboa (não padrão) (ke.z' a.ke), Lisboa (padrão) (ke.z' a.ke), Luanda (ke.z' a.ke), Maputo (não padrão) (ke.z' a.ke), Maputo (padrão) (ke.z' a.ke), Rio de Janeiro (não padrão) (ka.z' a.ke), Rio de Janeiro (padrão) (ka.z' a.ke), São Paulo (não padrão) (ka.z' a.ke), and São Paulo (padrão) (ka.z' a.ke). On the left side of the page, there is a section for 'Apoios' with logos for FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) and IPAD (Instituto de Apoio ao Português do Exterior).

Fonte: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/>

2. VOC: aplicações e potenciais

A língua portuguesa é considerada uma língua pluricêntrica (Baxter, 1992) desde os primeiros estudos de pluricentrismo linguísticos, em Clyne (1992). O principal argumento é o fato de o Português apresentar diferentes centros linguísticos (Lisboa, Rio

³ Para um detalhamento dessas ferramentas usadas para a constituição do VOC, ver Ferreira et al. (2012), e Janssen e Ferreira (2018).



de Janeiro, Maputo etc.) e normas nacionais distintas, como o Português Europeu e o Português Brasileiro. Ainda, o Português também é considerado uma língua internacional por ser uma das línguas mais faladas do mundo, fazer parte do quadro de diversas instituições internacionais, entre outros.

Nos últimos anos, surgiram algumas críticas, como em Santos (2016), Mulinacci (2016) e Silva (2018), de que o Português não se trata de uma língua internacional, mas multinacional, principalmente pela ausência de unidade nos níveis ortográficos, lexicais, gramaticais e terminológicos, bem como em ações contínuas, eficazes e significativas de difusão internacional e, o mais importante, uma norma supranacional para sua difusão.

Assim, o VOC se destaca como uma das primeiras iniciativas de sucesso (consolidada e continuada), com o objetivo de contribuir para a unidade internacional do português e, da mesma maneira, ser referência futura para uma série de outras ações e iniciativas. entre elas: nas áreas de terminologia, com grande destaque para o projeto *Terminologias Científicas e Técnicas Comuns em Língua Portuguesa*, e o ensino de PLE.

Porém, apesar do grande potencial do VOC, em nossa revisão bibliográfica poucas são as publicações que o analisam ou o aplicam de alguma forma, sendo que todas elas foram elaboradas por membros das equipes do VOC, no VOP ou no VOLP. Ademais, encontramos apenas breves comentários em obras que versam sobre lusofonia, português língua pluricêntrica, português língua internacional e temas afins, ou menções generalizadas do projeto, sem mencioná-lo diretamente, como em Faraco (2016), Teixeira (2016) e Barroso (2018).

Pensando em elaborar materiais didáticos tendo em vista o Português como língua pluricêntrica⁴, decidimos empregar o VOC em alguns momentos de nossas aulas de PLE, por meio de sequências didáticas que privilegiam algum campo semântico e algum elemento da competência comunicativa.

3. Uso do VOC na sala de aula de PLE

O presente trabalho decide contribuir tanto para a divulgação e uso do VOC, como também para pensar/agir num ensino de PLE como língua pluricêntrica. Assim, a

⁴ Até a atualidade não há materiais, tampouco metodologias a respeito do ensino de PLE de maneira pluricêntrica para auxiliar o professor da área. As poucas iniciativas existentes são publicações ou projetos esparsos, os quais destacamos o Portal do Professor de Português como Língua Estrangeira/ Língua Não Materna (PPPLE), outra iniciativa do IILP e ligada à CPLP (OLIVEIRA; JESUS, 2018), e a publicação recente de Albuquerque (2021b), na qual o autor propõe um breve roteiro para a elaboração de SDs pluricêntricas que podem vir a formar materiais didáticos pluricêntricos de PLE.



sequência didática (SD) proposta aqui procura trabalhar elementos culturais e a variação linguística existente dentro da lusofonia, estimular os alunos a consultarem o VOC e apontar que há uma unidade linguística e cultural no mundo lusófono mesmo diante de tamanha diversidade.

A sequência didática (SD) que propomos tem como foco o ensino de vocabulário e dum campo semântico específico (em nosso caso, vestuário), mas vários campos semânticos existentes podem ser utilizados, como culinária, família, escola, profissões, escritório etc. As habilidades e competências que serão trabalhadas na SD – porém são um objetivo secundário dela – são: pronúncia; produção textual; expressões idiomáticas e colocações; variação linguística.

Vale lembrar que a SD e as atividades propostas aqui podem ser adaptadas aos diferentes níveis, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QERC) (A, B e C), a depender somente do grau de exigência, tamanho, quantidade e dificuldade nas tarefas referentes à produção textual, à compreensão e à seleção do vocabulário. Abaixo, listamos um passo a passo enumerado das tarefas a serem desenvolvidas nas atividades de nossa SD:

Aula 1 (ou primeiro momento):

1. O professor inicia a aula mostrando fotos de roupas comuns para as sociedades ocidentais urbanizadas (blusas, calças, saias etc.);
2. Depois, o professor faz perguntas motivadoras sobre o gosto para roupas, o que usam, o que acharam das fotos, quais diferenças culturais nos códigos de vestimentas encontraram, entre outras;
3. Após o diálogo inicial, o professor oferece aos alunos nomes de roupas em pedaços de papeis e pede para que eles associem os nomes escritos com as fotos;
4. Para finalizar o primeiro momento (ou primeira aula a depender do ritmo da turma), o professor pede para os alunos escreverem no caderno o vocabulário inicial aprendido sobre vestuário. A seguir, solicita para que pesquisem (em sala ou em casa) e anotem outros exemplos de vestuários que ainda não aprenderam, que encontraram, que acharam diferente etc.

Para a pesquisa solicitada em (4), conforme apresentado anteriormente, na primeira aula, o professor explica a respeito do VOC, do VOLP e do VOP, pedindo que os aprendizes consultem o vocabulário nos repositórios, em conjunto com os dicionários de



Português, com o intuito de conhecer as definições das entradas que não constam no VOC e nos VON⁵.

Aula 2 (ou segundo momento):

1. Pedir para os alunos mostrarem o que encontraram em suas pesquisas;
2. Retomar a discussão sobre diferenças culturais (se existem ou não) entre as fotos mostradas, bem como o vestuário e o código de vestimenta no país de cada aluno;
3. O professor pode procurar desenvolver o debate pedindo também para falarem a respeito do que encontraram na pesquisa feita;
4. Solicitar que os alunos escrevam um parágrafo sobre tais diferenças e sobre o que cada aluno respondeu durante o diálogo com os colegas e professor.

Aula 3 (ou terceiro momento):

1. Mostrar vídeos de reportagens e propagandas (vídeos e imagens) de roupas de diferentes países lusófonos;
2. Perguntar aos alunos se eles conseguiram perceber diferenças entre os falares de cada país lusófono nas propagandas apresentadas. O professor pode repetir os vídeos e também, caso haja dificuldade, ajudar/guiar os alunos a perceber certas diferenças marcantes, principalmente no campo fonético/fonológico e lexical;
3. Solicitar que os alunos façam registros escritos do que perceberam e do que o professor explicou sobre as diferenças entre as variedades do português;
4. Após as explicações e a produção textual, o professor solicita a pesquisa novamente sobre as diferenças fonológicas e lexicais encontradas pelos alunos, bem como sobre as pesquisas feitas no VOC, no VOLP e no VOP.

A seguir, listamos também uma série de sugestões que podem ser usadas para se desenvolver habilidades e competências específicas para aulas posteriores:

- *Fonologia e a oralidade:* trabalhar com base em tarefas, vídeos e músicas as diferenças fonológicas;

⁵ A respeito de atividades e tarefas para o ensino de vocabulário e o uso de dicionários na aula de PLE, ver Albuquerque (2020, 2021a).



- *Vocabulário*: mostrar fotos e os nomes de trajes tradicionais dos países lusófonos⁶;
- *Gramática*: explicar expressões idiomáticas e colocações relacionadas ao campo semântico estudado (vestuário). Ex. à queima-roupa, lavar roupa suja, bater as botas, arregaçar as mangas, cair como uma luva, vou fazer meu pé de meia, crime de colarinho branco, o que tem a ver o cu com as calças?;
- *Produção textual*: Pedir para aos alunos escreverem um texto sobre trajes típicos de sua cultura; escrever texto sobre qual traje típico aprendido gostou mais; expor/ explicar para a turma um traje típico de sua cultura e qual traje lusófono gostou. Vale lembrar que o professor deve solicitar para que os alunos insiram em suas produções textuais orais e escritas algumas das expressões idiomáticas aprendidas a fim de memorizá-las;
- *Sugestão de atividade lúdica/ momento cultural*: Dedicar um dia de aula para que todos venham com alguma roupa típica lusófona (alunos e professores).

4. Considerações finais

O VOC e suas iniciativas afins são um marco da CPLP e do IILP, bem como uma contribuição sem igual para o desenvolvimento da língua portuguesa como língua internacional. Consideramos de fundamental importância sua disseminação para vários públicos e a aplicação em diferentes áreas do conhecimento e do ensino.

Utilizamos o VOC, o VOLP e o VOP em nossas aulas de português língua materna e língua não materna para estimular nossos alunos tanto a fazer uso de diferentes tecnologias em sala de aula, como também para conhecer as diferentes variedades da língua portuguesa.

Destacamos aqui como as principais qualidades do VOC o seu acesso aberto, as informações gramaticais e as informações sobre a variedade em que é falada, os exemplos de palavras correlatas (VOLP), as informações fonológicas e de variação linguística (VOP)

⁶ Nossa SD de vestuário contemplou quatro países, a saber: Portugal, Brasil, Moçambique e Timor-Leste. Assim, foram mostradas aos alunos fotos de roupas típicas desses países, destacando-se Moçambique e Timor-Leste, os quais despertaram maior interesse dos aprendizes por serem de cultura mais distantes e apresentarem um vocabulário novo para roupas. Exemplos de alguns lexemas trabalhados:

- Moçambique: *capulana* = pano colorido usado como diferentes vestimentas pelas moçambicanas, variam em estilo de acordo com cada província; *nthehe* = pano que serve para carregar o bebê nas costas, pode ser feito de capulana;

- Timor-Leste: *tais* = pano tradicional colorido que serve como vestimenta ou ornamento; *sarong* ou *sarongue* = saiate unissex; *selendang* = lenço colorido e de tecido fino utilizado por cima da roupa ou no pescoço.



e os links para os sites dos demais projetos de VON, e para o site do IILP. Porém, mesmo com todos os pontos positivos, ainda encontramos alguns problemas e limitações que esperamos que possam ser solucionados no futuro, sendo os principais o fato de não haver, até o momento, o vocabulário de todos os países, não ter em todos os vocabulários a frequência, e, principalmente, não haver definição das entradas, tampouco exemplos de uso.

Neste trabalho, esperamos ter mostrado as possibilidades de se trabalhar o VOC na aula de PLE e as potencialidades que ele apresenta para a prática docente e a pesquisa em Linguística. Assim, consideramos poder contribuir para a divulgação e a continuação deste e de outros projetos similares.

Referências

ALBUQUERQUE, D. B. O léxico individual e o ensino de vocabulário na aula de PLE. In: MAXIMO, E. (Org.). **O léxico em diferentes perspectivas**. Catu: Editora Bordô Grená, 2020. p. 106-119.

ALBUQUERQUE, D. B. A aula de PLNM com enfoque comunicativo: o ensino de vocabulário e o lugar do dicionário. **RILP – Revista Internacional em Língua Portuguesa**, v. 39, p. 33-54, 2021a.

ALBUQUERQUE, D. B. Materiais didáticos pluricêntricos e avaliação em aulas de Português Língua Estrangeira (PLE). **Revista Linguagem**, v. 39, n. 1, p. 118-132, 2021b.

ALMEIDA, G. B. et al. Vocabulário Ortográfico Comum (VOC): constituição de uma base lexical para a língua portuguesa. *Estudos Linguísticos*, v. 42, n. 1, p. 204-215, 2013.

BAXTER, A. Portuguese as a pluricentric language. In: CLYNE, M. (Ed.). **Pluricentric languages: Differing norms in different nations**. Berlin: De Gruyter Mouton, 1992. p. 11-44.

CLYNE, M. (Ed.). **Pluricentric languages: Differing norms in different nations**. Berlin: De Gruyter Mouton, 1992.

CORREIA, M.; FERREIRA, J. P.; ALMEIDA, G. B. A gestão da ortografia da língua portuguesa: do desencontro ao Vocabulário Ortográfico Comum da língua portuguesa. **Estudis Romànics**, v. 42, p. 277-286, 2020.

CPLP. **Plano de Ação de Brasília**, 2010. Disponível em: <https://iilp.wordpress.com/2011/06/15/plano-de-acao-de-brasilia-para-a-promocao-a-difusao-e-a-projecao-da-lingua-portuguesa-2/>. Acesso em: 15 jan. de 2021.

FARACO, C. A. **História Sociopolítica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Parábola, 2016.

FERREIRA, J. P.; CORREIA, M.; ALMEIDA, G. B. (orgs.) **Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa**. Praia: Instituto Internacional da Língua Portuguesa/ Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, 2017.



FERREIRA, J. P. et al. The Common Orthographic Vocabulary of the Portuguese Language: a set of open lexical resources for a pluricentric language. In: CALZOLARI, N. et al. (eds.). **Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'12)**. Paris: ELRA, 2012. p. 1071-1075.

JANSSEN, M.; FERREIRA, J. P. Technical Implementation of the Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa. In: VILLAVICENCIO, A. et al. (eds.). **Computational Processing of the Portuguese Language: 13th International Conference**, PROPOR 2018, Canela, Brazil, September 24–26, 2018, Proceedings. New York: Springer, 2018. p. 191-200.

MULINACCI, R. Não falem português, falem brasilês. Algumas notas sobre a noção de português como “língua internacional”. In: TEIXEIRA, J. (org.). **O Português como Língua num Mundo Global. Problemas e potencialidades**. Famalicão: Húmus, 2016. p. 103-127.

OLIVEIRA, G. M.; JESUS, P. Ensinando línguas em uma perspectiva pluricêntrica. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 2, p. 1043-1070, 2018.

SANTOS, D. Português internacional: alguns argumentos. In: TEIXEIRA, J. (org.). **O Português como Língua num Mundo Global. Problemas e potencialidades**. Famalicão: Húmus, 2016. p. 49-66

SILVA, A. O português no mundo e a sua standardização: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional. In: BARROSO, H. (coord.). **O português na casa do mundo, hoje**. Braga: Centro de Estudos Humanísticos, 2018. p. 111-132.





Uma tentativa de aferir o grau de internacionalização: a experiência do português na Ásia

Davi Borges de Albuquerque

Universidade de Nankai, China



albuquerque07@gmail.com



0000-0002-1941-6925

Introdução

A internacionalização do português tem seu marco inicial na época das grandes navegações e descobertas, no final do século XV. Este modelo de internacionalização, porém, teve altos e baixos, pois dependia da força e da dominação (colonialismo), bem como estava relacionado ao ensino e à cultura (Igreja Católica, administração colonial).

Vale lembrar que tal modelo persistiu durante séculos, vindo mudar de maneira significativa somente nas últimas décadas, com a globalização, optando-se pela diplomacia cultural, poder suave ou poder brando (ing. *soft power*) e outros elementos da diplomacia moderna como peças-chave para ‘conquistar’ de maneira pacífica o público-alvo e, cada vez mais, obter novos aprendizes e falantes de línguas estrangeiras¹.

Quando se investiga a internacionalização de uma língua, ainda há uma polissemia no termo, o que o faz permanecer inexato e dependendo constantemente de esclarecimentos, refinamentos e desenvolvimentos por parte dos autores. O que é possível afirmar é que a internacionalização de uma língua e, especificamente, a do português está relacionada com diversas áreas e instituições nacionais internacionais e transnacionais, sendo as principais a CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), a ONU e a UNESCO, blocos econômicos, universidades etc. Desta maneira, a internacionalização do

¹ Sobre o uso da diplomacia cultural e do poder suave no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), ver Albuquerque (2020).



português também está ligada a aspectos econômicos, diplomáticos, governamentais, científicos, artísticos, entre outros.

Visando delimitar o que se compreende aqui como ‘internacionalização’, é utilizada a proposta de Albuquerque (2022), na qual traz uma definição ampla, abarcando a complexidade do termo, e afirma que se trata de:

(...) um conjunto de políticas e práticas de promoção, difusão, expansão e manutenção da língua em setores distintos nos quais já apresentam alguma relação e/ou interesse no português, bem como em outros, em que não há presença do português, mas nos quais se busca divulgá-la afim de conquistar novos falantes e espaços (ALBUQUERQUE, 2022, p. 33).

Após esta breve introdução, é informada aqui a divisão do presente texto. Em (2), apresenta-se quais são os atores envolvidos no processo de internacionalização da língua portuguesa e, em (3), discute-se o papel dos países asiáticos nesse processo, seguido pelas considerações finais, em (4).

1. Os principais atores atuais da internacionalização da língua portuguesa

É possível apontar como os principais atores da internacionalização do português os Estados-Membros da CPLP, a saber: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste. Ainda, diante do cenário sociopolítico dos dias de hoje, deve-se destacar a importância que Brasil e Portugal têm de assumir nesse processo.

Contudo, o que está sendo visto é que tanto Brasil, quanto Portugal, e até mesmo a CPLP, vêm apresentando uma série de problemas ou deixando muitas coisas em aberto devido a uma série de fatores. Digno de nota é que não será discutido o papel da CPLP, já que é muito vasto e ainda carece de investigações sobre o assunto. Em Delfino, Boganika e Albuquerque (2023), em uma das poucas referências bibliográficas existentes, os autores



analisam o Plano de Ação de Praia da CPLP, que data de 2021 (CPLP, 2021), apontando os seguintes problemas:

(...) the absence of references to where the responsibility for the action to be undertaken lies as well as the scarcity of detailed information on how, where, and when to implement such action produces a sense of incompleteness in the discourse carried out by the CPLP within the document. Moreover, the lack of constitutive aspects in the policies formulation attribute to the text a general and immeasurable nature which not only influences the policies implementation but also their assessment (DELFINO; BOGANIKA; ALBUQUERQUE, 2023, p. 28)².

Por fim, o foco desta seção é, assim, Brasil e Portugal como os principais atores na internacionalização da língua portuguesa.

A começar pelo Brasil, é lamentável que até o momento o país não assumiu seu papel protagonista nesse processo, escolhendo ficar como um mero coadjuvante (Faraco, 2009), mesmo sendo o maior país lusófono da atualidade. Já Portugal, mesmo com uma série de limitações, ainda se mantém como o principal ator na internacionalização, porém pouco pode fazer, quando comparado ao Brasil, devido a seus problemas econômicos, geográficos etc.

Todavia, um ponto positivo que se deve comentar é que ambos países estão conscientes da importância da diplomacia moderna e vêm praticando a diplomacia cultural e o poder suave para conquistar um público. Assim, mesmo diante de problemas e limitações dos países de língua oficial portuguesa, no século XXI, o português é uma das línguas que mais cresce em números e em diversos setores³. Isto é explicado de maneira exemplar nas palavras de Mendes (2019):

² “(...) ausência de referências a respeito de quem serão os responsáveis pelas ações a serem feitas, bem como a escassez de informações detalhadas sobre como, onde e quando tais ações serão implementadas produz uma sensação de incompletude no discurso realizado pela CPLP no documento. Além disso, a falta de aspectos mais concretos na formulação de políticas atribui ao texto um caráter generalista e incomensurável que não só influencia a implementação das políticas mas também sua avaliação.” (Tradução do autor).

³ Albuquerque (2020) cita relatórios econômicos e britânicos da língua portuguesa sendo apontada como uma das principais línguas para aprendizagem e investimento para o século XXI, bem como o notável crescimento de alguns países lusófonos africanos, como Angola e Moçambique.



Há quase uma sobreposição de argumentos, de todos os lados, que afirmam o constante crescimento do português no mundo, o aumento do interesse pelo seu ensino e aprendizagem, a revelação dos recentes estudos e dados quantitativos que o colocam como uma das línguas em maior evidência e exponencial crescimento no século XXI (...) esse crescimento se deve, sobretudo, à evidência que os países de língua oficial portuguesa têm tido no mundo, não apenas cultural e política, mas, sobretudo, econômica, principalmente o Brasil e, nos PALOP, Angola e Moçambique (MENDES, 2019, p. 40).

Com isso, são listadas as principais características da língua portuguesa que a fazem continuar como uma das principais línguas do mundo (ALBUQUERQUE; RAMOS, 2021):

- O português está entre as línguas mais faladas do mundo (6^o-9^o);
- Brasil e Portugal apresentam comunidades estrangeiras e de imigrantes (PLH);
- O PIB da CPLP está como a 10^a principal economia do mundo;
- A língua portuguesa está entre as línguas mais utilizadas na internet (4^a-5^a);
- O português está como a 7^a língua mais cotada, de acordo como o barômetro Calvet⁴.

Digno de nota é que esses elementos fazem com que a língua portuguesa se torne uma língua atrativa para ser aprendida como LE. Por isso, o português vem sendo procurado e ganhando mais cursos, mais aprendizes e, conseqüentemente, mais professores e demais profissionais interessados nela ao redor do mundo.

Outro fator importante na promoção e difusão de uma língua é seu ensino como LE. Logo, o papel dos programas de leitorado é significativo. Com isso, será abordado aqui especificamente apenas os programas oficiais de leitorado do governo brasileiro e português, já que os números sobre escolas em língua portuguesa no estrangeiro, o ensino de PLH, universidades estrangeiras que contratam leitores por conta própria e alguns leitores dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) ainda são incertos.

⁴ Para uma listagem mais detalhada desses parâmetros que colocam a língua portuguesa como uma das principais do mundo, ver Reto (2012), além do trabalho de Albuquerque e Ramos (2021) já citado.



Silva (2010) e Castro Neto (2013) traçam um histórico dos programas leitorados no mundo e em língua portuguesa, e partir dessas referências e das páginas oficiais dos governos brasileiro e português, há os seguintes números na atualidade:

- PORTUGAL:
 - MNE (Ministério dos Negócios Estrangeiros) – Camões, I.P.: + 60 países, centenas de leitores, alguns centros e departamentos em diversas instituições, principalmente o Instituto Português do Oriente (IPOR) e a Fundação Oriente (FO);
 - Na Ásia, há cerca de 23 leitores em 7 países diferentes em instituições de ensino superior, somados a um número incerto (mas sendo estimado em centenas) de professores em escolas portuguesas e departamentos de português de diversas universidades que fizeram algum acordo com o governo português;
 - Há também diversas ações locais com apoios do IPOR e da FO;
 - Finalmente, deve-se enfatizar os acordos com o Camões I.P., com o governo português e entre universidades portuguesas com universidades locais (salas, cátedras e departamentos).

- BRASIL:
 - MRE (Ministério das Relações Exteriores) – Itamaraty – CAPES⁵: aproximadamente 17 países e 23 leitores, alguns deles eram divididos em CCB (Centro Cultural do Brasil) ou NEB (Núcleo de Estudos Brasileiros), de acordo com o tamanho;
 - Na Ásia, há cerca de 7 leitores em 5 países;

⁵ Recentemente, o governo brasileiro procurou unificar o programa leitorado e demais ações de promoção e difusão da língua portuguesa sob um novo órgão, o Instituto Guimarães Rosa (IGR). Contudo, ainda não é possível avaliar os resultados e impactos de tal ação, já que se deu apenas no ano de 2022.



- Há uma série de problemas no leitorado brasileiro, como a existência de uma política clara, os critérios de seleção, a falta de planejamento, a descontinuidade tanto dos processos seletivos, como também das ações do leitores⁶.

2. A presença da língua portuguesa na Ásia e seu papel na internacionalização

A presença da língua portuguesa na Ásia data do século XVI, mas efetivamente lá não vingou devido ao modelo de colonização diferente, à distância com a metrópole, aos conflitos com outras potências europeias etc.

Atualmente, somente a R.A.E. de Macau e Timor-Leste apresentam o português como língua oficial. Porém, há uma série de países que possuem uma herança portuguesa e optaram por manter, mesmo tendo perdido a língua: Myanmar, Indonésia, Malásia, Tailândia, Índia (CASTRO, 2014). Contudo, a maioria desses casos permanece sem ser investigado, bem como carece de apoio seja do Brasil, de Portugal ou da CPLP. Ainda, deve-se apontar também a importância do Japão devido à relação com o Brasil, as migrações e as comunidades nipo-brasileiras em ambos países.

Após essas breves informações, junto a outras que serão fornecidas adiante, é elaborada a seguir, na fig.1, uma escala tentativa de avaliar a importância dos países asiáticos no processo de internacionalização da língua portuguesa:

⁶ Sobre alguns desses problemas, ver Lima e Fernandes (2021).

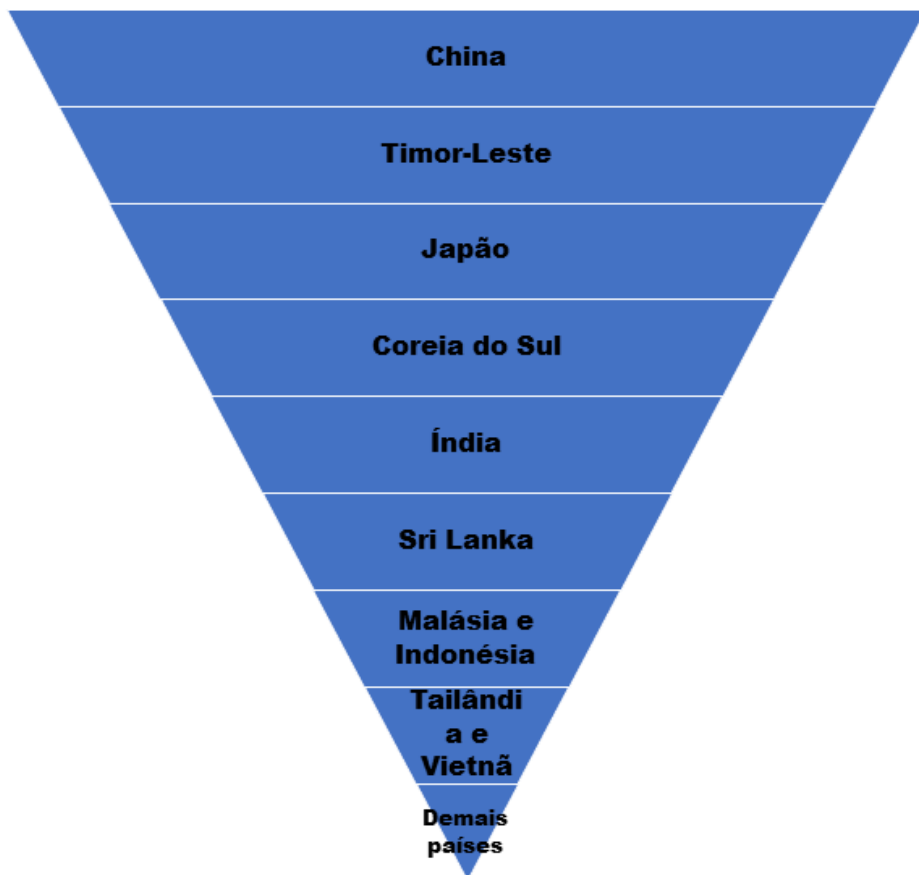


Figura 1. Posição dos países asiáticos na internacionalização do português
(Fonte: Elaboração do autor)

A fig.1 tem como base, porém invertida, a China e, como pico, os demais países da Ásia. Compreende-se a figura de um triângulo invertido tendo como base, em primeira posição e mais larga a China, como sendo o país de maior importância para a internacionalização da língua portuguesa, seguido por Timor-Leste, em uma segunda posição, Japão, na terceira, e assim sucessivamente. Desta maneira, se forem colocados de acordo com a posição de importância, fica da seguinte forma:

1. China
2. Timor-Leste



3. Japão
4. Coreia do Sul
5. Índia
6. Sri Lanka
7. Malásia e Indonésia
8. Tailândia e Vietnã
9. Demais países (Myanmar, Laos, Camboja etc.)

Digno de nota é que a organização e classificação de tal esquema e listagem dos países asiáticos foi elaborada com base nos seguintes parâmetros: tamanho da população; espaço geográfico; número de falantes; influência e/ou poder político-econômico diante da comunidade internacional; situação do ensino de PLE; laços culturais; situação das trocas comerciais; relações diplomáticas.

Em trabalho vindouro, serão detalhados e testados esses parâmetros, visando sua efetividade para avaliação da internacionalização da língua portuguesa em qualquer contexto, ou seja, se tais parâmetros têm valor científico ao poderem ser replicados e aplicados a outras situações, objetos e perguntas de pesquisa.

A seguir, serão discutidas as características específicas de cada país, de acordo com sua posição e os parâmetros apontados, em uma tentativa também de esclarecer o porquê do posicionamento e da importância de cada um deles:

- China:
 - Relações com o Brasil desde a Guerra Fria (político, diplomática, ideológica, econômica e educacional);
 - Relações com Portugal desde a época colonial (diplomacia retomada na década de 1990, acordos diplomáticos e econômicos)



- Macau mantém o português como língua oficial e como língua ensinada/procurada em escolas, cursos e universidades (TEIXEIRA E SILVA; LIMA-HERNANDES, 2014);
 - O Fórum de Macau tem se mostrado como um bloco econômico destaque entre Macau e os países da CPLP, permitindo e atuando como um mediador de trocas comerciais e todo tipo de relações entre a CPLP e a China;
 - China é o maior parceiro econômico do Brasil e da CPLP (RETO, 2012), bem como é a segunda maior potência econômica da atualidade.
- Timor-Leste:
 - O português é a língua oficial;
 - O país recebe projetos, ações, cooperações e apoios constantes da CPLP, do governo português e de ONGs;
 - Ainda, o país recebe ocasionalmente diferentes apoios da comunidade internacional, destacando-se países como o Brasil, Austrália, Singapura, Japão, entre outros;
 - Timor-Leste possui laços históricos, culturais, religiosos, linguísticos, diplomáticos, educacionais e econômicos com a língua portuguesa e os países de língua oficial portuguesa⁷;
 - Apesar de apresentar uma economia incipiente, Timor-Leste pode ser considerado como uma segunda ‘porta de entrada’ da língua portuguesa na Ásia, já que o país, além de manter as relações com os demais países lusófonos, também apresenta relações econômicas, diplomáticas e culturais com os países vizinhos asiáticos.

⁷ Sobre estes laços, ver a discussão em Almeida (2011).



- Japão:
 - Fluxo migratório em duas vias: Brasil-Japão e Japão-Brasil;
 - Formação de laços entre as comunidades, como a existência de bairros e comunidades reconhecidos no Brasil (ex. Bairro da Liberdade), reconhecimento e valorização de da cultura nipo-brasileira e seus descendentes, documentos oficiais (tratados, relações diplomáticas) e a comemoração dos 100 anos da imigração japonesa, em 2008;
 - Cultura nipo-brasileira no Brasil (representatividade de personalidades na mídia e nas artes; produtos culturais – animes, mangá, filmes – e alimentícios; práticas religiosas);
 - O número da comunidade lusofalante no Japão é estimada em mais de 100.000;
 - O número de nipo-brasileiros no Brasil é cerca de 1.400.000, de acordo com dados do IBGE (BRASIL, 2008).

- Coreia do Sul:
 - Relações diplomáticas, econômicas e educacionais recentes, datando de 1960;
 - Interesse principal nas áreas de comércio e indústria no Brasil;
 - Centros de ensino de PLE no Brasil (Paraná e São Paulo) e na Coreia do Sul com foca em aprendizes coreanos;
 - Universidades e escolas coreanas têm interesse em português, investindo em programas, professores e acordos com os governos do Brasil e Portugal.

- Índia e Sri Lanka:
 - Ambos os países possuem vestígios de herança histórica, linguística e cultural portuguesas;



- Há a presença de crioulos portugueses (falados e extintos), antropônimos, músicas, língua ritual e aspectos culturais no cotidiano (festas, catolicismo, vestuário, culinária etc.);
- Nos últimos anos, diversos acordos com Portugal foram feitos para manter e revitalizar as heranças mencionadas, incluindo o ensino de PLE.

- Malásia e Indonésia:
 - Também apresentam alguns resquícios de herança histórica, linguística e cultural portuguesas;
 - Da mesma maneira que a Índia e o Sri Lanka, há crioulos portugueses (falados e extintos), antropônimos, músicas, língua ritual e traços de cultura material e imaterial no dia a dia;
 - Foram realizados apenas alguns pequenos acordos recentes com Portugal e Brasil, limitados mais a um número reduzido de leitores.

- Tailândia e Vietnã:
 - Há apenas registros históricos de que em algum momento existiram algumas comunidades com algum tipo de herança portuguesa antiga, porém esparsa, não valorizada, perdida e extinta;
 - O mesmo pode ser afirmado a respeito da existência de crioulos e variedades de contato de origem portuguesa, há apenas documentos que fazem referências a elas, porém não há dados linguístico algum e tais línguas são extintas (CARDOSO, 2017);
 - Há relações diplomáticas e educacionais com os países lusófonos, mas são reduzidas e o interesse na língua portuguesa é limitado aos programas de leitorado.



- Demais países:
 - Há registros de presença e de herança cultural portuguesas, mas que não foram apoiados e/ou por Portugal e demais países lusófonos (CASTRO, 2014);
 - Uma parte desses demais países asiáticos apresenta problemas internos, bem como nas relações diplomáticas diante do cenário global (ex. Myanmar, Coreia do Norte);
 - Não há interesse dos governos e demais instituições desses países em manter, revitalizar ou se aproximar dos países lusófonos e, da mesma maneira, da língua portuguesa.

3. Conclusões

O continente asiático apresenta uma herança histórica lusófona importante e valiosa, porém, deve-se ser realista e posicionar tal herança como coadjuvante ou secundária, quando comparada aos outros continentes, principalmente os americano e africano, sem deixar de mencionar a própria Europa como fonte da língua portuguesa.

Mesmo localizada em uma posição mais abaixo, a Ásia, nas últimas décadas, merece atenção dos pesquisadores, professores, lusofalantes e demais interessados na língua portuguesa pelo fato de que vários países do continente vêm retomando e revitalizando o interesse pelo português língua. Como é possível afirmar que tal interesse é recente, o impacto na internacionalização do português por causa das ações desses países ainda é pequeno. Contudo, as nações asiáticas mencionadas apresentam um grande potencial para a difusão do português em vários setores, sendo, na realidade, uma grande promessa para o futuro basta os protagonistas do processo de internacionalização, Brasil e Portugal, procurarem assumir efetivamente seus papéis.



Referências

- ALBUQUERQUE, D. **O ensino de Português Língua Estrangeira como diplomacia cultural: atividades de cultura brasileira.** *Signum*, v. 23, n. 1, p. 133-150, 2020.
- ALBUQUERQUE, D. **A internacionalização da língua portuguesa. O que é? Por quê? Para quem? Como?.** *Revista de Estudos de Português Língua Internacional*, v. 2, n. 2, p.31-52, 2022.
- ALBUQUERQUE, D.; RAMOS, R. O ensino da língua portuguesa no mundo: aspetos geopolíticos, demográficos e económicos. In ALBUQUERQUE, D.; RAMOS, R. (Eds.). **O ensino de português língua não materna: pesquisas e práticas bem-sucedidas.** Catu: Editora Bordô Grená, 2021. pp. 6-26.
- ALMEIDA, N. C. **Língua portuguesa em Timor-Leste: ensino e cidadania.** Lisboa: Lidel, 2011.
- BRASIL. IBGE. **Resistência e integração: 100 anos de imigração japonesa no Brasil.** Disponível em: biblioteca.ibge.gov.br. Brasília-DF: IBGE, 2008. Acesso: 14 Abr. 2022.
- CASTRO, J. M. **Os filhos esquecidos do Império.** Lisboa: Parsifal, 2014.
- CASTRO NETO, F. **História do futuro: Diagnóstico e perspectivas de políticas públicas para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2 no Brasil do século XXI.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – UnB, Brasília, 2013.
- CPLP. **Plano de ação de Praia.** Luanda, 2021. Disponível em: <https://www.cplp.org/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=%2ffiles%2ffiler%2f1_CPLP%2fXIII-CEEG%2fPR15_Plano+de+Acao+da+Praia_2021.pdf>. Acesso: 13 Abr. 2022.
- CARDOSO, H. **Schuchardt's archive and the 'lost' Asian-Portuguese creoles. Comunicação apresentada a *The companion language of the empire? Formal and Informal spaces of the Portuguese language (16th-20th centuries)*.** Viterbo: Università degli Studi della Tuscia (Itália), 2017. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/39609/1/Schuchardt%27s%20archive%20and%20the%20%27lost%27%20Asian-Portuguese%20creoles.pdf>. Acesso 15 Abr. 2022.
- DELFINO, M; BOGANIKA, L; ALBUQUERQUE, D. **Descriptive Analysis of the Action Plan of Praia (2021) of CPLP.** *Matraga*, v. 30, p. 19-30.



FARACO, C. A. **Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política.** In: *Conferência de encerramento do ROSAE - I Congresso Internacional de Linguística Histórica*, Salvador, 2009.

OLIVEIRA, L.; FERNANDES, E. M. **Não perenidade como característica do Programa de Leitorado brasileiro.** *Domínios de Linguagem*, v. 15, n. 3, p. 733-760, 2021.

MENDES, E. **A promoção do português como língua global no século XXI – um cenário a partir do Brasil.** *Revista Linha D'Água*, v.32, n.2, p.37-64, 2019.

RETO, L. (Coord.). **Potencial económico da língua portuguesa.** Alfragide: Texto Editores, Ltda., 2012.

SILVA, D. B. **O passado no presente: história da promoção e difusão da Língua Portuguesa no exterior.** *Anais do XIV CNLF*, p. 3018-3034, 2010.

TEIXEIRA E SILVA, R.; LIMA-HERNANDES, M. C. **Políticas linguísticas e língua portuguesa em Macau, China: à guisa de introdução.** *Signótica*, n. 26, p. 61-76, 2014.



Narrativas populares lusófonas como recurso literário-intercultural em aulas de PLE

Fellipe Fernandes Cavallero da Silva

Universidade Estácio de Sá, Brasil



fellipefcs@gmail.com



0000-0001-8670-6482

Introdução

As narrativas populares de tradição oral correspondem a um conjunto de histórias comumente transmitidas de geração em geração, quer seja oralmente, por meio do processo de contação de histórias, quer seja de forma escrita, por meio da coleta, catalogação e publicação em materiais impressos e/ou digitais.

Nas palavras de Aguiar e Silva (2010, p.116), essas histórias pertencem ao universo da Literatura Tradicional haja vista exprimirem, “de modo espontâneo e natural, na sua própria genuinidade, o espírito nacional de um povo, tal como aparece modelado na peculiaridade de suas crenças, dos seus valores tradicionais e do seu viver histórico”. Por conseguinte, essas narrativas contêm registros de elementos de natureza histórica, social, cultural e linguística, o que as torna integrantes do Patrimônio Cultural Imaterial (UNESCO, 2006) de seus territórios de origem. Constituem, assim, um bem linguístico-cultural sócio-historicamente herdado, um material literário imprescindível para uma melhor compreensão dos valores enraizados e vivenciados por seus membros, pois registram e exemplificam os modos de vida, as visões de mundo e as culturas responsáveis pela formação de uma memória coletiva (Halbwachs, 1990).

No caso das narrativas populares em língua portuguesa, elas permitem não só o estabelecimento de uma interface entre a comunidade de países lusófonos, mas também a valorização das especificidades literário-culturais de cada nação/território em jogo, graças ao fato de o mesmo idioma servir de fio condutor à constatação de que não há uma língua portuguesa, mas línguas e culturas distintas que se expressam em português.



Com base nessas reflexões introdutórias, esta comunicação traz como proposta a utilização de narrativas populares lusófonas (i.e. os *contos*, *lendas* e *mitos*) como ferramentas à exploração de recursos literários e culturais, os quais podem servir de suporte à elaboração de materiais para aulas de Português para Estrangeiros (PLE).

A partir da análise de um conjunto de narrativas populares de países lusófonos (Sisto, 2015), desenvolvem-se atividades que exploram tantos recursos de ordem linguística-literária quanto questões de natureza cultural inerentes aos textos em jogo. Para tal, esta comunicação encontra-se organizada da seguinte forma: primeiramente, destaca-se a função cultural das narrativas populares lusófonas para, na sequência, serem apresentadas sugestões de aplicabilidade dessas histórias no universo da sala de aula de PLE.

1. Função Cultural das Narrativas Populares Lusófonas

Os territórios que integram a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) apresentam, de acordo com Vale (2010, p.12), um valioso patrimônio linguístico e cultural, formado por realizações comuns, por particularidades regionais e diversidades sociais. Portanto, embora cada uma dessas regiões apresente-se com identidade inconfundível e autonomia inalienável, elas dispõem de um amplo manto de laços históricos e culturais, os quais devem ser difundidos e ampliados. Assim, uma forma de divulgação e promoção dessas questões pode ser feita, por exemplo, através da utilização das narrativas populares de cada uma das nações lusófonas em aulas de PLE.

O uso de materiais literários como recurso didático-pedagógico permite que estudantes de PLE tenham uma experiência de aprendizagem diferenciada e metodologicamente adequada, conforme destaca Pereira (2019, p.9-10):

Ora, como é sabido, é tarefa vã, redutora e metodologicamente errada estudar a língua sem, com ela, reflectir sobre as culturas que nela se exprimem [...]. Ora, o Português é língua de muitas culturas e muitas literaturas, pelo menos tantas quantos os países que a falam (bem mais do que eles, em boa verdade).



Se nos ativermos à literatura, a aprendizagem de língua portuguesa tem de andar de par com os *textos* [...] que dela fizeram uso, em África, ou melhor, nas várias Áfricas, por serem plurais os territórios do Português e suas literaturas, no Oriente, particularmente em Macau, em Timor e na Índia, e no Brasil. Em todo o mundo em que se aprende Português, nos cinco continentes, o interesse de estudantes e aprendentes recai, em grande medida, sobre todos os territórios e culturas e não apenas sobre Portugal.

Alinhando-se a citação anterior à definição de texto como “qualquer sequência discursiva (falada e/ou escrita) relacionada com um domínio específico e que, como suporte ou como fim, como produto ou como processo, dá lugar a atividades linguísticas no decurso da realização de uma tarefa” (Conselho Da Europa, 2001, p.30), as narrativas populares lusófonas inserem-se no conjunto de tarefas comunicativo-textuais organizadas socioculturalmente, haja vista seu contexto de utilização envolver ações discursivas específicas e historicamente estabelecidas, quais sejam: a transmissão de valores culturais de geração em geração.

De acordo com Traça (1992, p.28), essas histórias agem como veículos transmissores de conhecimento, “cujo fio não deve ser cortado ao passar de geração para geração, sob pena de pôr em perigo a coesão social e a sobrevivência do grupo”. Conforme reforça Cascudo (2014, p.12), as histórias populares revelam “informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social”, sendo “um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos”. Outrossim, Pereira-Müller (2010, p.9) destaca que as narrativas populares são o meio mais poderoso de transmissão de informação, reforçando o fato de que cada cultura desenvolve-se a partir da cultura de gerações anteriores, em que esse saber acumulado é uma mais valia que tem de ser passada de geração em geração.

Além disso, a utilização das narrativas populares em aulas de PLE justifica-se, pois apresentam, nas palavras de Taylor (2000, p.3):

Muitas características especiais que as tornam excepcionalmente boas para o ensino de línguas. Suas repetições frequentes as tornam excelentes para reforçar vocabulário novo e gramática. Muitas têm qualidades rítmicas naturais que são úteis para trabalhar sílabas tônicas, ritmo e entonação na



pronúncia. E os elementos culturais das histórias populares ajudam tanto a criar uma ponte entre as culturas quanto a trazer à tona as diferenças culturais – desenvolvendo-se, assim, a consciência cultural, que é essencial se quisermos aprender a pensar em outro idioma e entender as pessoas que o falam.

Contudo, a utilização dessas histórias em aulas de PLE exige a manipulação de procedimentos didático-metodológicos que explorem os elementos linguístico-culturais nelas presentes.

Nesse sentido, são apresentadas a seguir reflexões de ordem teórica em parceria com sugestões de atividades didaticamente sequenciadas, de modo que a utilização de narrativas populares lusófonas, no contexto aqui estabelecido, seja eficaz e eficientemente realizável.

2. Reflexões e Sugestões de Atividades com Base em Narrativas Populares Lusófonas

A organização de atividades que tomem como fonte elementos literários-textuais e culturais presentes nas narrativas populares lusófonas deve levar em consideração o conceito de método, qual seja: “um conjunto de princípios teóricos, princípios organizacionais e ações práticas que norteiam a estruturação de um curso, o planejamento das aulas, a avaliação da aprendizagem e a escolha de materiais didáticos.” (Richards & Rodgers, 1994 *apud* Oliveira, 2014, p.66-67).

De forma geral, os métodos para o ensino de línguas a estrangeiros inter-relacionam uma teoria de língua e aprendizagem (em outras palavras, uma abordagem), com o delineamento organizacional das aulas (ou seja, o *design*/planejamento) e o conjunto de ações práticas em sala de aula (isto é, os procedimentos).

Uma vez que a proposta aqui em jogo almeja a exploração dos recursos linguísticos e culturais inerentes às narrativas populares de países lusófonos, é necessário adotar uma perspectiva metodológica cujo(a)(s): a) abordagem promova o uso da língua-



alvo como instrumento de interação social; b) planejamento integre elementos linguísticos e culturais do universo lusófono; c) ações práticas em sala de aula que maximizem as habilidades linguísticas de fala, compreensão oral, leitura e escrita. Nesse sentido, os pilares teóricos presentes no Método Comunicativo servem de ponto de apoio à estruturação das atividades em questão, conforme expõem-se a seguir.

Para Larsen-Freeman & Anderson (2011, p.121-125), os princípios e as crenças do Método Comunicativo resumem-se nos seguintes objetivos e ações: a) capacitar os aprendizes a se comunicarem na língua-alvo fornecendo-lhes o conhecimento necessário de variadas formas linguísticas, significados e funções, além do uso apropriado desses recursos em diferentes situações comunicativas; b) promover a atuação do professor como facilitador no processo de ensino-aprendizagem, orientando-o a criar situações comunicativo-interacionais que maximizem o uso da língua-alvo pelos estudantes; c) reforçar o fato de que os estudantes são, acima de tudo, comunicadores, devendo estar ativamente engajados em compreender as mensagens produzidas na língua-alvo e de se fazerem compreendidos; d) sistematizar o processo de ensino-aprendizagem com tarefas permeadas pelo uso contínuo da língua-alvo; e) incorporar diferentes formas de interação em sala de aula, tais como: professor e aluno(s), pares, trios, grupos, buscando-se, na medida do possível, maximizar o tempo de fala dos aprendizes na língua-alvo e minimizar o tempo de fala do professor; f) garantir que os alunos sintam-se cada vez mais motivados no aprendizado da língua-alvo dando-lhes oportunidades de expressarem suas ideias e opiniões em interações cooperativas e em uma atmosfera de sala de aula amigável; g) integrar o aprendizado da língua-alvo com o conhecimento de elementos de ordem cultural, uma vez que a cultura é parte integrante do estilo de vida dos usuários do idioma em jogo; h) reforçar as funções comunicativas engendradas pelas formas linguísticas na língua-alvo, destacando-se o fato de que diferentes estruturas podem desempenhar a mesma função comunicativa e que uma mesma estrutura pode exercer diferentes funções; i) valer-se, quando necessário, de recursos da língua nativa dos aprendizes para facilitar o aprendizado; j) valorizar não somente a acuidade dos estudantes quanto ao uso da língua-



alvo, mas também sua fluência, pois é de extrema importância que esses dois fatores caminhem em paralelo, haja vista os erros normalmente cometidos no processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro serem vistos como parte do aprendizado e configurarem uma resposta natural no desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Apoiando-se nos princípios e nas crenças perfileados no parágrafo anterior, pode-se implementar o seguinte conjunto de ações com vistas ao estabelecimento de uma sequência didática que integre o uso das narrativas populares lusófonas para exploração de itens de ordem linguística e cultural: a) seleção, análise e enquadramento de histórias populares de países lusófonos conforme o nível/estágio de aprendizagem dos estudantes estrangeiros (i.e. básico, intermediário, avançado); b) definição de um tema para discussão em sala que esteja, em certo grau, conectado com as temáticas presentes nas narrativas previamente escolhidas; c) pesquisa de um recurso imagético (figura, imagem, foto etc.) que permita uma especulação inicial entre os alunos sobre o possível tema da aula; d) elaboração de perguntas conectadas ao tema da aula que fomentem uma reflexão-discussão entre os alunos (em pares/trios); e) exposição aos alunos de trechos das narrativas populares lusófonas para leitura em etapas (i.e. pré-leitura, leitura, pós-leitura); f) foco em itens lexicais e sintáticos que possam servir à análise, sistematização e ensino de determinado conteúdo gramatical da língua-alvo; g) elaboração de exercícios de fixação de estruturas linguísticas recém-ensinadas; h) criação de atividades que permitam aos alunos analisar os itens literários e culturais encontrados nos textos previamente lidos e que também viabilizem o uso das estruturas gramaticais anteriormente analisadas; i) checagem-*feedback* com os alunos dos conteúdos explorados durante aula assim e das habilidades linguísticas trabalhadas do início ao fim da aula; j) definição da(s) tarefa(s) de casa.

As ações acima elencadas, com suas respectivas justificativas e sugestões de atividades são apresentadas nos subitens a seguir. A coletânea utilizada como fonte das



narrativas populares lusófonas foi a obra *Histórias Populares da Língua Portuguesa*, de Celso Sisto¹.

3. Análise, Seleção e Enquadramento dos Contos Lusófonos em Níveis

A coletânea de contos populares escolhida contém dez narrativas de regiões lusófonas, quais sejam: 1. *Convidados para o jantar (Angola)*; 2. *Os três cisnes brancos e a Princesa Rosalinda (Brasil)*; 3. *O mentiroso (Cabo Verde)*, 4. *As duas irmãs (Goa)*; 5. *O amor de Ansumane e Kadi (Guiné-Bissau)*; 6. *A mulher do manto de luar (Macau)*; 7. *A filha da lua (Moçambique)*; 8. *A velha esperta (Portugal)*; 9. *O preço de um escravo (São Tomé e Príncipe)*; 10. *João Jogador e Baliba, o gigante arrasador (Timor-Leste)*.

Em termos de extensão, essas histórias apresentam de quatro a sete páginas de material textual com temas diversos. Portanto, a fim de facilitar a leitura e agenciar a possibilidade de discussão na língua-alvo, explorando-se narrativas de diferentes áreas lusófonas, foram selecionadas aquelas com temas semelhantes, a saber: *Os três cisnes brancos e a Princesa Rosalinda*, *O amor de Ansumane e Kadi* e *As duas irmãs*².

Em relação aos itens de ordem linguístico-textual-lexical, as estruturas presentes em cada conto demandam um conhecimento prévio: dos tempos verbais do modo indicativo tipicamente utilizados em narrativas (i.e. Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Indicativo); da conjugação de verbos regulares e irregulares nesses tempos verbais; dos usos do modo imperativo; de períodos compostos por coordenação e subordinação; de conjunções coordenativas e subordinativas, além de conectivos variados para o estabelecimento lógico-sequencial da narrativa; de vocábulos conectados à família, relacionamentos, classes sociais e profissões, objetos típicos do lar, alimentos e bebidas.

¹ SISTO, Celso. (2014). *Histórias Populares da Língua Portuguesa*. São Paulo: Planeta Jovem.

² À guisa de exemplificação, foram explorados somente trechos das narrativas populares selecionadas



Consequentemente, a partir das características acima apontadas, entende-se que as histórias selecionadas têm melhor chance de utilização com estudantes de nível intermediário³.

3.1 Definição de um Tema para Discussão e de um Recurso Imagético para Especulação a partir das Narrativas Escolhidas

Questões de ordem familiar e matrimonial encontram-se presentes nas histórias selecionadas. Nesse sentido, a escolha do tema *relacionamentos* constitui uma possibilidade plausível e tangível para que os estudantes realizem discussões entre si sobre como suas próprias culturas concebem as relações humanas nesses dois universos sociais. Com isso, estabelece-se uma ponte entre o material textual lusófono pré-selecionado com o conhecimento de mundo dos aprendizes.

Definido o tema, é possível valer-se de um recurso visual para ativação e verificação do conhecimento lexical prévio dos alunos quanto ao foco temático da aula. Em termos pedagógicos, essa atividade representa uma oportunidade para ampliação do vocabulário na língua-alvo a partir das contribuições de outros estudantes e do professor. Em tempos prático-didáticos, os alunos tentam adivinhar o tema da aula valendo-se de palavras/expressões em língua portuguesa, sendo primordial que o professor as registre para que sejam retomadas/revisitadas, se necessário, em um estágio posterior da aula.

³ Níveis B1/B2 do Quadro Comum Europeu de Referência (Conselho da Europa, 2011, p.48-49).



3.2 Elaboração de Perguntas para Discussão em Pares/Trios/Grupos

Essa atividade busca tanto integrar os alunos quanto fazê-los desenvolver suas habilidades de fala, compreensão oral e leitura. Por meio de perguntas dispostas na lousa ou em slides, é dada aos estudantes a oportunidade de expressarem seus posicionamentos sobre, por exemplo, o casamento, a melhor idade para se casar, a idade em que os jovens de seus países devem se tornar financeiramente independentes, o direito de as famílias interferirem na vida matrimonial dos filhos etc.

3.3 Exposição de Trechos das Narrativas em Etapas

Essa etapa da aula subdivide-se em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura, exploram-se os recursos visuais e textuais presentes nos textos para que os alunos especulem sobre os possíveis acontecimentos presentes em cada conto. No caso, torna-se possível, por exemplo: perguntar aos alunos o que eles sabem sobre os países/territórios em questão, isto é, sua localização geográfica, cultura e tradições; pedir a eles que presumam sobre os possíveis eventos em cada história a partir dos títulos e das ilustrações contidos no material.

No estágio seguinte, realiza-se a leitura em si de trechos de cada uma das narrativas para conferência sobre o que foi previamente especulado e até que ponto as sugestões propostas pelos alunos se confirmam ou não. Além disso, pode-se destacar tanto as estruturas gramaticais recorrentes nos textos para que sejam percebidas e tenham seus usos e funções comunicativas questionados pelos alunos quanto as informações de cunho sociocultural imanentes nas narrativas.

Nos três contos escolhidos, os parágrafos iniciais evidenciam, em termos linguísticos, o uso do Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Indicativo, enquanto sob a ótica cultural, situações de ordem familiar e matrimonial são imediatamente introduzidas ao leitor:



Os três cisnes brancos e a princesa Rosalinda

“Aquela terra era encantada e o príncipe Lindolfo tinha nascido numa família de fadas. Havia herdado a riqueza, a beleza, a força e a bondade da linhagem materna. Mas também sabia, desde pequeno, que estava amaldiçoado, pela linhagem paterna.” (Sisto, 2014, p.23).

As duas irmãs

“Era uma vez duas irmãs chamadas Attulem e Bittulem. Elas moravam sozinhas em uma casa que ficava bem perto da floresta. Os pais das moças tinham morrido muito tempo atrás e elas mesmas cuidavam de si, com a ajuda dos animais e dos outros moradores da aldeia”. (*Ibid.*, 2014, p.39).

O amor de Ansumane e Kadi

“Há muito tempo, quando não tinha nascido ainda o avô do meu avô, uma bajuda (= jovem) chamada Kadi tinha sido prometida, ainda menina, ao poderoso Bakar Seidi. Ele era um velho rabugento e já tinha oito mulheres para enchê-lo de carinhos e atender a seus pedidos e necessidades” (*Ibid.*, 2014, p.47).

No terceiro estágio, no momento da pós-leitura, almeja-se checar, com maior profundidade, o grau de entendimento dos alunos sobre o material lido e analisar elementos lexicais, sintáticos e culturais utilizados nos textos. No caso, podem ser verificados, em termos interpretativos, os seguintes itens: as tradições presentes nas sociedades no que tange ao casamento; as crenças sobre as virtudes e defeitos herdados; a perda dos pais na infância; as características da vida em comunidade. Em se tratando de recursos linguísticos, é possível averiguar, em especial, a compreensão dos alunos sobre a estrutura e os usos do Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Indicativo.



3.4 Sistematização de Determinado Conteúdo Gramatical da Língua-Alvo e Elaboração de Exercícios de Fixação

Os trechos iniciais de cada narrativa auxiliam na contextualização linguístico-discursiva quanto ao uso do Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Indicativo⁴ em português. Assim, é possível trabalhar com os alunos: a semântica/os usos comunicativos desse tempo verbal; o paradigma de conjugação (verbos TER/HAVER no Pretérito Imperfeito do Indicativo + verbo principal no Particípio Passado); a formação do particípio passado em verbos regulares; os principais verbos irregulares no particípio passado. Além disso, devido à complexidade semântico-estrutural desse tempo verbal, é aconselhável a elaboração e utilização de exercícios de fixação, especialmente em relação à conjugação dos verbos regulares e irregulares, além de uma breve revisão sobre a conjugação dos verbos auxiliares TER e HAVER no Pretérito Imperfeito do Indicativo.

3.5 Atividades que Conectem Elementos Culturais, Linguísticos e Literários

Após a realização dos exercícios de fixação sobre a estrutura do Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Indicativo, passa-se à leitura completa de uma das três histórias. Pode-se fazer uma votação, decidindo-se qual delas será explorada e analisada pelos aprendizes.

Feita a escolha, as seguintes atividades podem ser estabelecidas: a leitura integral da narrativa recém-escolhida; a pesquisa sobre o significado de eventuais itens lexicais/expressões desconhecidos pelos alunos; elaboração de frases relacionadas à narrativa e que incluam, preferencialmente, o Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Indicativo em sua estrutura; elaboração de um texto que contenha as

⁴ De acordo com Cunha e Cintra (2010, p.470-471), o esse tempo verbal comumente indica uma ação que já ocorreu antes de outra ação já passada. Além disso, também pode denotar um fato vagamente situado no passado, sendo este segundo o valor semântico explorado nos trechos acima.



percepções/impressões dos alunos sobre a narrativa no que diz respeito ao enredo, valores culturais enfatizados e trechos com maior dificuldade de compreensão.

Finalmente, pode-se trabalhar a estrutura típica das histórias populares lusófonas em questão, especialmente no que tange à sua arquitetura literária: de forma resumida, elas caracterizam-se por serem desenvolvidas em cinco estágios: “1) situação inicial de equilíbrio; 2) acontecimento perturbador; 3) série de acontecimentos provocados pela dinâmica do desequilíbrio; 4) fim da perturbação pelo aparecimento de uma força inversa retificadora; 5) situação final.” (Larivaille, 1974 *apud* Moreira; Pimenta, 1996, p.188).

3.6. Checagem-*Feedback* dos Conteúdos/Habilidades Exploradas e Definição da(s) Tarefa(s) de Casa

É vital que os estudantes tenham consciência do quanto a língua-alvo e informações de ordem cultural foram exploradas durante a aula. Portanto, pode-se perguntar aos alunos, por exemplo, sobre: as atividades feitas ao longo da aula; o que eles aprenderam de especial; quais habilidades comunicativas em português foram mais exploradas por eles e qual(is) precisa(m) ser melhor desenvolvida(s); quais dos itens trabalhados na aula foram os mais desafiadores; até que ponto a experiência com narrativas lusófonas foi proveitosa.

Finalmente, sabe-se que quanto maior o grau de exposição na língua-alvo, mais rapidamente se aperfeiçoam as habilidades linguísticas, favorecendo-se, assim, o desenvolvimento ascendente da competência comunicativa dos aprendizes. Portanto, a atribuição de tarefas de casa constitui um item suplementar ao todo realizado em sala. No contexto aqui explorado, pode-se definir que os alunos: realizem a leitura e o resumo de uma das outras duas narrativas não exploradas na aula; façam exercícios adicionais sobre os usos do Pretérito Mais-Que-Perfeito do Indicativo; pesquisem se existe alguma



narrativa popular em seu país de origem semelhante aos que foram lidos em sala e se apresentam arquitetura literária similar, isto é, os cinco estágios.

4. Considerações Finais

Nesta comunicação, procurou-se, inicialmente, destacar a importância das narrativas populares lusófonas como parte integrante da Literatura Popular e do Patrimônio Cultural Imaterial de seus países de origem.

Alinhada a essa perspectiva valorativa dessas histórias tradicionalmente passadas de geração em geração, buscou-se integrá-las ao universo do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE) com base nos recursos linguístico-textuais e de ordem literário-cultural característicos desses materiais. Na sequência, através da utilização dos princípios e das crenças do Método Comunicativo, foram sugeridas atividades didaticamente sequenciadas que alinham os pilares teórico-acionais dessa proposta metodológica com elementos temático-narrativos inerentes aos contos populares em língua portuguesa selecionados.

A partir do todo aqui apresentado, evidenciam-se e exemplificam-se caminhos para que a Literatura Tradicional Lusófona possa ser explorada, de forma eficiente e eficaz, em aulas de PLE.



Referências

- AGUIAR E SILVA, Victor Manuel de. **Teoria da Literatura**. Coimbra: Livraria Almedina, 2010.
- CABRAL, Clara Bertrand. **Patrimônio Cultural Imaterial**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2014.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990.
- LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques & Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês**. São Paulo: Parábola, 2014.
- PARAFITA, Alexandre. **Patrimônio Imaterial do Douro – Narrações Orais (Contos, Lendas, Mitos) – Vol. 1**. Peso da Régua: Fundação Museu do Douro, 2007.
- PEREIRA-MÜLLER, M. Margarida. **Contos e Lendas da Lusofonia**. Sintra: Colares Editora, 2010.
- RICHARDS, Jack C.; ROGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- SISTO, Celso. **Histórias Populares da Língua Portuguesa**. São Paulo: Planeta Jovem, 2015.
- TRAÇA, Maria Emília. **O Fio da Memória: do conto popular ao conto para crianças**. Porto: Porto Editora, 1992.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO CIÊNCIA E CULTURA. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguarda.pdf>, 2006.



VALE, Fernando. **Contos Tradicionais dos Países Lusófonos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.







O leitorado Guimarães Rosa na UBA: dos desafios às perspectivas

Fernanda Ricardo Campos

Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia (Infortec)

 nanda.ricardo@gmail.com

 0000-0003-2359-5695

1. Uma breve contextualização sobre o programa leitorado

Este artigo é um relato da minha experiência como Leitora na Universidad de Buenos Aires (UBA), de 2019 a 2023, em que busco apresentar as atribuições do Leitor, os desafios que enfrentei e uma reflexão sobre o Programa Leitorado. O Programa seleciona “leitores brasileiros para atuar em Instituições de Ensino Superior Estrangeiras (IESE) e promover a língua portuguesa e a literatura brasileira nessas instituições”¹, faz parte das políticas públicas de difusão internacional da língua e da cultura brasileira no exterior, desenvolvidas e subsidiadas pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os Leitores são profissionais da área de Letras que atuam em IESE promovendo o ensino da vertente brasileira da língua portuguesa, além da difusão da cultura, da literatura e de outros estudos brasileiros. A seleção de Leitores acontece em três etapas: (i) a CAPES se responsabiliza pela pré-seleção dos candidatos, com o apoio de consultores *ad hoc*, e submete lista tríplice às IESE pleiteantes; (ii) o MRE, por meio da Divisão de Língua Portuguesa (DLP), é responsável pela validação ou não dos candidatos; e (iii) universidades estrangeiras participantes do processo seletivo realizam a seleção final entre os candidatos pré-selecionados.

Em relação aos subsídios oferecidos pelo MRE, o Leitor recebe mensalmente um auxílio em forma de bolsa, que combina uma negociação entre a Representação Diplomática, a IESE com o contexto socioeconômico do país onde esta se situa. Também há custeio da passagem de ida; já a volta é garantida desde que o leitor permaneça por pelo menos um ano atuando no país.

¹ Sítio da CAPES. Programa de Leitorado. Documento que descreve as regulamentações do Leitorado brasileiro. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontreaqui/paises/multinacional/programa-leitorado> Acesso em: 04 jan. 2024.



Depois de passar por um hiato entre agosto de 2015 e novembro de 2018, o Leitorado foi revigorado e relançado em dezembro de 2018. O MRE procurou aproveitar a produção acadêmica de ex-Leitores e de pesquisadores e incorporou algumas contribuições para um melhor desenvolvimento do Programa (TORRECUSO, 2021). Entre elas, destaca-se o Curso de Habilitação dos Leitores, pré-requisito para o Leitor assumir o cargo em sua respectiva IESE.

1.2 O Leitorado na UBA

Em 2018, o MRE publicou o Edital n.º 037, que disponibilizou 17 vagas para novos Leitores – entre elas, uma para a UBA, para a qual fui selecionada.

Fundada em 1821, a UBA é uma das melhores Universidades da América Latina e está conveniada ao Programa Leitorado desde 1989. Vários Leitores brasileiros passaram por ela, trabalhando no *Departamento de Lenguas Modernas* (DLM), setor responsável pela organização e oferta de cursos de leitura e compreensão em língua estrangeira que contemplam os idiomas alemão, francês, inglês, italiano e português.

Tais cursos destinam-se aos estudantes das diversas carreiras da *Facultad de Filosofía y Letras* (FFyL) da UBA, entre elas Pedagogia, Geografia, Filosofia, Letras, História, Edição e Artes. Consistem em formar alunos autônomos, críticos e proficientes em leitura em língua estrangeira. Dessa forma, os cursos fornecem ferramentas para o desenvolvimento da competência leitora a fim de promover fácil acesso dos alunos à leitura de textos acadêmicos em seus idiomas originais, sempre com direcionamento às áreas das carreiras da FFyL. Não há foco no ensino da língua em si, por isso as aulas são ministradas em espanhol, e o material didático corresponde a uma coletânea de textos no idioma de interesse.

As atribuições do Leitor no DLM sempre foram: (i) ministrar aulas de compreensão de texto; (ii) integrar as bancas de produção e avaliação das disciplinas nas chamadas de início de cada quadrimestre; (iii) colaborar na preparação das provas das disciplinas; e (iv) auxiliar na elaboração e atualização de materiais pedagógicos.

Com uma carga horária consistente, a coordenação do DLM nunca cedeu espaço para outros cursos ou atividades extracurriculares em que o Leitor pudesse difundir a língua e a literatura brasileiras, conforme apontam ex-Leitores da UBA em seus relatórios semestrais (CHUC, 2020). A única exceção é o caso da ex-Leitora Isabel de Aguiar, que trabalhou no DLM entre 2015-2017. Ela informa, no relatório de dezembro de 2017 (ao qual tive acesso no Curso de Habilitação para Leitores), que, durante a sua atuação, houve



a oferta de alguns cursos de extensão em espanhol para o público interno da FFyL, realizados por meio da *Cátedra Libre de Estudios Brasileños*.

Extensão universitária da UBA, a *Cátedra* funciona como um espaço acadêmico dedicado à promoção e difusão da cultura brasileira, além da pesquisa de aspectos históricos, políticos e econômicos relacionados ao Brasil. Também oferta cursos de extensão, ciclos de cinema, palestras e colóquios, promovendo encontros entre estudantes, professores, pesquisadores e comunidade em geral interessados no Brasil. A profa. Isabel, em seu último ano como Leitora, chegou a trabalhar integralmente na Cátedra, o que possibilitou uma aproximação com outras IESE em Buenos Aires. Ela registra em seus relatórios não poder contar com um número grande de participantes nos eventos em razão da falta de emissão de certificados e da densa carga horária dos estudantes da FFyL.

Ao assumir como Leitora na UBA, eu já sabia como o Leitorado funcionava, em razão da minha experiência anterior, de 2010 a 2012, como Leitora na *Universidad Nacional Mayor de São Marcos*, em Lima, no Peru. Devido ao Curso de Habilitação para Leitores, também sabia como o trabalho vinha sendo desenvolvido na UBA e já vinha refletindo sobre possíveis alternativas para atender ao DLM e às expectativas da DLP e do Setor Educacional da Embaixada do Brasil em Buenos Aires.

Em razão desse cenário do Leitorado na UBA, antes de prosseguir, discorrerei um pouco sobre o contexto do ensino de português na Argentina. Este panorama será fundamental para entender algumas afirmações que farei ao longo deste artigo.

2. O cenário argentino

A cooperação cultural entre Brasil e Argentina teve início na década de 1930, com os acordos e os convênios bilaterais entre os presidentes Augustín Justo e Getúlio Vargas, cujo objetivo era estreitar a relação entre os dois países. Foram várias iniciativas culturais, desde empreendimentos editoriais, artísticos, intelectuais, científicos e escolares até intercâmbios sindicais (SANTOS, 2009).

Tais iniciativas auxiliaram na criação do Instituto Argentino-Brasileiro de Cultura em 1936, que se transformou, em 1954, no Centro de Estudos Brasileiros (CEB)², vinculado ao Departamento Cultural da Embaixada do Brasil em Buenos Aires. Mais tarde, originou-se na Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires (FUNCEB), privatizada em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (DINIZ, 2012) e,

² Sítio do Instituto Guimarães Rosa em Buenos Aires. Disponível em: <https://igrbrasil.com.ar>. Acesso em: 06 jan. 2024.



em 2013, convertida pelo Ministério das Relações Exteriores, por meio do Setor Educacional da Embaixada do Brasil em Buenos Aires, em Centro Cultural Brasil-Argentina, ou CCBA (VARGAS; AZEVEDO, 2020), compreendido como uma extensão da Embaixada do Brasil em que se oferecem cursos de língua portuguesa e atividades relacionadas à cultura brasileira. Em 2022, o CCBA passou a se chamar Instituto Guimarães Rosa (IGR) (BRASIL, 2022). Atualmente, o IGR em Buenos Aires é uma das referências para a difusão da cultura brasileira e da língua na capital argentina, além de ser posto aplicador do Celpe-Bras.

Outro marco importante da cooperação cultural entre Brasil e Argentina foi a criação, ainda em 1935, do *Curso para Profesores de Portugués y Literatura Brasileña* do *Instituto Superior del Profesorado Secundario de la ciudad de Buenos Aires*, que tinha a finalidade de formar os primeiros professores de português na Argentina. Após uma reforma curricular nos cursos de formação docente, durante o segundo mandato do governo de Juan Domingo Perón (1952-1955), o *Curso para Profesores de Portugués y Literatura Brasileña* passou a ser ofertado pelo *Instituto Superior del Profesorado Secundario de la ciudad de Buenos Aires*, atualmente conhecido como *Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”*. Com os militares no poder, de 1976 a 1983, todas essas iniciativas sofrem um período de estagnação (SOSA; CANTEROS, 2010).

Apenas em 1991, com o Tratado de Assunção – acordo assinado pelos governos de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai com o intuito de criar um mercado comum – hoje popularmente conhecido como MERCOSUL – foi possível estabelecer um plano para reforçar a identidade regional da América do Sul (ASSUNÇÃO, 1991). O Tratado estabeleceu diversas obrigações e etapas para a integração dos países-membros, como a redução progressiva de tarifas e barreiras comerciais, a harmonização de políticas macroeconômicas, a livre circulação de bens, serviços e capitais, a coordenação de políticas setoriais e a cooperação em áreas como educação, cultura, ciência e tecnologia. Tratou-se de um marco na integração da América do Sul e no fortalecimento as relações econômicas e políticas entre seus países-membros.

O Tratado teve um impacto significativo na esfera linguística: a necessidade de uma comunicação efetiva entre os países-membros impulsionou a busca pela proficiência nas línguas portuguesa e espanhola. O espanhol se tornou mais presente no Brasil, já que o país passou a ter mais intercâmbios comerciais e culturais com os países de língua espanhola; e o português ganhou mais visibilidade nos demais países do MERCOSUL.

Com o aumento da demanda pela aprendizagem do idioma, houve também a necessidade de formar mais professores capacitados para ensinar o português como língua



estrangeira (PLE)³, o que levou à criação de novas licenciaturas em Língua Portuguesa em Universidades, Institutos e Escolas de Ensino Superior argentinas (ANGELUCCI; POZZO, 2018).

A formação docente na Argentina, os *Profesorados*, é realizada de duas maneiras: (i) o nível terciário, regulado pela Lei n.º 24.049/1992, é oferecido pelos Institutos de Formação Docente, nos quais a responsabilidade do curso fica a cargo dos estados e da Cidade Autônoma de Buenos Aires⁴; e (ii) o nível universitário, regulado pela Lei de Educação Superior n.º 24.521/1995, que estabelece autonomia às Instituições de Ensino Superior em relação aos cursos oferecidos e autarquia econômica apoiada pelo Governo Federal argentino (MÓRTOLA; MONTSERRAT, 2020). Para o ensino nos níveis iniciais, o *Profesorado* tem a duração de quatro anos, e para o ensino no nível superior, a duração é de cinco anos.

A seguir estão listados os terciários e as Universidades que ofertam o Profesorado de português na Argentina, de acordo com informações da página da *Asociación Argentina de Profesores de Portugués*⁵:

- **Buenos Aires** – Universidad Nacional de la Plata e Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N.º 18
- **Ciudad Autónoma de Buenos Aires** – Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”; Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Sofía E. Broquen de Spangenberg”
- **Chaco** – Instituto de Educación Superior “Dardo Rocha”; Instituto de Educación Superior “San Fernando Rey”
- **Córdoba** – Universidad Nacional de Córdoba
- **Corrientes** – Instituto Superior de Formación Docente “Josefina Contte”; Instituto Superior de Formación Docente “Ernesto Sábató”
- **Entre Ríos** – Universidad Nacional de Entre Ríos; Universidad Autónoma de Entre Ríos e Universidad de Concepción del Uruguay
- **Jujuy** – Instituto de Educación Superior N.º 4 Raúl S. Ortiz

³ Optei pela expressão “português como língua estrangeira” por ser usual no contexto argentino.

⁴ Geograficamente, a cidade de Buenos Aires fica dentro da província (estado) de Buenos Aires. No entanto, não faz parte da província e toma suas próprias decisões por meio de instituições independentes. Sítio do Governo da Cidade de Buenos Aires: <https://buenosaires.gob.ar/gobierno/autonomia#:~:text=Desde%201996%20la%20Ciudad%20tiene.trav%C3%A9s%20de%20nuestras%20propias%20instituciones> Acesso em: 10 jan. 2024.

⁵ Sítio da *Asociación Argentina de Profesores de Portugués*. Disponível em: <https://aapp.webnode.page/forma%c3%a7%c3%a3o%20em%20portugu%c3%aas/gradua%c3%a7%c3%a3o/pr/ofesorado/>. Acesso em: 05 jan. 2023.



- **Mendoza** – Universidad Nacional del Cuyo
- **Misiones** – Universidad Nacional de Misiones
- **Santa Fé** – Universidad Nacional de Rosario
- **Túcuman** – Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Juan Bautista Alberdi”

A maioria dos estudantes que se formam no *Profesorado* na cidade Buenos Aires tem oportunidades trabalho nas *Escuelas Plurilíngues*⁶, um programa do governo local que busca promover o plurilinguismo e a interculturalidade, intensificando não apenas o ensino do espanhol, mas também de outras línguas estrangeiras, incluindo o português.

Ainda sobre esse cenário, é importante mencionar os vários cursos livres que ofertam ensino de português, como o *Laboratorio de Idiomas*⁷ da FFyL-UBA, que funciona em várias sedes e oferece cursos, nivelamento e avaliação de idiomas, além de interpretação, tradução e capacitação docente. Na iniciativa privada, uma das instituições mais tradicionais é a Casa do Brasil⁸, um centro de promoção da cultura brasileira fundado em 1990. Também é posto aplicador do exame Celpe-Bras na capital argentina e se destaca, principalmente, na edição de materiais didáticos e na formação contínua de professores.

Assim, é perceptível que o contexto argentino se revela promissor para o exercício do Leitorado, uma vez que abre espaço para várias frentes de trabalho – não apenas com os tradicionais cursos de português instrumental da UBA, mas também com os eventos colaborativos do *Laboratorio de Idiomas*. Nos *Profesorados* de português e nas *Escuelas Plurilíngues*, há um rico espaço para a promoção de diálogos entre instituições brasileiras, instituições argentinas e sociedade, com grandes chances de se estabelecer um trabalho em rede.

3. O (novo) papel do leitorado na UBA

Além de difundir língua e cultura, os Leitores têm como missão identificar, em seus países de atuação, possíveis demandas oriundas de seu público-alvo. Conforme Carneiro (2019), a partir de suas práticas, o Leitor tem a possibilidade de conceber os preceitos e as condições mais convenientes ao seu trabalho.

⁶ Sítio do Governo da Cidade de Buenos Aires. Disponível em: <https://buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/idiomas-en-primaria/escuelas-plurilingues> . Acesso em: 05 jan. 2024.

⁷ Sítio do *Laboratorio de Idiomas*. Disponível em: <http://idiomas.filo.uba.ar/es> . Acesso em: 06 jan. 2024.

⁸ Sítio da Casa do Brasil. Disponível em: <https://casadobrasil.org.ar/index.php> . Acesso em: 06 jan. 2024.



Pensando nisso, ao chegar à Argentina, comecei a investigar como o Leitorado na UBA poderia contribuir com todas as frentes de atuação oferecidas pelo cenário argentino, uma vez que o seu potencial máximo ainda não havia sido explorado. Repensei o papel do Leitor na instituição e imaginei novas formas de cooperar com o fomento das políticas linguísticas para um trabalho mais efetivo.

Nos dois primeiros anos no DLM, trabalhei no Curso de Português Instrumental, lecionando em seus três níveis. Elaborava, aplicava e avaliava exames livres a cada início e término de quadrimestre, revisava o material didático do nível inicial e cumpria outras tarefas. No mesmo período, pude contribuir com algumas iniciativas do CCBA, atual IGR em Buenos Aires, participando da condução de alguns encontros do Clube de Leitura, da organização e condução de cursos de Literatura para o nível avançado e de algumas atividades do Português como Língua de Herança. E no *Laboratorio de Idiomas* da FFyL-UBA eu não poderia ministrar cursos de português e cultura, então colaborei com a oferta de apenas uma palestra sobre música brasileira. Dessa forma, não me sobrava muito tempo e/ou espaço para as atividades e eventos que eu gostaria de criar e desenvolver na UBA.

Minha atuação no âmbito institucional vinha sendo marcada, até aquele momento, por demandas predeterminadas pelo DLM e apenas auxiliando em alguns eventos internos e externos. A meu ver, porém, esse trabalho não condizia com os propósitos do Leitorado, pois havia necessidade de empreender outras práticas para uma experiência mais ativa e produtiva. Solicitei algumas reuniões com o chefe do Setor Educacional da Embaixada do Brasil em Buenos Aires, o Conselheiro Jorge Luiz Vieira Tavares, para explicar a situação e, desta forma, tentamos encontrar uma solução junto ao DLM-UBA que fosse profícua a todas as partes.

Dei início a um diálogo com a coordenação do DLM e, após realizar diversas tratativas e tomar como exemplo o trabalho da ex-Leitora Isabel de Aguiar, o Leitorado mudou de Departamento, sendo realocado na *Cátedra Libre de Estudios Brasileños*. A nova coordenadora, Pia Paganelli, demonstrou entusiasmo em conectar os propósitos do Leitorado aos da extensão universitária. No novo espaço, encontrei maior abertura para a realização de eventos acadêmicos, cursos e palestras, tanto em português quanto em espanhol, atendendo a vários públicos, o que me possibilitou construir parcerias importantes para cumprir com as demandas do público argentino.

Concomitantemente à mudança de setor, a Argentina deu início a mudanças sanitárias drásticas em face da pandemia da covid-19. Todos os projetos do Leitorado tiveram de ser reestruturados para o formato remoto, no qual foram utilizadas as plataformas *Zoom*, *Google Meet* e, posteriormente, disponibilizadas no Canal do



YouTube do Leitorado Guimarães Rosa na UBA⁹. A seguir, faço uma descrição dos projetos de extensão que realizei na *Cátedra* nos meus dois últimos anos como Leitora na UBA.

3.1 Bate-papo Linguístico

Como não era possível ofertar cursos de português – vertente brasileira – para não concorrer com os cursos já oferecido pelo *Laboratório de Idiomas* da FFyL-UBA, decidi trabalhar com projetos de extensão que pudessem atender as demandas identificadas no contexto argentino. Entre esses projetos está o Bate-Papo Linguístico, uma ideia que surgiu das reivindicações apuradas em conversas informais com docentes vinculados às ENS e IES argentinas. Os professores e alunos se queixavam da falta de uma formação continuada, pois, após a conclusão da “carreira” do *Profesorado* de português, não havia, em nenhuma instituição argentina, uma pós-graduação que oferecesse aprofundamento nos estudos da área. Dessa forma, o Bate-Papo consistia em um ciclo de palestras com professores e pesquisadores de IES brasileiras atuantes nas mais diversas áreas da linguística, da literatura e da formação docente. Nos encontros, as falas expositivas se mesclaram com a contribuição dos participantes e, assim, promovia-se um espaço de discussão e reflexão. De acordo com os próprios participantes, o Bate-Papo Linguístico contribuiu de forma satisfatória para a sua formação complementar.

Importantes parcerias surgiram com IES de Minas Gerais, estado que tem cursos e programas de português para estrangeiros em instituições tradicionais, como o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Para a primeira edição¹⁰ do evento, realizada no 2.º semestre de 2021, o Bate-Papo contou com a colaboração da Secretaria de Relações Exteriores (SRI/CEFET-MG), sob a coordenação da profa. Maria Cristina de Carvalho, dos palestrantes Alcione Gonçalves, Rafaela Coelho e Natália Tosatti, do CEFET-MG, e do prof. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da UFMG. No 1º semestre de 2022 foi realizada a 2ª edição e contamos com o Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros (CESPUC/PUC Minas), sob a coordenação da profa.

⁹ Sítio do Canal do YouTube Leitorado Guimarães Rosa Buenos Aires. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCkCf8Ib0TImWyyBzAli-YxA> . Acesso em: 07 jan. 2024.

¹⁰ A primeira edição do Bate-Papo Linguístico está disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLUH432tVpnTCxlc0FfPvibVjlt4fWk6DV> . Acesso em: 07 jan. 2024.



Raquel Beatriz Junqueira Guimarães, e a participação dos professores da PUC Minas Denise Queiroz Novaes, Ev'Ângela Barros, Valquíria Carvalho, Sandra Cavalcante, Josiane Andrade Militão, Juliana Assis, Giliard Dutra Brandão e Celso Fraga. As duas edições apresentaram conteúdos importantes, como elaboração de materiais didáticos para o ensino de PLE, português como língua de acolhimento, Celpe-Bras, sociolinguística, decolonialismo, língua e cultura.

Com o desafio de atuar no ambiente virtual, o evento transcendeu fronteiras e alcançou um público bem maior do que o esperado. Inscreveram-se alunos e professores de universidades brasileiras, instituições de diversas províncias argentinas e de países como Uruguai e Paraguai.

As IES brasileiras certificaram o evento junto à *Cátedra Libre de Estudios Brasileños*, ao Setor Educacional da Embaixada do Brasil em Buenos Aires e ao Leitorado Guimarães Rosa na UBA. Esse foi um ponto importante que garantiu qualidade ao evento, uma vez que a certificação entre instituições nacionais e internacionais serve de incentivo para os professores investirem tempo e esforço em eventos de formação contínua e atualização de práticas pedagógicas.

Como forma de ampliar a função social do evento e atingir um público ainda maior, as palestras do Bate-Papo Linguístico foram publicadas em forma de e-book¹¹, no 2º semestre de 2022, pelo Leitorado na UBA. A iniciativa foi importante para a preservação e o fomento dos conteúdos trabalhados.

Tendo em vista a grande adesão do público e as avaliações positivas dos participantes sobre as duas primeiras edições, passei a fazer novas reflexões em relação ao Bate-Papo. Como poderia tratar dos mesmos temas, mas sob outras perspectivas? Algum assunto trouxe aos participantes novas percepções sobre um conteúdo já conhecido? O docente mais experiente teria algo a dizer para os demais? O estudante do *Profesorado* se sentiria à vontade em participar de eventos acadêmicos?

Como Leitora, considerava essencial ouvir os profissionais de Letras atuantes na Argentina e em países limítrofes, pois meu objetivo era encorajar estudos linguísticos como práticas científicas efetivas. Dessa forma, busquei que as edições seguintes do Bate-Papo tivessem como grande questão descobrir o significado de “ensinar português” para os diversos participantes, de acordo com as suas próprias realidades.

¹¹ O e-book do Bate-Papo Linguístico está disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1o3fLT-VvdM3CNSG8OYzExaPhERADNamb/view?pli=1>.



A terceira edição¹² do Bate-Papo Linguístico - Experiências argentinas e países limítrofes - realizada no 2.º semestre de 2022, e a quarta edição¹³ - Mapeando experiências e conectando práticas - realizada no 1.º semestre de 2023, receberam propostas de docentes e estudantes dos *Profesorados da Universidad Nacional de La Plata, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, ENS en Lenguas Vivas “Sofía Broquen de Spangenberg, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Gaston Dachary/Misiones, Universidad Nacional de Misiones*, de uma docente da *Escuela Primaria Dr. Ricardo Gutiérrez* e de uma das coordenadoras do *Programa de Escuelas Plurilingües de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*.

Infelizmente, devido à conclusão dos meus quatro anos de Leitorado na UBA, não pude publicar as palestras dessas edições em e-book, mas destaco que os encontros possibilitaram: (i) conectar saberes; (ii) compartilhar conhecimentos, (iii) apresentar descobertas e promover discussões sobre as pesquisas ou experiências acadêmicas apresentadas, mantendo uma interlocução contínua com as comunidades; e (iv) conhecer e mapear as demandas das instituições de distintas localidades. O Bate-Papo Linguístico foi um projeto de extensão que oportunizou não apenas para os argentinos, mas também para a comunidade acadêmica brasileira, (re)conhecer e consolidar o ensino de português na Argentina.

3.2 Encontros de PLH

Como a extensão universitária tem o propósito de promover ações junto ao público externo, integrando universidade e sociedade, eu não poderia perder a oportunidade de estender o conhecimento produzido na academia para além dos muros da instituição. Então, atendendo à demanda do Itamaraty de desenvolver ações voltadas para a manutenção do português como língua de herança, nasceu mais uma cooperação entre o Leitorado, a *Cátedra Libre de Estudios Brasileños*, o Setor Educacional da Embaixada do Brasil em Buenos Aires e o Centro Cultural Brasil-Argentina (CCBA), atual Instituto Guimarães Rosa em Buenos Aires: criou-se o “Encontros de PLH”.

Para fins de contextualização, “O português é uma língua de herança para os filhos de brasileiros que moram no exterior” (BORUCHOWSKI; LICO, 2016, p. 9). Os filhos de brasileiros imigrantes que moram ou nasceram no exterior mantêm uma relação

¹² A terceira edição do Bate-Papo Linguístico está disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLUH432tVpnTArISw22epbOK6pYhS4yc3y>.

¹³ A quarta edição do Bate-Papo Linguístico está disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLUH432tVpnTDUA9WDVDMUB9cECOpb7-ulY>.



com a língua da família por meio de sua cultura, tradições, história familiar ou contato com parentes que ainda vivem no Brasil. Muitas famílias se esforçam para preservar a língua e a cultura brasileira em seus lares, mas nem todas têm o conhecimento necessário para alcançar isso.

A Argentina conta com uma grande comunidade de imigrantes brasileiros (COTRIM, 2024) e, por isso, existe no país o interesse de muitas famílias para que seus filhos e netos aprendam a língua portuguesa. Não há registros oficiais do Consulado-Geral do Brasil em Buenos Aires sobre associações de pais da comunidade brasileira na Argentina como acontece na Europa e América do Norte.

Com o intuito de auxiliar essas famílias na preservação do português como língua de herança (PLH), o Leitorado passou a oferecer o Encontros de PLH: um conjunto de atividades para ampliar diálogos e ações sobre essa questão, estimulando crianças e adolescentes a manterem a língua viva. Inicialmente realizado on-line devido à pandemia da covid-19, o projeto contou com várias atividades. Dentre elas destaca-se a palestra “O legado cultural e pragmático do Português como Língua de Herança”, proferida pela profa. Idalena Chaves (Universidade Federal de Viçosa), cuja finalidade era sensibilizar as famílias sobre a importância do fortalecimento de suas origens e da diversidade linguística, cultural e identitária, promovendo uma herança valiosa para as gerações futuras.

O evento contou com um bom público; famílias participantes de várias partes da Argentina mostraram-se interessadas por mais atividades sobre o PLH. Por isso, o Leitorado ofertou, no 1.º semestre de 2021, sob a coordenação da profa. Idalena, as seguintes oficinas:

- **Cultura Brasileira: diversidade linguística e cultural** – sobre compreensão auditiva e interpretação de textos audiovisuais;
- **Alfabetizar e letrar em PLH** – sobre leitura, escrita e oralidade no ensino-aprendizagem de PLH do Brasil; e
- **Aprendendo português com música brasileira** – sobre o desenvolvimento de vocabulário, oralidade e escrita por meio da música brasileira.

Nem todos os pais de brasileirinhos residentes na Argentina puderam participar, mas as oficinas contaram com um número considerável de professores autônomos de português com interesse na área, além de professores de português das Escolas Plurilíngues da cidade de Buenos Aires.



No 2.º semestre de 2021, o Leitorado promoveu a palestra virtual “O papel das associações”, com o intuito de esclarecer a função e a importância de associações de pais e de organizações comunitárias na defesa de interesses, promoção de ações e gestão do PLH. O evento contou com a participação de palestrantes experientes no assunto: profa. Andrea Moroni, da Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha (APBC), e a profa. Cláudia Pacheco de Maldonado, da Associação Brasileirinhos em La Paz, compartilharam os desafios enfrentados no início de suas respectivas associações; já a profa. Laura Eberlé, da *Asociación Argentina de Profesores de Portugués*, explicou os objetivos de sua associação e falou sobre a diversidade na atuação de professores na Argentina.

Ainda naquele semestre, outras oficinas foram ofertadas:

- **Brasil brincante** – conduzida pela artista Mariana Arruda, do Grupo Maria Cutia de Teatro, teve a finalidade de apresentar vivências brincantes cantadas em português brasileiro, com repertório de cantigas de roda, brinquedos cantados e histórias musicadas colhidas em diferentes estados do Brasil;
- **Contação de Histórias** – realizada pela profa. Marta Passos (CEFET-MG), buscou compartilhar formas de mediação de narrativas impressas e orais. Os participantes tiveram a oportunidade de debater sobre as diferentes estratégias e técnicas para contação de histórias e leitura de livros ilustrados, bem como sobre a importância da escuta nas práticas de leitura.

As oficinas contribuíram, principalmente, para o resgate da memória cultural e afetiva das famílias brasileiras no exterior, funcionando como um incentivo para um trabalho contínuo.

O Encontro de PLH alcançou um público considerável de famílias brasileiras residentes não apenas na Argentina, mas também em outros países, como Colômbia e Uruguai, e favoreceu o encontro de mães e pais residentes na cidade de Buenos Aires. Estes, inclusive, começaram a organizar atividades presenciais na sede do IGR em Buenos Aires.

Para as famílias que viviam longe da capital ou não tinham como se locomover para o IGR, o Leitorado criou outra atividade: o Clubinho do Livro do PLH. Nele promoviam-se encontros virtuais do público infantojuvenil de brasileirinhos para a leitura e a discussão de obras literárias com diferentes temáticas. Os encontros aconteceram no 2.º semestre de 2022 e contaram com a mediação da profa. Mariana Morales (Universidade Federal de São Carlos).



O envolvimento da comunidade nas ações do PLH é fundamental para fortalecer o ensino e o uso da língua de origem pelos descendentes de imigrantes. É importante que haja o engajamento de diferentes atores, como famílias, educadores e instituições, para garantir que a língua e a cultura sejam preservadas e transmitidas às próximas gerações. Perante esse panorama, o Leitorado se mostra como um agente fundamental ao facilitar contatos e parcerias e colaborar para o fortalecimento da comunidade por meio da instituição em que atua, estendendo a Universidade para além dos seus muros e servindo à comunidade.

3.3 Uma síntese de outras contribuições

Outros eventos literários e linguísticos importantes foram realizados em meu período como Leitora na UBA. Um deles foi o “I Conecta Leitores”, realizado em formato virtual em agosto de 2021, do qual fui uma das idealizadoras e organizadora. Evento interno do Programa Leitorado, o Conecta visou criar um espaço de troca de conhecimentos e experiências entre Leitores e ex-Leitores, de forma a difundir suas pesquisas e experiências, permitindo, assim, a criação de parcerias e colaborações nas áreas de pesquisa e promoção do ensino de português como língua adicional (ANDRADE et al., 2023).

Os eventos a seguir também se destacaram naquele período:

- **Semana de 22** – série de palestras, em comemoração do centenário da Semana de Arte Moderna, em que professores convidados ofereceram revisões e leituras plurais sobre o acontecimento.
- **O Mundo é o Sertão** – seminário virtual para celebrar e divulgar a obra do escritor João Guimarães Rosa; foi realizado em parceria com o Leitorado da *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, Peru.
- **Clube de Leitura PALOP** – clube virtual com encontros mensais para discussão de grandes obras da literatura brasileira; foi realizado em parceria com os Leitorados da Universidade Agostinho Neto, Angola, da Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde, e da *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, Peru.
- **Pod ir hablando** – podcast bilíngue em que estudantes de língua e literaturas brasileiras buscavam estabelecer diálogos entre as expressões culturais brasileiras e as observadas no mundo hispanofalante; foi realizado pelos



Leitorados de países de língua oficial espanhol (UBA, UC, UNMSM, UAB, UMSA, UNC, UASB, UNGE e USC).

- **Curso Preparatório para o Celpe-Bras** – capacitação para os professores do *Laboratorio de Idiomas* que desejavam atuar na oferta de cursos preparatórios do Celpe-Bras e na aplicação do exame.
- **Palestras sobre o Programa de Estudantes Convênio de Pós-graduação** – instruções para alunos do *Profesorado* de português com interesse em estudar no Brasil.

Em relação a outras contribuições e melhorias diversas que aconteceram durante minha passagem pelo Leitorado, destaco a participação na abertura de mais uma vaga de Leitorado na Argentina. Levando em conta o contexto propício no país e a participação da comunidade do *Profesorado* de português nas atividades do Leitorado na UBA, tornou-se pertinente contar com mais um Leitor, agora para atuar em uma IES que oferecesse formação docente. Nesse sentido, a *ENS en Lenguas Vivas “Sofía Broquen de Spangenberg”*, popularmente conhecida como *Lenguitas*, demonstrou interesse em receber um Leitor, manifestando grande satisfação em valorizar um trabalho colaborativo na formação de seus estudantes.

A oportunidade de trabalhar em uma instituição diretamente responsável pela formação de docentes oferece condições adequadas para uma prática mais apropriada aos preceitos do Programa Leitorado, incluindo várias perspectivas, como a troca de experiências, a colaboração entre docentes e estudantes e a reflexão pedagógica. Grandes possibilidades se abrem para que, em um futuro não muito distante, seja possível implementar parcerias para programas de formação continuada e mobilidade acadêmica.

Portanto, os Leitores brasileiros são profissionais altamente qualificados e experientes, que podem compartilhar conhecimentos e boas práticas. E a participação nos trâmites para novas instituições conveniadas pode auxiliar positivamente neste credenciamento, contribuindo para que discrepâncias não se repitam e novas parcerias possam surgir.

4. Considerações finais

Neste relato de experiência, apresentei o Programa Leitorado, política linguística do governo brasileiro, com o intuito de refletir sobre as atribuições do Leitor na UBA, instituição para a qual fui selecionada no Edital n.º 037/2018. Conforme Oliveira (p. 30,



2017), os Leitorados são “essenciais para uma intervenção estratégica do Brasil no cenário internacional”. Ao chegar à Argentina em 2019, levando em consideração toda a potencialidade do contexto argentino, percebi que era urgente que o Leitorado na UBA fosse revisto – e não só isso, que também tivesse mais oportunidades de realizar atividades condizentes com os seus objetivos.

Conforme expus, o ensino de português na Argentina oferece grandes possibilidades de atuação, tanto na UBA (que abre espaço para várias frentes de trabalho) quanto em outras instituições, colaborativamente. Nesse sentido, a vinculação do Leitorado à *Cátedra Libre de Estudios Brasileños*, extensão universitária da UBA, possibilitou alternativas totalmente novas e frutíferas.

Cabe destacar dois projetos viabilizados pela mudança para a *Cátedra*: (i) o Bate-Papo Linguístico, ciclo de palestras com o objetivo de contribuir com os *Profesorados* e de fomentar o ensino de português na Argentina, alcançando instituições e pessoas de toda a Argentina e de outros países e se consolidando como espaço de discussão, reflexão e pontes entre comunidades acadêmicas; e (ii) o Encontros de PLH, conjunto de eventos com o objetivo de oferecer subsídios e ferramentas para o ensino de PLH para a comunidade brasileira na Argentina. Tais projetos de extensão integraram várias instituições e sujeitos que certamente beneficiarão a comunidade em que estão inseridos.

O Programa Leitorado desempenha um papel fundamental nas ações do Itamaraty ao promover a língua e a cultura brasileira no exterior, facilitar parcerias e acordos entre instituições estrangeiras e o Brasil e contribuir para o fortalecimento do ensino de português no mundo (CARNEIRO, 2019; OLIVEIRA, 2017). E projetos como o Bate-Papo Linguístico e o Encontros de PLH e a participação no processo de credenciamento de novas instituições que podem receber o Leitorado reforçam a relevância da atuação do Leitor em seu contexto, sobretudo quando este trabalha com autonomia para empreender práticas de acordo com as demandas locais.

Acredito que a condução do Leitorado na UBA pode abrir caminhos para novas reflexões e auxiliar futuros Leitores no entendimento do Programa. Espero que este relato de experiência contribua para um melhor entendimento acerca das atribuições, dos desafios e das possibilidades de atuação do Leitor - não apenas na Argentina, mas ao redor do mundo - favorecendo, assim, a construção de percursos mais adequados ao contexto de atuação e à finalidade do Programa Leitorado.



Referências

ANDRADE, A. P.; CAMPOS, F. R.; FERREIRA, L. M.; PALMEIRA, N. M.; SILVA, K. K. Palavras das idealizadoras do Conecta Leitores: o desafio da permanência e da evolução. **Conecta Leitores**. Organizadoras Adriana Célia Alves et al. Brasília: FUNAG, 2023. 364 p. Disponível em: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/1-1227> Acesso em: 20 jan. 2024.

ANGELUCCI, T. C.; POZZO, M. I. O Idioma Português na Universidade Pública Argentina: modalidades e tendências. **Afluente: Revista de Letras e Linguística**, São Luís, v. 3, n. 9, p. 8–27, 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/10455>. Acesso em: 5 jan. 2024.

ASSUNÇÃO, **Tratado de**. 1991. Disponível em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAdpf101/anexo/Tratado_de_Assuncao.pdf. Acesso em: 6 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. **Decreto nº 11.024, de 31 de março de 2022**. Brasília, 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/Decreto/D11024.htm Acesso em: 10 jan. 2024.

BORUCHOWSKI, I. D.; LICO, A. L. **Como manter e desenvolver o português como língua de herança: sugestões para quem mora fora do Brasil**. Miami: MUST University, 2016.

CARNEIRO, A. S. O Programa Leitorado do Governo brasileiro: ideologias linguísticas e práticas de ensino em um contexto situado. **Línguas e instrumentos linguísticos**, n. 43, 2019. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao43/d/artigod5.pdf> Acesso em: 10 jan. 2024.

CHUC, P. V. **Difusão da Língua Portuguesa na América Latina: balanços e perspectivas**. Tese de Doutorado. Ministério das Relações Exteriores (LXV Curso de Altos Estudos), Brasília, 2020. 257 f.

COTRIM, A. Imigração para Argentina segue em alta, apesar da grave crise econômica. **Revista Exame**, Brasília: Ano 2024, p. 01-03, 2 jan. 2024. Semanal. Disponível em: <https://exame.com/mundo/imigracao-para-argentina-segue-em-alta-apesar-de-crise-economica/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

DINIZ, L. R. **Política Linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. 378f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645362> Acesso em: 18 abr. 2023.

MÓRTOLA, G.; MONTSERRAT, M. La formación de profesores de portugués en Argentina: un cuadro de situación en tiempo presente. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetinga, v. 5, p. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/27>. Acesso em: 5 jan. 2024.



OLIVEIRA, L. M. **Programa de Leitorado: diálogo entre política linguística externa e formação de professores de PFOL no Brasil**. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017, 278f. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-23052018-103602/pt-br.php>. Acesso em: 20 jan 2024.

SANTOS, R. P. Relações Brasil-Argentina: a cooperação cultural como instrumento de integração regional. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), v. 22, p. 355-375, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/eh/a/BNHPv33t43MVMX7vJRBMlqs/?lang=pt> Acesso em: 4 jan. 2024.

SOSA, N. ; CANTEROS, A. **La formación de Profesores de Portugués como Lengua Extranjera en la Argentina: Orígenes, evolución y situación actual**. ICIPLOM: Foz do Iguaçu -Brasil, de 19 a 22 de outubro de 2010. Disponível em: <http://www.apees.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/nelida-sosa-adrian-canteros.pdf> Acesso em: 4 mai. 2023.

TORRECUSO, P. A. Leitorado. In: **Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português**. Brasília: FUNAG, 2021. Disponível em: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/1-1162> Acesso em: 20 abr. 2023.

VARGAS, N. S.; AZEVEDO, I. C. O ensino de português brasileiro na Argentina sob uma perspectiva intercultural. **Signótica**, Goiânia, v. 32, p. e59713, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/59713> . Acesso em: 15 abr. 2023.





Os japoneses no Celpe-Bras: desafios culturais e comportamentais a serem superados para se atingir uma boa classificação no exame

Graziela Naclério Forte
Lucila Yamashita Matsumoto

Grupo Sou Brasil, Brasil
Grupo Sou Brasil, Brasil



grazielaforte@hotmail.com
lucilayamashita@gmail.com



0000-0002-3500-2618
0009-0003-3929-2370

1. Primeiras palavras

Por que será que nós, professores de Português para Estrangeiros (PLE), temos a sensação de que os alunos japoneses geralmente obtêm baixos níveis de proficiência no exame Celpe-Bras quando realizado em postos aplicadores no Brasil, mesmo tendo mostrado grande habilidade durante as aulas?

Para tentar responder a essa pergunta é que nos propomos fazer uma análise do construto e dos critérios de avaliação do referido exame, confrontando-os aos aspectos culturais e comportamentais dos japoneses.

No início, a investigação identificou características da cultura nipônica que acabaram por promover experiências interessantes e enriquecedoras na sala de aula, mas que também sugerem problemas tanto no ensino como na aprendizagem do português em aulas regulares e, principalmente, no curso preparatório para o Celpe-Bras. Vamos partir do perfil tradicional desses alunos, que mesmo desejosos de expandir o contato com outra cultura, resistem às mudanças e aos questionamentos gerados pelo estudo de um novo idioma, tão diverso e multicultural como o português.

Na sequência, analisamos o formato e os objetivos do Celpe-Bras para entender que as dificuldades impostas aos japoneses vão além do domínio do idioma. É nesse sentido que elaboramos o quadro comparativo a seguir:



Celpe-Bras	Japoneses
Cultura conversacional.	Valorizam o silêncio.
Avaliação (nível de proficiência) semelhante na parte oral e na escrita.	Escrevem melhor do que falam.
3 Elementos Provocadores para testar a mudança de estratégia comunicativa.	Conectam os exercícios e as atividades em uma sequência natural.
Entender aspectos da cultura brasileira.	Visão de mundo muito diferente da do brasileiro.
Emitir opinião tanto na interação face a face como nas tarefas 3 (implícito) e 4 (explícito).	Não se sentem confortáveis em dar opinião. Evitam todo tipo de conflito, preferindo o silêncio.
Perguntas pessoais na fase de quebra-gelo da interação face a face.	Não gostam de falar da vida pessoal, são discretos.
O candidato deve ajudar na interação face a face.	Acham desrespeitoso falar demais ou interromper o locutor.
Ritmo da fala constante e com certa velocidade.	Tendem a falar mais pausadamente, porque pensam antes para evitar erros.
Perguntas abertas para emitir opinião.	Preferem perguntas fechadas.

Fonte: elaborado pelas autoras.

É a partir do quadro comparativo acima que abrimos o debate, apresentando sugestões com o objetivo de sensibilizar os japoneses alunos de PLE e candidatos ao Celpe-Bras, os professores e as autoridades voltadas para a difusão e ensino da língua portuguesa, sobre como lidar com o tema.

Em primeiro lugar, devemos destacar que não chega a ser novidade para os professores de PLE que os japoneses têm mais dificuldades com a produção oral do que



com a escrita. Isso se deve ao fato de que as escolas japonesas preparam os alunos principalmente para passar nos exames escritos (redação e gramática) de admissão a uma universidade nacional, sendo incentivados a memorizar regras gramaticais complexas, no entanto, dedicam-se pouco à comunicação oral (Nakata, 2014).

O sistema escolar do Japão depende da memorização mecânica das informações de um professor japonês que não fala fluentemente outro idioma e que muitas vezes adota materiais didáticos com explicações também na língua japonesa.

Quando um japonês inicia o curso de PLE no Brasil, é comum já ter pelo menos 10 horas-aula de prática do português instrumental. A palavra instrumental refere-se àquilo que serve de instrumento para ler, falar (em uma palestra ou entrevista de trabalho) ou escrever uma redação. Isso quer dizer que o estudo dessa área inclui não só as normas gramaticais, mas também a interpretação e compreensão textual, o que reflete na capacidade de criação de textos de alto nível, seja qual for o tipo e grau de complexidade. O hábito do instrumental por meio da leitura e da produção de textos possibilita um melhor e mais rápido rendimento educacional quanto à comunicação escrita e à produção acadêmica, além de posterior excelência profissional.

Como é possível notar, temos aqui o primeiro descompasso entre cultura japonesa que valoriza e incentiva a produção escrita em detrimento da produção oral e da avaliação do Celpe-Bras, que propõe um equilíbrio entre produção oral e escrita. Segundo Schoffen, a certificação “está condicionada a esse desempenho global do candidato no exame, o que pressupõe um equilíbrio no desenvolvimento das tarefas” (Schoffen, 2003, p. 28).

Ao se detectar qualquer discrepância na parte oral e escrita do exame, ficará valendo a nota mais baixa. De acordo com o Documento Base: “para receber a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa, o participante deverá alcançar pelo menos o nível intermediário nas duas partes do Exame. Caso seu desempenho seja diferente nas duas partes, prevalecerá o menor resultado” (Documento Base, 2020, p. 79). A professora Regina Lúcia Péret Dell’Isola explica que:

Por meio de um único exame, são avaliados quatro níveis de proficiência: o Intermediário, o Intermediário Superior, o Avançado e o Avançado Superior. A diferença entre os níveis espelha a qualidade do desempenho nas tarefas de compreensão e produção textual (oral e escrita) em três aspectos: adequação ao contexto ou situacional (efetivamente cumprir o propósito, levando em conta o interlocutor), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação linguística (adequação e riqueza de vocabulário, adequação e riqueza de estruturas gramaticais). O desempenho do examinando é avaliado de forma global, ou seja, a partir de um desempenho integrado em todas as tarefas. A obtenção de um ou de outro certificado está condicionada a esse desempenho global do examinando no exame, o que pressupõe um desempenho homogêneo em todas as tarefas – ou um desempenho que represente a real capacidade do



examinando em realizar na língua alvo as tarefas propostas (Dell'isola, 2013, p. 3-4).

Portanto, o professor do candidato ao exame de proficiência deverá buscar junto ao aluno um equilíbrio entre produção oral e escrita. O parâmetro precisa ser a habilidade com menor desenvoltura (produção oral) para se alcançar a que tem mais desenvoltura (produção escrita).

Um segundo aspecto a ser analisado é a cultura de ensino e aprendizado dos japoneses basear-se em formas metódicas e sequenciadas, que tudo sistematiza como no Método Kumon, que parte dos conteúdos fáceis, ampliando de maneira suave e gradativa para o grau de dificuldade maior. É dessa maneira que desenvolvem uma lógica própria, na qual tudo parece estar conectado. Isso explica a sequência natural por eles criada a partir dos exercícios propostos pelo livro didático, mesmo que não tenham sido pensados da mesma forma.

Embora os autores brasileiros ou portugueses de materiais voltados ao ensino de Português para Estrangeiros não sigam essa metodologia, é muito comum ver os alunos japoneses, durante as aulas, respondendo aos exercícios com base na atividade anterior, pelo fato de estarem em sequência. Portanto, os japoneses alunos de PLE buscam uma relação e conectam as atividades umas com as outras. Essa prática mostra-se bem diferente do comportamento dos latinos, que pensam de forma isolada e não são induzidos a inter-relacionarem as informações. Ao prepararmos o conteúdo das aulas, as sequências didáticas deverão seguir a mesma lógica para que funcionem melhor com este público, caso contrário, o aluno precisa ser informado que não há conexão entre as atividades.

Quanto ao Celpe-Bras, é importante lembrar que mudanças de tema acontecem durante a interação face a face (Módulo Individual) com o propósito de avaliar a adequação lexical e as estratégias comunicativas. No entanto, os candidatos japoneses que não tiverem sido bem orientados, podem acabar criando conversas sem sentido e bem estranhas. O avaliador-interlocutor e o avaliador-observador terão a impressão que o candidato não domina o idioma por não dar as respostas esperadas, enquanto o candidato japonês, possivelmente, esteja se esforçando para criar uma narrativa minimamente coerente, unindo as informações dos três Elementos Provocadores (EPs).

O terceiro aspecto é sobre uma visão de mundo própria e bem diferente da do brasileiro, por isso demoram para compreender o nosso ponto de vista e estereótipos. Embora os temas apresentados nas duas partes do exame sejam universais, nada impede que apareçam questões específicas, principalmente na parte oral (Elementos Provocadores), como o uso de palavras que são falsos cognatos do Inglês, como fraternidade que pode ser confundida com *fraternity* ou remeter à ideia de ser fraterno e,



portanto, associada à religião. Ou o café como motivo para a sociabilidade entre os brasileiros. Talvez o chá e a cerveja representassem melhor essa ideia e teriam mais lógica para os japoneses.

Além disso, quando falamos em café da manhã, a ideia deles é que obrigatoriamente os brasileiros tomam somente o café na primeira refeição do dia. Ou até mesmo questões que envolvam hierarquia, como a relação entre chefe e empregado. No Japão, não há questionamentos. Um convite do superior para o funcionário acompanhá-lo em um jogo de golfe no fim de semana, fora do horário de expediente, ou um jantar que entra pela madrugada, mesmo que o funcionário esteja cansado ou com outros planos, jamais é recusado.

É evidente que o bom desempenho do examinando depende de como se dá a interação com o avaliador-entrevistador e, nesse sentido, a afinidade com os temas propostos é significativa. De acordo com Sabrina Borges,

a escolha do tema para a interação é, sem dúvida, um dos aspectos mais relevantes para a construção de uma Interação Face a Face do exame Celpe-Bras, por isso é preciso ter sensibilidade cultural para entender os efeitos sobre o participante, visto que é por meio da escolha temática que o examinando consegue (ou não) desenvolver o material oral a ser coletado para sua avaliação (Borges, 2023, p. 113).

Para evitar possíveis equívocos comunicativos devido às diferenças culturais, o candidato ao Celpe-Bras precisa de um acompanhamento nas aulas regulares e preparatórias para o exame, com o propósito de desenvolver tanto a habilidade comunicativa quanto o conhecimento da cultura, de forma contextualizada e integrada, por meio de um metodologia que esquematize como puxar conversa, o olhar nos olhos, como fazer comentários, argumentar e perceber os turnos do diálogo, entender como é possível interromper de maneira educada e no momento adequado, por exemplo. Para isso, aulas de debate, quando o aluno terá de preparar argumentos sobre determinado assunto, defendendo ou sendo contra, funcionam como treino.

Historicamente, o Japão não contou com grandes fluxos migratórios, mantendo-se fechado para outros idiomas e influências culturais ao longo dos séculos. Mesmo em situação de imersão, o convívio social é mantido dentro dos padrões de isolamento e a sociabilidade continua ocorrendo somente entre eles e, portanto, com poucas possibilidades de absorverem a visão de mundo e os princípios ocidentais.

A prática de ensino baseada no conhecimento do próprio indivíduo, estimulando cada um a resolver sozinho as questões, refletindo e pensando, faz com que a cultura nipônica seja central, inclusive em situações de imersão. A ocorrência de mobilidade entre



as pessoas pressupõe o aumento de movimentos de imigração da população, tornando as sociedades cada vez mais multiculturais. Mas nada disso impede que eles sejam proficientes em um outro idioma, independentemente de mergulharem ou não em outra(s) cultura(s). Mesmo porque há uma característica marcante na personalidade deles: são muito dedicados quando se propõem a alcançar um objetivo.

Ainda pensando na produção escrita do Celpé-Bras, será que os japoneses têm por hábito reclamar, dar opinião ou discordar como é solicitado na Tarefa 3 (implícito) e, principalmente, na Tarefa 4 (explícito)? Na verdade, eles não estão acostumados a serem questionados e, por isso, sentem-se desconfortáveis em dar opinião. É da cultura deles evitar todo e qualquer tipo de divergência que possa gerar conflitos, preferindo o silêncio. Mais do que isso, eles esperam que o outro entenda o que estão pensando.

De acordo com a professora Emmy Sensei, em seu canal no Instagram (@emmysensei)¹, quando os japoneses concordam com a pessoa, dizem “UN” e nunca falam “sim, você está certo, concordo”. Ao discordar, fazem apenas “UUN”, balançando a cabeça, nunca falam: “não ou discordo”. Quando discordam levemente fazem “ŪN”, jamais dizem: “não tenho certeza” ou “talvez não”. E os pedidos para repetir, quando não compreendem o que foi dito, é apenas um “N?”, assim, bem curtinho e breve.

É importante frisar que o exame de proficiência em língua portuguesa do Brasil valoriza a cultura conversacional. De acordo com a professora Regina Lúcia Péret Dell’Isola, o Celpé-Bras é

concebido à luz da abordagem comunicativa, esse exame testa a habilidade de interação oral e escrita em português do Brasil, por meio da exposição do examinando a diferentes textos autênticos para os quais são propostas tarefas a serem desempenhadas. As tarefas substituem os tradicionais itens ou perguntas e envolvem mais de um componente. Fundamentalmente, a tarefa é um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com um propósito social. Assim, uma tarefa compreende uma ação, com um propósito, direcionado a um ou mais interlocutores. Nela há sempre um propósito claro de comunicação (escrever um texto para reclamar, para informar, para discordar) e um interlocutor (escrever um texto para um jornal, para um amigo, para um chefe), de forma que o examinando possa adequar seu texto ao propósito da comunicação e ao interlocutor (Dell’isola, 2013, p. 3).

A característica comunicativa do exame, no nosso ponto de vista, beneficia os latinos, porque eles são maioria em termos numéricos, comportam-se de maneira bastante

¹ SENSEI, Emmy. Japonês Informal - Expressões usadas no dia a dia, disponível em no Instagram, na conta @emmysensei, Link: <https://www.instagram.com/reel/CqEEsLtgSgr/?igshid=MDJmNzVkMjY%3D> postado em 21 de março de 2023. Consultado em 22 de março de 2023.



similar, compartilham de uma visão de mundo semelhante e, portanto, dão respostas esperadas aos avaliadores. Assim, tornaram-se uma referência importante, mesmo por vezes apresentando interferências da língua materna em suas produções orais e escritas.

Os japoneses, no entanto, vêm de uma cultura que valoriza o silêncio, e como são numericamente poucos os inscritos no Celpe-Bras, eles saem prejudicados. Segundo dados do INEP, 3.432 inscrições foram homologadas no exterior na edição de 2021, 69% do total, sendo apenas 20 delas no único posto aplicador do Japão (INEP, 2021). O número de vagas ofertadas nesse posto aplicador, em que o exame acontece somente na edição do segundo semestre, ou seja, uma vez por ano, já foi maior e vem caindo gradativamente.

De acordo com os editais lançados no Diário Oficial da União, pelo INEP, até o ano de 2019 eram 60 vagas (INEP, 2019) e em 2020 foram reduzidas pela metade, passando para 30 (INEP, 2020). Como o posto aplicador fica em Kyoto, não é comum os estudantes de Tóquio deslocarem-se para fazer o exame. Outro fato a ser ponderado é que nem todos os inscritos nesse posto aplicador são japoneses.

No Brasil, foram homologadas, na edição de 2021, as inscrições de 1.548 candidatos, 31% do total (INEP, 2021), porém não temos como saber quantos eram japoneses. Mesmo sem os números exatos, os percentuais acima indicam que a procura desse grupo pelo Celpe-Bras é bastante restrita, tanto no Japão, como dissemos acima, quanto no Brasil. De acordo com o depoimento de Sandra Regina de Carvalho, professora de PLE em São Paulo, com larga experiência ministrando aulas aos japoneses, inclusive em cursos preparatórios para o Celpe-Bras, as empresas japonesas não incentivam os funcionários a fazerem o Celpe, porque usam a avaliação do ACTFL (The American Council on the Teaching of Foreign Languages).

Vamos retomar a análise da dinâmica da interação face a face do exame (Módulo Individual). Na primeira etapa, que acontece nos cinco minutos iniciais, o candidato deverá responder às questões pessoais, que funcionam como quebra-gelo ou pelo menos assim deveriam funcionar. Enquanto para os latinos falar sobre si cria um ambiente descontraído, para os japoneses, a privacidade é um tema não necessariamente compartilhado com estranhos, sobretudo quando se fala da família, a não ser que seja algo previamente combinado e com um objetivo definido. Caso contrário, pedem desculpas e preferem ser breves, para não incomodar com um assunto particular.

Vale lembrar que, tradicionalmente, os japoneses desde criança são desencorajados a falar nas salas de aula. Por causa da cultura “baseada na vergonha”, muitos têm medo de cometer erros e sentem-se envergonhados em público, mesmo quando o professor incentiva a comunicação. Somado a isso, geralmente são muito tímidos.



Com base em nossas pesquisas, afirmamos mais uma vez que é importante o professor saber desses aspectos e, assim, combinar com o aluno quais informações ele sente que consegue compartilhar com o avaliador-interlocutor. Juntos, professor e aluno, podem criar estratégias, ampliando o conteúdo informacional de maneira que estabeleçam uma conversa em fluxo contínuo, natural e não invasiva.

O mesmo fluxo contínuo e natural deverá ser mantido nos 15 minutos seguintes do Módulo Individual, quando os três EPs, mencionados anteriormente, são apresentados ao candidato. De acordo com o Documento Base (INEP, 2020, p. 47),

os aspectos que direcionam a avaliação da Parte Oral, seja por um olhar global do avaliador-interlocutor (por meio de uma grade holística), seja por um olhar analítico do avaliador-observador (por meio de uma grade analítica), encontram-se discriminados a seguir: • Compreensão oral, concebida como processo ativo e interativo de produção de sentidos. • Competência interacional, compreendida como uma ação social conjunta entre os falantes, na qual se entende que os interlocutores precisam colaborar uns com os outros, dividindo a responsabilidade pelo sequenciamento da conversa, pela tomada de turno, pela organização do tópico, pela sinalização dos papéis que cada interlocutor assume na interação, entre outros (Niederauer, 2014, p. 410-411).

Diante do que foi exposto, é importante destacar que examinando e avaliador-entrevistador devem colaborar na interação e, portanto, é preciso fazer com que o aluno japonês acostume-se com a prática de "puxar conversa", saiba que não haverá necessidade de esperar a vez de falar e que tenha claro que na cultura brasileira não é desrespeitoso interromper. Ele precisa se sentir tranquilo e seguro para manter a interação nos padrões esperados.

Claro que em um primeiro momento não sairá falando sem ser questionado, por isso, é importante o professor de PLE orientar sobre a necessidade de uma interação que flua graças a ajuda dele, ao invés de esperar passivamente ser perguntado. Só quando demonstrar excelente competência interacional terá mais chances de conseguir uma boa pontuação no exame.

De acordo com a Grade Analítica de Avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras, utilizada pelo avaliador-observador (INEP, 2020, p. 49), o candidato deve apresentar “muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Rara necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorreções etc.)”.

Já o avaliador-interlocutor, de acordo com a Grade Holística (INEP, 2020, p. 52), observará se o candidato “demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo muito para



o desenvolvimento da interação. Produz e compreende a fala em fluxo natural, salvo em momentos muito pontuais. Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com eventuais inadequações”.

Quanto às perguntas baseadas nos Elementos Provocadores, sabemos que há um padrão a ser seguido: começam com questões específicas sobre do que se trata o material; passam a discutir sobre um aspecto mais abrangente ainda relacionado ao tema central; pedem uma ou duas opiniões do candidato; e, por fim, uma comparação com o país dele.

É bom lembrar que os japoneses estão mais acostumados e, por isso, preferem perguntas “fechadas” a perguntas “abertas”. Perguntas “fechadas” têm respostas mais imediatas e certas (*Como é o seu nome? Você já ficou doente no Brasil e precisou ir ao hospital?*); enquanto perguntas “abertas” dizem respeito a opiniões e são mais subjetivas, exigindo um posicionamento do aluno (*O que você acha do SUS, o Sistema Único de Saúde brasileiro?*) e mais uma vez a “cultura do silêncio” pode atrapalhar. O professor deve esclarecer que “comentar, comparar, expressar opinião, descrever, aconselhar, argumentar, informar, narrar, relatar, instruir, expor, justificar, entre outros” fazem parte dos propósitos comunicativos dessa etapa da interação (INEP, 2020, p. 60).

Perguntas na forma negativa provavelmente vão gerar mal entendidos, porque “há diferenças em relação ao foco da conversação. Em português, quando se pergunta: *Você não vai à festa?*, temos como resposta uma negativa: *Não, não vou*, mas o japonês diz: *Sim, não vou*, ou seja, o foco está na ação de quem responde *Eu não vou à festa*, em contexto de confirmação, diz-se *Sim, você está certo, não irei à festa*, logo a resposta é dada de acordo com aquele que pergunta. (Forte; Yamashita, 2017).

Tão ou mais desafiadores são os EPs que pressupõem juízo de valor, porque nem sempre os japoneses têm esse tipo de situação, ficando difícil entender a lógica. Como exemplos, destacamos a doação de sangue que esbarra em restrições religiosas, adultos que moram com os pais por falta de condições financeiras, mulheres executivas engravidarem ou não, trabalho em detrimento da maternidade, entre outros. É muito provável que o examinando de origem japonesa não perceba a sutileza desses conteúdos implícitos. Eles podem até provocar o confronto frente a decisões individuais e deixar o participante em situação delicada, sem entender o que se espera dele e, portanto, terá dificuldade para emitir uma opinião caso desconheça tais associações.

Então quais seriam as melhores estratégias de conversação? Como eles entendem e respondem a perguntas que parecem óbvias como aquelas que fazem parte do rol dos assuntos de elevador do brasileiro? Como falar sobre o tempo, um tema que funciona como quebra-gelo nas relações sociais? A resposta para essas perguntas passa por um treinamento voltado às questões culturais que envolvem principalmente a parte oral do



Celpe-Bras, como, por exemplo, apresentar e treinar os marcadores conversacionais², itens ou expressões lexicais que contribuem para o monitoramento e organização da conversação, que apresentam um caráter multifuncional que podem ser usados como indicadores de força ilocutória do discurso, planejadores verbais ou atenuadores. Embora possam ser considerados semanticamente vazios, são relevantes na manutenção da interação e no desenvolvimento coerente do texto falado (Burgo, 2013, p. 289).

Outro aspecto presente na interação oral, que é importante e merece ser avaliado, refere-se ao fato dos japoneses falarem pausadamente um idioma estrangeiro, porque como não querem errar nem se expor demais, precisam de um tempo para pensar. Outra característica detectada pelos professores de PLE que têm alunos japoneses é o fato de normalmente decorarem frases inteiras, porque facilitaria e agilizaria a comunicação uma vez que as maiores dificuldades estão na produção oral, como dissemos no início. Na escrita o tempo de reflexão, planejamento e escolha lexical é maior do que na fala. No texto escrito é possível apagar o que foi dito, refazer e o escritor não observa o leitor diretamente (Burgo, 2013, p. 294).

Há um consenso entre os professores de PLE que os maiores desafios para os japoneses estão na conversação. Isso acontece devido à ausência do espaço temporal para o planejamento, a organização das ideias e as escolhas lexicais, não possibilidade de apagar o dito, não domínio dos marcadores conversacionais, como pausas, discontinuidades, interrupções, trocas de papéis (Burgo, 2013, p. 294-295), além de questões culturais não dominadas, como os recursos expressivos: gestualidade, mímica e movimentos corporais dentre outros. Nesse rol, não podemos deixar de mencionar os desafios impostos também pela pronúncia.

Os japoneses geralmente apresentam as mesmas dificuldades observadas na produção oral dos anglosaxões, somadas a determinadas especificidades. No idioma japonês, existem apenas 114 sons de vogais e consoantes claras, portanto é muito mais simples se comparado a outros idiomas. Palavras emprestadas do inglês são em torno de 10% de todo o vocabulário japonês. Elas são usadas na vida cotidiana, especialmente entre os jovens. Por exemplo, *camera* se torna (kamera), *light* se torna (raito), *restaurant* se torna (resutoran) e McDonald se torna (Makudonarudo). Como é possível notar, as palavras do inglês são transformadas em palavras japonesas com pronúncia japonesa (Xiao, 2019). Nos

² De acordo com Burgo, temos 4 tipos de marcadores conversacionais: 1 - MC simples: aquele que se realiza com um só lexema ou uma paralexema, como as interjeições, os advérbios, os verbos, os adjetivos, as conjunções, os pronomes, dentre outros; 2 - MC composto: de caráter sintagmático, com grande tendência à estereotipia e com pouca alteração morfológica no tipo produzido; 3 - MC oracional: trata-se de pequenas orações, podendo se apresentar em todos os tempos e formas verbais ou modos oracionais (assertivo, indagativo, exclamativo); 4 - MC prosódico: formado com recursos prosódicos e normalmente utilizado com algum MC verbal. Encontram-se, nesse caso, a entonação, a hesitação, o tom de voz, dentre outros (Burgo, 2013, p. 298).



encontros consonantais, o japonês automaticamente tem a necessidade de colocar a vogal “U” entre as consoantes.

Eles tendem, ainda, a colocar a vogal “O” junto às consoantes mudas como em *internet* cuja pronúncia é (interneto) e *yogurt* vira (iogurto). A dificuldade que os japoneses têm em pronunciar da forma original as palavras da língua inglesa faz com que os falantes desse idioma (nativos ou não nativos) não as reconheçam (Xiao, 2019).

Algo semelhante ocorre com palavras originárias do português, como doutrina cristã (dochiriina-kirishitan), catequismo (katekizumo), caridade (karidaade), balanço (buranko), pão de queijo (pondejejo), Brasil (Burajiru), Ronaldo (Ronarudo), dentre outras, quando pronunciadas pelos japoneses, dificilmente são compreendidas pelos brasileiros.

Além dos pontos destacados acima, acrescentamos o fato de todas as variantes do “L” sofrerem alterações, porque não existe tal som e no conjunto fonético o mais próximo é o “R”. Palavras como alma e arma são pronunciadas da mesma forma: (aruma).

O “R” no início da sílaba é pronunciado como o “R alveolar”, semelhante nas palavras caro e aroma, por exemplo. E existe uma dificuldade em acertar a pronúncia de palavras como rua e rato.

No dígrafo “NH” costumam imaginar a leitura de palavras como vinho separando o “N” do “H”, ou seja, leem vin-ho, separando o “N” do “H”, o que corresponderia à pronúncia (vin-ro) em português e amanhã como (a-ma-rã). Já o “LH” dificilmente está associado a um som conhecido.

Os japoneses não distinguem os sons do “V” e do “B”, como em vejo e beijo, vem e bem ou “Z” e “DI”, como em bondinho e bonzinho nem “DI” e “G”, como em tarde entendem (targe).

Por fim, para os japoneses, assim como para boa parte dos estrangeiros, tanto de línguas próximas, médias ou distantes, um dos maiores desafios está na pronúncia da nasal “M” e principalmente do “ÃO” e “ÕES”. A representação como “AUM” ajuda na compreensão de como articular esse som. Interessante é pensar que pão e botão, duas palavras da língua portuguesa terminadas em “ÃO” e que, logicamente, têm o som nasal, possuem correspondentes no idioma japonês: *pan* e *botan*, porém são pronunciadas sem nasalar e, portanto, precisam ser treinadas.

De acordo com os critérios de avaliação da pronúncia, descritos na Grade analítica de avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras, utilizada pelo avaliador-observador (INEP, 2020, p. 51), o candidato ao exame de proficiência em língua portuguesa do Brasil precisa apresentar “pronúncia (som, ritmo e entonação) adequada. Eventuais marcas de outras línguas raramente comprometem a interação”. Já no eixo das sub-habilidades descrito no



Quadro 8 (INEP, 2020, p. 62), "o candidato deve utilizar sons, ritmo e entonação da língua portuguesa".

Dessa forma, os pontos aqui destacados como uma visão de mundo muito diferente, o comportamento envergonhado e discreto além das dificuldades com a pronúncia mesmo de palavras parecidas no português e no japonês, as trocas de papéis entre falante e ouvinte no decorrer da interação, a vez de cada um falar nesse jogo social que é a conversação, os marcadores conversacionais de envolvimento do ouvinte como devem ser usados para dar sustentação do turno e a manifestação de opinião (Vide a Figura 9, nos Anexos) são alguns dos pontos que devem ser trabalhados com os alunos japoneses durante os cursos preparatórios para o exame Celpe-Bras. Tal fato evidencia que não é apenas o treino e domínio dos aspectos relacionados ao léxico e ao uso da gramática da língua portuguesa que são necessários para eles se saírem bem no exame.

2. Pesquisa com professores de PLE

Com o objetivo de entendermos melhor as especificidades e a performance dos japoneses no Celpe-Bras, foi elaborado um formulário Google com 14 questões de múltipla escolha além de respostas curtas que se complementam e enviado por e-mail para 1.947 professores de PLE que fazem parte da lista de contatos do Grupo Sou Brasil - Ensino de Português. Foi solicitado que somente os professores com experiência em preparar candidatos japoneses para o Celpe-Bras ou que tivessem atuado como avaliadores em qualquer edição do exame respondessem às perguntas da pesquisa.

Recebemos vinte e duas contribuições, entre os dias 29 de janeiro e 10 de fevereiro de 2023. De acordo com as respostas, 46,2% têm mais de 10 anos como professor de português para estrangeiros e 30,8% entre 6 e 10 anos. Portanto, a maioria é experiente na área. 40,9% disseram que atuaram em postos aplicadores no Brasil e 18,2% no exterior entre os anos de 2005 e 2022. Em números absolutos, 13 deles foram avaliadores da parte oral do exame e 5 avaliaram os candidatos tanto no Módulo Coletivo como no Módulo Individual. Quanto aos candidatos japoneses, com exceção de um único professor que avaliou em torno de 30 a 40 pessoas, os demais disseram ter avaliado entre 1 e 3 por edição, o que demonstra a pouca incidência de japoneses no exame.

Desses 22 professores que responderam ao questionário, 40,9% relataram ter preparado candidatos japoneses para o Celpe-Bras entre os anos de 2015 e 2022. A maioria dos candidatos, de acordo com a pesquisa realizada com professores de PLE, alcançaram



os níveis de proficiência intermediário e intermediário superior e uma pequena parte o avançado e avançado superior.

Os professores que tiveram alunos com boa performance no exame relataram que o resultado possivelmente se deve à dedicação diária, disciplina e foco nos gêneros textuais. Além disso, eles seguiam as orientações para a elaboração das tarefas e liam as indicações de artigos sobre aspectos culturais. O tempo de preparo para o Celpe foi maior para os japoneses do que para candidatos de outras nacionalidades, como os anglo-saxões, por exemplo. E, principalmente, tiveram que vencer a timidez.

Recebemos o relato de um professor que acompanhou o aluno fazendo o exame em mais de uma edição, mas nunca conseguiu ir além dos níveis intermediário e intermediário superior, o que na nossa opinião é um ótimo resultado. Porém, tanto o professor como o candidato tinham maiores expectativas. De acordo com o que nos foi dito, o candidato apresentou bom vocabulário, porém tinha receio de falar demais nas interações orais do exame e como não foi possível mudar tal característica, mesmo tendo sido orientado durante o curso preparatório, não atingiu os níveis avançado ou avançado superior.

Vários professores destacaram a habilidade escrita de seus alunos ser superior à comunicação oral, reforçando o que dissemos no início do artigo. Um deles relatou que o aluno “era muito bom, inclusive melhor que qualquer aluno hispano-falante”.

Sobre a interação face a face, disseram que os alunos japoneses costumam ter dificuldades em relação à fluência, pronúncia e raramente atingem a entonação correta. As vogais abertas e fechadas são desafiadoras, além de outros aspectos, como a diferença do masculino para o feminino, preposições, concordância verbal e nominal. Outro destacou que a dificuldade ou facilidade que os japoneses têm de construir espontaneamente uma fala a partir de um Elemento Provocador está relacionada mais à personalidade do que ao conhecimento linguístico.

Um professor disse acreditar que poucos candidatos japoneses tiveram desempenho baixo (sem certificação). No entanto, há professores que defendem a ideia de que a maioria dos alunos japoneses não consegue atingir nem o nível intermediário para obter a certificação do Celpe-Bras. Houve casos em que o candidato fez o exame como um desafio pessoal, para saber em qual nível estava, mesmo apresentando grande dificuldade para expressar ideias e opinião, além de ter um vocabulário limitado.



3. Conclusão

Nossa primeira impressão, antes da pesquisa, era que os japoneses candidatos ao Celpe-Bras acabavam sem a certificação (iniciantes ou básicos) devido às questões culturais mais do que propriamente ao não domínio da língua portuguesa. Porém, na pesquisa que fizemos com vinte e dois professores de PLE, grande parte com mais de 10 anos de experiência na área, vimos que sete professores tiveram alunos com ótimo desempenho (avançado ou avançado superior) e dois apontaram que seus alunos foram bem (intermediário ou intermediário superior). Apenas um entrevistado disse que “a maioria dos alunos não consegue atingir o nível de português para o Celpe”. E dessas 22 pessoas que responderam à pesquisa, 13 nunca tiveram a oportunidade de preparar alunos para o exame.

Sabemos que é uma minoria que atinge os níveis avançado e avançado superior do Celpe-Bras, independentemente da origem e língua materna. No entanto, o que estamos querendo entender refere-se às especificidades dos candidatos japoneses no exame *versus* os aspectos da cultura nipônica. Para nós, ficou evidente que os japoneses “costumam ser muito precisos em relação à gramática, mas por vezes a preocupação em acertar acaba por influenciar negativamente nos aspectos da fluência e competência interacional”. A gramática para eles é uma zona de conforto, atêm-se a detalhes e a partir do entendimento, acreditam dominar a língua. Eles têm o hábito de memorizar frases feitas, o que por vezes confunde o professor quanto ao real nível de proficiência dos alunos.

Os maiores desafios aparecem na comunicação tanto para expressar ideias e opiniões, como na pronúncia e na prosódia da língua portuguesa. O estilo de vida mais fechado e a timidez têm impacto na performance na parte oral (Módulo Individual) do Celpe-Bras se o candidato não conseguir superá-la ou até mesmo modificar o comportamento. Nesse sentido, a orientação do professor é fundamental.

O ponto positivo é que os alunos japoneses tendem a seguir exatamente o que é pedido e orientado e, portanto, se o professor trabalhar focado nos pontos analisados neste artigo, é muito provável que mais japoneses candidatos ao Celpe-Bras tenham performances cada vez melhores.

Neste trabalho, reconhecemos a importância do domínio da língua portuguesa aliado aos aspectos culturais. No caso específico dos japoneses candidatos ao Celpe-Bras, há a real necessidade de eles serem bem orientados durante o curso preparatório para o exame, quanto a esses aspectos culturais e comportamentais, levando-se em consideração o que os examinadores esperam. Por isso, buscamos mostrar a diversidade da língua-alvo,



especificamente expressa por temáticas e práticas representativas do povo brasileiro. Desejamos que o debate não se encerre aqui e que outras pesquisas surjam e possam aprofundar o tema.

Referências

ACERVO CELPE-BRAS. **Grupo Avalia**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/>. Consultado em: 13 de fevereiro de 2023.

BORGES, Sabrina. A interculturalidade nos elementos provocadores e seus roteiros de perguntas da interação oral do exame Celpe-Bras. *In: Ensino de Português Língua Estrangeira: discurso e interculturalidade*. Sergipe: Editora UFS, 2023, p. 97-119.

BRANDÃO, Renato Silva de M. **Ser japonês ou falar português? Aspectos socioculturais, cognitivos e pragmáticos do ensino de português como segunda língua no Japão**. Dissertação de mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2019.

BURGO, Vanessa Hagemeyer; STORTO, Letícia Jovelina; GALEMBECK, Paulo de Tarso. O caráter multifuncional dos marcadores conversacionais de opinião “Eu acho que” e “I think” na fala dos presidentes Lula e Obama. **Revista Domínios da Língua@gem**, v. 7, n. 2 (jul./dez. 2013), pp. 289-312.

COSTA, Augusto da Silva. **Avaliação de proficiência oral no exame Celpe-Bras: o caso das discrepâncias**. Estudos em português língua estrangeira; um panorama da área. Belo Horizonte: Cefet, 2017, pp. 294-309.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. A produção de gêneros escritos no exame de proficiência de língua portuguesa para estrangeiros. **Revista Multidisciplinar Acadêmica Vozes dos Vales**, Minas Gerais: UFVJM, nº 04, ano II, outubro de 2013. Disponível em: www.ufvjm.edu.br/vozes. Acesso em: 13 de fev. de 2023.

FORTE, Graziela N.; YAMASHITA, Lucila. **A língua portuguesa e o idioma japonês**. Conhecimento Prático | Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Escala, ano 8, edição: 68, 2017, pp.44-47.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Celpe-Bras 2021 tem 78% das vagas preenchidas**. Brasília, 26 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/celpe-bras/celpe-bras-2021-tem-78-das-vagas-preenchidas>. Acesso em: 22 de jan. de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Edital nº 49, de 29 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Edital-de-Abertura-das-Inscricoes-2020-compactado.pdf>. Acesso em: 3 de fev. de 2023.



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Documento base do exame Celpé-Bras. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/documento-base-do-exame-celpe-bras>. Acesso em: 3 de jan. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Edital nº 72, de 31 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Edital-de-Abertura-de-Inscricoes-2019-2-compactado.pdf>. Acesso em: 3 de fev. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Edital nº 22, de 17 de maio de 2018. Disponível em <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/edital-de-abertura-das-inscricoes-2018-compactado.pdf>. Acesso em: 3 de fev. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Edital nº 45, de 4 de agosto de 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Edital-de-abertura-das-inscricoes-2017-2-compactado.pdf>. Acesso em: 3 de fev. de 2023.

KUMON. **O que é o Método Kumon?**. Disponível em: <https://www.kumon.com.br/metodo-kumon/>. Acesso em: 22 de jan. de 2023.

NAKATA, Yumi. *Why Can't Japanese People Speak English? Japan: Blog Gaijin Pot*. Disponível em: <https://blog.gaijinpot.com/cant-japanese-people-speak-english/>. Acesso em: 24 de jan. de 2023.

SCHOFFEN, J. R. **Avaliação de proficiência oral em português como língua estrangeira**: descrição dos níveis dos candidatos falantes de espanhol no exame Celpé-Bras. Dissertação de mestrado. Porto Alegre, UFRGS, 2003.

XIAO, Jason. *Why Japanese People Find English So Difficult*. Disponível em: <https://medium.com/@zx548/why-japanese-people-find-english-so-difficult-ea0a6cbd3bda>. Acesso em: 24 de jan. de 2023.

Depoimento

CARVALHO, Sandra Regina de. Depoimento às autoras em 29 de janeiro de 2023, via Whatsapp.



Promover, difundir, projetar: percursos da internacionalização da língua portuguesa – notícias de um projeto em desenvolvimento

Jefferson Evaristo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil



jeff.evaristo2@gmail.com



0000-0002-7561-5400

1. Introdução^{1 2 3}

Em outras ocasiões (Evaristo 2022; 2020; 2016), já tive a oportunidade de trazer aos leitores textos que tratassem de questões metodológicas do fazer do pesquisador quando do término de minhas pesquisas de mestrado (UFRJ, 2016) e doutorado (UERJ, 2020; UFRJ, 2019). Considero essa atividade importante e necessária, uma vez que reforça a ideia de que a pesquisa empreendida não é uma ação isolada e hermética, mas

[...] um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento. A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 139).

O processo de divulgação de uma discussão metateórica sobre uma pesquisa, portanto, é uma etapa necessária para que outros pesquisadores possam vir a conhecer os caminhos e desdobramentos empreendidos por alguém que, em momento anterior, já começou a trilhar os caminhos que novos pesquisadores virão a trilhar por si próprios. É uma anamnese que favorece, inclusive, a própria percepção individual do pesquisador e faz com que ele se reconheça como artífice desse processo metodológico (Severino, 2016; Lüdke e André, 2015; Simões e Garcia, 2014; Marconi e Lakatos, 2010).

Teoricamente, apoio esta investigação em trabalhos de autores como Diniz (2020; 2012), Gradim e Piñeiro-Naval (2019), Gradim e Moraes (2016), Luna (2016), Meyer

¹ Este estudo foi financiado pela FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Processo SEI 260003/000538/2023.

² Esse estudo foi financiado pelo Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística – PROCIÊNCIA (UERJ).

³ Através da concessão de bolsas de iniciação científica, agradeço à FAPERJ e ao CNPq o auxílio para que este trabalho fosse realizado.



(2015), Meyer e Albuquerque (2015), Silva (2015), Bizon (2013), Diniz (2012), Righetti (2011), Silva (2011), Castro (2009).

Neste texto, apresento uma breve síntese de algumas das pesquisas que venho realizando nos últimos anos, especialmente a partir da realização de minha pesquisa de pós-doutorado na Universidade Presbiteriana Mackenzie entre os anos de 2021 e 2023, sob a supervisão da prof^ª Dr.^ª Neusa Barbosa Bastos e de auxílios concedidos pela FAPERJ, CNPq e UERJ, minha instituição. Este texto, portanto, partirá de uma memória acerca dessas pesquisas.

Para tanto, minha proposta será dividida da seguinte forma: na primeira parte, esta, faço uma brevíssima contextualização e um apontamento da estrutura do texto; na sequência, na parte 2, começo o histórico acerca das atividades de pesquisa realizadas entre os anos de 2021 e 2023, especialmente lidas a partir da realização do pós-doutorado; na terceira parte, atualizo o panorama da pesquisa, chegando aos anos de 2023 e 2024; encerra este texto uma quarta parte, em que apresento algumas considerações finais.

2. Breve histórico das atividades realizadas – síntese 2021-2023⁴

Iniciando esta seção com uma breve memória histórica dos acontecimentos da pesquisa de pós-doutorado, afirmo que as conversas iniciais para a realização da pesquisa deram-se em dezembro de 2020, momento em que contatei a professora Nessa Barbosa Bastos para solicitar sua supervisão. Prontamente, a professora Neusa – que passaria a ser minha supervisora – mostrou-se receptiva à proposta e começamos a discutir possíveis encaminhamentos para a investigação. Passamos alguns meses conversando periodicamente por e-mail, Whatsapp ou em reuniões remotas via Zoom, momentos em que pude me aproximar mais de minha supervisora e em que pudemos nos conhecer melhor, fosse academicamente, fosse pessoalmente.

Após esse período das primeiras tratativas, acordamos que a pesquisa poderia começar no mês de maio de 2021. Porém, os trâmites burocráticos junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) fizeram com que o processo de aceitação demorasse um pouco mais do que o previsto: havia normas internas da instituição a cumprir, prazos outros, apresentação e discussão

⁴ No texto “Internacionalização da língua portuguesa: ações e políticas linguísticas numa trajetória formativa e de pesquisa lida a partir do sul global”, a ser publicado, algumas das partes aqui apresentadas podem ser também lidas. Ainda que em certos pontos os textos coincidam, no outro texto, porém, há maior detalhamento das ações e maior número de ações descritas. Se posso dizer assim, o outro texto é uma continuação e aprofundamento deste.



da pesquisa em reuniões de colegiado e outros trâmites. Isso fez com que a pesquisa só tivesse autorização para início formal no mês de setembro de 2021, embora Neusa e eu já estivéssemos em partilha, leituras e atividades desde, aproximadamente, março de 2021. Se houvesse àquela altura adequação às necessidades burocráticas da UPM, a pesquisa poderia ter sido iniciada antes de setembro.

O período de supervisão com a professora Neusa Barbosa Bastos foi de uma relação profícua, produtiva e essencial para o bom andamento das atividades desta pesquisa. Desde sempre, a receptividade, generosidade e capacidade teórica de minha supervisora foram notáveis.

O objetivo central da pesquisa era o de investigar contextos de internacionalização da língua portuguesa, inicialmente tomados a partir de documentos oficiais, revistas acadêmicas e da pós-graduação brasileira⁵. No decurso da pesquisa, percebemos que a proposta precisaria ser mais focada, dado o prazo de desenvolvimento das atividades – que, ressalte-se, aconteceram sem afastamento do trabalho, bolsa ou outro tipo de auxílio/incentivo – e a quantidade de informações necessárias para abarcar, simultaneamente, todos os pontos descritos na primeira proposta.

Com isso, a primeira redução que tivemos foi a de retirar o contexto das revistas acadêmicas da investigação. Observar mais de três mil revistas listadas no Qualis 2013-2016 demandaria uma pesquisa com duração mais prolongada do que a que planejamos. Além disso, havia um problema a mais, não possível de ser previsto: houve atraso significativo na divulgação do Qualis do quadriênio 2017-2020. Utilizar dados do quadriênio anterior pareceu para nós inviável, uma vez que teríamos dados já defasados e inverídicos, o que comprometeria substancialmente a qualidade dos resultados.

A segunda redução deu-se na observação do contexto da pós-graduação, mas apenas no decorrer da pesquisa. Elaboramos um questionário (ANEXO A) a ser enviado para os Programas de Pós-Graduação (PPG) com conceito CAPES 6 e 7 (isto é, com “padrão internacional de qualidade”, o que supostamente demandaria uma “internacionalização”). O questionário foi enviado para todos os PPG da área de Letras e Linguística (ANEXO B), num total de dezenove programas distribuídos em doze universidades diferentes. Entretanto, o questionário não teve adesão o suficiente das coordenações desses PPG: apenas dois coordenadores responderam ao e-mail com o questionário. Desses dois, um respondeu dizendo que estava bastante ocupado e não responderia; o outro, rispidamente, disse que tudo estava disponível no site e que não precisaria responder, bastando que eu fosse ao site. Isso posto, a pesquisa com os PPG ficou

⁵ Um desdobramento que refletir-se-á nas bolsas de iniciação científica concedidas (CNPq e FAPERJ), na participação no Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ) e no programa Prociência (UERJ)



inviável por conta da ausência de dados. Ainda assim, pesou principalmente o mesmo fato do Qualis: a divulgação das novas notas de avaliação do quadriênio 2017-2020 apresentou grande atraso; caso usássemos os dados de 2013-2016, teríamos novamente em mãos um resultado possivelmente pouco condizente com a realidade.

Ademais, vale dizer que durante a escrita deste relatório, a divulgação dos dados da avaliação foi realizada, com as informações sendo enviadas aos coordenadores de PPG. A nova configuração desses PPG modificaria a dinâmica da pesquisa, uma vez que seria um outro grupo de PPG a figurar como aqueles com notas 6 e 7. Foi o caso, por exemplo, do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, com nota 6, que antes não estava na lista; ou o Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná que, embora estivesse na lista com nota 6, passou a ter nota 7. Foi o caso, por fim, do PPG da Mackenzie, em que realizei minha pesquisa, que passou de nota 6 a 7. Á época da pesquisa, portanto, em diálogo com a supervisão, pareceu para nós insustentável manter a proposta de observação da pós-graduação brasileira com base em dados defasados e incertos.

Esses ajustes de percurso, decididos em acordo com a professora Neusa, deram o contorno final da pesquisa como aqui foi feita⁶. Com isso, o foco aqui ficou na observação de documentos oficiais, notadamente aqueles da CPLP que lidam diretamente com questões de internacionalização da língua portuguesa: os assim chamados “Planos de Ação” (PA), corpora que documenta as premissas e ações elencadas desse tema e cujo título dá origem ao título deste texto. Os PA já tinham sido os corpora de minha pesquisa de doutorado, mas aqui eles foram ampliados, vistos por outra perspectiva e discutidos em pontos novos. Disso resultaram, especialmente, dois artigos a serem destacados. O primeiro deles é o artigo “Definir políticas linguísticas: dos dicionários especializados à discussão dos linguistas”; trata-se de um texto em que discuto a conceituação de políticas linguísticas feitas por diferentes autores e, ao fim, dou-lhe contornos pessoais. O segundo deles é o artigo “Nomenclaturas da língua portuguesa nos planos de ação da CPLP: português língua o quê?”; nele discuto, a partir dos PA, questões de nomenclatura da língua portuguesa em documentos oficiais e como essas diferentes nomenclaturas marcam uma posição de língua e impactam na sua internacionalização. Esses dois artigos, por assim dizer, condensam mais fortemente a pesquisa realizada.

⁶ Na próxima seção, detalharei as principais atividades desenvolvidas durante esse período da pesquisa.



3. Detalhamento das atividades – 2021-2023

Nesta seção, vou apontar de maneira brevemente explicativa as principais ações que foram desenvolvidas no período 2021-2023⁷. Optei por explicá-las à medida em que as citava, de modo que pudesse ficar mais evidente a iniciativa e mais didática para a exposição deste texto. A ordem listada, porém, é arbitrária e não significa hierarquia de importância.

3.1. Grupo de Estudos em Português Língua Internacional (GEPLI)

Com presença constante de aproximadamente 25 participantes (tendo chegado a mais de 100 inscritos), coordenei o grupo que se reuniu, em 2022.2, pelo quarto semestre seguido. Os encontros aconteciam quinzenalmente, em plataforma on-line própria (Conferência RNP), e eram acompanhados por membros de cerca de 10 países, com os quais mantenho estreita relação acadêmica ainda hoje. Apenas para citar e antecipar alguns exemplos, dois membros desse grupo desenvolveram pesquisas de pós-doutorado sob minha supervisão; com alguns deles, organizamos e participamos de congressos internacionais e escrevemos textos; com outros, editamos revistas em parceria; há um acordo bilateral entre a UERJ e a Universidade de Rennes II aprovado e em fase de assinatura e outros dois, com a Inglaterra e a Itália, em tratativas. Isso demonstra a importância que teve a manutenção do grupo, além de indicar a produtividade de seus membros.

3.2. Jornada de Estudos de Português Língua Internacional (JEPLI)

O evento, idealizado por mim e iniciado em 2021, terá sua quarta edição em 2024 e resultou, dentre outras coisas, neste livro em que escrevo este texto. Nas três edições do evento já realizadas, tivemos quase 50 convidados de aproximadamente 15 países.

Analisando a lista de convidados, é possível ver que há professores, pesquisadores, diretores e ex-diretores do Instituto Internacional da Língua Portuguesa, membros e presidentes de associações internacionais de professores, coordenadores de mestrados e doutorados, membros do Instituto Guimarães Rosa e Leitores. Do mesmo

⁷ Considerando até janeiro de 2023.



modo, percebe-se a presença de pesquisadores da América do Sul, da América do Norte, Europa, África e Ásia. Essa diversidade é uma marca fundamental para o evento.

3.3. Revista de Estudos de Português Língua Internacional (REPLI)

Iniciada em 2020 e tendo sua aprovação burocrática em 2021, atuei na revista como editor-chefe nos anos de 2021 e 2022, tendo sido um de seus idealizadores e criadores. Sendo totalmente dedicada aos contextos de PLI, PLE, PLNM e similares, a revista conta com conselho consultivo formado por quase 40 pesquisadores do Brasil e do exterior (oriundos de mais de 10 países).

Com periodicidade semestral, enquanto estive na função de editor-chefe, a revista teve 3 números publicados, chegando a um total de aproximadamente 50 artigos. Some-se, ainda, aproximadamente 10 entrevistas com pesquisadores e professores destacados de todo o mundo – alguns deles, inclusive, fazendo parte do GEPLI e da JEPLI.

3.4. Apresentação de trabalhos em eventos

Estive como participante em diversos eventos no período, a maioria deles internacionais. Cito especialmente a participação de eventos em Portugal, Moçambique, Timor Leste e Brasil, assim como a organização de um evento na Inglaterra em outubro de 2022 – evento que contou, inclusive, com financiamento internacional conseguido através de concorrência pública em edital.

3.5. Coordenação, organização e participação em comissões científicas de eventos

Particpei de comissões organizadora e/ou científica de eventos em Portugal, Moçambique, Inglaterra e Timor-Leste, além do Brasil. Coordenei também mesas-redondas em diferentes eventos internacionais no Brasil, inclusive com a professora Neusa Barbosa Bastos. Fui convidado, ainda, para ministrar conferências e palestras em diferentes eventos nacionais e internacionais. Delas, destaco as listadas abaixo:



3.6. Financiamentos obtidos

Durante o período de pós-doutoramento, consegui quatro relevantes financiamentos através de editais públicos de concorrência. O primeiro dele, interno, foi ser contemplado através do edital PIBIC/UERJ com 1 bolsa do CNPq para o desenvolvimento de temas correlatos a esta pesquisa. O segundo, junto à FAPERJ, foi a aprovação de pedido no “Edital FAPERJ Nº 06/2022 – Programa de Bolsa de Iniciação Científica”, em que fui contemplado com mais 1 cota de bolsa para outro tema correlato a esta pesquisa. O terceiro, internacional, foi a concorrência pública de apoio a eventos realizada pela “ABIL - Association of British and Irish Lusitanists”, em que conseguimos financiamento para o “Colóquio Internacional – A internacionalização da língua portuguesa: da teoria à prática”, realizado online em 07/10/2022 (via Universidade de Liverpool). Por fim, o quarto, também vinculado à FAPERJ, foi a aprovação de pedido de apoio no “Edital FAPERJ Nº 15/2022 – Programa de Apoio à Organização de Eventos Científicos, Tecnológicos e de Inovação no RJ – 2022”, em que consegui financiamento para a realização presencial do “III CONELP – Congresso Internacional de Ensino de Língua Portuguesa”.

Além desses quatro financiamentos, destaco ter sido contemplado em dois processos de bolsas: o primeiro, na UERJ, no edital Prociência de 2022; o segundo, na FAPERJ, no edital de Jovem Cientista do Nosso Estado de 2022 (Edital FAPERJ Nº 19/2022 – Programa Jovem Cientista do Nosso Estado).

Essas foram, por assim dizer, as atividades às quais escolhi dar destaque nesta apresentação e que foram desenvolvidas no período 2021-2023. Nessa lista, voluntariamente, não mencionei algumas atividades que considerei desnecessárias (como a descrição dos acordos de cooperação internacional em tramitação) ou aquelas que não estavam diretamente vinculadas à pesquisa realizada (como a editoração da Revista *Medievalis*, da UFRJ). Apenas para fins de enumeração, digo que numericamente posso contar o seguinte:

- 8 artigos publicados em periódicos
- 1 livro organizado
- 2 capítulos de livros
- 5 participações em eventos como palestrante ou conferencista



- 13 produções técnicas (editoração de revistas, coordenação de GT em eventos, revisão de textos...)
- 14 participações em bancas (TCC, qualificação e mestrado)
- 5 eventos organizados
- 24 orientações realizadas (extensão, iniciação científica, estágio complementar, mestrado e pós-doutorado)

A lista apresentada, não exaustiva, permite aos leitores conhecer parte das atividades realizadas, assim como aponta os caminhos percorridos que, sem nenhuma dúvida, podem ser percorridos por outros pesquisadores.

4. Desdobramentos de um percurso de pesquisa: 2023-2024

Dando sequência às atividades de pesquisa, após janeiro de 2023, quando encerrei a pesquisa de pós-doutorado, prossegui aprofundando e ampliando o escopo da pesquisa, investigando melhor contextos de políticas linguísticas e de internacionalização da língua portuguesa.

Nesse período, destaco três questões: as publicações realizadas, as participações e organizações de evento e as atividades de pesquisa.

4.1. As publicações realizadas

No período 2023-2024, tive a oportunidade de publicar alguns textos relevantes no domínio da minha pesquisa. O primeiro deles foi o “Pode uma língua pluricêntrica ser unificada? Sobre o Novo Acordo Ortográfico da língua portuguesa”, em que investigo questões relacionadas aos processos possíveis de internacionalização da língua portuguesa tomados a partir de um de seus aspectos de políticas linguísticas, o do Novo Acordo Ortográfico. Depois, como editor convidado em uma revista sênior de nosso país, publiquei em parceria o texto “Brasil, brasilidade, brasilianistas: memoir e trajetória de



Charles Perrone e Sárka Grauová”, em que discuto com dois importantes brasilianistas suas impressões acerca da língua portuguesa no mundo. Em parceria com uma aluna de uma disciplina de mestrado, publicamos o texto “Dimensões da lusofonia como política linguística”, buscando investigar de maneira mais específica um conceito que, embora sempre presente em minhas investigações, ainda não tinha sido abordado isoladamente. Por fim, a convite dos editores, escrevi o capítulo “ Internacionalização da língua portuguesa: ações e políticas linguísticas numa trajetória formativa e de pesquisa lida a partir do sul global”, que sairá em livro pela Editora Pontes no segundo semestre de 2024, no qual discuto o processo formativo de um pesquisador situado no Sul Global e que se coloca num campo de pesquisa que, a princípio, não é seu e não o comporta. Ademais o mencionado, tive ainda outras publicações que não se relacionam diretamente com o escopo deste texto e pesquisa.

4.2. Participações e organizações de eventos

No ano de 2024, nos dias 06 e 07 de maio, será realizada a IV edição da Jornada de Estudos em Português Língua Internacional, evento que congrega de maneira mais visível essas iniciativas de pesquisa e faz com que sejam estreitados laços entre os pesquisadores do GEPLI e outros. Nossa constância em organizar o evento anualmente faz com que comecemos a consolidar uma atividade “acadêmico-festiva” em favor da língua portuguesa, por ocasião de seu dia mundial.

A convite, estive ainda como palestrante, participante de mesa-redonda, comissão científica ou comissão organizadora de eventos em Portugal, Itália e Inglaterra, além do Brasil. Enquanto escrevo este texto, aguardo o horário para minha apresentação em uma mesa-redonda com o professor Roberto Mulinacci, da Itália, em que falaremos sobre pluricentrismo da língua portuguesa, metalinguagem e descrição gramatical. Esse



registro fica como um exemplo – para não ser exaustivo, cito apenas este – do desenvolvimento das atividades no período.

4.3. Atividades de pesquisa

Atualmente, em abril de 2024, tenho três projetos de Iniciação Científica com bolsistas, conseguidos através de concorrência pública em editais de agências de fomento: dois na FAPERJ e um no CNPq. Além disso, como pesquisador, fui contemplado pessoalmente com duas bolsas, uma da FAPERJ e outra da UERJ.

Nessas pesquisas, como repetido aqui em outros momentos, as investigações giram sempre em torno das políticas linguísticas e dos processos de internacionalização da língua portuguesa. Com o auxílio dos bolsistas que se juntam ao processo, conseguimos apreender mais faces do objeto investigado, de forma a conseguir dar maior solidez às investigações.

5. Considerações finais

Encerrar um texto é sempre um deixar de escrever abruptamente para cumprir algum prazo ou respeitar alguma dimensão de espaço; um texto nunca termina completamente, mas sempre é uma porta aberta para novos olhares; ele é finalizado, não se finaliza.

Nesta proposta, busquei dar a conhecer algumas notas de projetos em desenvolvimento, num formato que sei ser – ou que talvez seja, se eu puder modalizar – pouco convencional e fora do padrão habitual das discussões acadêmicas. Ocorre que, a meu ver, faltam justamente textos deste tipo em nossas discussões, que aproximem a exposição do leitor e travem com ele um verdadeiro diálogo.



Aqui, explorei e fiz conhecer alguns dos meandros dos variados processos de internacionalização da língua portuguesa, vistos pelas lentes de um jovem pesquisador que, pouco a pouco, vai compreendendo melhor a si mesmo como pesquisador e ao objeto que investiga. Trata-se, verdadeiramente, como dito, de uma espécie de anamnese, em que ao narrar e contar percebo melhor a pesquisa e percebo-me melhor na pesquisa.

Como palavra final, se me é permitido dizer sem parecer vaidoso, digo que espero com este texto atingir outros pesquisadores e mostrar-lhes, através de minhas lentes e trajetória, algo que possa ser-lhes útil para que por si mesmos façam caminhos similares e possam cobrir as lacunas deixadas, melhorar aquilo que fiz e ampliar ainda mais a produção científica já existente. Se com esta contribuição eu conseguir fazer algo assim, já terei a certeza de ter cumprido meu propósito.

Referências

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2013.

CASTRO, Ivo. **Português, língua de ciência**. Comunicação no Colóquio A Internacionalização da Língua Portuguesa. Associação Sindical dos Diplomatas Portugueses, Lisboa, 16.VI.2009

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Para além das fronteiras: a política linguística brasileira de promoção internacional do português**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2020

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Política linguística do Estado brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. 2012. 350 f. (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

EVARISTO, Jefferson. **Percurso metodológico de uma pesquisa sobre políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa**. Materiais didáticos, EAD, PIBID, Ensino de Língua Portuguesa e Ensino Superior. 1ed. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras - UERJ, 2022, v. 1, p. 226-239

EVARISTO, Jefferson. **Percurso metodológico de uma pesquisa medieval em estudos linguísticos sobre a “língua italiana”**. MEDIEVALIS, v. 9, p. 1-23, 2020

EVARISTO, Jefferson. **Modos de fazer da pesquisa acadêmica: descrição de uma experiência em análise de materiais didáticos de Língua Italiana**. CADERNOS NEOLATINOS (UFRJ), v. 1, p. 60-71, 2016



GRADIM, Anabela; MORAIS, Ricardo. **Tendências atuais na publicação científica: o português como língua de ciência**. OBS*, Lisboa, v. 10, n. 3, p. 119-134, out. 2016 .

GRADIM, Anabela; PIÑEIRO-NAVAL, Valeriano. **Políticas para português e espanhol: a segunda língua de publicação do mundo em teia da ciência**. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.29, n.2, p. 145-160, abr./jun. 2019

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

LUNA, José Marcelo F. de. **Internacionalização do português: perspectivas historiográfica e intercultural**. In: RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ensino de português do Brasil para estrangeiros: internacionalização, contextos e práticas. Rio de Janeiro: Epublik, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MEYER, Rosa M. de B. A nova presença internacional da língua portuguesa. In. MEYER, Rosa M. de B.; ALBUQUERQUE, Adriana. **Português: uma língua internacional**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2015

MEYER, Rosa M. de B.; ALBUQUERQUE, Adriana. **Português: uma língua internacional**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2015

RIGHETTI, Sabine. **Língua portuguesa esconde ciência nacional**. Rem: Rev. Esc. Minas, Ouro Preto, v. 64, n. 4, p. 396-398, dez. 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

SILVA, Diego Barbosa da. **De Flor do Lácio à Língua Global: uma análise discursiva das relações de poder nas políticas linguísticas para a promoção, a difusão e a projeção do português da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)**. 2011. 282 f. (Mestrado em Letras) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Maria Erotildes Moreira e. **Interfaces entre ações oficiais e as políticas linguísticas para a promoção internacional do português**. 2015. 416 f. (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza, 2015.

SIMÕES, Darcília M. P.; GARCÍA, Flavio. **A pesquisa científica como linguagem e práxis**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.



Ensino remoto de português para estudantes chineses durante a pandemia: desafios, impactos culturais e soluções

Jéssica Paula Barbosa Veretelnik

Universidade Aberta, Portugal



jessica.veretelnik@usp.br



0000-0002-7278-9616

1. Introdução

O ensino remoto emergiu como uma realidade inescapável nos anos de 2020, 2021 e 2022, especialmente em decorrência da pandemia global que assolou o mundo. Este estudo tem como propósito a análise aprofundada da experiência dos estudantes chineses no aprendizado da língua portuguesa através desse meio, considerando suas implicações, dificuldades, barreiras e bloqueios, levando em consideração as particularidades da cultura asiática. Fundamentando-se em teorias da psicologia, psicologia cognitiva, aquisição de segunda língua e pedagogia, esta pesquisa explora soluções eficazes para superar os desafios encontrados nesse contexto.

O período de isolamento social, decorrente da pandemia de COVID-19 iniciada em meados de fevereiro de 2020, interrompeu atividades de alunos e professores em diversas instituições educacionais na China e globalmente. Em conformidade com as diretrizes de saúde pública e segurança internacional, os cidadãos foram instruídos a permanecer em casa, impedindo o retorno às atividades presenciais no ano letivo de março de 2020.

No Instituto Hebei de Comunicações em Shijiazhuang, na China, alunos de diversas graduações enfrentaram um período de isolamento domiciliar de fevereiro de 2020 a dezembro de 2021. A retomada das atividades presenciais, em março de 2022, ocorreu sujeita a restrições rigorosas, como saída e entrada supervisionadas, verificações constantes de temperatura, uso obrigatório de máscara e distanciamento, entre outras medidas. Professores estrangeiros receberam orientações para retornar a seus países de origem, sem autorização para regressar sem prévia aprovação. As aulas foram ministradas de forma síncrona. Ao longo desse período de isolamento, o uso da internet e da tecnologia desempenhou um papel crucial no desenvolvimento da educação.

Nos últimos anos, a internet e as mídias tornaram-se aliados fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, oferecendo diversas possibilidades e estratégias. Em um ano desafiador e atípico, a UNESCO (2020) previu, em seus relatórios, que a educação global seria impactada, tanto no contexto presencial quanto online. Segundo Dias e Pinto (2020), a maioria dos professores precisou adaptar-se e aprender a utilizar plataformas e mídias digitais, incluindo atividades online, avaliação remota de estudantes e produção de material para inserção nas plataformas, além das tradicionais aulas gravadas e online. Eles ressaltam que as tecnologias estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, tanto dentro quanto fora da sala de aula, e que um professor atualizado é aquele que incorpora a tecnologia em prol da educação.

A pandemia acelerou significativamente a integração entre tecnologia e educação. De acordo com Moran (2012), educadores devem proporcionar aulas dinâmicas e mecanismos que estimulem a aprendizagem, reconhecendo que a sociedade evolui mais rapidamente do que a escola. Sem mudanças consistentes e constantes, o avanço nacional pode ser comprometido (MORAN, 2012, p. 83)

O foco desta pesquisa recai sobre possíveis intensificações das barreiras linguísticas durante a pandemia, especialmente entre estudantes chineses universitários de graduação em Português, na China continental. O estudo destaca o ensino remoto de português como língua estrangeira para alunos adultos chineses, com idades entre 18 e 24 anos, nos níveis A1 a C1. A abordagem de ensino busca impulsionar, motivar e envolver os alunos, contribuindo para a redução das barreiras linguísticas.

Como docente de português língua estrangeira (PLE) nos níveis A1 ao C1 em universidades chinesas, observei que o ensino da língua passa por uma transição ao longo do ano. A pesquisa visa a compreender parcialmente o percurso enfrentado pelos alunos diante das diversas dificuldades e barreiras linguísticas. Muitos alunos se adaptaram confortavelmente às aulas online, enquanto outros se sentiram deslocados. O período de adaptação impactou tanto alunos quanto professores, não preparados para essa modalidade de ensino. A pesquisa destaca a importância da abertura à inovação e a adaptação no processo de aprendizagem da língua.

Conforme os estudos de Fiorin (2010, p.10-20), que cita Saussure e Chomsky em suas pesquisas, a linguagem e a cultura estão intimamente relacionadas. A cultura, como um todo, pode impactar significativamente o bloqueio de linguagem, evidenciado pelos aspectos linguísticos e sociolinguísticos. O bloqueio de linguagem pode ocorrer em diferentes níveis linguísticos: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Por exemplo, alunos de outras línguas, sem habilidades tecnológicas, podem enfrentar mais dificuldades com o ensino híbrido, resultando em bloqueios na aprendizagem. Cada



cultura possui formas próprias de ensinar, expressar pensamentos e compartilhar ideias sobre o mundo. Como docentes, é nossa responsabilidade compreender as diferentes maneiras como falantes de diferentes culturas e línguas se posicionam, falam e se expressam, contribuindo para amenizar seus desafios e dificuldades.

Muitos professores não estavam preparados para o ensino online, e como leitora de língua portuguesa em uma universidade chinesa, testemunhei a falta de preparo de muitos docentes. Durante esse período, ao lidar com minha própria deficiência, tive a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos sobre as novas tecnologias e o ensino, ampliando meu papel como educadora.

2. Metodologia

A fundamentação teórica deste estudo foi construída com base em diversas teorias relevantes, com especial ênfase na psicologia cognitiva, aquisição de segunda língua e pedagogia. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado, buscando obter informações cruciais para a análise proposta. Além disso, a interação prática remota com os alunos desempenhou um papel fundamental na compreensão das nuances do ensino remoto de língua portuguesa para estudantes chineses.

Carvalho (2014), em sua pesquisa sobre estratégias de aprendizagem na produção escrita do PLE, ressalta a importância delas para o avanço do ensino e da aprendizagem. Segundo o autor, as estratégias desempenham um papel crucial no desenvolvimento das habilidades linguísticas, permitindo ao aprendiz da língua movimentar, ativar e equilibrar suas capacidades. No mesmo contexto, Carvalho (2014), citando Fernández (2008), destaca que a prática constante com novas estratégias pode levar à automatização. Essa automatização libera a consciência do aprendiz para etapas subsequentes ou para estratégias que demandam esforço adicional. Por exemplo, um aprendiz que automatizou a estratégia de inferir o significado de palavras por contexto ou forma, sem recorrer ao dicionário, ganha tempo e energia para outras tarefas, como compreensão global do texto ou formulação de novas hipóteses de conteúdo (CARVALHO, 2014 *apud* FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2008, p. 82).

A introdução de novas estratégias ao conteúdo de ensino é considerada pelos especialistas como relevante. Certas abordagens favorecem a autonomia do aluno, permitindo que um aprendiz automatizado seja mais criativo e expressivo em suas ideias.

Tal aluno não fica restrito a didáticas formais, podendo induzir o significado de novas palavras, ampliando seu campo de visão e formulando hipóteses de conteúdo.

Chan (1999) contribui para a compreensão do estilo chinês de aprendizado, destacando que as demandas de ensino na China, muitas vezes, começam desde a infância, diferindo das práticas no Ocidente. Professores ocidentais devem estar cientes de que estratégias ocidentais podem não ser igualmente eficazes no Oriente. Chan sugere que a natureza coletivista do aprendiz chinês o torna mais inclinado a metodologias formais. Além disso, a pesquisadora enfatiza que, devido às restrições comportamentais, os professores precisam ser sensíveis às mensagens implícitas por trás do comportamento dos alunos.

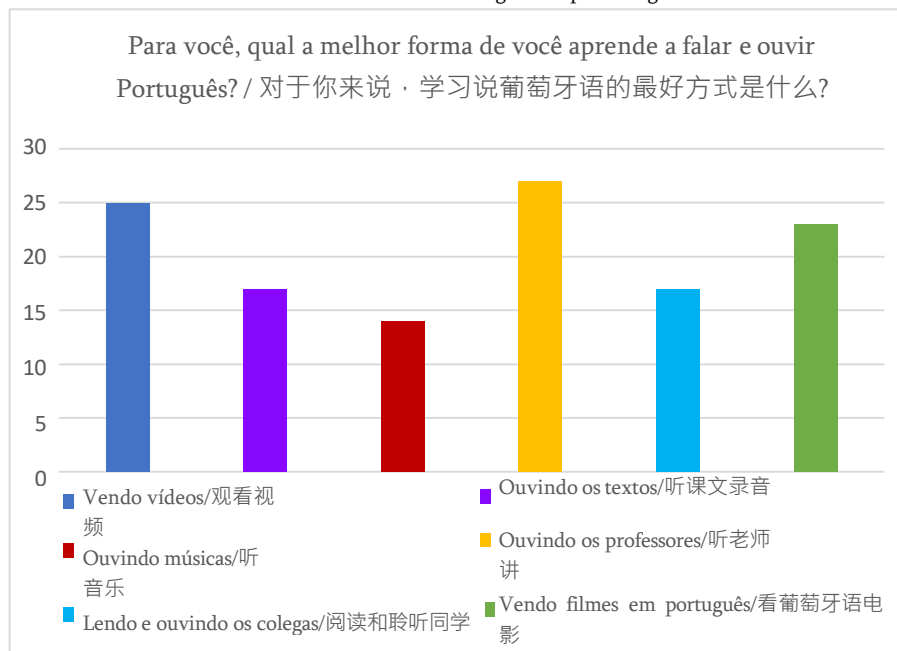
Para facilitar a participação dos alunos, é fundamental permitir que definam seus papéis desde o início, fornecer instruções claras e conceder mais tempo para reflexão sobre os tópicos discutidos. Chan (1999, p. 302-303) ressalta que longos períodos de silêncio não indicam necessariamente recusa dos alunos em participar, mas talvez estejam pensando nas respostas, exigindo mais incentivo dos tutores.

Em concordância com a pesquisa de Chan (1999, p. 303), metodologias muito abstratas podem representar riscos para alunos não acostumados a discussões abertas. É crucial introduzir a ideia gradualmente, fornecendo instruções claras e permitindo tempo de preparação adequado. Alunos chineses, devido a questões culturais como status, face e vergonha, podem apresentar restrições comportamentais em sala de aula. Portanto, os professores devem estar cientes das mensagens implícitas e sensíveis a essas "restrições". Observando os alunos do Instituto Hebei de Comunicações, percebe-se que possuem características típicas de estudantes asiáticos, respondendo às perguntas apenas quando questionados pelos professores. O método da Aula Invertida, ou *Flipped Classroom*, é mais bem recebido pelos alunos, permitindo-lhes acessar recursos previamente, tornando-se mais confiantes em sala de aula. Este método, segundo Oliveira e Silva (2018), inverte a lógica tradicional, com a lição de casa sendo realizada em sala de aula e as atividades presenciais sendo feitas em casa. Essa abordagem ativa promove o protagonismo do aluno, transformando o professor em um facilitador.

A pesquisa revela que diferentes alunos têm preferências por metodologias distintas. Serafini (1991) destaca a importância de o professor fornecer diversas estratégias, considerando que cada aluno tem um estilo de aprendizagem único. A flexibilidade nas metodologias de ensino, observada no Gráfico 1 abaixo, contribui para uma maior participação dos alunos em sala de aula. Outro questionário com os alunos revelou suas preferências de aprendizagem, destacando "ouvir o professor" como a escolha mais comum, seguida por "ver vídeos" e "ver filmes em português". A introdução da

tecnologia, como a Aula Invertida e o uso de vídeos, pode motivar os alunos. Gardner (1985) ressalta que a motivação é fundamental para a aprendizagem de idiomas, e a tecnologia pode fortalecer essa motivação quando utilizada corretamente.

Gráfico 1: Metodologias de aprendizagem



Fonte: Autoria própria, uma pesquisa realizada com 36 alunos do Instituto Hebei de Comunicações

Em suma, a metodologia deste trabalho abrange uma análise detalhada das estratégias de aprendizagem, considerando diferentes abordagens e estilos de ensino. A pesquisa busca compreender a adaptação dessas estratégias ao contexto chinês, respeitando as particularidades culturais e comportamentais dos alunos do Instituto Hebei de Comunicações. O uso de questionários e análises estatísticas contribui para a identificação das preferências dos alunos em relação às metodologias de ensino, possibilitando insights valiosos para práticas pedagógicas mais eficazes.

3. Contexto cultural e mentalidade tradicional chinesa

É crucial compreender como a cultura e a mentalidade tradicional chinesa exercem influência no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, particularmente

no ensino de português. A pesquisa visa a explorar as conexões entre a cultura chinesa e o comportamento dos alunos em sala de aula, identificando como esses elementos podem afetar positiva ou negativamente a assimilação da língua portuguesa.

A tradição educacional chinesa, enraizada em milênios de história e cultura, destaca a importância do aprendizado, como expresso no provérbio chinês: “learning is a treasure that follows its owner everywhere”¹. A ênfase na moral autoritária, coletivismo, esforço, resistência, piedade filial, modéstia e paixão pelo aprendizado, derivada da filosofia confucionista, contribui para o sucesso acadêmico dos estudantes asiáticos. Os pais chineses, conhecidos por suas altas expectativas e sacrifícios, cultivam uma forte obrigação nos alunos de retribuir com bom desempenho acadêmico, uma forma considerada de piedade filial.

A cultura chinesa, fundamentada nas relações definidas pelo Confucionismo, enfatiza a honra, lealdade, dever e respeito, sendo vital compreender o conceito de “face”. Perder a face, ou seja, a reputação, é evitado a todo custo, especialmente em situações de negociação. A cultura de alto contexto na China valoriza a harmonia do grupo e a interdependência, influenciando a comunicação indireta para preservar a face de todos os envolvidos.

3.1 O Perfil do Aluno Chinês

Os alunos chineses demonstram uma capacidade de raciocínio significativa, mas sua personalidade reservada pode resultar em relutância para se expressar abertamente. O receio de perder a face em frente aos colegas pode explicar essa cautela, pois tal ato está intrinsecamente ligado ao status social e à reputação moral na sociedade chinesa.

A hesitação dos alunos em oferecer opiniões é observada, pois eles preferem entender as expectativas do grupo antes de expressar suas ideias. Essa hesitação pode ser um desafio para a interação professor-aluno, pois os alunos chineses tendem a evitar demonstrar desconhecimento para não comprometer a face do professor.

A cultura chinesa valoriza ouvir o professor como uma autoridade, tornando os alunos mais propensos a permanecer em silêncio. A comunicação é muitas vezes contextualizada e implícita, pois ser excessivamente explícito é considerado insultante. Embora pareçam passivos, os alunos chineses são ativos internamente, buscando harmonia com o grupo e evitando discordar do professor para não perderem a face.

¹ Provérbio chinês: “学习是宝藏，处处跟随主人”.



Os alunos chineses, por receio de perder a face e respeito ao professor, muitas vezes evitam demonstrar dúvidas ou inseguranças de forma explícita. Pedidos de ajuda são frequentemente implícitos, visando preservar a face de ambas as partes e manter uma interação harmoniosa. Essa dinâmica cultural pode gerar desafios na identificação e resolução de dificuldades de aprendizado em sala de aula.

Na mesma linha de pesquisa, Cortazzi e Jin destacam que os alunos chineses optam por permanecer em silêncio, interpretado como um sinal de deferência ao professor como especialista, merecedor de atenção e respeito. Essa postura, no entanto, pode ser erroneamente percebida pelos instrutores como uma atitude passiva. Os autores enfatizam que, mesmo quando os alunos não demonstram interesse de maneira evidente, estão ativos internamente, buscando concordância e harmonia com o grupo. Discordar do professor é encarado como um risco de "perder face", ou seja, comprometer a reputação.

Cortazzi e Jin observam que:

Chinese students prefer to listen to the teacher, as an expert. They may seem 'passive' to tutors but they are active in their minds. When they do speak, their meaning may seem vague or elusive since it is contextualized, presuming that much can be taken for granted and that both listener/reader and speaker/writer are responsible for communication. This means, in fact, that for Chinese (and Japanese or other groups) the listener is given credit for being able to work out implications; being too explicit may actually be considered insulting since it presumes. (CORTAZZI; JIN, 1997, p. 79)

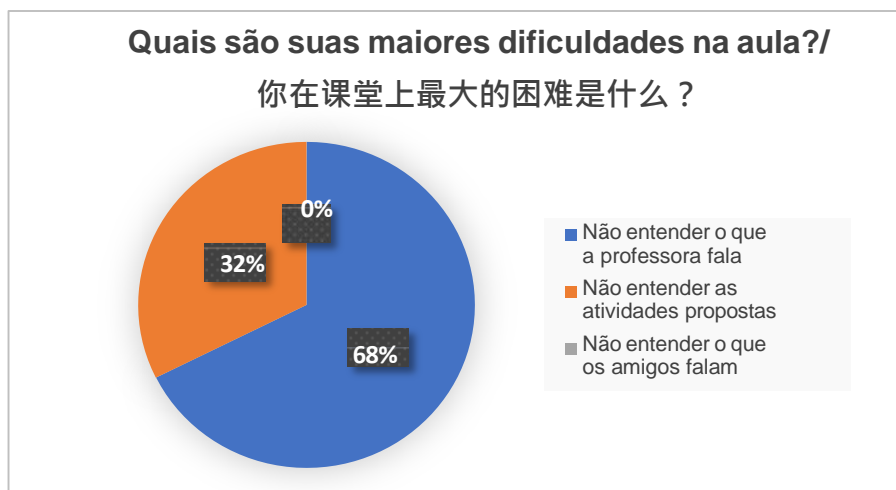
Na sala de aula, percebemos que o discurso dos alunos, que pode parecer vago ou incerto para os especialistas mencionados, está fundamentado na cultura oriental. Os chineses evitam expor abertamente suas opiniões, pois isso pode ser mal interpretado, presumindo-se que ser muito explícito é considerado insultante aos ouvintes. Essa dinâmica revela a importância atribuída à interpretação implícita e à preservação da face na cultura chinesa.

Para melhor compreender o perfil do aluno chinês e os fatores que contribuem para bloqueios linguísticos, foram conduzidos questionários online. Os alunos demonstram mais conforto em responder a perguntas aleatórias do professor do que em levantar voluntariamente suas opiniões, possivelmente devido a medo, vergonha, insegurança e/ou ansiedade. Esses fatores culturais impactam diretamente na dinâmica da sala de aula e na interação entre alunos e professores.

4. Análise dos questionários

Os dados provenientes do questionário conduzido ofereceram uma análise minuciosa das percepções dos estudantes chineses em relação ao ensino remoto de língua portuguesa. Dificuldades específicas foram identificadas, destacando-se o bloqueio linguístico resultante da falta de interação presencial e a necessidade de adaptação à tecnologia, que se mostrou desafiadora para alguns estudantes.

Gráfico 2: Dificuldades na aula



Fonte: Autoria própria, uma pesquisa realizada com 36 alunos do Instituto Hebei de Comunicações

Nossa pesquisa, envolvendo 36 alunos chineses do Instituto Hebei de Comunicações, revelou suas opiniões sobre as aulas online e suas principais dificuldades. É crucial ressaltar que esses alunos tiveram a mesma oportunidade de interação e aprendizado tanto online quanto presencial, conferindo maior precisão às respostas dos questionários. O gráfico reflete a expressiva preocupação dos alunos em compreender e ser compreendidos pelo professor, onde o silêncio pode decorrer da relutância em se manifestar diante de colegas, temendo erros. A falta de compreensão do tutor e suas implicações foram apontadas por quase 70% dos alunos como a maior dificuldade.

Gráfico 3: Vergonha na aula



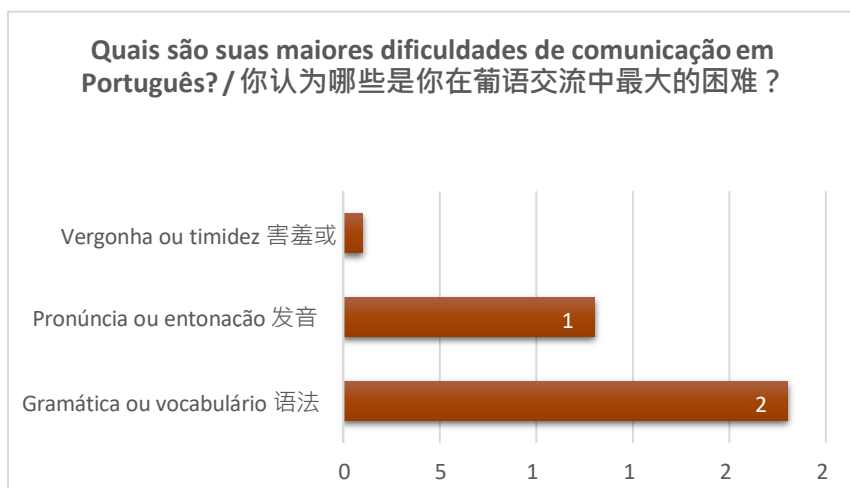
Fonte: Autoria própria, uma pesquisa realizada com 36 alunos do Instituto Hebei de Comunicações

O gráfico evidencia outro fator contribuinte para o silêncio em sala de aula: a vergonha. Alunos mais tímidos tendem a se expor menos, mas durante a pandemia, notou-se um comportamento mais participativo em aulas online. A ausência da necessidade de mostrar o rosto durante a transmissão proporcionou uma conduta mais firme e comunicativa por parte dos estudantes. A timidez em aulas presenciais é percebida como um importante fator para o silêncio do aluno.

Conforme evidenciado no gráfico a seguir, a maioria dos alunos identifica a escassez de vocabulário e as dificuldades na pronúncia como obstáculos à comunicação. Observa-se que a ausência de vocabulário pode ser associada ao silêncio, nervosismo e ansiedade, indicando que os alunos, por vezes, optam pelo mutismo em vez de expressar opiniões ou fazer perguntas diante dos colegas. Essa atitude reservada pode ser interpretada pelos professores como falta de interesse ou indolência por parte dos estudantes. Notavelmente, a vergonha e a timidez têm menor impacto, sugerindo um aspecto positivo. No contexto online, os alunos dispõem de mais tempo para preparar suas respostas e organizar seus pensamentos. Além disso, a possibilidade de consultar informações pelo celular contribui para a segurança e confiança do aluno em sua expressão verbal, comunicação e participação ativa.



Gráfico 4: Dificuldades de Comunicação



Fonte: Autoria própria, uma pesquisa realizada com 36 alunos do Instituto Hebei de Comunicações

Como parte da pesquisa, os alunos foram questionados em dois períodos diferentes sobre suas maiores dificuldades durante a pandemia. Ambos os questionários destacaram a incapacidade de comunicação face a face e a instabilidade da rede como as principais dificuldades. O primeiro questionário, realizado em abril de 2021, evidenciou complicações com o aplicativo "Dingtalk", incluindo instabilidades e falta de visualização do rosto do tutor. No segundo questionário, em julho de 2022, com a adoção do aplicativo "Voov", os problemas de rede foram menos frequentes, mas a participação diminuiu, indicando possíveis mudanças nas percepções dos alunos ou redução das dificuldades percebidas.

Primeiro questionário

Questionário 1: Quais foram as suas maiores dificuldades em estudar na pandemia?

- | | |
|---------|--|
| Aluno 1 | Instabilidade da rede |
| Aluno 2 | Gramática |
| Aluno 3 | não posso ir para faculdade, e tenho distância com amigos e professores |
| Aluno 4 | Falar português com Brasileiros |
| Aluno 5 | internet |
| Aluno 6 | ! "# \$ % & ' (* + (Incapaz de se comunicar cara a cara com professores estrangeiros) |



Aluno 7	,-/0123 (não ter um bom ambiente de aprendizado)
Aluno 8	tudo
Aluno 9	aula de ficção com professor
Aluno 10	Don't have the teacher in our school.
Aluno 11	Não consigo se comunicar cara a cara
Aluno 12	-
Aluno 13	Sem livro didático
Aluno 14	,\$4M (não ter o livro didático)
Aluno 15	Não posso estudar na sala de aula
Aluno 16	A incapacidade de se comunicar face a face reduz a eficácia da aprendizagem
Aluno 17	-
Aluno 18	Não consigo se comunicar cara a cara
Aluno 19	78 (internet)
Aluno 20	78 (internet)
Aluno 21	9:Ω< (não pode ir para o exterior estudar)
Aluno 22	Não consigo ver o professor.
Aluno 23	É um pouco inconveniente se comunicar online com professores estrangeiros porque nós tanto o inglês quanto o português não conseguiram se comunicar fluentemente com os professores, e organizar o idioma e se comunicar com o professor, então será uma perda de tempo. Se encontrarmos problemas, precisamos de um algum tempo para traduzir
Aluno 24	Não posso dar aulas de estrangeiros bem
Aluno 25	Não consigo se comunicar cara a cara
Aluno 26	Incapaz de se comunicar com a professora
Aluno 27	Não consigo se comunicar cara a cara
Aluno 28	Incapaz de se comunicar com a professora.
Aluno 29	Comunicação
Aluno 30	Aula online
Aluno 31	não posso falar com professores cara a cara.
Aluno 32	Aulas na internet
Aluno 33	Rede, a comunicação não é fácil.
Aluno 34	Não consigo se comunicar cara a cara

Segundo questionário

Questionário 2: Quais foram as suas maiores dificuldades em estudar na pandemia?

Aluno 1	Falta de localidade para estudar português
Aluno 2	distância
Aluno 3	Não pode participar algumas atividades divididas.
Aluno 4	Não posso conversar com povos do país português
Aluno 5	Não consigo se comunicar cara a cara
Aluno 6	Falar com estrangeiro
Aluno 7	Eu quero ir para o exterior para estudar localmente, mas por causa da epidemia, não posso
Aluno 8	Não pode ir ao Brasil para conversar com os brasileiros.
Aluno 9	Don't have the teacher in our school. (Não tenho a professora em nossa escola)
Aluno 10	Não consigo se comunicar cara a cara
Aluno 11	-
Aluno 12	Sem livro didático - , \$4M
Aluno 13	78 (conexão de internet)
Aluno 14	78 (conexão de internet)
Aluno 15	9:Ω< (não poder ir para fora ou fazer intercâmbio)
Aluno 16	Não consigo se comunicar cara a cara
Aluno 17	Incapaz de se comunicar com a professora
Aluno 18	Não consigo se comunicar cara a cara
Aluno 19	Incapaz de se comunicar com a professora.
Aluno 20	Não consigo se comunicar cara a cara
Aluno 21	anomalia de rede 7=∅p
Aluno 22	-
Aluno 23	7=@4AB↘.V (O ensino em rede é muito limitado)

5. Sugestões e soluções

Com base nas perspectivas da sociedade, dos professores e dos próprios alunos, este estudo propõe sugestões viáveis para superar as barreiras e bloqueios identificados. Recomenda-se a adoção de abordagens inovadoras, incluindo o uso de ferramentas



tecnológicas específicas para o ensino de línguas estrangeiras, visando a aprimorar a experiência de aprendizado.

Abuarqoub (2019) destaca que as barreiras linguísticas podem acarretar diversos problemas na comunicação, abrangendo setores como saúde, aviação, marítimo, negócios e educação. Ele enfatiza que uma comunicação eficaz é fundamental para proporcionar cuidados de saúde seguros e de qualidade, citando, por exemplo: "(...) Effective communication between healthcare providers, patients, and families is critical for providing safe and quality healthcare" (ABUARQOUB, 2019, p. 66). Nesse contexto, percebe-se que um bloqueio linguístico pode resultar em fatores que dificultam a comunicação ativa.

O autor preconiza a promoção de uma comunicação eficaz como a estratégia mais adequada, facilitando a transposição das barreiras linguísticas e a transmissão clara da mensagem. Ele acrescenta que, para mitigar os impactos do bloqueio, os indivíduos devem:

(...) using simple, clear, concrete, accurate, familiar and meaningful words, avoiding grammatical and spelling mistakes, giving and receiving feedback, hiring bilingual workers and qualified and licensed translators, minimizing the use of jargons, avoiding ambiguous words, regional dialect and, confirming understanding, using translation machines, avoiding shouting and sarcasm and mimicry, explaining confusing messages to people. The future of individuals, groups, societies, and nations depends mostly on their ability to communicate effectively with others in a globalization and communication era.

(ABUARQOUB, 2019, p. 77)

Entende-se que, dentro das diretrizes do tema, o uso de uma linguagem simples, a abstenção de gírias e a eliminação de expressões idiomáticas podem reduzir consideravelmente os bloqueios e barreiras linguísticas. Tais obstáculos impedem a comunicação efetiva, restringindo o compartilhamento de ideias, pensamentos, sentimentos, experiências, informações, feedback e expectativas entre as pessoas.

Segundo Abuarqoub (2019), algumas das principais soluções para minimizar ou eliminar esses bloqueios e barreiras linguísticas incluem:

- Escolher palavras e linguagem familiares ao destinatário para evitar erros de comunicação;
- Evitar o uso de palavras vagas, ambíguas ou confusas, bem como termos técnicos, jargões, expressões idiomáticas ou gírias;
- Abster-se de utilizar vocabulário excessivamente complexo, frases intrincadas e informações desnecessárias, preferindo frases curtas e simples;

- Clarificar significados ao se comunicar com pessoas de diferentes culturas, evitando presumir que a outra parte tenha compreendido;
- Considerar o entendimento do receptor e adaptar a linguagem a ele;
- Manter mensagens simples para promover comunicação eficaz;
- Utilizar linguagem clara, precisa e familiar;
- Evitar gírias, expressões ou terminologias cultural ou tecnicamente específicas;
- Selecionar cuidadosamente as palavras, priorizando a simplicidade e frases curtas;
- Adaptar a linguagem ao nível de compreensão do receptor;
- Solicitar esclarecimentos e feedback regularmente;
- Contratar intérpretes e tradutores qualificados quando necessário;
- Contratar funcionários bilíngues;
- Recorrer à repetição para assegurar a compreensão;
- Utilizar mensagens verbais e não verbais de maneira apropriada.

Além disso, respeito e paciência são fundamentais diante das frustrações que as barreiras linguísticas podem gerar. A utilização de métodos visuais, como imagens, diagramas, fotos e vídeos, é destacada como uma ferramenta eficaz para explicar conceitos complexos. Em suma, a competência linguística pessoal é crucial para educar a população, e a aplicação prática dessas abordagens revela-se eficaz, promovendo confiança e autonomia para os falantes.

6. Conclusões e perspectivas futuras

A conclusão deste estudo destaca a importância de abordagens flexíveis e adaptativas no ensino remoto de línguas estrangeiras, especialmente ao considerar as diferenças culturais e a resistência a determinadas tecnologias. Sugere-se, para futuras pesquisas, a continuidade do acompanhamento desses alunos e a análise constante de novas estratégias de ensino remoto. Em última análise, este trabalho foi concebido com a intenção de contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento dos alunos, estabelecendo uma conexão direta com aprendizes e instrutores de Português como Língua Estrangeira (PLE). A investigação empreendida incita uma reflexão sobre os modelos e metodologias de ensino, evidenciando as práticas divergentes entre o Ocidente e o Oriente. Ao longo da vida acadêmica, os estudantes chineses enfrentam diversas dificuldades, como pressão, vergonha, ansiedade, questões culturais, silêncio, entre outras barreiras.



É pertinente ressaltar que, embora esta pesquisa tenha avançado na análise de diversos tópicos, há limitações inerentes à sua natureza, especialmente na abordagem do tema "Ensino online e Covid-19". Esse fenômeno, considerado relativamente novo, ainda está sendo amplamente examinado, revelando constantes mudanças e desafios. A complexidade intrínseca à cultura, somada à falta de plena consciência por parte dos alunos, implica que os dados coletados estão sujeitos a imprecisões, destacando que o tema permanece em constante investigação.

Como mencionado anteriormente, este trabalho surgiu da necessidade de contribuir para a aprendizagem dos alunos, especialmente diante dos desafios impostos pela pandemia. A transição para o ensino online deslocou os professores de suas zonas de conforto, revelando um vasto território de possibilidades. Ao final, são apresentados alguns pontos ordenados para corroborar as respostas às questões delineadas durante a pesquisa, abordando aspectos como a vivência do ensino online, a importância do uso de recursos digitais, a compreensão da cultura do aprendente de PLE, entre outros.

É notável que esta pesquisa apresenta limitações e aponta para a continuidade de investigações futuras. Reconhecendo a impossibilidade de abarcar a cultura como um todo e considerando que os alunos muitas vezes não estão plenamente conscientes de sua realidade, os resultados devem ser interpretados com cautela. No entanto, os objetivos inicialmente estabelecidos foram atingidos, proporcionando uma contribuição significativa para o entendimento do ensino de PLE para alunos chineses.

Neste contexto, o uso de abordagens eficazes é considerado um elemento fundamental para o desenvolvimento oral e cognitivo dos alunos, fomentando maior interatividade durante as aulas. Ressalta-se a importância das novas tecnologias no ambiente acadêmico e suas contribuições para superar bloqueios linguísticos. Recomenda-se que tanto professores quanto alunos desenvolvam suas habilidades diante dos desafios do ensino e aprendizagem em um contexto pandêmico e pós-pandêmico, vislumbrando novas oportunidades de estudo na área. Em última instância, esta pesquisa reforça a ideia da continuidade da investigação e o aprimoramento constante das práticas educacionais.

Referências

- ABUARQOUB, I. A. S. Language barriers to effective communication. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v.24, n.6, p.64-77, 2019.
- CARVALHO, Â. **Estratégias de Aprendizagem na produção escrita em Português Língua Estrangeira: Estudo de caso**. Tese de Doutorado, 2014. Universidade do Porto, Porto, 2014.
- CHAN, S. The Chinese learner – a question of style. **Education + Training**, v.41, n. 6/7, p. 294-305, 1999.
- CORTAZZI, M.; JIN, L. **Research Cultures of Learning: International Perspectives on Language Learning and Education**. UK: Palgrave Macmillan, 2012.
- DIAS, É.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. La subcompetencia estratégica. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Dirs.), **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madrid: Sociedad Española de Librería, 2008. pp. 573-592.
- FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Linguística. Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2004.
- GARDNER, R.C. **Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation**. Londres: Edward Arnold, 1985.
- KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira / Culture in Foreign Language Teaching. **Bakhtiniana**, v. 12, n. 3
- MORAN, J. M., & BACICH, L. (2012). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Campinas: Papirus, 2012.
- SERAFINI, M. T. **Saber estudar e Aprender**. Lisboa: Editorial Presença, 1991.
- SIFIANOU, M. Silence and Politeness. In: JAWORSKI, A. (Ed.), **Silence: Interdisciplinary Perspectives**. Nova Iorque: Mouton de Gruyter, 1997. pp. 63-84.
- UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planeja- mento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-organiza-reuniao-global-educacao-definir-prioridades-recuperacao-da-aprendizagem-e>



A utilização do gênero textual “meme” no ensino de português para estrangeiros: uma vivência no programa linguístico-cultural para estudantes internacionais da UFPB

Juliana Melo Lopes
Lidyane Santos de Lima
José Wellisten Abreu de Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Universidade Federal da Paraíba, Brasil



julianamlopes2809@gmail.com
lidyanesantos83@gmail.com
josewellisten@hotmail.com



0009-0002-6120-7753
0009-0003-9141-6027
0000-0002-4232-4551

1. Introdução

Neste trabalho, buscamos apresentar a experiência de ensino do gênero textual “meme” nas aulas da disciplina de “Leitura”, ofertada no âmbito das ações desenvolvidas no Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Tal disciplina objetiva promover aos estudantes estrangeiros do Pré-PEC-G, historicamente assim denominados por se tratarem dos estrangeiros que fazem o curso preparatório para o exame Celpe-Bras, exigência no âmbito do Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013, a oportunidade de desenvolver habilidades e competências relativas à prática de linguagem da leitura (cf. Brasil, 2017; Geraldi, 1984) nas suas diferentes manifestações, formando, portanto, não apenas decodificadores e reprodutores dos códigos linguísticos, mas sim sujeitos críticos e reflexivos acerca da utilização da língua e da sua significação nas instâncias de letramento demandadas pelos contextos de uso.

Sendo assim, a escolha de aplicação dos memes em sala de aula se deu através do desejo de utilizar um gênero que pudesse despertar o interesse da turma e, a partir disso, promover momentos de reflexão sobre a Língua Portuguesa por meio dos aspectos atinentes à construção dos sentidos presentes nele, tais como: o uso de elementos verbais, não-verbais, as gírias e as “normas de construção” dessas produções no âmbito das redes sociais no contexto brasileiro.



A presente proposta didática teve a duração de duas aulas com a seguinte organização: na primeira, foi feita uma explanação teórica acerca das características composicionais referentes ao gênero meme e apresentação de aspectos linguístico-culturais, visando promover a abordagem comunicativa de viés intercultural (cf. Almeida-Filho, 2013 e Mendes, 2004); e na segunda, se deu o momento de “colocar a mão na massa”, isto é, os alunos produziram seus próprios memes, a partir do site “gerarmemes.com”, ação realizada no laboratório de informática (CHIP-UFPB-CCHLA). O resultado da sequência didática foi positivo tanto para os alunos quanto para as professoras, uma vez que foi possível expor o conteúdo programático e os discentes puderam refletir e praticar ações de linguagem em uso de uma forma mais descontraída.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: primeiro, temos a seção de Fundamentação Teórica, na qual explicitamos os aportes teóricos escolhidos para embasar nosso trabalho; depois, temos a apresentação do Plano de Curso, seção na qual detalhamos o processo de preparação das aulas; em seguida, temos a seção referente ao Relato das Aulas, na qual descrevemos a prática realizada. Por fim, trazemos nossas Considerações Finais e a lista de Referências citadas nesta produção.

2. Fundamentação teórica

Ao trabalharmos com o gênero "meme" faz-se necessário, antes de tudo, definir o que de fato ele é. Sendo assim, alinhando-nos ao que é apresentado por Dawkins, o termo meme surgiu em 1976 e foi definido por ele como um método de réplica cultural que permite a evolução das culturas. A partir disso, entende-se que o meme replica-se por imitação “ela acaba pulando de cérebro em cérebro e pode ser perpetuada por milênios” (Dawkins, 2010 apud Lima-Neto, 2020, p. 2251).

Sendo um gênero difundido primordialmente na internet e de rápida proliferação, os memes tornam-se ferramentas de comunicação entre culturas no mundo tecnológico. E é essa a ideia que define os memes como gênero multimodal - entende-se por textos multimodais, textos com características próprias desse gênero de criar, modificar e se caracterizar e re-caracterizar em diferentes sentidos que o torna, de fato, um texto multimodal. Portanto, sua utilização em sala de aula pode ser um elo de comunicação entre professores e alunos.

Considerando esta resolução, podemos associar a definição de meme com a noção de aprendizagem discutida por Dawkins:



Dentro desse padrão de aprendizagem por imitação, trago a reflexão para como entendemos os gêneros aqui: se gêneros são ações retóricas tipificadas baseadas em situações retóricas recorrentes e surgem de outros gêneros, de uma negociação da linguagem e de necessidades enunciativas de um grupo que, diante de um novo enunciado, passa a copiá-lo e utilizá-lo sempre em determinados contextos específicos, para efetivar determinadas ações retóricas, isso acaba se dando por imitação. Logo, os gêneros, portanto, também são um tipo de meme. Veja-se, por exemplo, os gêneros publicitários, como o anúncio: por mais mudanças pelas quais ele tenha passado ao longo dos séculos, continua respondendo à ação simbólica de promover um produto ou serviço, independentemente do meio, sendo uma das práticas discursivas mais antigas da história da humanidade (Lima-Neto, 2020, p. 2252).

Assim como exposto por Albuquerque e Barreto (2023) os memes fazem parte do nosso cotidiano, principalmente no que tange às redes sociais. A partir deles, construímos sentidos com base nas experiências interculturais de leitura e escrita, as quais estamos imersos, sendo, portanto, uma interessante escolha para ser aplicada nas aulas de Português como Língua Adicional. Desta forma, o emprego do gênero meme na aula de leitura do curso preparatório para o Celpe-Bras foi baseado nos princípios propostos pelos autores citados e, não obstante, seguindo as normas da BNCC (Brasil, 2017), e também as orientações preconizadas no Documento Base do Exame Celpe-Bras (cf. Brasil, 2020).

O desenvolvimento dos conteúdos programáticos da disciplina deu-se com base na necessidade de engajar os alunos nas mais diversas situações comunicativas, tornando-os leitores proficientes, os apresentando desde uma charge produzida em um jornal de ampla circulação nacional a um meme produzido por um usuário das redes sociais, indo de encontro ao que nos é apresentado pelo construto do exame sobre a Parte Escrita e Oral:

No Celpe-Bras, as tarefas da Parte Escrita não apenas avaliam diretamente as habilidades envolvidas, mas o fazem de forma integrada, do mesmo modo que ocorre, em geral, em situações cotidianas [...] A interação na Parte Oral, por sua vez, avalia a compreensão e a produção orais. Como a interação oral se desenvolve mediante elementos provocadores, que são textos multimodais, a leitura também está envolvida, embora não seja diretamente avaliada nessa parte do Exame. (Brasil, 2020, p.32-33)

Vale salientar que, por conta da natureza do Celpe-Bras e de seus efeitos no ensino do Português, as aulas ministradas pelo PLEI utilizam como modelo didático norteador a Abordagem Comunicativa, a qual é apresentada por Souza e Aragon (2022) como uma abordagem ampla e flexível ao considerar o ensino-aprendizagem a partir das crenças, pressupostos e princípios que levam em consideração o contexto e o público-alvo. Logo, "o aluno aprende a língua a partir do seu uso, na comunicação". Assim, ao



abordarmos o gênero meme nas aulas de Leitura, pudemos trabalhar o ensino da língua com uma finalidade comunicativa e não apenas intrinsecamente relativa aos fatores linguísticos. Os autores asseveram que

Acreditamos que, na utilização de atividades reais de comunicação e com viés intercultural, o aprendiz observa a língua efetivamente como é usada por seus falantes nativos, diminuindo a distância entre prática e sala de aula, distância essa tão comum quando se estuda uma língua estrangeira fora do país de onde ela é falada como língua materna. Em busca desse resultado, fazemos uso daquilo que podemos chamar de material real, como revistas, jornais, vídeos, músicas etc. (Souza; Aragon, 2022).

Logo, tal proposta de ensino de língua, que é voltada a inserir os alunos nos mais diversos contextos cotidianos, entra em consonância ao que é empregado pelo Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), uma vez que esse exame se fundamenta na perspectiva comunicativa. Sendo, portanto, um exame que:

[...] fundamenta-se em uma visão de uso da língua(gem) com propósitos sociais, construída social e localmente por seus participantes. Proficiência, nesse caso, implica ser capaz de engajar-se em diferentes situações da língua portuguesa no mundo, mostrando adequação às demandas dos vários contextos (Brasil, 2020, p. 28).

Diante do exposto, sobre a utilização do gênero textual meme no âmbito educacional, mais especificamente, no ensino de Português como uma Língua Adicional (PLA), demonstraremos nas seções seguintes o modelo adotado para trabalhar, na prática, a leitura e a interpretação desses gêneros durante as aulas da disciplina de Leitura, ministradas no âmbito do Curso Preparatório para o exame Celpe-Bras oferecido pelo PLEI-UFPB.

3. Plano de curso

A disciplina de Leitura visa promover aos estudantes estrangeiros, matriculados nela, a oportunidade de obter o domínio da leitura em suas diferentes manifestações, ou seja, em suas materializações verbais, não-verbais, formais ou informais. Logo, a finalidade da disciplina não é apenas a de formar sujeitos decodificadores e reprodutores dos códigos linguísticos, mas sim o de auxiliar a formação crítica e reflexiva dos discentes. Em consonância com esses propósitos, foram utilizados como elementos norteadores para atingi-los, as habilidades e competências da BNCC que se relacionam com o



desenvolvimento da leitura crítica; e o próprio modelo de configuração do exame Celp-Bras.

A presente turma veio para o Brasil através do PEC-G, programa que oferece vagas para cidadãos de países em desenvolvimento que mantém acordos educacionais e culturais com o Brasil cursarem o ensino superior em Universidades Federais brasileiras. Contudo, para ingressar no curso de graduação, os alunos devem ter um resultado de aprovação no Celp-Bras. Para isso, esses sujeitos participam de cursos preparatórios para o exame.

A turma recebida pelo PLEI conta com 15 alunos de 8 países diferentes, a saber: Jamaica, Quênia, Timor Leste, República do Congo, Haiti, Guiné Equatorial, Gabão e Benin. Tal diversidade de nacionalidades proporcionou interessantes trocas linguística-culturais nas aulas, sendo centro de discussões relevantes no processo de preparação e aplicação dos materiais para a disciplina de leitura.

Na Tabela 1 a seguir, apresentamos os objetivos específicos indicados no Cronograma do Curso referente à disciplina de Leitura ofertada pelas alunas-professoras para o público PEC-PLÉ durante o primeiro semestre de 2023.

Tabela 1: objetivos específicos da disciplina de leitura

Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none">• Aprender a identificar linguagem verbal e não-verbal;• Compreender o significado da linguagem não-verbal;• Familiarizar os alunos com os gêneros textuais e discursivos;• Conhecer alguns gêneros literários brasileiros importantes, bem como suas respectivas obras, autores e relevância crítico-social para o processo de formação do letramento literário;• Aprender os contextos de utilização da linguagem formal e informal;• Ampliar o vocabulário dos alunos com auxílio da leitura;• Explorar a relação existentes entre os sentidos encontrados nos textos e as relações sociais, históricas e vigentes no país; e• Ser capaz de produzir textos simples dentro dos escopos de alguns gêneros discursivos e literários.

Elaboração própria, 2023.

Como estratégia para a consolidação de aprendizagens em torno da prática de linguagem da leitura dos alunos foram estabelecidos 8 objetivos específicos que foram trabalhados na sequência de 14 aulas da disciplina. O enfoque de cada aula dava-se através da seleção de algum gênero discursivo. A partir disso, era feita a apresentação da sua



estrutura, relevância social no Brasil e nos respectivos países dos alunos e os seus possíveis contextos de aplicação. Por meio de tal lógica, era possível trabalhar além dos limites dos elementos do texto em si e da mera aprendizagem de vocabulário isolado, uma vez que através do trabalho com diferentes gêneros foi realizada uma interessante sequência pedagógica que levou em consideração as diversidades de línguas e culturas dos sujeitos envolvidos.

O gênero meme foi selecionado para compor as 4ª e 5ª aulas da presente disciplina, enquadrando-se em uma sequência de aulas que vinham tratando sobre a linguagem verbal e não-verbal, a saber: charges, memes e HQ's. A escolha do presente gênero deu-se por meio do reconhecimento da necessidade de ir além dos gêneros trabalhados no ensino tradicional, apresentando também os novos letramentos de circulação on-line, uma vez que, assim como é apresentado por Brasil (2017, p. 69), "Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo". De modo mais específico, considerando o que está exposto no constructo teórico do Exame Celpe-Bras, temos que:

Interagir em uma língua é viver, conseqüentemente, diferentes experiências culturais, assim como compreender a cultura só é possível por meio da linguagem. Nessa perspectiva, o Exame revela e reforça a dimensão da relação língua e cultura que está em seu construto ao incluir, em sua estrutura, gêneros discursivos, verbais e multissemióticos, que circulam em diferentes domínios da vida social brasileira, os quais estão plenos de cultura, visto que a cultura "está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos (...)" (Brasil, 2020, p. 29).

Logo, para que um sujeito demonstre ser proficiente é necessário que ele consiga se engajar nas mais diversas situações comunicativas. Diante do exposto, entendemos como salutar, portanto, o uso/trabalho com os gêneros, como uma maneira de incluir os estudantes estrangeiros na língua e na cultura brasileira, a partir da reflexão e uso da língua. A respeito disso, aprofundaremos, na seção seguinte, o relato das aulas em que exploramos o gênero meme.

4. Relato das aulas

As aulas que embasaram o presente relato foram realizadas no curso preparatório para o Celpe-Bras oferecido pelo Programa Linguístico-Cultural para Estudantes



Internacionais (PLEI) da Universidade Federal da Paraíba para os alunos PEC-PLE¹. As ações a serem apresentadas, ocorreram na faixa temporal de 18 a 31 de março do ano de 2023, período que contempla tanto a elaboração dos materiais quanto a sua aplicação em sala de aula. As intervenções subdividiram-se em dois momentos: sendo o primeiro com um caráter mais expositivo e o outro com um perfil voltado à prática do conteúdo e sua fixação.

A elaboração dos materiais deu-se por meio do desejo de criar uma sequência de aulas que visassem ao desenvolvimento crítico e interpretativo dos alunos, sendo, portanto, selecionado o meme, gênero textual de circulação global e com grande influência cultural em sua construção, como uma ferramenta de insumo para promover uma imersão dos alunos em algumas temáticas brasileiras, assim como promover momentos interculturais.

Em 24 de março, iniciou-se o trabalho com os memes em sala de aula. Como forma de introduzir esse assunto foi utilizada uma dinâmica, já aplicada em encontros passados, que consiste em fazer questionamentos básicos sobre a temática que será abordada na aula, tais como:

"O que são memes para vocês?";

"Vocês costumam utilizar memes nas redes sociais?";

"Como são os memes dos seus países?";

"Qual o meme mais famoso dos seus países?";

Essas perguntas foram utilizadas como estratégias para "quebrar o gelo", uma vez que, através delas, podemos saber os conhecimentos prévios dos alunos, promover importantes trocas culturais entre eles e, obviamente, trabalhar a competência comunicativa da turma, que é um elemento essencial para o bom desempenho desses sujeitos no exame oral do Celpe-Bras.

O momento descrito acima foi recebido positivamente pela turma, uma vez que não é algo desconhecido para eles, pois o início das aulas da disciplina se dá, normalmente,

¹ Embora historicamente o termo usado para se referir a esse grupo de estudantes que faz o Curso Preparatório para o Exame Celpe-Bras seja denominá-los de Pré-PEC-G, em que o “pré” indicaria um estágio “preparatório”, optamos pelo termo PEC-PLE como uma forma de evitar a interpretação, bastante comum dentro das instituições que recebem esses alunos, de que eles ainda não são estudantes PEC-G (o “pré”, portanto, teria uma acepção de antecedência/anterioridade, algo que não concordamos). Logo, adotamos o termo "PEC-PLE" como uma maneira de reconhecer esse grupo como parte integrante dos critérios institucionais do programa PEC-G, o qual, conforme Decreto Nº 7.948, inclui a etapa do curso preparatório.



através de questionamentos diagnósticos, ou seja, perguntas que ajudarão as professoras a perceberem qual é o nível de conhecimento da turma acerca das temáticas. Contudo, foi perceptível o estranhamento da turma pelo teor da pergunta abordar um assunto das redes sociais, existindo uma espécie de resistência dos alunos para explorar essa temática.

Após ser feita a introdução dos memes como um gênero textual que tem: contextos de utilização; linguagem própria; e, até mesmo, características de construção; houve mudanças significativas na postura e na receptividade da temática pelos alunos, tornando-os cada vez mais curiosos e participativos. Foi tanto o interesse pela temática que aconteceu um momento de descontração no qual as professoras e os alunos puderam partilhar memes famosos dos seus respectivos países e explicar os contextos a que eles se referiam.

Para uma melhor compreensão da tematização que foi realizada no momento de sensibilização dos alunos diante do conteúdo apresentado, apresentamos a Figura 1 a seguir que faz parte dos slides elaborados e utilizados na ministração da primeira aula da sequência didática.

Figura 1: Slide de aula



Elaboração própria, 2023.

Dando prosseguimento à aula, foi evidenciada a importância dos elementos verbais e não-verbais presentes nos memes - o trabalho com a linguagem verbal e não-verbal vinha sendo feito em aulas anteriores da disciplina -, sendo assim, esperava-se que os alunos já tivessem o domínio do conteúdo e pudessem identificá-lo nos memes apresentados, o que foi confirmado na hora da apresentação dos slides.

Para além de definir e classificar o gênero textual meme e a que linguagem cada exemplo apresentado se enquadraria, trabalhamos a variante do português brasileiro



utilizado na *internet* e os aspectos culturais que estão imersos na construção dos memes expostos.

Como vínhamos analisando, além de ser considerado um gênero textual, os memes são uma ótima forma de representação direta da cultura de um país. Para entendê-los em sua totalidade, faz-se necessário um certo arcabouço cultural que os alunos PEC-PLÉ não tinham até o momento, o que resultou em dúvidas acerca dos memes apresentados em aula. Por isso, foi necessário explicar o contexto social presente na construção de cada meme exposto, a saber: personalidade famosa usada na imagem; data comemorativa; as gírias utilizadas no texto; e as contrações das palavras que são típicas da linguagem virtual.

Na tarefa de casa, buscamos utilizar os memes como uma espécie de elemento provocador do Celpe-Bras, elaborando perguntas que se assemelham aos roteiros de interação do exame na sua Parte Oral, buscando desenvolver a criticidade e argumentação dos estudantes por meio de perguntas mais diretas e que objetivam descrever o sentido que o meme selecionado tem e quais são seus meios de utilização. Além disso, através de perguntas que necessitam uma construção argumentativa mais elaborada, iniciamos o trabalho com a escrita de texto, desenvolvendo, aos poucos, os conhecimentos sintático-semânticos dos alunos no aspecto da produção textual, o que os auxiliou bastante na preparação para a escrita de textos mais “complexos” para a Parte Escrita do exame.

Para iniciar a atividade, foram feitas perguntas relacionadas ao conteúdo da aula, funcionando como uma espécie de revisão, como demonstram a Figura 2 e a Tabela 2 a seguir, a Figura 3 e a Tabela 3, imediatamente seguintes, e a Figura 4 e a Tabela 4, finalizando a série de memes utilizados e os roteiros de perguntas provocadoras de reflexões elaborados para trabalhar com tais memes na aula em questão.

Figura 2: tarefa de casa, questão 1





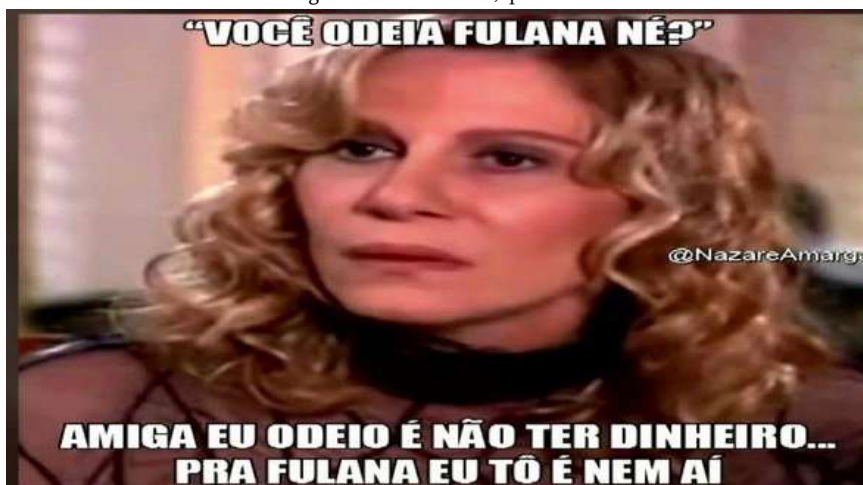
Fonte: https://s3.glbimg.com/v1/AUTH_35862ca5c6ab48b992baf1f1b4f7062e/extra-globo-com/incoming/23975647-a75-aeb/w640h360-PROP/joelma.jpg

Tabela 2: perguntas associadas à questão 1

a)	O meme acima está na linguagem verbal, não-verbal, ou nas duas? Por quê?
b)	Na sua opinião, o que o meme significa?
c)	Dê um exemplo de como esse meme pode ser utilizado.

Elaboração própria, 2023.

Figura 3: tarefa de casa, questão 2



Fonte: <https://st1.uvning.com/28/5d/0357569c4024a557c18eb105f3c6/memes-nazare-tesesco-0323-1400x800.jpg>

Tabela 3: perguntas associadas à questão 2

a)	O meme acima está na linguagem verbal, não-verbal, ou em ambas? Por quê?
b)	O que significa a palavra "fulana"?
	<ul style="list-style-type: none">• É um tipo de cigarro utilizado apenas no Brasil.• É uma pessoa que empresta dinheiro para todo mundo.• É uma comida muito famosa em João Pessoa que é feita com cuscuz.• É uma forma de se referir a uma mulher a qual não queremos ou não sabemos citar o nome.
c)	Na sua opinião, o que esse meme quer transmitir?

Elaboração própria, 2023.

Figura 4: tarefa de casa, questão 3



Fonte: <https://www.facebook.com/memesare7j/posts/eu-vendo-minha-melhor-amiga-conversando-com-outra-menina/146058860184476/>

Tabela 4: perguntas associadas à questão 3

a)	O meme acima está na linguagem verbal, não-verbal, ou em ambas? Por quê?
b)	Fazendo a relação entre a imagem e o texto presente nesse meme, podemos chegar à conclusão que:
	<ul style="list-style-type: none">• O rapaz está com ciúme da sua amiga porque ela está conversando com outra menina.
	<ul style="list-style-type: none">• O rapaz não tem amigos e por isso está triste.
	<ul style="list-style-type: none">• O rapaz está com fome, mas sua amiga não quer comprar um lanche para ele.

Elaboração própria, 2023.

A aula seguinte, ministrada em 31 de março de 2023, teve início com a correção dessa atividade de casa - assim como em aulas passadas, os alunos leram as questões e compartilharam suas respostas. Tal momento foi bastante proveitoso, pois houve diversos debates sobre as respostas expostas por cada aluno, sendo, portanto, essa parte da aula bem mais demorada do que era planejado.

Para dar continuidade à temática dos memes, foi elaborada pelas docentes da disciplina uma dinâmica para criação de memes por parte dos alunos, sendo escolhido, para isso, o site *gerar memes*².

² Para mais informações sobre o site utilizado, acesse <https://www.gerarmemes.com.br/>.



A ferramenta é grátis e pode ser utilizada até mesmo pelo celular. Para criar o meme, é preciso: escolher uma das fotos disponíveis no acervo do site ou selecionar uma do armazenamento do dispositivo em que você o acessou; após a escolha da imagem, você é direcionado para uma aba na qual é possível adicionar textos a ela; e, por fim, é só clicar em gerar meme.

Para conseguir utilizar o site na aula, foi preciso fazer a reserva de um laboratório de informática da UFPB, uma vez que a maioria dos alunos não têm acesso à *internet* para utilizar na sala de aula. Sendo assim, todos foram direcionados à sala com computadores e *internet* livre, para que conseguissem experienciar da melhor forma a atividade de produzir seus próprios memes. Para instruí-los com o uso do site, apresentamos um pequeno tutorial e, obviamente, os auxiliamos no momento da produção.

Os alunos se engajaram bastante na atividade. Foi perceptível o interesse deles em aprender a utilizar o site e a elaborar os seus memes, tais ações proporcionaram diversas reflexões linguístico-culturais, configurando-se como um momento riquíssimo de troca entre os pares.

Para dimensionar como foi a realização da atividade, apresenta-se a Figura 5 a seguir:

Figura 5: aula no Laboratório CHIP da UFPB

LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA (CHIP-UFPB-CCHLA)



Acervo dos autores, 2023.



As produções dos alunos resultaram nos memes listados na Figura 6 a seguir:

Figura 6: memes produzidos pelos estudantes



Dados do acervo dos autores, 2023.

Com o fim das produções, foi feito o compartilhamento dos memes, o que resultou em um momento muito espontâneo e descontraído no qual foi possível trabalhar questões sintáticas, com relação às estruturas verbais produzidas pelos alunos, semânticas, por conta dos efeitos de sentido que resultaram nos memes elaborados, e culturais, por conta das escolhas realizadas pelos alunos que, muitas vezes, realizavam uma ponte entre o Brasil e os seus países de origem.

5. Considerações finais

Ao discutirmos, ao longo deste artigo, sobre o uso do meme nas aulas de PLA a partir de atividades realizadas no curso preparatório para o exame Celpe-Bras, mais especificamente, na disciplina de Leitura ofertada no âmbito do PLEI-UFPB, relatamos nossa experiência de utilização desse gênero ao decorrer de duas aulas presenciais, as quais subdividiram-se em um encontro de viés teórico e outro voltado à prática de produção dos memes pelos alunos estrangeiros, via site gerar memes.



Ao longo das aulas, foi perceptível que o trabalho linguístico-cultural desenvolvido por meio dos memes foi satisfatório, uma vez que monitorando diretamente as produções dos alunos pudemos auxiliá-los no desenvolvimento de suas competências sintático-semânticas, interpretativas e de natureza cultural. Tal atividade foi de grande impacto para a formação desses sujeitos no que tange à sua preparação para o exame Celpe-Bras, dado que o construto teórico do exame avalia a proficiência dos participantes através de manifestações linguísticas, escritas e orais, em contextos de usos reais, solicitando o cumprimento da tarefa com propósitos solicitados dentro de um gênero e de um contexto de produção específicos.

No que concerne a nossa formação docente, pudemos refletir, durante o processo de produção e aplicação, diferentes metodologias para engajar nossas aulas de leitura com o fito de desenvolver as capacidades de utilizar ferramentas digitais de maneira crítica e interpretativa.

Em suma, tais ações nos permitem ponderar sobre práticas de ensino utilizando ferramentas do meio digital no contexto do PLA, afinal, independente da nacionalidade ou língua, os alunos estão imersos nessa cultura digital.

Referências

ALBUQUERQUE, R.; BARRETO, A. N. O gênero discursivo meme no ensino de português brasileiro como língua adicional. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 28, n. 1, p. 189-211, 2023.

ALMEIDA-FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7948, de 12 de março de 2013**. Brasília-DF: Casa Civil, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.948%2C%20DE%2012,de%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20%2D%20PEC%2DG, acesso em 31 out. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, acesso em 31 out. 2023.

BRASIL. **Documento-base do exame Celpe-Bras**. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Documento-base+do+exame+Celpe-Bras/951405f3-7d32-4ba8-b788-cea08e796818?version=1.1>, acesso em 31 out. 2023.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



LIMA-NETO, V. Meme é gênero? Questionamentos sobre o estatuto genérico do meme. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, p. 2246-2277, 2021.

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SOUZA, José Wellisten A. de; ARAGON, Carolina C. Formando professores para o ensino de português para estrangeiros: Problemáticas e perspectivas. **Letrônica**, v. 15, n. 1, p. e41236, 2022. DOI: 10.15448/1984-4301.2022.1.41236.





As vantagens da modalidade on-line para a internacionalização do ensino de PLA: experiência em curso da Rede Andifes-ISF no PLEI-UFPB

Kalyana Pereira de Alencar
Maria Isabel Alves de Morais
José Wellisten Abreu de Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Universidade Federal da Paraíba, Brasil



kallyalencar3@gmail.com
maria.morais@academico.ufpb.br
josewellisten@hotmail.com



0009-0004-6920-1764
0009-0000-2405-9646
0000-0002-4232-4551

Introdução

No ano de 2022, o programa “REDE ANDIFES ISF”, a partir do Edital PROEX Nº 09/2022, fomentou, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o projeto “REDE IDIOMAS SEM FRONTEIRAS (ISF): formação docente e ensino de português para estrangeiros no PLEI-UFPB”, ação desenvolvida no âmbito do Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) da instituição.

O PLEI vem, desde 1998, oferecendo cursos de português para estrangeiros, buscando integralizar a prática docente no âmbito de Português Língua Adicional (PLA) à realidade de graduandos dos cursos de licenciatura da UFPB (SOUZA; ARAGON, 2022). Majoritariamente, tais cursos são ministrados de modo presencial, sendo oferecidos no PLEI: Curso Preparatório para o Exame Celpe-Bras, voltadas especialmente para os estudantes PEC-PLA, candidatos ao programa PEC-G, e as, denominadas no âmbito organizacional do programa, “Turmas de Nível”, voltadas para estudantes intercambistas e demais estrangeiros da comunidade local.

A partir do desenvolvimento do curso “LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM SITUAÇÃO DE IMERSÃO”, que foi oferecido na modalidade on-line a partir da oferta coletiva proposta pelo programa Rede Andifes ISF, conforme EDITAL REDE ANDIFES ISF Nº 003/2022, foi possibilitado um maior alcance das práticas desenvolvidas no PLEI-UPB, pois o curso não está restrito a estrangeiros que estão no Brasil, possibilitando assim um maior alcance da Internacionalização do ensino de PLA na UFPB.



Para vislumbre da ampliação e dos impactos que a ação desenvolvida por meio das ofertas coletivas nacionais no âmbito da Rede Andifes ISF gerou, as turmas ofertadas presencialmente pelo programa PLEI, somadas, possuíam 18 estudantes, já o curso supracitado, objeto de relato neste artigo, alcançou, 32 alunos somando aprovados e lista de espera.

Diante do exposto, para as estudantes-professoras vinculadas ao programa PLEI, a promoção de um curso na modalidade on-line permitiu o contato com a produção de aulas pensadas exclusivamente para esse fim, somando para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, agregando ainda mais conhecimento para a prática docente das graduandas.

Neste artigo, objetiva-se, portanto, o relato da experiência docente vivenciada pelas bolsistas responsáveis pela ministração do curso no âmbito da Rede Andifes ISF. Para tanto, este artigo está organizado nas seguintes seções: Na seção seguinte, caracterizamos o programa PLEI-UEPB, lócus da ação resultante no curso ministrado; em seguida, trazemos uma caracterização metodológica de como se deu a organização da oferta no âmbito da Rede Andifes-ISF e sua articulação com as ações do programa PLEI; logo após, apresentamos o relato de experiência das alunas-professoras, processo que se desenvolveu pedagogicamente sobre a premissa da docência compartilhada (cf. SCHLATTER; COSTA, 2020). Por fim, apresentamos algumas Considerações Finais e as Referências que nortearam a construção deste artigo.

1. PLEI

O PLEI é um programa no qual se desenvolvem projetos de ensino, extensão e pesquisa, além de ser um posto aplicador do Celpe-Bras. Dentre as atividades executadas nos projetos conectados a ele, se dá o atendimento aos alunos estrangeiros com as aulas de português e também a organização de eventos interculturais para acolhimento de tais alunos e, conseqüentemente, promoção da língua e da cultura brasileira, a fim de que esses sujeitos sejam inseridos nos vários contextos culturais e de uso da língua.

Faz-se necessário destacar outros nichos de trabalho que também fazem parte do programa, como a produção de materiais didáticos (MDs) para serem utilizadas nas aulas, ou seja, além de oferecer cursos de português para estrangeiros, o presente programa oportuniza aos estudantes de Letras a possibilidade não só de formação docente em Português Língua Adicional (PLA), como também fomenta a produção dos próprios materiais didáticos para as aulas.



Destaca-se, ainda, que todos os estudantes-professores participantes no projeto são orientados durante todo o processo de atuação, sendo assim, o aluno-professor que está iniciando é encaminhado para ministração de aulas com um aluno-professor mais experiente, primeiro observando as aulas e se familiarizando com o ritmo e as metodologias adotadas e, posteriormente, vivendo de fato a docência compartilhada praticada no programa, na qual as tarefas e momentos das aulas serão divididos entre os professores. Segundo Schlatter e Costa (2002), a docência compartilhada possibilita:

No diálogo entre pares, [que] o professor [atue] como formando e como formador, colocando em pauta os desafios que está enfrentando, as maneiras de lidar com eles e, a partir da possibilidade de refletir sobre eles com parceiros que têm interesses e propósitos semelhantes, ambos podem construir e consolidar saberes sobre a prática profissional (SCHLATTER; COSTA, 2020, p. 3).

Soma-se a essa prática de docência, a principal metodologia pedagógica de ensino adotada no PLEI-UFPB, a abordagem comunicativa de viés intercultural (ALMEIDA FILHO, 2013; MENDES, 2004), isto é, são utilizados gêneros orais e textuais que tomam como base contextos de uso real da língua, além de estabelecer nas aulas um espaço de diálogo entre as culturas.

2. Organização metodológica das ofertas ISF

A Rede Idiomas sem Fronteiras, inicialmente chamado de “Inglês sem Fronteiras”, foi criado no ano de 2012: “visando ao processo de mobilidade acadêmica instaurado pelo programa Ciência sem Fronteiras” (ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2021). A princípio, criado como uma proposta de oferta local, o Inglês sem Fronteiras contava com um número limitado de professores e cursos vinculados, focado apenas na oferta de cursos de inglês.

No ano de 2017, foi iniciada a implementação das políticas linguísticas nas Instituições de Ensino Superior (IES), alcançando mais de 140 IES, o que contribuiu para o fortalecimento do multilinguismo (ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2021). Nesse contexto, iniciou um processo de expansão do ISF, cujas ações já vinham sendo mobilizadas desde 2013, foi gerando a implementação de novos cursos em suas ofertas, dando início à nova fase do Programa, que foi marcada pela inclusão de novos idiomas.



No ano de 2013, na celebração de 50 anos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G (ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2021), inseriu-se no Programa a capacitação e a oferta de cursos de português voltados para falantes de outras línguas¹, momento em que o Programa dá início ao processo de internacionalização do português.

A oferta de cursos de português para falantes de outras línguas se dá de maneira estratégica, pensando na crescente busca pela aprendizagem do idioma ocasionada pela intensificação dos fluxos migratórios. Nesse sentido, os cursos de português se davam a partir das ofertas locais, de modo presencial, visando às necessidades e os públicos locais.

Entretanto, no ano de 2014, essa realidade foi modificada, por conta da crescente demanda dos cursos e da vinculação ao MEC, o então Programa Idiomas sem Fronteiras se torna Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras e modifica a proposta de oferta dos cursos, transformando-as nas então chamadas “Ofertas Coletivas”, a partir da construção de catálogos de cursos que possibilitam a consonância das ofertas espalhadas por todo o Brasil no mesmo período.

Atualmente, as ofertas coletivas acontecem duas vezes ao ano, a cada semestre, organizadas mediante um calendário nacional (cf. Figura 1) que proporciona uma maior organização e propagação dos cursos de português (e dos demais idiomas que compõem a rede) por todo o Brasil.

¹ Adotaremos essa nomenclatura ao nos referirmos ao público do IsF, pois como falaremos posteriormente, as ofertas de cursos de português feitas pela Rede IsF não se limitam ao público de estrangeiros, mas se expandem à comunidade indígena brasileira, o que torna o termo “estrangeiro” limitador.

Figura 1: exemplo do quadro de oferta coletiva no âmbito do ISF




OFERTA COLETIVA – 2 SEMESTRE 2022 – REDE ANDIFES ISF

DATAS	29 AGO a 02 SET	03 SET a 09 SET	12 SET a 16 SET	16 SET a 20 SET	19 SET a 23 SET	23 SET a 27 SET	26 SET a 30 SET	03 OUT a 08 OUT	10 OUT a 15 OUT	24 OUT a 29 OUT - 30/11/22; NOV a 26 NOV - 32/11	
ETAPAS	Definição de cursos e regras de proleitura	Adesão à Oferta Coletiva	Adesão à Oferta Coletiva	Publicação do Edital	Divulgação e inscrições	Deferimento e divulgação	Formação do professor	Início das aulas	LISTA DE ESPERA	fechamento das turmas	
Responsáveis											
Módulo Gestor ISF				No site da Andifes		Divulgação para as IES e IIS + Formação sobre o processo de Deferimento	Consolidação das listas e publicação no site da Andifes				Envio de Formulário - RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA OFERTA COLETIVA
EQUIPE DE IDIOMAS	GT1 – Testes, GT 3 – Catálogo e GT 4 – Materiais Didáticos	Envio de Informações sobre a proleitura para o NG	Organização das lives de formação	Formação inicial: temas escolhidos + material didático	divulgação na IES e nas mídias sociais	Avisos e apoio ao processo	Lives de formação				
Docentes Orientadores	Participação nas escolhas dos cursos e verificação da disponibilidade de professores ISF	Adesão Via Formulário	Prazo limite de solicitação de e-mail para professores não credenciados	Participação na formação	Orientação sobre o material didático e ambientes virtuais	Orientação no processo de DEFERIMENTO, verificação das listas e envio delas para o NG	Orientação para as aulas	Orientação para as aulas	Orientação para as aulas	Orientação para o fechamento das turmas e preenchimento do relatório ISF	
Professores ISF				Participação na formação	Participação na formação	Participação no processo de DEFERIMENTO e composição das listas. ENVOIO DE E-MAIL PARA OS DEFERIDOS	preparação de aulas	Passar o vídeo de abertura das aulas enviado pelo NG e início do processo	Envio do e-mail para lista de espera	Fechamento das turmas e preenchimento do relatório ISF	

Fonte: Rede Andifes Idiomas Sem Fronteiras, 2022.

Todas as ofertas, que podem ser feitas de modo online ou presencial, passam por etapas antes, durante e após a ministração dos cursos - em todos os idiomas, mas nos deteremos a falar do português. Sendo elas:

Antes:

1. Propostas de novos cursos para os catálogos;
 - a. Caso a IES sinta a necessidade de implementação de um novo curso, é necessária a indicação de interesse, via formulário. A partir disso, a IES e o coordenador do idioma são responsáveis pela articulação do novo curso, seguindo modelo já estabelecido pela coordenação geral da Rede.
2. Escolha e organização de ofertas a partir do catálogo já implementado;
3. Publicação de edital e preenchimento de vagas;
4. Deferimento das inscrições feitas;
5. Envio de e-mails de boas-vindas e informações iniciais;

Durante:

1. Organização de frequência e cumprimento de carga-horária pré-estabelecida;
2. Ministração das aulas e acompanhamento didático-pedagógico dos alunos estrangeiros matriculados nos cursos;



3. Formação teórico-prática (nos moldes de uma residência pedagógica) na qual os alunos-professores, bolsistas e/ou voluntários da rede, participam de reuniões teóricas para estudo e preparação docente, bem como equacionam as (auto)avaliações pedagógicas das ofertas que estiverem sendo realizadas;

Após:

1. Envio de formulário de avaliação para os alunos;
2. Organização de dados, notas e frequência dos estudantes;
3. Confecção e envio de certificados;
4. Resposta ao formulário de avaliação para os professores.

Através disso, a Rede Idiomas sem Fronteiras possibilita o acesso a cursos de idiomas por todo o país e também para estrangeiros que estiveram no exterior, haja vista os editais serem de acesso público e ocorrer uma ampla divulgação. Isso, portanto, contribui para a propagação do Português como Língua Adicional, alcançando estudantes de dentro e de fora das comunidades acadêmicas.

3. Implementação da oferta coletiva nacional no PLEI-UFPB

Tendo em vista as explicações feitas sobre o PLEI e a Rede IsF, partiremos para entender como se deu a junção dos dois, considerando a implementação do Português para Estrangeiros (PLE)² da Rede IsF na Universidade Federal da Paraíba.

A partir do Edital PROEX Nº 09/2022 o PLE foi instituído no IsF-UFPB através do projeto “REDE IDIOMAS SEM FRONTEIRAS (ISF): formação docente e ensino de português para estrangeiros no PLEI-UFPB”. Partindo de uma necessidade identificada no PLEI/UFPB de um maior alcance dos cursos de português, viu-se no IsF uma oportunidade de ampliar ainda mais o processo de internacionalização da língua.

Nesse contexto, vale pontuar que compreendemos a internacionalização do ensino superior como um processo que abrange trocas internacionais concernentes à esfera educacional, isto é, ensino, pesquisa, extensão e prestação de serviços, atividades crescentes para além das fronteiras entre os sistemas nacionais de ensino superior. Além disso, a integração das dimensões intercultural – com a consideração da diversidade

² Perceba que há uma contradição com o uso dos termos já mencionados anteriormente. Isso não aconteceu despropositadamente, pois a Rede adota essa nomenclatura ao se referir à especificação do idioma dentro da oferta. Portanto, ainda que compreendamos esse termo como limitador, utilizá-lo-emos quando precisarmos nos referir ao idioma dentro da Rede.



cultural –, internacional – através das relações entre nações, culturas e países –, e global – ao considerar o âmbito mundial – nas funções e oferta da educação pós-secundária (MOROSINI, 2006; BARTELL, 2003; KNIGHT, 2004), configura a internacionalização do ensino superior como resposta possível de um país à repercussão da globalização, ao mesmo tempo em que respeita a individualidade da nação (QIANG, 2003 *apud* SOUZA; DELLAGNELO; BRAGA, , 2020).

Ademais, através da implementação do projeto, alunos bolsistas e voluntários puderam trabalhar, em conjunto com a equipe de coordenadores vinculado ao projeto, pensando em uma oferta que pudesse suprir não apenas as necessidades particulares do PLEI, mas também os anseios desses alunos-professores que buscavam novas possibilidades e horizontes de aprendizagem e prática das habilidades proporcionadas pelas ofertas.

Antes de iniciar de fato a oferta coletiva, professores-bolsistas e voluntários passaram por um processo formativo solicitado pela Rede para tornarem-se aptos a ministrar cursos e serem oficialmente vinculados à Rede Andifes Isf. Esse curso consiste em um panorama geral da história do IsF e como se dão suas ofertas, sendo elas coletivas ou locais.

Após a certificação no curso, intitulado “REDE IsF: Conhecendo o Idiomas sem Fronteiras”, carga horária de 10 horas, os alunos-professores estavam então aptos a mergulharem nos catálogos de cursos e decidirem, dentre as possibilidades, quais as melhores escolhas para as necessidades existentes, observadas a partir da experiência obtida com a atuação no PLEI.

Durante o processo de implementação das ofertas, aconteceu em setembro de 2022, na UFPB, o encontro interNUCLIS intitulado “Encontro de formação de professores e estudantes de letras e línguas estrangeiras aplicadas - Rede ANDIFES - Programa IsF”³, de maneira presencial, organizado pelo NuCli UFPB, que contou com a participação da coordenadora geral da Rede, Denise Abreu-e-Lima, e coordenadores de outros NuClis de outras IES do Brasil, proporcionando uma maior troca entre as instituições. O evento também contou com oficinas voltadas para diferentes idiomas, sendo a de Português voltada para a elaboração e o planejamento de aulas, a qual foi ministrada pela professora Denise Weiss do NuCli da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Sendo o PLEI e a Rede IsF pautados no processo de compartilhamento de conhecimentos, encontros como esses são de grande proveito para o processo de formação

³ Para ciência, ver em <https://www.ufpb.br/aci/contents/noticias/cchla-realiza-encontro-de-formacao-de-professores-e-estudantes-atraves-do-idiomas-sem-fronteiras>. Acesso em 31 out. 2023.



dos estudantes vinculados, proporcionando um maior conhecimento acerca das possibilidades existentes na docência e no ensino de português como segunda língua.

4. Construção de oferta coletiva: oferta piloto de 2022

A partir da compreensão das necessidades que atravessavam o PLEI, as ofertas pensadas para a Rede IsF foram pautadas nas experiências dos estudantes-bolsistas e voluntários e da coordenação do projeto.

Dessa forma, através do estudo das propostas de cursos presentes nos catálogos da Rede, sendo esse dividido em três eixos – Cultura, Exames e Internacionalização – os alunos-professores decidiram ofertar 3 cursos, um para cada eixo, intitulados “Cine-debate em PLA”, “Familiarização com o Exame Celpe-Bras” e “Leitura e produção de textos em situação de imersão”, tendo todos 32h de carga-horária, dividida em 8 encontros semanais, o que se se deu entre os meses de outubro a dezembro de 2022.

Para a oferta dos cursos, foram construídos cronogramas pautados na abordagem comunicativa (Almeida Filho, 2013) e viés intercultural (Mendes, 2004), desenvolvidos de maneira autoral pelos alunos-bolsistas e voluntários e comentado pelos coordenadores do projeto, com apontamentos, correções e sugestões teóricas e práticas, visando ao bom desempenho dos cursos e ao desenvolvimento acadêmico-profissional dos estudantes.

A partir daqui, nos limitamos a destrinchar a oferta intitulada “Leitura e Produção de textos em situação de imersão”, construída e ministrada pelas autoras do presente trabalho, que seguiu as premissas da docência compartilhada já praticada no PLEI/UFPB (SOUZA; ARAGON, 2022). As aulas do curso aconteceram no segundo semestre de 2022, aos sábados, das 8h30 às 12h30, entre os dias 29/10 e 17/12.

4.1 Curso “Leitura e produção de textos em situação de imersão”

Pensando em um curso que fosse atrativo a estudantes que buscavam o aprendizado da língua para fins específicos, no eixo de Internacionalização do Catálogo de cursos da Rede, foi selecionado o curso “Leitura e produção de textos em situação de imersão”, voltado para estrangeiros de nível A1, que tem como justificativa:

A leitura, a compreensão e a produção de textos são importantes habilidades para a participação dos sujeitos nas práticas sociais. Os alunos de mobilidade acadêmica necessitam desenvolver competências para participar não apenas



das interações no âmbito acadêmico, mas daquelas que compõem o cotidiano fora da universidade. Estudar os diferentes gêneros textuais/discursivos que circulam em contextos comunicativos variados é, pois, possibilitar a esses estudantes a participação mais ativa na recepção e produção de conhecimentos/conteúdos informacionais (Ementa do Curso, cf. Catálogo da Rede).

Partindo dessa premissa, do foco do desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes e do nível previsto para o curso, a oferta foi dividida em 8 encontros, com 4h de duração cada, a partir de um cronograma (c.f. Tabela 1) específico, que foi construído pelas alunas-professoras, guiado pelos objetivos do curso - presentes no catálogo.

Tabela 1: Cronograma do curso “Leitura e produção de textos em situação de imersão” - conteúdo programático

	Datas	Conteúdo
Unidade I	29.10	<ul style="list-style-type: none">→ Apresentação pessoal;→ Apresentação da disciplina;→ Introdução às técnicas de leitura;
	05.11	<ul style="list-style-type: none">→ Pronomes;→ Elemento de escrita: substituição;→ Identificação de ideias primárias e secundárias no texto;→ Vogais do português.
	12.11	<ul style="list-style-type: none">→ Panorama geral sobre os verbos;→ Elemento textual: elipse;→ Paráfrase;→ Sons consonantais (P, B, T, D, K, G) do português.
	19.11	<ul style="list-style-type: none">→ Advérbios;→ Inferência;→ Anáfora;→ Sons consonantais (F, V, S, Z) do português.
Unidade II	26.11	<ul style="list-style-type: none">→ Conjunções;→ Sons consonantais (R, RR) do português).
	03.12	<ul style="list-style-type: none">→ Prática (oficina de leitura e produção de textos).
	10.12	<ul style="list-style-type: none">→ Preposição;→ Pontuação (.: ; ,);→ Prática (escuta);→ Prática de escrita.



	17.12	→ Prática de transcrição de áudio
		Fonte: Autores, 2022.

Tendo em vista o nível pré-estabelecido para o curso “A1”, e considerando o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas, espera-se que o sujeito inscrito e que venha a acompanhar o curso, ao final, seja

(...) capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e [ser] capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que têm. Pode [se] comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante (CONSELHO DA EUROPA, 2001. p. 49).

Com isso, as aulas foram pensadas para serem ministradas em 4 momentos, divididos em: gramática, elementos de textualidade, elementos de escrita e fonética da língua portuguesa, de forma que todos os assuntos trabalhados estivessem em consonância. Essa divisão pode ser identificada pelas escolhas didático-pedagógicas que nortearam a montagem do cronograma do curso, conforme Tabela 1.

A partir desses critérios, foram organizados os temas centrais das aulas e as divisões de cada momento, norteados pelos conteúdos gramaticais. Para exemplificar tal questão, trazemos à luz a aula de número 2, ministrada no dia 05/11/2022, que teve como norte o conteúdo: Pronomes. A partir desse conteúdo gramatical, e não nos limitando apenas a ele e muito menos apenas a critérios meramente metalinguísticos, foram selecionados os assuntos de substituição que podiam ser trabalhados e exemplificados a partir do uso dos pronomes; a identificação de ideias primárias e secundárias no texto, que também possibilitou uma maior compreensão acerca do uso dos pronomes e os sons vocálicos do português, que são ponto de partida para o estudo da pronúncia e da diferenciação das palavras dentro da língua. Por se tratar de uma oferta on-line, as práticas já conhecidas e desenvolvidas de forma presencial no âmbito do PLEI, precisaram sofrer algumas modificações, visando a um maior aproveitamento da interação dos estudantes durante os encontros. Dessa forma, para a ministração das aulas, lançamos mão do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), de forma que não só atendemos às demandas que o ensino on-line exige, como também para proporcionarmos aulas mais dinâmicas e interativas.

Sendo assim, além da plataforma utilizada para os encontros on-line (Google Meet), para a produção de slides (Canva) e para a disposição desse material e de atividades




extras (Google Classroom), foram utilizadas também plataformas que visavam a interação e a dinamicidade das aulas, como o Padlet, Mentimeter, Wordwall e Youtube.

4.2 Desenvolvimento e prática

É importante ressaltar que o cronograma apresentado anteriormente sofreu alterações ao longo das semanas, pois quando foi construído, não tínhamos informações cruciais sobre o nível desses alunos, o qual, ainda que pré-estabelecido, não foi unânime dentro da sala de aula, sendo identificado a partir da primeira aula, níveis diferentes de proficiência. Dessa forma, para tornar as aulas minimamente homogêneas, adotamos estratégias que atendiam desde o público com níveis de proficiência mais básico (A0) aos mais intermediários (A2).

O processo de troca entre estudantes-professores e coordenadores do processo, já mencionado anteriormente, dava a possibilidade de efetuar determinadas mudanças sem prejudicar o desenvolvimento da oferta, visto que todo o processo sempre acontecia em consonância com as indicações feitas pelos coordenadores. Pois, planos de aulas (cf. modelo a seguir, Tabela 2) eram feitos, enviados e comentados, semanalmente, visando à troca acadêmica e o bom desempenho das estudantes durante o processo de ministração do curso.

Tabela 2: Plano de aula

 UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LINGÜÍSTICA Rede ANDIFES IsF
Planejamento de aula
Coordenador: José Wellisten Abreu de Souza Professora Bolsista: Maria Isabel Alves de Moraes Professora Voluntária: Kalyana Pereira de Alencar Turma: Leitura e produção textual em situação de imersão (nível A1) Data da ministração: 05 de novembro de 2022
Conteúdo da aula: <ul style="list-style-type: none">• Pronomes;• Critérios de textualidade: substituição;



- As ideias dentro do texto;
- Sons vocálicos.

Objetivos gerais:

- Caracterizar a classe gramatical dos pronomes;
- Aplicar a substituição de termos dentro de um texto;
- Identificar as ideias primárias e secundárias dentro de um texto;
- Detectar e distinguir os sons vocálicos do português brasileiro.

Metodologia:

1º Momento: Iniciaremos a aula tecendo comentários sobre a atividade da semana anterior e sanaremos eventuais dúvidas dos alunos;

2º Momento: Com o auxílio dos slides (3 a 14) (cf. anexo I), trabalharemos o assunto pronomes, trazendo a explanação do conteúdo e exercitando com os alunos, por meios de fragmentos textuais, a utilização desses recursos linguísticos.

3º Momento: Em seguida, com o auxílio dos slides (15 e 16) (cf. anexo I), discutiremos sobre o critério de textualidade substituição, trabalhando com exemplos e, em seguida, promoveremos o exercício do que foi aprendido;

4º Momento: Logo após, com auxílio dos slides (17 e 18) (cf. anexo I), trataremos do conteúdo que diz respeito às ideias primárias e secundárias dentro de um texto, buscando trabalhar com os alunos a atenção para a leitura com exercícios de identificação a partir de fragmentos textuais;

5º Momento: Posteriormente, explicaremos sobre os sons vocálicos da LP, com auxílio dos slides (19 a 22) (cf. anexo I e II), procurando trabalhar a pronúncia dos alunos e o aprofundamento nos sons da língua;

6º Momento: Para finalizar, informaremos sobre a atividade que deverá ser entregue até a próxima aula.

Recursos:

- Computador com acesso à *internet*, Slides (site: canva), site Wordwall, Plataforma Google-meet, site mentimeter.

Avaliação:

- A avaliação se dará por meio da participação dos alunos nas atividades propostas durante a aula e através da entrega das atividades.

Anexo I

- Slide: ([Canva](#))

Anexo II

Material: ([Manual do professor Vol. I](#))

Referências:

- [Pronomes: o que são, funções, tipos, exemplos - Escola Kids \(uol.com.br\)](#)
- [Os passatempos de cada um - Texto em português \(lingua.com\)](#)
- [A família de Luciano](#)
- [Ideias para atividades](#)
- [Ideias principais e secundárias](#)
- [Estratégias de leitura](#)
- [Esquematização de temas](#)



Como parte do desenvolvimento das aulas e forma de avaliação, semanalmente eram solicitadas atividades aos alunos, através da plataforma Google Classroom, que permitia, além da praticidade de envio, o controle de participação dos alunos. Tomando como gancho o Google Sala de aula, é válido mencionar as estratégias utilizadas para a ministração de aulas dinâmicas e interativas. Como exemplo, traremos a aula do dia 10/12, em que os alunos foram orientados a entrar em um link que os direcionavam a uma pasta com arquivos com os seus nomes (cf. Figura 2).

Figura 2: Aula 7 – parte 1

Nome	Proprietário	Última modifi...	Tamanho do
Yeimy	eu	20/12/2022	2 KB
Victoria	eu	10/12/2022	1 KB
Roxana	eu	20/12/2022	1 KB
Patricia	eu	10/12/2022	1 KB
Paola	eu	20/12/2022	2 KB
Oscar	eu	20/12/2022	1 KB
Magdalena	eu	10/12/2022	1 KB
Lourdes	eu	10/12/2022	1 KB
Lisseth	eu	10/12/2022	1 KB

Dados dos autores, 2022.

Após clicar no arquivo com o nome indicado, os alunos foram instruídos a ouvir atentamente ao vídeo que seria reproduzido com pausas (cf. Figura 3) e a escrever no arquivo de acordo com o que escutavam e conseguiram compreender da matéria exibida.



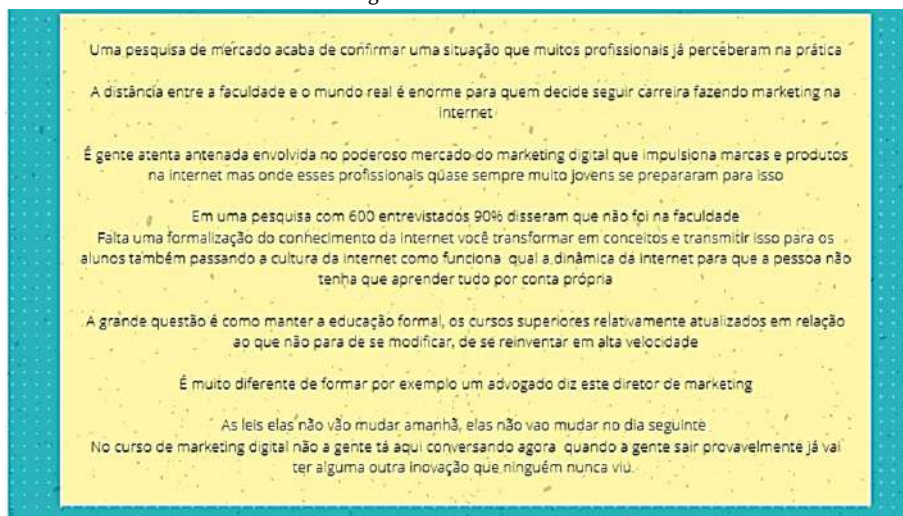
Figura 3: Aula 7- Parte 2



Fonte: slides de aula, 2022.

Primeiramente, foi realizada a transcrição pelos alunos (cf. Figura 4), depois foi trabalhada com os alunos a adequação textual dessas transcrições, a partir de aspectos como pontuação, regência, concordância etc. (cf. Figura 5), cujas revisões foram feitas coletivamente, durante a aula, mediando as ações pedagógicas entre alunos e professoras.

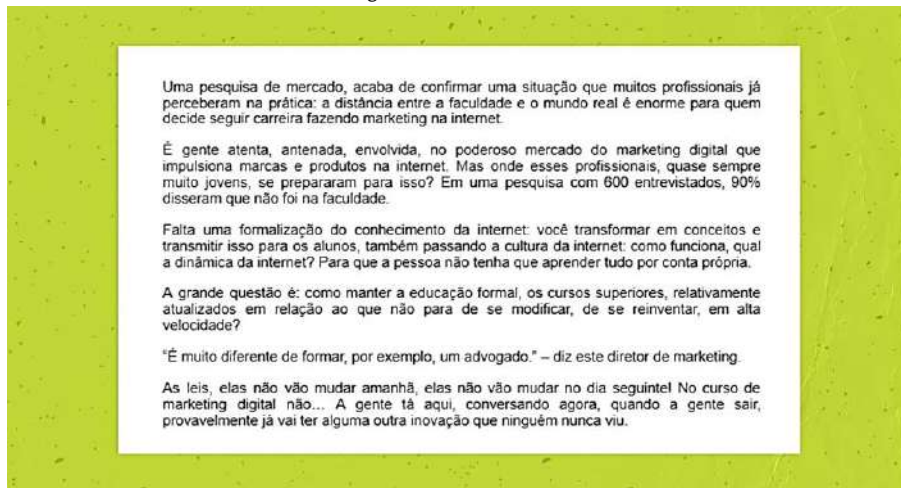
Figura 4: Aula 7- Parte 3



Registros de aula, 2022.



Figura 5: Aula 7- Parte 4



Registros de aula, 2022.

Ao fim, pudemos observar que essa atividade se configurou desafiante e dinâmica para os alunos, por ser uma tarefa que envolveu o trabalho com diversas habilidades de compreensão oral/auditiva, mas também de produção escrita.

5. Considerações finais

Diante do que foi exposto, é importante salientar que para efeito prático, algumas das atividades envolveram não só a seleção de materiais de PLA, como também a produção dos materiais de apoio autorais para as aulas, além da leitura de diversos materiais de ensino de língua materna que tiveram atividades adaptadas para a realidade da turma e para a modalidade de ensino, visto que a área ainda sofre com a escassez de MD's (MENDES, 2012), principalmente para essa modalidade apresentada.

Em suma, a oferta do curso "Leitura e produção de textos em situação de imersão" gerou diversas vantagens. Por exemplo, o aumento significativo no atendimento a alunos estrangeiros pelo PLEI, que contava com 18 alunos matriculados na turma de preparatório para o Exame Celpe-Bras e, com a implementação do curso, teve um percentual de aumento de 177%, o que contribuiu significativamente para a internacionalização do ensino de PLA da UFPB.

Por outro lado, no que se refere à formação docente dos alunos-professores, o impacto é bastante significativo, pois essa experiência possibilita o desenvolvimento da autonomia em sala de aula, a capacitação para a ministração de aulas no ensino on-line,



considerando o fato de que não há no currículo do curso de Letras da UFPB disciplina que vise à preparação para esse tipo de ensino.

Por fim, com essa vivência, sentimo-nos como agentes da interculturalidade (MENDES, 2020), promotores da difusão da língua e da cultura brasileira (BRASIL, 2021) e da transformação social.

Referências

ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. B. Idiomas sem Fronteiras: Multilinguismo, política linguística e internacionalização. In: ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W.; NICOLAIDES, C.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; SANTOS, E. (Orgs.). **Idiomas sem Fronteiras: multilinguismo, política linguística e internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021. pp. 15-54. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/92/o/Livro_2_-_Isf_Multilinguismo_politica_linguistica_e_internacionalizacao.pdf, acesso em 31 out. 2023

Agenda IPEA 2030. <https://www.ipea.gov.br/ods/>. Acesso: em 31 out. 2023.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2013.

BARTELL, M. **Internationalization of universities: a university culture-based framework**. Higher Education. Manitoba, Winnipeg: 2003.

BRASIL. **Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores: FUNAG, 2021. Disponível em: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/1-1162>. Acesso: em 31 out. 2023.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

SOUZA, V. V. S.; DELLAGNELO, A. C. K.; BRAGA, J. C. F. Orientação on-line de professores de inglês do IsF: Princípios norteadores e proposta pedagógica. In: ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W.; NICOLAIDES, C.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; SANTOS, E. (Orgs.). **Sistemas de Gestão e Ações do Núcleo Gestor: a experiência do Programa Idiomas sem Fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020. pp. 101-122.

UFPB. **Edital PROEX Nº 09/2022**. https://proex.ufpb.br/proex/contents/editais-da-extensao/editais-repositorio/editais-proex-2022/edital-proex-no-09-2022-rede-andifes-idiomas-sem-fronteiras/EDITALPROEX09_2022REDEANDIFESIDIOMASSEMFRONTEIRAS.pdf. Acesso em: 31 out. 2023.

REDE ANDIFES. **Edital REDE ANDIFES ISF Nº 003/2022**. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2022/09/EDITAL-OFERTA-COLETIVA_2SEM2022-PORTUGUES.pdf. Acesso em: 31 out. 2023.



KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v.8, n.1, p. 5-32, 2004.

MENDES, Edleise. **Abordagem Comunicativa Intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), 2004. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/302710>, acesso em 13 out. 2023.

_____. Aprender a ser e a viver com o outro. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. pp 355-378. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS_Repositorio.pdf. Acesso em: 31 out. 2023.

_____. A Licenciatura em PLE/PL2 na Universidade Federal da Bahia: formando professores para a diversidade. In: SCARAMUCCI, M.; BIZON, A. C. (Orgs.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara/SP: Letraria, 2020. (pp. 41-62).

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da Educação Superior: conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, v. 28, p. 107-124, 2006.

SCHLATTER, M.; COSTA, E. V. Docência compartilhada como design de formação de professores de português como língua adicional. **Revista Caleidoscópio**, v.18, n.2, p.351-372, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.06/60747874>. Acesso em: 13 out. 2023.

SOUZA, J. W. A.; ARAGON, C. C. Formando professores para o ensino de português para estrangeiros: Problemáticas e perspectivas. **Letrônica**, v. 15, n. 1, e41236, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2022.1.41236>. Acesso em: 31 out. 2023





Desafios para a prática docente em contexto multilíngue: um olhar ao perfil do professor primário angolano

Kiala Vanga

Universidade de São Paulo, Brasil



kialavanga221@gmail.com



0000-0002-8896-7069

1. Complexidade do contexto linguístico angolano

Esta seção tem como objetivo discutir a complexidade do contexto linguístico Angolano, mais especificamente trazendo questões pertinentes para a compreensão do ambiente do Bengo, em Angola.

1.1 Situação geográfica e linguística do bengo

O Bengo é uma província de Angola que se encontra localizada na região centro norte, é banhada pelo oceano atlântico e tem como províncias vizinhas Luanda, Zaire, Uige, Kwanza Norte e Kwanza Sul¹.

No ano de 1810 a região sofreu a primeira reforma administrativa, criou-se o distrito dos Dembos, posteriormente este distrito passou a pertencer ao distrito de Luanda, isto em 1857. Passados 4 anos a região sofreu a segunda reforma administrativa com um outro nome distrito de Ambriz, em 1866 o distrito passou novamente a pertencer ao distrito de Luanda².

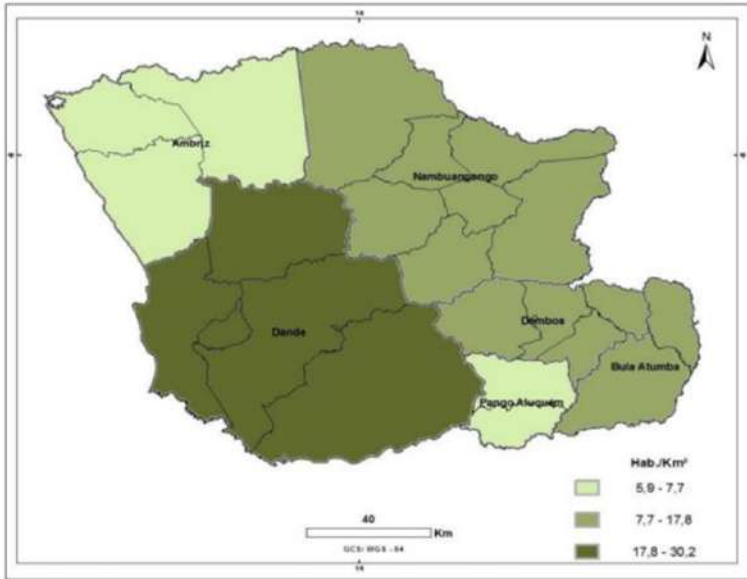
O Bengo passou a categoria de província no dia 26 de abril de 1980, após a divisão da província de Kwanza Norte, tendo o Caxito como o município sede, e três municípios da província do Kwanza Norte (Pango Aluquém, Dembos e Bula Atumba) estes municípios passaram a pertencer à província do Bengo³.

Atualmente, o seu território divide-se em seis municípios, vinte e três comunas e quarenta e seis bairros ou povoações (aldeias) (Silva, 2015, p.38).

¹ <https://welcometoangola.co.ao/local/angola/bengo/>. Acesso em 30 jan. 2024.

² <https://welcometoangola.co.ao/local/angola/bengo/>. Acesso em 30 jan. 2024.

³ <https://welcometoangola.co.ao/local/angola/bengo/>. Acesso em 30 jan. 2024.



Mapa da província do Bengo⁴

A maioria da população desta província configura o complexo sociocultural Ambundu. São locutores do kimbundu, característica que partilham com os seus parentes mais próximos que habitam outros espaços mais precisamente nos limites que conformam por exemplo as províncias de Luanda, Kwanza-Norte, Kwanza Sul, com as quais faz fronteira⁵.

Para além do kimbundu, linguisticamente, é caracterizado pela coexistência do português, kikongo e umbundu, fazendo dele um território multilíngue. Apesar do multilinguismo existente, neste trabalho trataremos apenas das línguas Portuguesa (sendo a língua oficial e de escolaridade de Angola) e kimbundu (por ser língua materna da maioria dos habitantes desta região).

1.1.1 O português

Apesar de o português ser considerado como segunda língua materna para uma boa parte dos falantes desta região, continua a ser a língua oficial, sendo a única língua de

⁴ Caderno de dados estatísticos do Censo populacional de Angola, Maio-2014.

⁵ <https://www.portalsaofrancisco.com.br/turismo/bengo>. Acesso em 30 jan. 2024.



escolaridade e da administração, utilizado nos domínios da vida sociopolítica, econômica e cultural. Trata-se de um português, segundo Cunha e Cintra (1984, p. 24),

com base na variedade europeia, mas mais ou menos modificado, sobretudo pelo emprego de um vocabulário proveniente das línguas nativas [neste caso, o kimbundu, grifo nosso], e a que não faltam algumas características próprias no aspeto fonológicos e gramatical. [...] características [...], ainda não foram suficientemente observadas e descritas, embora muitas delas transpareçam na obra de alguns dos modernos escritores deste país.

Nomes de professores e distintas gerações de linguistas angolanos como os de Marques (1985), Carrasco (1988), Mingas (1998, 2002, 2008), Undolo (2014), entre tantos outros, vêm demonstrando a necessidade de identificar, descrever e sistematizar as particularidades do português que se vem falando em Angola.

1.1.2 O kimbundu

O kimbundu é falado nas províncias de Malanje, Kwanza-Norte, Luanda (cidade capital), Bengo (uma parte) e Kwanza-sul (uma parte). Segundo Kukanda (2000), esta língua comporta as seguintes variantes linguísticas:

Províncias	Variantes linguísticas
Luanda	Luanda
Bengo	Ambundu, Ntemu e Kisama
Kwanza Norte	Hungu, Luangu, Dembu e Ambundu
Malanje	Kuna, Jinga ou Ngola, Bando, Mbangala, Holo, Kari, Xinje, Minungu, Songo, Banbara e Sende.
Kwanza Sul	Libolu, Kíbaia e Haku

Quadro adaptado por Silva (2015, p. 50)

Chatelain (1888-89, p. xi) no estudo que fez sobre o kimbundu, dando uma explicação sobre o termo, faz o seguinte comentário:

Na literatura portuguesa e estrangeira esta língua era conhecida até hoje sob o nome de "língua bunda", ao passo que entre os brancos de Angola é mais conhecida como "ambundo". Cientificamente, porém, nem uma nem outra d'estas denominações é admissível: a primeira por ser quasi um termo obscuro na língua que pretende designar, a segunda porque significa "os pretos" e não a sua linguagem, ambas por não serem usadas pelos indígenas que fallam a língua em questão. "Kimbundu" pelo contrário é o termo



vernáculo, dizendo os pretos d'Angola, os **a-mbundu**: o kimbundu, em kimbundu, fallar kimbundu, mas nunca: fallar ambundo ou bundo ou bunda. Os vocábulos **mu-mbundu**, um preto, ou uma preta, **a-mbundu**, pretos ou pretas e **ki-mbundu**, linguagem dos pretos constam como base comum mbundu e dos prefixos **mu-**, **a-**, **ki-**, significando mu- pessoa, a- pessoas e **ki** linguagem. Concorda com isto com o que se nota nas linguas da familia bantu, á qual pertence tambem o nosso kimbundu, sendo o prefixo **ki-** o que mais s'emprega nellas para designar linguagem.

No mundo etnolinguístico angolano, o kimbundu é a segunda língua nacional mais falada - por cerca da quarta parte da população. Era uma língua com grande relevância; por ser a língua da capital de Angola, Luanda, “conta com vários trabalhos descritivos antigos, realizados para fins missionários, mas suscetíveis de se tornar ainda hoje uma fonte de interesse histórico e linguístico” (Xavier, 2010, p. 4) e, atualmente, várias investigações estão a ser efetuadas para um conhecimento mais aprofundado desta língua.

1.2 Convivência do kimbundu e do português: variedade do português angolano

A convivência entre o kimbundu e o português deu-se, obviamente, por altura da colonização de Angola por Portugal. Desta convivência resultam os empréstimos lexicais, os fenômenos designados de angolanismos⁶. Assim sendo, o kimbundu circula simultaneamente ao lado do português contribuindo, deste modo, na formação da variedade do português angolano. A esse respeito Zau (2011, p. 64) afirma que entre as línguas de origem africana de Angola, o kimbundu é aquela que mais influência tem exercido quer no português europeu, quer na própria variedade angolana do português, nos vários níveis de descrição linguística, fundamentalmente no enriquecimento lexical.

Em 2008, Amélia Mingas, na sua comunicação, no 6º Congresso Especial sobre as Línguas Africanas, que decorreu na Universidade de São Paulo, Brasil, apresentou alguns angolanismos de origem kimbundu presentes no Português em/de Angola, nomeadamente: *kamba* (amigo), *cota* (pessoa adulta, mais velha), *cangar* (prender, amarrar, atar), *bazar* (ir embora, fugir), *dica* (achega, informação nova), *caçula* (filho, irmão mais novo), *imbambas* (bagagens), *zungar* (fazer comércio ambulante), *zungueira* (vendedora ambulante).

⁶ Os angolanismos são “as unidades lexicais, dicionarizadas ou não, provenientes das línguas bantu faladas em Angola em uso no léxico do português” (Sacanene, 2020, p. V).



Apesar da existência de estudos sobre a variedade do português angolano, os angolanismos parecem, ainda, como fantasmas ameaçadores nas aulas da língua portuguesa, porquanto o ensino do português, em grande parte, centra-se ao ensino da gramática normativa. É tarefa da escola ensinar a gramática normativa (Possenti, 1996), mas não é de o professor ignorar a variedade linguística do ambiente sociocultural do aluno, como defende Souza:

se, no livro didático, o português angolano não tem espaço, é pelas vozes do professor e do aluno que ele é ecoado e incorporado na aula. O professor, exercendo sua autonomia, durante toda a explicação, transcende o livro didático e traz elementos da cultura local para as aulas de língua portuguesa. O aluno, por sua vez, reflete e questiona as informações do livro e propõe algo mais próximo do que realmente é falado (Souza, 2019, p. 121).

No entanto, não pretendemos anular a norma europeia, norma de referência do português que se fala em Angola, mas criar um ambiente da valorização das variedades linguísticas e culturais que os alunos trazem, permitindo o desenvolvimento simultâneo da competência comunicativa do aluno e a sua formação integral de cidadão, como defende Panzo (2014).

2. O perfil professor primário face aos desafios do multilinguismo inerente à escola primária

Nesta seção, elencamos discussões que embasaram sobre o perfil professor primário face aos desafios do multilinguismo. Para o efeito, temos como pano de fundo análise do Decreto Presidencial 160/18, de 3 de julho, bem como os discursos de pesquisadores.

Relativamente ao Decreto Presidencial, descreve que o professor primário deve:

- a) – Saber utilizar as suas capacidades e os seus recursos e ter consciência dos efeitos da sua atuação na sala de aulas e na escola;
- b) – Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e social da criança em idade escolar e do adolescente;
- c) – Ter capacidade para identificar crianças com necessidades educativas especiais e proporcionar-lhes o encaminhamento adequado aos cuidados específicos de que carecem;
- d) – Dominar os perfis, objetivos, planos de estudo, programas de ensino e manuais escolares;
- e) – Planificar, organizar e preparar as atividades letivas;
- f) – Elaborar os materiais pedagógicos necessários para leccionar;



- g) – Conhecer a legislação sobre a Educação e Ensino, as normas e as orientações metodológicas e demais instrumentos relativos ao processo de ensino e aprendizagem;
- h) – Possibilitar a compreensão dos fatores de natureza legal, institucional e organizacional que contextualizam as práticas educativas na escola;
- i) – Conhecer as questões mais relevantes do mundo em que vivemos, cada vez mais complexos e em rápida mudança;
- j) – Estabelecer objetivos específicos com base nos programas, nas condições das instituições de ensino e no meio ambiente em que estão inseridos;
- k) – Promover a cultura nacional com base nos valores cívicos, morais e éticos.

Do ponto de vista teórico, pensamos que o quadro normativo oferece expectativas significativas para se trabalhar dentro do multilinguismo, mas em nosso entendimento, parece continuar a existir alguma dissonância entre o estipulado no Decreto e o que acontece na prática docente. Nossa perspectiva sustenta-se com as pesquisas de Miguel (2001) e Batista e Puh (2019). Para Miguel, “os professores que lecionam Português possuem na maior parte dos casos uma formação deficiente quer pedagógica, quer linguística”. Já, Batista e Puh reconhecem que no concurso público docente de 2018, em Angola, o alto número de docentes que se pretendia contratar por ocasião do concurso associado à escassez de formação específica, seja em cursos de magistérios ou de licenciatura em nível superior, conduziu ao aceite de inscrições provenientes de pessoas com diferentes níveis de formação.

São vários os desafios que se impõem ao professor num contexto multilíngue; quanto a esta questão, Mingas (2001) defende a ideia de que “ser imprescindível ao professor de português em Angola, o conhecimento não só do ambiente sociocultural que caracterizou o processo de socialização do aluno, como também das estruturas das línguas africanas”. Assim, compreendemos, então, que o kimbundu, nas salas de aula, além de favorecer um ensino bilíngue, irá contribuir para a divulgação e preservação da cultura dos alunos, bem como oferecer aprendizagem que vai de acordo às necessidades e às características dos seus alunos. Neste sentido, concordamos com Neto (1980, p. 34) ao

⁷ A este propósito, Nzau e Sardinha (2009) procederam a uma recolha de informação sobre professores de Português, através de um questionário dirigido a professores de 6.ª classe, de três escolas de Luanda. Apesar do carácter não representativo, a amostra oferece-nos uma visão dos vários problemas de que padece o ensino de Português em Angola. 14 professores de três escolas dispuseram-se a responder ao questionário; apenas 22% tinham o Português como língua materna, ao passo que para cerca de 78% o Português era língua não materna; cerca de 23% dos inquiridos só tinha o nível básico, ou seja, 8.ª classe (no regime antigo), sendo que nenhum deles tinha qualquer formação para exercer docência em Língua Portuguesa, pese embora a formação básica lhes proporcionar alguns elementos pedagógicos. Quanto aos motivos de lecionação do Português, é curioso verificar que cerca de 21% dos inquiridos afirmaram lecionar a Língua Portuguesa por necessidade de garantir uma atividade laboral; 15%, por ser a disciplina disponível; 21%, por gosto; 28% considerava ser por vocação e 15% dizia leccionar Língua Portuguesa por formação (Nzau, 2011 *apud* Chambumba, 2015, p.9).



referir que “o uso exclusivo da língua portuguesa, como língua oficial, veicular e utilizável atualmente na nossa literatura, não resolve os nossos problemas e tanto no ensino primário, quanto provavelmente no médio, será preciso utilizar as nossas línguas”.

Em função da dinâmica sociolinguística que caracteriza o Bengo, foi implementada políticas de ensino do kimbundu nos institutos de formação de professores (Magistério Kimamuenho e Escola Superior Pedagógica do Bengo), que têm repercussões positivas no ensino de Língua Portuguesa. A pesquisa de Souza (2019) justifica esta nossa perspectiva de análise

Em busca de compreender o lugar do português angolano nas aulas, nos colocamos durante um mês o primeiro semestre de 2018, desenvolvendo uma pesquisa etnográfica em uma escola localizada em zona urbana, da cidade de Caxito, capital da província do Bengo. Nessa empreitada, acompanhamos um professor de língua portuguesa e entramos em diversas classes.

Durante as aulas que observamos, os alunos entrevistamos durante a aula, o professor trouxe exemplos relacionados ao cotidiano dos alunos, histórias que circulam na cidade e os assuntos de interesses dos alunos aplicados ao ensino de língua portuguesa.

[...]

Observamos que nesta aula o seu ensino não é descontextualizado. O aluno não se sente estrangeiro na aula. Ele intervém, critica e sugere. O português angolano está na escola. No entanto, temos que ressaltar que isto aconteceu mais por uma autonomia do professor, que rompe com ensino tradicional e incorpora o português angolano, do que por uma política de ensino oficial de inserção da variedade angolana na aula.

A pesquisa de Souza revela que é pertinente que o professor não deve privilegiar somente os pressupostos normativos, um ensino do português baseado na norma do português europeu, mas procurar incorporação as variedades linguísticas trazidas pelos alunos. De nossa parte, acreditamos que podemos defender a mesma quando se fala do português em Angola,

Um trabalho em sala de aula, a partir desta postura, propiciaria um espaço de trabalho com as variedades praticadas pelos alunos, de modo que se pudesse explorar sua produtividade na comunicação diária, na consideração das identidades dos grupos sociais e na produção artística, tais como em letras de músicas, dramaturgia e outras manifestações literárias (Barzotto, 2004).

A partir desta perspectiva de Barzotto, já é possível observar no *manual de língua portuguesa para professores do ensino primário* proposta de um ensino do português que



vai de acordo com a realidade sociolinguística e cultural do aluno. Assim sendo, foram propostos os seguintes temas:

- *Situação Sociolinguística de Angola;*
- *A Educação Plurilíngue e Intercultural: princípios e práticas;*
- *A (s) língua(s) em presença em sala de aula* (Costa et al., 2019, p.5).

A partir destes temas, é possível percebermos a existência de uma multiplicidade de situações, que implicam abordagens de um ensino de língua de acordo a realidade sociolinguística e cultural do aluno, rompendo com práticas de ensino herdado do período colonial (Souza, 2019).

3. Conclusão

A presença do multilinguismo nas escolas do ensino primário em Angola tem vindo a ser uma realidade cada vez mais evidente, colocando, assim, aos professores desafios nas suas práticas docente. Neste âmbito, tivemos a oportunidade de refletir sobre o que é ser professor neste contexto linguístico.

No entanto, temas ligados à variedade do português angolano têm sido desenvolvidos nos cursos de Licenciatura dos Institutos Superiores de Ciências da Educação, bem como nas escolas superiores pedagógicas espalhadas pelo país, daí muitos dos estudantes saídos nestas instituições, atualmente professores do ensino primário e secundário, trazem consigo [à sala de aula] variedades linguísticas praticadas nas comunidades de seus alunos, como visto na pesquisa de Souza (2019).

No entanto, é igualmente necessário que, no caso de Angola, se defina e normalize a variedade angolana do português, pois com uma norma própria, se evitaria, desse modo, o receio que os alunos têm de não falar ou de não escrever de acordo com a norma europeia, levando-os ao desconforto linguístico. Segundo Agresti (2016), sentimos desconforto linguístico

(...) lorsque nous ne trouvons plus nos mots, lorsque nous ne comprenons pas les mots d'autrui, lorsque nous n'avons pas le temps de parole – qui nous est nié ou ôté ; lorsque ce que nous disons n'est pas écouté, lorsqu'il y a malentendu, lorsque la langue qui façonne notre discours est socialement stigmatisée, lorsque le paysage linguistique qui nous enveloppe nous est inaccessible ou incompréhensible etc.⁸ (Agresti, 2016)

⁸ Tradução nossa: “ (...) quando não encontramos mais as nossas palavras, quando não entendemos as palavras dos outros, quando não temos tempo para falar – o que nos é negado ou tirado; quando o que dizemos não é



Neste âmbito, em quanto a variedade do português angolano está em construção, cabe ao professor adotar estratégias de respeito pela diversidade, para que a sua prática seja inclusiva, contextualizada e adequada aos seus alunos.

Referências

AGRESTI, G. Nous sommes tous minoritaires ! Besoins de médiation et malaise linguistique. **Études de Linguistique Appliquée**, v.181, n.1, p. 79-92, 2016.

ANGOLA. **Sobre a generalização da reforma educativa**. Luanda: Ministério da Educação-INIDE, 2009.

ANGOLA. **Constituição da República**. Luanda: Assembleia Nacional, 2010.

ANGOLA. **Decreto Presidencial 160/18, de 3 de julho, Estatuto da Carreira dos Agentes da Educação**. Luanda: Imprensa Nacional, 2018.

ANGOLA. **Leis de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei 32/20, 12 de agosto**. Luanda: Assembleia Nacional, 2020.

BARZOTTO, V. H. Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar às variedades linguísticas. **Ecos Revista**, v.2, n. 1, p.93-96, 2004.

BATISTA, A. S.; PUH, M. Ditos e não ditos sobre o perfil do professor angolano em textos jornalísticos. **Cadernos CIMEAC**, v. 9, n. 1, p. 125-146, 2019.

CARRASCO, A. **Subsídios para o estabelecimento da norma do português em Angola**. Trabalho de licenciatura. Huíla: ISCED da Huíla, 1988.

CHAMBUMBA, V. D. S. **Terminologia da lexicologia e áreas afins no contexto de ensino angolano: proposta de dicionário terminológico**. 2015. 76f. Dissertação (Mestrado), Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015.

ouvido, quando há um mal-entendido, quando a linguagem que molda a nossa fala é socialmente estigmatizada, quando a paisagem linguística que nos rodeia é inacessível ou incompreensível, etc.”.



- CHATELAIN, H. **Kimbundu grammar, gramática elementar de kimbundu língua de Angola**. Genebra: Typ. de Charles Sorucardt, 1888-89.
- COSTA, A. *et al.* **Manual de Língua Portuguesa para Professores do Ensino Primário**. 2ª ed. Luanda: Ministério da Educação - República de Angola, 2019.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática da Língua Portuguesa**. 18ª ed. Lisboa: Sá da Costa, 1984.
- KUKANDA, V. Diversidade linguística em África. **Africana Studia**, v.3, p. 101-117, 2000.
- MARQUES, I. G. Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola. In: **Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo**. Lisboa: ICELP, 1983. pp. 205-223
- MIGUEL, M. H. **Dinâmica da Pronominalização no Português de Luanda**. Luanda: Editorial Nzila, 2001.
- MINGAS, A. O português em Angola: Reflexões. In: **VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa**. v. 1. Macau: Centro Cultural da Universidade de Macau, 1998. pp.109-126
- MINGAS, A. O pretuguês, o português em/de angola: “é o problema que estamos com ele”. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, v.1, n. 1, p.25-37, 2021.
- MINGAS, A. Língua Portuguesa em Angola: Uma Construção em Constante Mutação. Comunicação apresentada ao **6º Congresso Especial sobre as Línguas Africanas**. Brasil: Universidade de São Paulo, 2008.
- NETO, A. **Ainda o Meu Sonho...** Lisboa: Ed. 70, 1980.
- PANZO, J. B. I. **As Representações dos Professores sobre o Português Língua Segunda: linhas de actuação. Programa para professores do ensino primário em Angola**. Tese (Doutoramento), Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2014.
- PINTO, A. F. **Educar na Multiculturalidade – Conceções, Desafios e Práticas**. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (2.º ciclo de estudos), Escola Superior de Educação Jean Piaget, Almada, 2020.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.



SACANENE, B. S. **Análise do funcionamento dos angolanismos no léxico do português**. 2020. 278f. Tese (Doutoramento em Ciências da Linguagem), Universidade do Minho, Braga 2020.

SILVA, A. P. G. **Lexicografia bilíngue de especialidade: e-dicionário português-kimbundu no domínio da saúde**. 2015. 204f. Tese (Doutoramento em Linguística), Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015.

SOUZA, S. P. Entre incorporação do português angolano e a imposição da norma padrão de Portugal na escola angolana. **Cadernos CIMEAC**, v, 9, n.1, 2019. DOI: 10.18554/cimeac.v9i1.3863.

UNDOLO, M. **Caracterização da norma do português em Angola**. 2014. 330f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Évora, Évora, 2014.

XAVIER, F. S. **Fonologia segmental e supra-segmental do quimbundo: Variedades de Luanda, Bengo, Quanza Norte e Malange**. 2010. 139f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ZAU, D. G. D. **A língua portuguesa em Angola: um contributo para o estudo da sua nacionalização**. Covilhã: Universidade da Beira do Interior, 2011.





Problemáticas contemporâneas sobre o acolhimento de refugiados no Brasil: transversalidades em (des)história, (des)identificação, (des)identidade e língua

Lucas Araujo Chagas
Carlos Alberto Turati

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil



lucas.chagas@uems.br
carlos.turati@uems.br



0000-0002-2379-9156
0000-0001-9078-0634

Introdução

A presença de refugiados no Brasil não configura uma peculiaridade ou mesmo uma problemática de tempos recentes. Ela é uma constante na história do país e se faz presente desde os primórdios da nação. O que diferencia a sua constatação são, no entanto, os rumos político-sociais que norteiam os povos brasileiros ao longo de sua constituição identitária enquanto grupo. Talvez a efervescência dos discursos sobre refúgio na contemporaneidade seja resultado de algum processo de fortificação da constituição identitária que repercute os diferentes imaginários dos povos brasileiros; ou pode ser que ela seja apenas a consequência de suas dissoluções. O fato é que, independentemente da força que impulsiona a mobilização desses discursos, hoje é possível observá-los sobre uma ótica dinâmica e científica, o que aprimora as formas de compreender o estado de refúgio no contexto brasileiro e as suas relações com as questões de identidade, língua e escolarização desses imigrantes.

Ao longo desse artigo temos como objetivo direcionar os nossos olhares para essas questões e problematizar o papel da Língua Portuguesa para a integração do imigrante na sociedade brasileira partindo de três elementos transversais ao seu contexto de práxis de ensino-aprendizagem, sendo eles: refúgio, identidade e identificação. Tecer um paralelo sobre essas três óticas nos ajudará a compreender com mais profundidade algumas fronteiras que ainda precisam ser transpostas para que avanços possam acontecer nas práticas de acolhimento de imigrantes e pode desdobrar reflexões sobre os processos de escolarização dos imigrantes que escolhem o Brasil para se refugiarem. Para tanto, nos ancoramos em uma base teórico-metodológica que se sustenta na Linguística Aplicada



inter/multi/transdisciplinar (Moita-Lopes, 2006; Canagarajah, 2017) e nos Estudos Discursivos (Bertoldo; Mussalim, 2006; Fernandes; Santos, 2015; Orlandi, 2013; Zoppi-Fontana; Diniz, 2008), na medida em que esses dois campos se entrecruzam e se completam epistemologicamente (Guilherme; Brito, 2013).

Iniciamos o artigo articulando dados e reflexões advindas de uma pesquisa histórica e discursiva sobre a construção da identidade brasileira e sobre refúgio; em seguida, problematizamos o acolhimento de refugiados no Brasil; adiante teceremos um paralelo entre questões de identidade, refúgio, escolarização e o papel da língua na integração de imigrantes na sociedade; e, por fim, tecemos algumas considerações finais sobre o estudo.

1. Entre (des)identidade e (des)história: às sombras do acolhimento de refugiados no Brasil

A identidade é algo complexo, não monolítico, em contínua construção nas práticas discursivas, mutante, portanto. Não é constituída por nossa filiação, idade, nacionalidade, sexo, profissão, e outros aspectos que podem ser encontrados em nossos documentos e/ou currículo. Pela Análise do Discurso, somos descritos pela posição que ocupamos dentro do universo discursivo. Esta é definida pela formação discursiva em que estamos inseridos, é dada por nossa memória histórica. (Blatya, 2008, p. 109)

A heterogeneidade genealógica sempre se fez presente na memória histórica dos povos brasileiros. Isso pode ser visto com mais evidência nos encontros de família, quando a rememoração das origens europeias, indígenas, negras, judias, árabes, asiáticas, sul-americanas, dentre outras, ressoam como argumento para se orgulhar ou se circunscrever identitariamente. É contraditório, entretanto, quando o brasileiro nato que se orgulha de seus antepassados imigrantes age preconceituosamente ao comentar os noticiários sobre o acolhimento de refugiados no Brasil com frases do tipo: *“Vão trazer violência para cá”*; *“Vão carregar doença pra gente”*; *“Vão roubar os nossos empregos”*; *“É um absurdo usar o nosso dinheiro para darem benefícios sociais para esses vagabundos”*; *“Esse povo sai dos países deles pra vir dar trabalho aqui”*. Essa oscilação dicotômica entre orgulho e preconceito parece denunciar uma espécie de instabilidade constitutiva da/na identidade brasileira e repercute distopias sobre o que é ser e estar brasileiro. Além disso, lançam problemáticas diretas para o acolhimento de refugiados no país, já que, se pensarmos a identidade a partir da proposição de Blatya (2008) há um entreposto na formação discursiva que permite ao brasileiro dizer de si e dizer-se n(O)outro (Lacan, 1998). Se não sei me pensar e pensar-me a partir do (O)outro, tão logo, o(s) (O)outros que em mim



buscam refúgio, ou se pensariam a partir de mim, talvez, também, não consigam se pensarem.

A história da nação, em suas múltiplas vertentes, revela que a presença de refugiados sempre foi uma constante na formação discursiva sobre movimentos de povoamento das terras hoje brasileiras. Por acaso, os primeiros a se estabelecerem no Brasil provavelmente foram os mouros e judeus que, perseguidos por questões étnico-raciais e religiosas em Portugal, rumavam para os territórios em fase de desbravamento pela Coroa antes de serem presos e torturados em praça pública por descumprirem os princípios religiosos impostos pela Corte e a Santa Igreja Católica (Grinberg, 2005). Se sobrevivessem à prisão, os judeus e mouros só tinham uma forma de voltarem a ter a liberdade: se converterem ao cristianismo, partirem para as colônias e trabalharem em condições análogas à escravidão nas terras em fase de conquista do Império ao devir do que era ordenado pela Corte e pela Santa Igreja (Heller, 2010). Popularizada ou não, a presença histórica de refugiados no território brasileiro deixa evidências de que a caracterização de pátria de refúgio da Nação Brasileira é antecedente à própria instauração de um processo de colonização dessas terras pela Coroa Portuguesa.

Estudos recentes apontam que o Brasil era um dos maiores destinos dos mouros e judeus perseguidos religiosamente pelo Império Português entre os séculos XVI e XVII (Blay, 2014; Heller, 2010). Muitos chegavam no país ainda na condição de presidiários, contudo, não haviam cometido crimes. Detinham esse status social apenas por terem culturalmente uma herança religiosa diferente da que ordenava a Coroa. Além disso, de acordo com Grinberg (2005) e Heller (2010), antes mesmo de Pedro Álvares Cabral firmar o território brasileiro como colônia portuguesa já havia comunidades de refugiados oriundas desses povos no território brasileiro, o que reforça a importância dos mouros e judeus na constituição genealógica da nação e na caracterização da nação como terra de exílio. Essas questões expõem, ainda, que o estado de refúgio parece sempre ter estado presente na formação discursiva que demarca a identidade do povo brasileiro, assim como imprime em sua memória histórica um lugar “estranho-familiar” sobre ser refugiado (Coracini, 2003; Coracini, 2007; Blatyta, 2008).

Os primeiros refugiados a chegarem no território brasileiro tiveram destinos históricos distintos. Sem uma pátria propriamente dita que os defendesse das perseguições da Coroa Portuguesa e da Santa Igreja, quando desembarcavam nas terras da colônia eram colocados em uma situação de total vulnerabilidade. Alguns conseguiam se enquadrar no serviço militar, dadas as suas habilidades linguísticas e matemáticas; outros, dirigiam-se para regiões de interesse da Coroa para trabalharem nas fazendas ou minas; outros se dissolviam na população mestiça e se instalavam em comunidades rurais nas regiões



interioranas; e outros que eram recebidos pelos povos indígenas: como foi o caso do navegador judeu-português João Ramalho que, ao naufragar solitário na costa brasileira por volta de 1510-1515, foi asilado pela tribo Tupiniquim e se tornou um grande nome do Brasil Colônia (Vargas, 2000).

A vida ficava mais fácil quando os refugiados judeus e mouros se convertiam ao cristianismo, já que era a Santa Igreja quem dominava a ordem, o sistema de política e as terras brasileiras naquele período, como reforça Miranda (1996) no romance histórico *Desmundo* escrito a partir de documentos do Brasil Colônia: “*Quantos iam ficar no Brasil? Os que fossem ficar submetessem suas vidas a Deus, suas almas aos padres, sua sorte ao vento e suas mercadorias ao governador*” (Miranda, 1996, p. 48). Entre os séculos XVI e XVIII o território brasileiro era apenas uma colônia de exploração e à Coroa Portuguesa interessavam apenas as mercadorias que daqui saiam para Portugal, ficando a cabo da Santa Igreja o trabalho de gerenciar e dominar, como lhe conviesse, o processo de aculturação dos povos que aqui viviam. Esses indícios históricos da imigração ressoam que nos marcos fundadores da Nação Brasileira tanto o humano quanto as manufaturas ocupavam o mesmo patamar: o da objetificação. Como objetos, humanos e manufaturas tinham no Brasil Colônia o dever da exploração.

Fernão Lopes em *Crônica de el-rei D. Pedro I* (S.D.), assim como Miranda (1996) em *Desmundo*, deixa pistas literárias que reforçam os árduos movimentos de perseguição que os povos judeus-lusitanos enfrentavam em Portugal, perseguição essa que os levava a se refugiarem em outras nações. O interessante é que a obra literária de Fernão Lopes traz à tona que os predecessores do que mais tarde viria a se tornar a Nação Brasileira já eram objetificados aos interesses de um Outro e de Sua Majestade-Santidade, ou seja, parece que a memória histórica que constitui a identidade brasileira não se faz só dela/nela em si, mas se sustenta também nas formações discursivas de um passado obscuro situado em sua herança genealógica. A obra *Crônica de el-rei D. Pedro I* sugere outra questão interessante invisibilizada historicamente nos movimentos de refúgio pelo mundo: a busca pela manutenção da vida que o humano trava ao sair de seu país de origem na condição de refugiado.

A literatura, enquanto materialidade histórica, nos ajuda a rememorar questões importantes sobre as formações discursivas que circunscrevem a condição de refúgio nos diferentes contextos (Candido, 2011). Na Literatura Portuguesa, Fernão Lopes deixa registros indicativos de pretextos históricos e políticos que levam alguém a deixar o seu país de origem em busca da manutenção da vida. Na Literatura Brasileira, Miranda (1996) nos permite evidenciar, nas memórias da constituição do Brasil, obscuridades sobre a caracterização e presença de imigrantes refugiados no país. Os endereçamentos que a obra



literária deixa, enquanto materialidade histórica, abre precedentes e novos caminhos para que possamos (re)visitar as formações discursivas em que estamos inseridos e, com isso, nos pensar e pensar-nos a partir do (O)outro. Especificamente no que diz respeito à condição de refúgio, a literatura nos permite rememorar o tempo e as questões sociais que embasam a nossa memória histórica e nos aproxima do contraditório, do estranho-familiar e, com efeito, de novas possibilidades interpretativas a nosso respeito.

Quando rememorarmos as diferentes obras literárias e documentos históricos do Brasil Colônia, por exemplo, vamos identificar formações discursivas que revelam que até mesmo a vinda da Família Real e da Nobreza Portuguesa para o território brasileiro em 1808 se deu na condição de refúgio, já que a corte passou a ter vulnerabilidade em suas terras após a instauração do Bloqueio Continental imposto por Napoleão Bonaparte em 1806 (Rölke, 2016). Vários outros europeus também vieram para o país na condição de refúgio em razão do Bloqueio Continental, como é o caso dos alemães que se instalaram em diversas partes da região Sul e Sudeste do Brasil, na primeira metade do Século XIX, sob a acolhida da Imperatriz Maria Leopoldina da Áustria, então esposa de Dom Pedro I (Rölke, 2016).

Após o fim do Bloqueio Continental no Século XIX, os italianos e os japoneses que em um primeiro momento vieram substituir a mão de obra escrava também não saíram de suas nações ao acaso. Japão e Itália estavam em crise social, política e religiosa e escapar da fome, da miséria e da injúria foi um grande incentivo para que povos dessas nações se aventurassem na demanda brasileira de mão de obra para o trabalho após o fim da escravidão. Registros Históricos do Acervo Municipal de Americana (SP) revelam que milhares de americanos também embarcaram para o Brasil nessa época intuindo fugir da Guerra de Secessão que estava ocorrendo nos Estados Unidos naqueles tempos. O mesmo aconteceu durante e após a 1ª e a 2ª Guerra Mundial, já no Século XX, quando milhares de judeus, italianos, japoneses, alemães, franceses, gregos, turcos, poloneses, espanhóis, russos, ingleses, ucranianos, dentre outros, também encontraram no Brasil uma alternativa para se salvarem das mazelas que sofriam em suas terras natais em detrimento das catástrofes que essas guerras provocaram.

A rememoração das formações discursivas que constituem a identidade brasileira nos faz perceber que ela é complexa e dual quando se destina um olhar para as questões de imigração em contexto de refúgio. Considerar os povos africanos libertos da escravidão no Brasil e os povos indígenas desconstituídos da autonomia sobre seus territórios como refugiados, por exemplo, parece, inclusive, outro argumento pertinente para sustentarmos as estranhas-familiares origens imigratórias e refugiárias que permeiam as memórias históricas da Nação Brasileira. A prática colonizatória imposta sobre os afro-brasileiros e



indígenas-brasileiros, durante séculos, aniquilou parcialmente suas origens e abdicou-lhes do pertencimento à história e à humanidade, desproverendo-os de qualquer condição de cidadania no território brasileiro até o início do Século XX. Hoje, frequentemente, esses povos são postos como refugiados de e em sua própria terra natal, na medida que ainda lutam pelo direito de representatividade identitária e batalham contra o preconceito cultural, a perseguição religiosa e o racismo no país em que genealogicamente constituem a maioria populacional.

Com as origens identitárias parcialmente aniquiladas pelo processo colonizatório, lutam, também, pela existência cidadã e pela manutenção da vida na pátria onde nascem, muitas vezes, com mais dificuldades do que outros descendentes de refugiados que se estabeleceram no Brasil, pois não tiveram o direito de escolher e lutar pelo refúgio quando foram capturados e transplantados para a colônia portuguesa instalada no território brasileiro nos primórdios da nação. Os povos indígenas e africanos foram roubados de suas condições humanas, despidos de suas culturas e crenças religiosas e populares, oprimidos à condição de objeto utilitário de proveito e forçados ao destino que os mercadores e colonos os deram. Começaram a (re)descobrir e a apropriarem-se das suas origens, direitos, culturas e espaços cidadãos somente após a ascensão da República no Brasil.

Para os afro-brasileiros, a conexão com a África e as múltiplas identidades africanas como uma forma de busca genealógica parece um pouco mais possível do que para o indígena-brasileiro, já que muitos povos brasis foram dizimados durante a colonização e seguem, ainda hoje, ameaçados de supressão. Diante disso, os povos genealogicamente oriundos das culturas indígenas brasileiras continuam sofrendo com a perda de sua memória e com o preconceito e racismo presentificados nos inúmeros enunciados ainda cristalizados do que é ser indígena no Brasil. É assombroso, também, como os enunciados do senso comum que adjetivam povos indígenas se assemelham aos enunciados proferidos sobre os povos refugiados que chegam ao Brasil na contemporaneidade: *“O índio é um parasita. Não trabalha”*; *“Essa cambada de preguiçoso vive do nosso dinheiro e às custas dos nossos impostos”*; *“Os índios são ladrões, roubam a gente na beira das estradas com pedágios irregulares”*; *“Eles vão invadir as nossas terras”*.

Um fator simbólico que pode problematizar a recorrência desses enunciados preconceituosos e micro agressivos talvez tenha a sua origem nas formações discursivas constitutivas do cristianismo instaurado no Brasil Colônia. Indígenas, africanos, judeus, mouros, árabes, dentre outros, tinham princípios fundadores e formadores da experiência humana que se distinguiam dos que eram pregados pelo cristianismo imposto pela Santa Igreja. Porventura, tendo sido o Brasil edificado colonialmente sob as égides de um Império e de uma Santa Igreja discursivamente construídas em princípios religiosos, a



discriminação para com alguns povos em estado de refúgio, em si, talvez não tenha a sua origem epistemológica no Estado de Direito, mas na discursividade religiosa de que há um povo eleito a ser salvo e que apenas mediante o cumprimento de determinados princípios, requisitos de fé e crença, assim o serão.

A consciência dicotômica e maniqueísta formada em milênios de decantação das civilizações e absorvida pelas discursividades das religiões cristãs implantadas no Brasil Colônia subjacente no *sim-não*, *céu-inferno*, *Deus-diabo*, *salvo-condenado*, *eleito-excluso*, *salvação-condenação*, *sagrado-profano*, *divino-demonizado*, *homem-mulher*, *o que é de Deus-o que é do diabo*, por exemplo, é poderosa na criação de distopias e contradições que um povo pode construir para si a respeito dos sentimentos de orgulho e preconceito. Ela é capaz, inclusive, de operacionalizar formações discursivas que podem levar multidões a orgulharem-se do que está próximo de uma determinada representação à Deus e à discriminação preconceituosa todo o resto. Nessa consciência dicotômica e maniqueísta, muitas vezes vívida em ex-colônias de exploração na contemporaneidade, à imagem e semelhança de um suposto Deus Pai (a origem), Filho (o presente) e Espírito Santo (o devir) representado e simbolizado na memória da branquitude e da colonialidade tudo é digno, por isso, o orgulho da identidade europeia e da origem branca-cristã-colonial.

Ao contrário dessa retórica, aquilo que não é feito à imagem e semelhança do suposto Deus dito branco-cristão-colonial, tudo é profano. Em função disso, é passível de preconceito e negação. Talvez haja nessa analogia uma explicação para o fato do refugiado oriundo de uma cultura simbolicamente demarcada nos discursos da branquitude e do cristianismo ser despercebido ou descaracterizado como tal no contexto brasileiro. Da mesma forma, pode ser uma forma de compreender a alta eminência de preconceito e abnegação para com os povos indígenas e afro-brasileiros que muitas vezes se presentifica nas memórias históricas do Brasil, mesmo sendo esses povos basilares na constituição da Nação Brasileira. Mas, o ponto central onde queremos chegar é que essa analogia permite sugerir que o refugiado negro, indígena, árabe, judeu, sírio, e outros mais advindos de territórios não branco-cristãos, estão muito mais suscetíveis ao preconceito no Estado de Direito em que se constitui o Brasil na contemporaneidade do que os demais.

Talvez seja por isso que os imigrantes refugiados de territórios africanos, sul-americanos, asiáticos e árabes, por exemplo, tendem a ser mais visibilizados negativamente em proporção aos imigrantes refugiados oriundos dos territórios europeus, continente este característico da branquitude e onde tiveram origem as múltiplas derivações do cristianismo que foi imposto aos primeiros povos brasileiros. O alto processo de imigração de refúgio que aconteceu na Ucrânia ao longo de março de 2022, em



decorrência das invasões Russas a este país, ilustra com mais clareza as alternâncias discursivas e acolhedoras que o refugiado branco-cristão-europeu recebe no Brasil em detrimento do refugiado não branco-cristão-europeu. O mesmo não aconteceu quando foi desencadeada a imigração de refúgio no Haiti, em virtude das catástrofes naturais na ilha entre 2010-2020, e na Venezuela, por volta de 2017-2020, por exemplo, quando o país se tornou refém de um sistema autocrático de governo. Nos títulos de matérias jornalísticas a seguir podemos indicar alguns exemplos do caráter diatópico degradante ou exaltante-acolhedor presentes na diferença como os imigrantes refugiados ucranianos, haitianos e venezuelanos são tratados ou discursivizados pelos brasileiros:

Ucranianos

- *“Ucranianos refugiados conseguem apartamentos e empregos no Brasil” (CNN, 27/03/2022)*
- *“Grupo de 47 ucranianos chega ao Brasil em acolhida humanitária” (Agência Brasil, 26/03/2022)*
- *“Brasil se prepara para receber refugiados ucranianos” (Istoé, 10/03/2022)*
- *“Deputado cobra preparação do País para receber refugiados ucranianos (Agência Câmara de Notícias, 07/03/2022)*

Haitianos

- *Bem antes de Trump, Bolsonaro chamou haitianos e outros imigrantes de “escória do mundo” (Gazeta do Povo, 15/01/2018)*
- *“Haitianos enfrentam preconceito e abusos no Brasil” (Exame.com, 30/01/2016)*
- *“Na mídia: Xenofobia se converte em agressões contra imigrantes haitianos” (Sismmac.org, 22/10/2014)*
- *“O problema dos haitianos” [para o Brasil] (O Estado de São Paulo 13/01/2012)*

Venezuelanos

- *“Bolsonaro visita refugiados venezuelanos e diz que é preciso “aprender com o erro dos outros” (Gazeta do Povo, 26/10/2021)*
- *“Venezuelanos e brasileiros se confrontam nas ruas de cidade de Roraima” (Folha de São Paulo, 18/08/2018)*
- *“‘Brasil abriga venezuelanos fugindo do socialismo’, diz Bolsonaro” (R7 Brasília, 30/01/2022; Uol notícias, 30/01/2022)*
- *“Pacaraima está à beira de colapso social com aumento de imigração [de venezuelanos]” (Agência Brasil, 06/05/2019)*

Notamos que a construção enunciativa dos títulos jornalísticos expostos faz uso de dizeres ou ressoam construções discursivas de teor díspar para noticiar a recepção de imigrantes refugiados brancos-cristãos-europeus ucranianos e não brancos-cristãos-europeus venezuelanos e haitianos. Para noticiar a recepção de refugiados ucranianos a



mídia tendeu a fazer uso de um teor discursivo acolhedor que ressoa o desejo e preparação dos brasileiros para receber esses povos. Pressupõe, ainda, a caracterização do refugiado ucraniano como vítima. O mesmo não acontece com o noticiário dos refugiados venezuelanos e haitianos. Eles são discursivizados como vilões, desencadeadores de violência, problemas ou desastres sociais. Além disso, é atribuído a eles um certo coitadismo, dependência, empobrecimento ou incapacidade de se estabelecer no país com as suas “próprias mãos”. Embora os títulos das matérias apresentadas advenham de enunciados jornalísticos, deve-se considerar que eles ressoam os discursos ou (re)constroem as visões dos povos brasileiros sobre o acolhimento e presença de imigrantes refugiados no Brasil. Indiciam, semelhantemente, que há diferença nesse tratamento quando a origem do imigrante refugiado é, ou não, branca-cristã-europeia pressupondo distopias de orgulho e/ou preconceito do brasileiro na atitude de acolhida desses imigrantes.

2. Problemáticas da/na (des)identidade brasileira

A oscilação dicotômica entre orgulho e preconceito emergente nos diferentes enunciados constitutivos da identidade brasileira, independentemente de sua assunção histórica, parece evidenciar que, enquanto nação, o Brasil ainda não conseguiu ascender com autonomia ao Estado de Direito e desvencilhar-se do pensamento colonial eivado pelos mitos de fundação branca-cristã-colonial-europeia. Talvez, dá-se aí uma explicação para o fato de refugiados aparentemente brancos serem melhor quistos no país do que os negros ou indígenas, por exemplo. Na contemporaneidade quase não se questiona quando um branco não-cristão criminoso pertencente à máfia italiana ou empresário falido e endividado oriundo Estados Unidos pede refúgio no Brasil, mas quando trabalhadores e profissionais ativos negros, indígenas, pardos ou não-cristãos da Venezuela, Cuba, Haiti, Nigéria, ou mesmo da China e Índia fazem o mesmo, correm o risco de se tornarem alvo de microagressões preconceituosas.

É curioso observar, também, que a oscilação dicotômica entre orgulho e preconceito revelada nas discursividades da branquitude, do colonialismo e do cristianismo presentes na constituição da identidade brasileira surte efeitos não só na compreensão genealógica dos povos que constituem a Nação Brasileira. Elas também interferem nas suas possibilidades de manifestação cultural. Não há repercussões quando missas e cultos são realizados ao ar livre nos templos chancelados como cristãos; mas quando se homenageia as pessoas mortas através da dança indígena do Kuarup; se faz uma



feira de santo nas celebrações da umbanda; ou se faz o Shabat ou o Salat, há sempre noticiário. A catatonia entre o orgulho e preconceito existente nas distintas formações discursivas sobre Brasil, que tangenciam a constituição genealógica do país e da identidade brasileira, despreza, entretanto, que o Brasil não é constitutivo de um só povo ou cultura, mas de povos e culturas e que, portanto, não há que se orgulhar do pensamento branco-cristão-colonial-europeu que ainda parece reger majoritariamente a memória histórica que circunscreve a identidade brasileira. Do contrário, é necessário nos (des)refugiarmos, (des)identificarmos, e (des)identificarmos da distopia que ainda hoje nos impede de assumir que a nação possui falhas, vísceras, problemas, dilemas, diferenças e heterogeneidades constitutivas ao invés de demonizá-las.

Ao passo que as demonizamos, ao invés de enfrentar os nossos problemas sociais, políticos, religiosos, históricos, culturais, de identidade, dentre outros, negamos também a heterogeneidade dos povos que constituem e/ou constituíram a Nação Brasileira e a riqueza humana e cultural que o país possui. Com efeito, nos demonizamos e nos colocamos cada vez mais à margem de uma convivência harmônica e de um Estado de Direito sólido. No Brasil, deve-se sim falar sobre política, religião, futebol e de qualquer outro tema polêmico, pois enquanto nos silenciarmos em relação a eles, seguiremos a nos afugentar dos tabus que nos endemonizam; nos causam violência verbal; nos fazem proferir microagressões contra nós mesmos; e nos impedem de construir um Estado de Direito mais instruído e historicamente consciente. Diga-se de passagem, para desdemoniar esses tabus é preciso, ainda, sair da lógica dicotômica vigente do *ganhador-perdedor*, *bom-ruim*, *sagrado-profano*, *branco-negro*, *rico-pobre*, *brasileiro-estrangeiro*, dentre outras, que sustentam os debates sobre eles. Para isso, é necessário despir-se do medo e do preconceito e encorajar a aproximação e a empatia para com o que é estranho, pois é na troca e no intercâmbio de ideias que as operações dicotômicas rompem paradigmas e (re)significam as possibilidades que trazem o novo.

As reflexões que tecemos até aqui sobre as heranças do refúgio no Brasil e como elas trazem problemáticas da/na identidade brasileira nos permitem considerar, portanto, que os povos brasileiros são, em memória histórica, constituídos de pessoas e imigrantes em situação de refúgio. Mesmo assim, as formações discursivas que constituem a identidade brasileira ainda parecem aguçar, na contemporaneidade, um lugar estranho-familiar e conflitante sobre o que é ser brasileiro, ao passo que o cidadão brasileiro, em si, tende a desconsiderar a sua heterogeneidade constituinte. Com efeito, esse vazio que desconsidera a heterogeneidade constitutiva como possibilidade de existência impede aos brasileiros de se deslocarem do pensamento dicotômico, branco-cristão-colonial-europeu ainda vigente. A impossibilidade de se pensar e pensar-se a partir do (O)outro que se



instaura pela lógica do pensamento dicotômico, tão logo, faz com que imigrantes que busquem refúgio no Brasil sejam interditados de se pensarem a partir do brasileiro e, de certo modo, os consigam se pensar ao estarem imersos nessa sociedade.

Sabemos que o fluxo e a presença de refugiados no Brasil são históricos e que mesmo que essa questão seja tratada com mais evidência e profundidade na contemporaneidade, há que se considerar que os desdobramentos dela incidem diretamente na (des)identidade do brasileiro e em uma possibilidade para que ele se (re)signifique identitariamente enquanto tal. À medida em que aprofundamos reflexões sobre a genealogia dos povos brasileiros, é possível considerar novas representações e possibilidades de existência na identidade brasileira. Tornar viável a compreensão de que a construção da nação brasileira só foi e vem sendo possível graças a pessoas refugiadas que aqui se instalaram abre precedentes para darmos novos significados ao que é ser brasileiro. Com efeito, cria condições para nos deslocarmos do lugar de colonizados e melhor nos prepararmos para acolher aqueles que ainda estão por vir e que, em muitos casos, já chegam libertos por terem consciência cidadã e da importância do livre arbítrio.

Se se mantiver acostumada à lógica discursiva maniqueísta à que foi concebida a Nação Brasileira dificilmente se representará discursivamente como um Estado de Direito e isso manterá os brasileiros vulneráveis e reféns à conversão. Na condição de crentes, se tornam cada vez mais alienáveis àqueles que se representam em nome de supostos princípios brancos-cristãos-coloniais-europeus. Do mesmo modo, toda essa conjuntura mantém o cidadão brasileiro distante da condição humana do livre arbítrio. Como pontua Blatyta (2008, p. 109) “somos descritos pela posição que ocupamos dentro do universo discursivo”. Talvez esteja no momento de os brasileiros assumirem a heterogeneidade constitutiva e a condição de refúgio característica das formações discursivas que bordejam a sua identidade. (Re)Abrir-se e se prestar ao diálogo com os povos em condição de refúgio que têm chegado ao Brasil pode ser um caminho para que os brasileiros sejam capazes de ocuparem uma nova posição dentro do universo discursivo que os circunscrevem identitariamente, dando vazão para que a conflitância existente entre orgulho e preconceito que têm de si seja reinterpretada, afinal, não é saudável objetificar-se entre esses dois paralelos.

O que é preciso entender, também, é que o Brasil é uma nação constituída de imigrantes refugiados e que, portanto, essa característica não abre precedentes para se questionar a heterogeneidade constitutiva dos povos brasileiros. Essa característica abre o debate para pensarmos nas políticas educacionais do país, bem como o lugar e a abordagem das questões de imigração na formação cidadã dos povos que compõem o Brasil. Nos demanda, ainda, refletir sobre o lugar da estrutura verbal e simbólica que caracteriza



brasileiros, refugiados, imigrantes e qualquer outra designação de povo como pertencentes a uma nação: a língua.

3. (Des)Identidade e (des)identificação: a centralidade da língua nos processos de (des)refúgio

Identidade e refúgio são dois eixos imprescindíveis para tratarmos do acolhimento de imigrantes refugiados que chegam ao Brasil. Complementar a eles há um terceiro que antecede ambos: a identificação. “As identificações estão na base do processo de constituição subjetiva” pois são elas que permitem aos sujeitos ressignificarem as suas práxis (Chagas, 2016, p. 53). Lajonquière (1992, p. 164) propõe que os movimentos de identificação do sujeito são imprescindíveis para a sua constituição identitária e para a formação do Eu, instância esta que levará ao sujeito a “assunção de uma imagem” que o permitirá se representar frente aos (O)utros.

As identificações acompanham o sujeito ao longo de toda a sua trajetória de existência, já que elas são movidas pelos desejos do inconsciente que o conduzem pelas incursões da vida (Nasio, 1999; Lacan, 1998; Coracini, 2007; Revuz, 2001). Sendo elas dinâmicas, mutantes e, portanto, não estáticas, à medida que o sujeito se identifica a um novo traço significante ou formação discursiva, ele altera as suas dinâmicas subjetivas e, com isso, se desidentifica para identificar-se a uma nova imagem constituinte, ou mesmo reelabora a imagem já existente através de novas roupagens e significações (Lajonquière, 1992; Nobrega, 2014). É partindo dessa proposição que utilizamos ao longo do presente artigo os prefixos (des) antes das palavras identidade, refúgio, refugiado e identificação. É no jogo das identificações e desidentificações que, aos poucos, o sujeito preposto na condição de imigrante refugiado se desrefugia e se (des)constrói identitariamente se desvencilhando de ser alguém em trânsito, um viajante, forasteiro e desterrado (Amado, 2011, s.p.). É também por meio das (des)identificações que o refugiado constrói morada na estrutura verbal simbólica e nas formações discursivas que constituem as memórias históricas de Brasil e dos povos brasileiros.

A compreensão do estado de refúgio na contemporaneidade demanda assimilar o sujeito para além da condição de imigrante refugiado em si. Com efeito, ele não é apenas uma pessoa que fugiu de seu país em detrimento de ameaças à sua segurança, liberdade, direitos e vida. O refugiado é, mais do que qualquer outra coisa, um cidadão nacionalmente e identitariamente constituído que, em razão de profusas contingências, “transplanta-se” para outra nação objetivando garantir a sua existência, enquanto pessoa



de direito, e o desejo pela continuidade da vida (Amado, 2011, s.p.). Ao “transplantar-se” o refugiado trilha uma série de dilemas, encontro-confrontos, identificações, disrupturas, aprendizagens e ajustes objetivando encontrar-se em uma lógica constitutiva diferente da que foi inicialmente concebido. Eu e ocupou um lugar no mundo (Nobrega, 2014; Amado, 2011; Coracini, 2007; Revuz, 2001).

O estado de refúgio ao qual nos referimos neste artigo comporta, portanto, não apenas a condição de pessoa transplantada em si, mas as trilhas e movimentos decorrentes dos dilemas, encontro-confrontos, identificações, disrupturas, aprendizagens e ajustes que um refugiado enfrenta ao adentrar em uma construção discursiva diferente da qual o concebeu inicialmente cidadão (Nobrega, 2014; Chagas, 2016). Na prática, a fragilidade e vulnerabilidade das pessoas em estado de refúgio as colocam diante do dilema de abdicarem-se de formações discursivas que sustentam as suas identidades, na medida em que, para fazerem isso, devem-se apropriar e/ou identificarem-se a formações discursivas outras que pré-concebem seus imaginários nos contextos de existência para o qual transplantaram-se. Há nessa trilha um amplo processo de (re)constituição identitária que desdobra uma questão relevante: ao passo que inicia o processo de enunciação a partir de formações discursivas outras, a pessoa transplantada constrói de si outras subjetividades, assim como instaura nas formações discursivas apropriadas possibilidades intradiscursivas distintas de representação e memória histórica (Melman, 1992; Blatyta, 2008).

Propomos, contudo, que o estado de refúgio não perdure infundavelmente a transposição de um cidadão que, na condição de imigrante refugiado, se estabelece em outro país. Isso se deve ao fato de ele ter possibilidades múltiplas de (re)constituir-se identitariamente e/ou tornar-se pertencente a nação – e à memória histórica – à qual confiou refúgio. Antes de qualquer coisa, a assunção à cidadania ou pertencimento ao mundo, é anterior ao status de refugiado e ela é garantida não necessariamente pelas fronteiras nacionais ou internacionais, mas pela condição humana. Esta, por sua vez, é atravessada pela apropriação e assunção da linguagem (Lacan, 1998). Na esteira, é também caracterizada pela língua, que “muito antes de ser objeto de saber é material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (Revuz, 2001, p. 217).

É nesse sentido que falar sobre estado de refúgio pressupõe perpassar pelas relações de identidade, identificação e línguas, tendo em vista que transplantar-se demanda reconfigurações identitárias, linguísticas, relacionais e de identificação. Todas essas questões têm relação direta com a apropriação que o imigrante faz de uma língua adicional, em particular, a Língua Portuguesa no contexto brasileiro. Ao ser ensinado-aprendido em um contexto de imersão linguística e de refúgio, o português transcende ao status de idioma e torna-se um objeto de saber constituído de formações discursivas



imprescindíveis para que o refugiado tenha a possibilidade de identificar-se (com e ao) e estabelecer laços com a memória histórica do país no qual estabeleceu refúgio. Do mesmo modo, na e pela Língua Portuguesa e as formações discursivas que ela porta que o imigrante, na condição de refúgio demarca-se identitariamente como Eu no universo discursivo do (O)outro – e nas memórias históricas de Brasil e povos brasileiros – e tem a possibilidade de sair do lugar de alguém em trânsito, um viajante, forasteiro e desterrado.

Chagas (2016, p. 24) propõe que “ao estar imerso no universo discursivo da língua do outro, o imigrante se vê diante de uma nova forma de se dizer e se ver no mundo, perspectiva esta que pode ensinar a ele ocupar um lugar” na estrutura verbal simbólica e nas formações discursivas da nação na qual imergiu ou para a qual transplantou-se. Ao endereçar-se nessa aposta o refugiado também abre espaço para que o estranho, o estrangeiro, o refugiado e o imigrante que tece significados em sua identidade e constituição subjetiva se aproximem de um lugar familiar deslocando a Língua Portuguesa de um status de Língua Estranha para um status de Língua Familiar a partir da qual é possível enunciar e ocupar lugar nas formações discursivas que a ela compõem (Coracini, 2007; Revuz, 2001). Com efeito, ao enunciar no (O)outro e com o (O)outro e a partir das formações discursivas que os constituem, o cidadão transplantado provoca novos endereçamentos, injunções, (re)significações e (des)identificações nas imagens que os povos brasileiros fazem de si e de seu país, por exemplo. Nesses jogos enunciativos talvez esteja uma grande oportunidade para que os povos brasileiros (re)signifiquem as suas identidades e memórias históricas de cidadãos e de povos imigrantes-refugiados. É também um preposto para que no Brasil possamos (re)ver ou (re)elaborar as designações de refugiado das pessoas que chegam ao país no estado de refúgio.

Especificamente no que diz respeito ao lugar da língua adicional no acolhimento de imigrantes no contexto brasileiro, São Bernardo (2016), Sá e Junior-Costa (2018), Diniz e Neves (2018), tecem reflexões importantes sobre o papel da Língua Portuguesa na integração e inserção dos refugiados nas diversas formações discursivas que compõem o Brasil e os povos brasileiros. No âmbito do ensino-aprendizagem de Português para Estrangeiros (PE), Rotta e Chagas (2014), Rotta (2016), Rotta (2018) enfatizam a importância da prática da interculturalidade durante o ensino de PE para a promoção da integração dos estrangeiros na sociedade. Nesse mesmo contexto Chagas (2016; 2019) e Tavares (2017) apresentam reflexões sobre as questões de identidade e identificação envolvidas no processo de integração do imigrante/estrangeiro no Brasil. Devemos reconhecer que esses campos de pesquisa se abriram recentemente e foram, em boa parte, desencadeados pela efervescência da chegada de estrangeiros no Brasil nas últimas décadas



e pelo aumento das pesquisas em Linguística, Linguística Aplicada, Análise do Discurso e Educação que tematizam essas questões.

Os avanços nas pesquisas a respeito da importância da língua para o acolhimento de imigrantes refugiados no contexto brasileiro têm demonstrado, entretanto, que alguns entraves que são enfrentados por esses indivíduos não dependem apenas de questões de adaptação e cultura. Elas transcendem esses aspectos e adentram em questões políticas, educacionais, diplomáticas, históricas, antropológicas, subjetivas e da memória histórica do Brasil e dos povos brasileiros. Isso exige das pesquisas e dos pesquisadores envolvidos nesse contexto uma visão holística e aprofundada de diferentes questões, principalmente no que tange à (des)identidade, (des)refúgio e (des)identificação que perpassam diretamente a aprendizagem da Língua Portuguesa e a integração das pessoas em situação de refúgio às e nas formações discursivas que compõem a memória histórica do Brasil e dos povos brasileiros.

Talvez um ponto importante a ser considerado seja a necessidade de (re)conceber o que estamos chamando de refúgio e como estamos designando e concebendo os refugiados nos diferentes cenários políticos, diplomáticos, culturais e educacionais do país, afinal, na memória histórica da Nação Brasileira há evidências claras de que seus povos, em sua maioria, são genealogicamente oriundos de imigrantes advindos dessas duas caracterizações. Adiante, precisamos aprofundar reflexões sobre a importância do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para que o imigrante tenha condições de desenvolver processos identificatórios e, com eles, integrar-se à sociedade brasileira. Urge também refletirmos sobre a que Língua Portuguesa é essa que os imigrantes devem ser expostos: a Língua da Gramática ou Língua Viva que fala, caracteriza e representa a nossa interação e organização social? Adentrar nessa questão é o primeiro passo para pensarmos em múltiplas possibilidades de escolarização do Português do Brasil para imigrantes refugiados.

4. Considerações finais

Os estudos a respeito da importância da língua para a integração social de imigrantes na sociedade brasileira são relativamente recentes no Brasil, particularmente porque eles têm emergido da crescente demanda pela acolhida de estrangeiros nas escolas, nas comunidades, nas universidades, e nos diferentes setores do trabalho. Deve-se considerar, entretanto, que em algum passado, talvez ainda não catalogado cientificamente ou documentalmente, o ensino-aprendizagem do Português esteve presente na integração



dos refugiados que desembarcaram nas terras brasileiras ao longo da história do país. O que talvez torne esta uma pauta relevante na contemporaneidade é exatamente o (re)descobrimento que ela tem proporcionado sobre questões amplas relativas à identidade, refúgio, acolhimento, educação e políticas de Estado que o Brasil possui para promover a integração social de seus povos nos diferentes aspectos. Os estudos nessa direção têm possibilitado aos brasileiros se repensarem identitariamente e enquanto cidadãos criando possibilidades para novas possibilidades interpretativas sobre o que é ser brasileiro.

Como problematizamos no começo desse artigo, há muito ainda a ser explicitado sobre a presença de refugiados no território brasileiro. Diga-se de passagem, é necessário, inclusive, desmistificar a ideia de identidade homogênea que temos sobre os povos brasileiros e reconhecer as heterogeneidades constitutivas da genealogia dos cidadãos que constituem a Nação Brasileira por uma perspectiva que permita considerar os refugiados como constituintes majoritários da formação populacional do país. O exercício de revisitar a história e de adentrar às diferentes formações discursivas que constituem a memória histórica do Brasil e dos povos brasileiros contribuiu também para que pudéssemos problematizar as contradições, as distopias e os dissensos presentes no orgulho e preconceito manifesto pelo brasileiro pelos sujeitos imersos na condição de refúgio e sobre a sua própria descendência refugiária.

Outro ponto importante que problematizamos diz respeito às contradições que constituem a designação “refugiados” em diferentes domínios da comunicação discursiva cujo funcionamento produz efeitos de construção identitária que impactam diretamente nas condições de existência dos sujeitos em condições de refúgio. Acreditamos que as problematizações expostas nesse artigo possam contribuir para o desenvolvimento de pesquisas futuras, principalmente as que direcionam o olhar para o aprimoramento do acolhimento de refugiados no contexto brasileiro que sejam capazes de culminar no desrefúgio, em desidentificações e em desidentidades, permitindo ao imigrante a se estabelecer no país como cidadão e dar as suas contribuições para que o Brasil fortaleça as suas bases constituintes enquanto Estado de Direito. Ainda, esperamos aumentar o debate sobre as questões linguísticas, discursivas, subjetivas e identitárias envolvidos nos processos de acolhimento de imigrantes, tendo em vista que elas são fundamentais para a compreensão da língua enquanto objeto de saber, que, enquanto tal, é capaz de permitir a entrada do sujeito nas formações discursivas que constituem a memória histórica do Brasil e dos povos brasileiros; e abrir brechas para que o imigrante assuma um lugar enquanto cidadão em nosso país.



Referências

- AMADO, R. S. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. **Revista SIPLE**, v. 2, n. 1. maio de 2011.
- BERTOLDO, E. S.; MUSSALIM, F. (Orgs.) **Análise do Discurso: Aspectos da Discursividade e Ensino**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006.
- BLATYTA, D. F. O papel do professor de línguas na construção de uma aprendizagem significativa. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2008. pp. 89-116.
- CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011
- CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual Practices and Neoliberal Policies: attitudes and strategies of African Skilled Migrants in the Anglophone Workplaces**. Switzerland: Springer, 2017.
- CHAGAS, L. A. **Entre experiências e indícios: o ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão linguística**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
- CHAGAS, L. A.. Formação de Professores de Português para Estrangeiros na contemporaneidade: cenários, desafios e possibilidades. **Revista Letras Raras**, v. 8, n. 3, p. 87-111, 2019.
- CORACINI, M. J. **Identidade e discurso. Língua Estrangeira e Língua Materna: uma questão de sujeito e identidade**. Campinas: Argos/Editora Unicamp, 2003.
- CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade de línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- DINIZ, L. R. A; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, v.13, n.1, p. 87-110, 2018.
- FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (Orgs.). **Teorias Linguísticas: problemáticas contemporâneas**. Uberlândia-MG: EDUFU, 2015.
- GRINBERG, K. (org.). **Os judeus no Brasil - inquisição, imigração e identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- GUILHERME, M. F. F.; BRITO, C. C. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. **Cadernos Discursivos**, v. 1, p. 17-40, 2013.



- HELLER, R. J. **Judeus do Eldorado - reinventando uma identidade em plena Amazônia: a imigração dos judeus marroquinos e do norte da África para o Brasil (Pará e Amazonas) durante o século XIX**. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.
- LACAN, J. O estádio do espelho como formador das funções do eu. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- LAJONQUIÈRE, L. Desenvolvimento ou constituição do sujeito (do desejo). In: LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens**. Petrópolis: Vozes, 1992. pp. 150-162.
- MELMAN, C. **Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país**. São Paulo: Escuta, 1992.
- MIRANDA, A. **Desmundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- NASIO, J.-D. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- NOBREGA, M. H. Intercâmbios educacionais e diversidade cultural: implicações para o ensino de português para falantes de outras línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 61-81, 2014.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 11ª ed. Campinas: Pontes, 2013.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. SERRANI-INFANTE, S. In SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. 2ª. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001. pp. 213-230.
- RÖLKE, H. **Raízes da Imigração Alemã: História e cultura alemã no Estado do Espírito Santo**. Vitória (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.
- ROTTA, A. M.; CHAGAS, L. A. As relações interculturais no ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE). **Revista do SELL**, v. 4, n. 1, 2014. DOI: 10.18554/rs.v4i1.556.
- ROTTA, A. M. A pedagogia intercultural como proposta metodológica para o ensino e a aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE). **Domínios de lingu@gem**, v. 12, p. 974-999, 2018.
- ROTTA, A. M. **Do intercultural ao desenvolvimento da competência intercultural na formação de professores de Português Língua Estrangeira**. 2016, 319 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, literários e tradutológicos em francês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2016.
- SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.



SÁ, E. M.; JÚNIOR COSTA, E. PLAc, abordagem comunicativa e letramento crítico: pontos de convergência para a inclusão de práticas digitais no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem. **Letras & Letras**, v. 34, n. 1, p. 95–121, 2018.

TAVARES, C. N. V. Subjetividade e práticas discursivo-pedagógicas no ensino de Português Língua Estrangeira. **Calidoscópio**, v. 15, p. 295-304, 2017.

VARGAS, M. E. **João Ramalho – Bandeirante de Lafões**. Viseu: Tip. Beira Alta Ltda, 2000.

ZOPPI-FONTANA, M. G.; DINIZ, L. R. A. Declinando a língua pelas injunções do Mercado: institucionalização do português Língua estrangeira (PLE). **Estudos Linguísticos**, v.37, n.3, p.89-119, 2008.





A relação entre o ensino dos fatos gramaticais e o desenvolvimento da competência lexical em PLNM

Márcia da Gama Silva Felipe

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil



prof.marciadagama@gmail.com



0000-0002-7526-1067

1. Considerações iniciais

Em algumas realidades, o ensino do léxico de uma língua está associado, quase exclusivamente, à consulta ao dicionário. A despeito de considerarmos que essa prática configura uma necessidade, especialmente quando o assunto é o aprendizado de um idioma, entendemos que esse recurso não pode ser utilizado de forma isolada, com o fito de traduzir *ipsis litteris* as palavras do texto original. O processo de ensino-aprendizagem de um idioma é fruto da convergência de fatores – incluindo a consulta aos dicionários – que, unidos, contribuem para um mesmo fim.

Utilizando uma metáfora no campo dos frutos cítricos, podemos dizer que o dicionário corresponderia apenas a um “gomo” de uma tangerina. Se temos um gomo não estamos diante do fruto em sua completude. A “casca” que envolve um idioma comporta em seu interior diversos gomos que, em nossa metáfora, corresponderiam a: cultura, objetivos, contexto de enunciação – por exemplo – que se complementam na estruturação do fruto. Não podemos esquecer, no entanto, que ainda que o fruto se apresente de forma integral, seu sabor nem sempre é idêntico a outros frutos da mesma espécie, visto que pode distinguir uma safra, um pé, uma região, ou mesmo, as estratégias de rega adotadas pelo lavrador.

Ao longo dos anos, a abordagem dos estudos gramaticais e o ensino da língua portuguesa analisaram o fruto-língua a partir de sua estrutura, dos “gomos” que o compunham. Em uma perspectiva estruturalista, os estudos linguísticos concebiam o ensino do idioma e o aprendizado dos fatos gramaticais a partir de uma visão compartimentada da língua. Considerava-se que o domínio da estrutura era o caminho que conduziria o aprendiz à “arte do bem falar”.

Esses paradigmas orientaram o ensino da língua em todos os níveis gramaticais – fonológico, morfológico, sintático e semântico – tratando-os de forma descontextualizada. O ensino do léxico não destoou dessa realidade, visto que estava fundamentado em uma



prática que valorizava, prioritariamente, a repetição como recurso para o aprendizado mediante a memorização das palavras.

Se, por um lado, ter o domínio mnemônico dos sentidos dos vocábulos era pressuposto de competência linguística; por outro, a ausência desse domínio era atestado de carência intelectual. Houve época, inclusive, em que os dicionários eram conhecidos como “pai dos burros”. Nesse contexto, os estudos lexicográficos, cuja prioridade girava, basicamente, em torno da produção de dicionários, corroboravam esse paradigma, funcionando como uma espécie de garantidor do sentido.

O impulso para a mudança de paradigma foi o desenvolvimento de diversos estudos linguísticos, como a sociolinguística e a pragmática, cujas bases estão estruturadas na compreensão da função social da língua. Em uma nova perspectiva teórica, o ensino do léxico recebe o incremento dos estudos lexicológicos e lexicográficos, a partir de abordagens funcionalistas, cujo objetivo é o desenvolvimento da competência lexical; competência esta que será o fio condutor de nossas considerações no presente texto.

2. A competência lexical

A competência lexical, como parte inerente da competência linguística, é, de certo modo, atravessada por outras duas competências: a sociolinguística e a pragmática. Em outras palavras, para o desenvolvimento da competência lexical, não basta saber o sentido dicionarizado de determinado vocábulo. Tão importante quanto conhecer o significado das palavras é saber em que contexto sociolinguístico usar essa ou aquela acepção ou, ainda, quais fatores pragmáticos sustentam ou refutam determinado uso. É na convivência e no embate social que a língua é usada, construída, modificada e significada. Logo, concebemos o desenvolvimento da competência lexical como necessário à inclusão social e profissional de falantes, nativos ou não, da língua portuguesa.

É importante destacar que, ao fazermos referência ao léxico, estamos tomando por princípio não apenas o conjunto de palavras vigentes, que circulam em determinado contexto histórico; mas também os padrões que estruturam esse léxico e que permitem produzir novas formas, a partir dos processos de formação de palavras.

Destacamos a importância do ensino de gramática como essencial para o ensino do léxico. Compreender a estrutura das palavras e os processos de formação – a partir dos quais foram criadas – permite ao aluno uma maior segurança no uso do idioma, e a ampliação significativa do seu cabedal léxico. Considerando a infinidade de possibilidades



de combinação na formação de novos vocábulos, entendemos como impossível o alcance desse mesmo domínio a partir de uma prática restrita à memorização de palavras.

Logo, levar o aluno ao aprendizado dos dois tipos de léxico, real e virtual (Basílio, 2011), põe em destaque a relevância de apresentar ao aprendiz o potencial da língua. Ou seja, além de aprender o léxico de uma língua, em sua maioria, com registro nos dicionários bilíngues ou nos livros didáticos, o aluno – com o conhecimento da estrutura dessa língua – conseguirá apreender o significado de neologismos com os quais depara em diversas situações cotidianas.

A título de exemplo, destacamos um fenômeno bastante atual é o neologismo “sextou”. Originado no substantivo “sexta-feira”, quinto dia útil da semana, a palavra é formada a partir da associação da desinência verbal própria à terceira pessoa do singular, do pretérito perfeito do modo Indicativo, a exemplo de chegou, ganhou e de outros tantos verbos de primeira conjugação.

A forma inusitada – que já se instalou no vocabulário de inúmeros brasileiros – traduz o significado de “a sexta-feira chegou”, resumindo-se a “sextou”. O significado está associado à ideia de que, como véspera do final de semana, a sexta-feira é propícia à diversão e, por isso, a sua chegada é comemorada.

No entanto, a criatividade do falante não tem limites. Como o referido neologismo tem em sua formação a ideia de verbo, não demorou a surgir a seguinte postagem em uma rede social: “Sextou, mas como estás duro, não sextarás”, ou seja, apesar de ser dia de diversão, a pessoa sem recurso financeiro estaria, de certa forma, proibida desse privilégio. A criatividade na produção do neologismo, propondo inclusive a flexão verbal, é possível graças ao conhecimento das desinências verbais, em consonância ao que Basílio denomina “léxico virtual”.

O desenvolvimento da competência lexical permite ao falante a apropriação da realidade e de sua representação. Logo, o domínio do léxico da língua é elemento essencial no processo de apreensão da realidade, nos atos de comunicação, na integração e, ainda, no alcance dos direitos sociais, tanto para nativos, quanto para não falantes do português.

3. Léxico e discurso

O caráter funcional da língua exige que o falante desenvolva competência linguístico-discursiva, também no tocante às escolhas lexicais, para que essas escolhas sejam adequadas à situação de comunicação. Quando um neologismo passa a ser utilizado pela sociedade – como o exemplo citado anteriormente – é sinal de que a nova forma



lexical foi sancionada pelos utentes da língua. Logo, conhecer o léxico usado por uma sociedade é conhecer, ainda que parcialmente, sua cultura e sua forma de agir e de estar no mundo; é identificar os possíveis “sabores” do fruto-língua que se aprende. Por isso, conforme vimos defendendo, longe da forma tradicional de memorização, a competência lexical deve ser parte de um conjunto de abordagens e de procedimentos que levem o aluno à proficiência no idioma.

Retomando a necessidade do ensino de aspectos gramaticais, aprofundemos um pouco mais uma proposta de ensino do léxico, colocando em relevo os aspectos semânticos decorrentes da formação do substantivo com viés estilístico.

Vejamos como o aspecto semântico-discursivo dos sufixos contribuem de forma significativa para o processo de semiose da linguagem nos exemplos a seguir.

1) Essa politicagem já passou dos limites

Em uma visão tradicional do ensino, o sufixo “agem” é tratado apenas como um sufixo formador de substantivo – como vemos em postagem, contagem e engrenagem, citando alguns exemplos. No entanto, quando esse mesmo recurso é aplicado ao substantivo “política”, fica claro o valor pejorativo de “politicagem” (MARTINS, p. 108). Com esse substantivo, a frase em tela assume um viés discursivo com um potencial negativo de avaliação, denotando a opinião de quem emite.

Um outro exemplo que destacamos é o uso do sufixo “inha”, que apresenta duas formas de aplicação nas aulas desse sufixo: uma associada à ideia de diminutivo, colocando em destaque o tamanho de um objeto – como em mesinha e carrinho, por exemplo –; outra, vinculada à manifestação de carinho – como em amorzinho, bebezinho, citando alguns exemplos. No entanto, no uso cotidiano, o conhecimento pragmático confirma outras possibilidades de significação para o referido sufixo, ressaltando uma multiplicidade de uso. Vejamos.

2) Juliana é um amorzinho, muito meiga!

O exemplo 2 apresenta uma boa oportunidade para manter viva a necessidade de que o ensino da gramática deve ser realizado de forma contextualizada. Uma necessidade que nem sempre será suprida por frases soltas. No exemplo supracitado, o uso do sufixo pode denotar sentidos diversos, a depender de um contexto maior: seja no texto escrito – no qual o enredo, as etapas da narrativa ou mesmo algum recurso gráfico, servirão para esclarecer o sentido proposto – seja do momento de enunciação, no caso da modalidade



oral – no qual a entoação e os demais indícios contextuais permitirão uma interpretação mais próxima possível do sentido na aplicação do diminutivo na palavra “gracinha”. Um elogio ou uma ironia, o contexto de enunciação é que determina o sentido pretendido com o uso do diminutivo. Segundo Martins, alguns sufixos têm a propriedade de manifestar uma carga semântica que, originalmente, não fazia parte de certas palavras, passando a apresentar “tonalidades emotivas” (Martins, 2012, p. 106)

Uma outra abordagem bastante produtiva no ensino-aprendizagem dos sufixos é o que faz referência aos sufixos avaliativos. O mesmo sufixo que denota tamanho, carinho e ironia pode também denotar desprezo. Vejamos o exemplo com o substantivo genticinha, retirado do poema “Becos de Goiás”, de Cora Coralina (2006).

3) “Conto a estória dos becos, / dos becos da minha terra, /
suspeitos... mal afamados / onde família de conceito não passava. / “Lugar
de genticinha” - diziam, virando a cara.”

Podemos identificar facilmente o caráter pejorativo no fragmento do poema; no entanto, percebemos que esse aspecto não é inerente ao lexema nem ao sufixo utilizado. Ratificando o que já falamos anteriormente que o contexto de enunciação e, no caso do texto escrito, as palavras do cotexto contribuem para esse processo de semiose lexical.

No exemplo dado, “suspeitos” e “mal afamados” antecipam o julgamento que será resumido no verso seguinte, com a expressão “lugar de genticinha”. Comprovamos esse processo de semiose com uma possível exclusão do sufixo, fato que acarretaria num esvaziamento do sentido da expressão – passando a figurar “Lugar de gente” –, o que exigiria um complemento para o processo de significação.

Em estudo realizado por Rebello e Carvalho (2016), as autoras concluem que o valor atribuído aos vocábulos pelos sufixos avaliativos tem natureza pragmática. Em outras palavras, é no contexto de enunciação, respaldados por fatores discursivo-pragmáticos, que os vocábulos assumem poder avaliativo.

Segundo as referidas autoras, o sufixo avaliativo opera em dois níveis: representacional e interpessoal. O primeiro, decorre do entendimento que o falante tem, ao selecionar paradigmaticamente o sufixo, na escolha de um em detrimento de outras opções. O segundo, o nível interpessoal, condiciona o primeiro. Ou seja, é a partir da interpessoalidade – o conhecimento daquele com quem se está interagindo, ou mesmo do objeto do discurso – que se determina a escolha do sufixo. Os níveis representacional e interpessoal interagem – em uma espécie de retroalimentação – e influenciam na escolha dos sufixos avaliativos.



Outro exemplo bastante esclarecedor, trazido pelas autoras, reproduz um diálogo veiculado em uma peça publicitária da cerveja Nova Schin, a qual resumo a seguir. A cena mostra quatro amigos na mesa de um bar. Um deles dirige-se ao garçom, chamando-o de Padilhão, e pede uma cervejinha. O garçom retruca, chamando o cliente de “pregão” por ter pedido uma “cervejinha”. A partir de então, o garçom apresenta diversos contextos a partir dos quais o cliente precisa escolher usar o diminutivo ou o aumentativo. Nas perguntas, o garçom questiona, por exemplo, se, quando o cliente vai assistir a um jogo, ele assiste a um “joquinho” ou a um “jogão”; se fosse comprar um carro, seria um “carrinho” ou um “carrão”. Em todas as respostas, o cliente faz opção pela forma aumentativa dos substantivos. Finalmente, no quesito “mulher”, o cliente também diz preferir “mulherão” no lugar do diminutivo. Neste momento da propaganda, entra a namorada de um dos amigos que a apresenta como “Carlinha”. O uso no diminutivo chama a atenção dos demais que indagam: “inha?”. A essa pergunta, o namorado responde ser uma exceção à regra.

A análise do referido texto proporciona as seguintes conclusões. O uso do aumentativo em “jogão”, “carrão” e “cervejão” tem por objetivo destacar o valor atribuído a esses elementos. Não se trata, portanto, de um jogo, um carro ou uma cerveja qualquer. Nesse caso, a escolha do aumentativo faz referência ao componente conceitual da língua, cujo nível representacional tem como foco a função semântica do uso. Já a escolha do aumentativo no tratamento dado ao garçom, Padilhão, está no nível interpessoal, cujo componente contextual, com base na função pragmática associa esse tratamento tanto à valorização do outro, quanto à tentativa de estabelecer uma proximidade com o garçom.

Por outro lado, a escolha do diminutivo em “Carlinha”, também ancorada na função pragmática da língua, chama atenção para dois pontos importantes. O primeiro, em relação à reação do amigo “inha?”, deixando subentendido de que Carlinha era um mulherão (na cena, uma mulher bonita, vestida de forma sensual, conforme as imagens da cena comprovam). O segundo ponto decorre da resposta do namorado explicando que a escolha seria uma exceção à regra. Ou seja, apesar de sua namorada ser um mulherão, a forma adequada de chamá-la deveria ser o diminutivo, ficando subentendido que: 1) o diminutivo nesse caso denota uma forma carinhosa; 2) O aumentativo não seria uma opção adequada visto que a pragmática da forma “Carlão” faz referência a uma pessoa do sexo masculino e não a um “mulherão”, segundo o conceito representado pelas imagens da peça publicitária.

Vejamos mais alguns exemplos do ensino produtivo dos aspectos gramaticais e do léxico da língua portuguesa, agora, no ensino morfossintaxe. Tradicionalmente, o esse conteúdo assusta alguns alunos, devido a uma série de regras e de funções apresentadas.



Entretanto, o ensino pode ser bastante produtivo, quando se põe em relevo a dimensão estilístico-morfológica das classes de palavras.

Um bom começo talvez seja desafiar os alunos à análise de alguns casos em que o uso efetivo da língua subverte o paradigma proposto pela gramática tradicional. A alteração desse paradigma provoca um efeito de sentido ou de realce que decorre do contexto de enunciação, conforme apresentado por Nilce Santana Martins (2012), em seus estudos sobre Estilística. Segundo a autora, as palavras gramaticais podem receber um valor nocional que as aproxima das palavras lexicais ou vice-versa.

Dos exemplos propostos pela autora, destacamos os advérbios “cá” e “lá”, usados como recurso estilístico como observamos a seguir.

4) “Eu cá sei dos meus problemas”

5) “Eu lá sei de suas limitações”.

Os sentidos originais de proximidade (cá) e de distanciamento (lá) pertencentes aos dois advérbios de lugar são transpostos para o nível subjetivo da linguagem; fazendo com que deixem de denotar lugar. Dessa forma, o advérbio “cá” é usado para realçar o conhecimento particular, denotado pelo verbo saber, e o advérbio “lá” associado ao mesmo verbo, passa a realçar a ideia de desconhecimento, visto que denota afastamento do conhecimento.

O ensino estrito das regras gramaticais não permite a percepção da dimensão estilística dos advérbios aqui destacados, usados a partir de uma visão funcionalista da linguagem, distinta na análise morfossintática tradicional. Os exemplos dados mostram que a subversão do nível estrutural na organização oracional foi usada a favor da expressão linguística.

A mudança de paradigma na análise e no ensino da língua portuguesa lança luz sobre resultados inusitados que, por vezes, vão de encontro às classificações propostas pela gramática normativa. A explicação e a compreensão de aparentes desvios da norma é possível com a contribuição de novas teorias linguísticas, cuja análise recai na língua em uso, considerando seus aspectos sociais, discursivos, pragmáticos e estilísticos.

Ademais, ensino do léxico de forma contextualizada, leva o aluno à compreensão de uma mesma palavra dentro de contextos diversos, envolvendo aspectos gramaticais, fonológicos, sintáticos e semânticos. Para finalizar, apresentamos o uso da palavra “meia”, como um exemplo de palavra que pode figurar em diversos contextos, apresentando sentidos também diversos.



- 6) O jantar será servido em meia hora.
- 7) Maria comprou meia dúzia de ovos.
- 8) O estudante paga meia-entrada no cinema.

Nesses três exemplos, “meia” significa “metade”. Contudo, a ideia de “metade” varia de acordo com o contexto frasal, visto que remetem a valores “inteiros” diversos. No exemplo 7, “meia” como metade da hora, equivale a 30 minutos, uma vez que a hora inteira é composta por 60 minutos. O exemplo 8, “meia” equivale a 6 ovos, já que a “dúzia” é igual a 12. Já no exemplo 9, o significado de “meia” pode variar bastante. Ou seja, dependendo do valor cobrado, “meia” entrada varia de um estabelecimento para outro.

Trabalhar os vários contextos de uso permite que o professor ressalte não só o aspecto semântico, mas também o valor de adjetivo, que condiciona a palavra à concordância em gênero e número com o substantivo ao qual se refere, podendo apresentar ao aluno outros tantos exemplos como: “meio litro”, “meio-dia e meia”, “meia folha de caderno”, dentre outras inúmeras possibilidades.

Nessa mesma vertente, o professor poderá acrescentar o mesmo vocábulo em função adverbial conforme o exemplo a seguir.

- 9) Maria estava meio cansada depois da festa.

Introduzindo o ensino do advérbio, o aluno tem acesso à característica invariável dessa classe gramatical, associada ao aspecto semântico, que, dentro do contexto proposto, não indica “metade”, mas “um pouco”. Logo, “Maria estava um pouco cansada” e não “Maria estava ‘meia’ cansada”.

A flexibilidade com que a palavra “meia” circula em todas as classes morfológicas pode ser explorada a partir de vários exemplos, como

- 10) A meia continua suja, mesmo tendo ficado de molho.

ou

- 11) Como não tinha dinheiro, fez uma reforma meia-boca no apartamento.

No exemplo, 11, o substantivo feminino “meia” faz referência à peça do vestuário. Aqui, o professor pode explorar questões gramaticais como a flexão de gênero e de



número, “as meias continuam sujas”. Já em 12, o adjetivo “meia-boca” faz referência a alguma coisa de pouco valor, ou que foi feito com pouco zelo.

Os exemplos citados, dos inúmeros possíveis, nos permitem compreender a importância de levar o aluno a observar as diversas possibilidades da língua. Além das propriedades gramaticais mencionadas nos exemplos, também podem ser tratados outros aspectos da competência lexical, como o campo semântico, a colocabilidade e as restrições de uso. É importante reiterar o uso do texto como uma abordagem bastante produtiva no processo de ensino e aprendizagem, propiciando ao aluno a análise dos contextos linguístico e extralinguístico, com base em informações não só do texto em questão, mas também das informações pragmáticas as quais precisa considerar para melhor compreender o enunciado.

Outrossim, vale ressaltar que nem todos os aspectos léxico-semânticos podem ser destacados com o uso de frases soltas, como nos exemplos anteriores. Alguns aspectos precisam de um corpus mais abrangente para que a contextualização seja significativa na percepção do processo de semiose, conforme demonstramos com a peça publicitária da cerveja.

Ademais, essa proposta de abordagem pode ser usada no âmbito do português como língua materna ou como língua não materna, especialmente exemplos semelhantes ao número 12, visto que as expressões lexicalizadas não são muito conhecidas, tanto pelos alunos do Ensino Básico, quanto pelos alunos do português como língua não materna. Essa vivência reconstitui aspectos pragmáticos da língua nos quais só a prática languageira permite a distinção entre diferentes contextos.

4. Considerações finais

Como observamos neste texto, o desenvolvimento da competência lexical não pode ser ignorado no processo de ensino/aprendizagem; e não pode estar limitado a um ensino repetitivo de memorização como se fazia outrora. Portanto, o ensino do léxico deve estar associado, não apenas à consulta aos dicionários, mas deve envolver o domínio dos aspectos gramaticais, em uma abordagem contextualizada da palavra de acordo com o momento de enunciação, de circulação e de recepção do texto. Consequentemente, além do desenvolvimento da competência lexical, desenvolve-se também a competência discursivo-pragmática, complementares para a necessária competência comunicativa no aprendizado de um idioma.



Ademais, entendemos que a língua está em constante renovação, por isso, o aprendizado do léxico deve ser realizado em todos os níveis de escolaridade, com abordagens diferenciadas e específica para cada nível, a fim de orientar as escolhas lexicais adequadas ao texto a ser produzido e ao contexto de enunciação.

Referências

BASILIO, Margarida. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CORALINA, Cora. **Poemas dos Becos de Goiás e estórias mais**. 21a ed. - São Paulo: Global Editora, 2006.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à Estilística: a expressividade da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

REBELLO, Adriana. CARVALHO, A gramática funcional do discurso e os sufixos avaliativos na sala de aula de PL2E: peças publicitárias como fonte de produção de material didático. In: Alexandre do Amaral Ribeiro. (Org.). **Ensino de português do Brasil para estrangeiros: internacionalização, contextos e práticas**. Rio de Janeiro: epubli, 2016.



Camões internacional

Mauricio Massahiro Nishihata
Ana Paula Gomes do Nascimento

Universidade de São Paulo, Brasil
Universidade Estadual do Paraná, Brasil



mauricio.nishihata@alumni.usp.br
apgomes@alumni.usp.br



0000-0001-8370-4246
0000-0003-3414-9447

*Gosto de sentir a minha língua roçar
a língua de Luís de Camões¹*

Na canção *Língua*, de Caetano Veloso, a dimensão do estilo de Luís de Camões (1524?-1580) constitui medida de equivalência para toda uma língua. Nela, o vulto do poeta português confunde-se com o idioma em que os seus versos épicos são escandidos. Para o cantor e compositor da Bahia, Camões evoca parte das raízes culturais que nutriram tantas espécies saborosas da lusofonia, tais como Fernando Pessoa, João Guimarães Rosa, Chico Buarque de Hollanda, Glaucio Mattoso, entre outras que integram o jardim do “Lácio Sambódromo”. Nessa rica mistura de poetas, escritores e cantores – enfim, artistas das mais diversas linguagens e temporalidades – o neologismo ‘Lusamérica’ define com primor as aventuras da “última flor do Lácio”, língua oficial em países de quatro continentes do globo.²

Numa relação quase erótica – ou mesmo erótica, por que não? – língua e poeta imiscuem-se com força, tal como a música de Caetano faz lembrar. Dessa forma, em atenção à projeção internacional de Luís de Camões, poeta-memória da língua portuguesa,

¹ VELOSO, Caetano. Língua. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/caetano-veloso/lingua.html>. Acesso em: 08 jan. 2024

² O português é utilizado por cerca de 260 milhões de pessoas (3,7% da população mundial), sendo a quarta língua mais falada no globo, somente depois do mandarim, inglês e espanhol. Pluricontinental, é idioma oficial em Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, Timor-Leste e São Tomé e Príncipe. Em Macau, cerca de 2,3% da população é lusoparlante.



a *Revista Desassossego*³, gerida pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP), lançou o dossiê *Além da Taprobana ... memórias gloriosas ... Os Lusíadas: 450 anos*, com o intuito de celebrar a longevidade da obra impressa por António Gonçalves na Lisboa de 1572. O número comemorativo presta um tributo às ressonâncias do poema heroico de Camões para além da “casa portuguesa”.⁴

Como premissa, a edição da *Revista Desassossego* considerou o pensamento de Italo Calvino, que elencou as características constantes nos assim chamados exemplares da literatura de fundo universal. Segundo a concepção do crítico italiano, leitores iniciantes e experimentados, cada um a seu modo, extraem proveito do contato com os livros imortais. Para ele, a leitura realizada na fase da juventude, de caráter formativo, auxilia na aquisição de habilidades que influem durante toda uma vida. É por meio da leitura dos clássicos que os estudantes aprendem modelos, estabelecem termos de comparação e constroem paradigmas de beleza, entre outros parâmetros que serão úteis durante toda a prática leitora. Já o ato de reler uma obra fundamental na idade madura permite a descoberta (ou mesmo redescoberta...) de detalhes e significados extras que antes passavam incógnitos. Dentre outras fórmulas de definição do que é um clássico, Italo Calvino considerou que os grandes textos quase sempre persistem como murmúrios de fundo, ainda que a realidade que os cerque não aponte qualquer sinal de apreciação deles.⁵

Em tempos de desistoricização – e apesar disso tudo – os manuscritos submetidos ao periódico da USP confirmam a persistência de Luís de Camões na atualidade. O *corpus* dos textos selecionados permite entrever o fato de que a matéria camoniana ainda tem despertado grande interesse por parte de um variado público de leitores e investigadores nos espaços da lusofonia e além dela. Nesse sentido, não é de hoje que publicações camonianas têm surgido em localidades, digamos assim, pouco óbvias, tais como nas cidades de Budapeste, Seul e Istambul, para falar somente de alguns casos apontados

³ A menção completa do número do periódico está nas “Referências”.

⁴ CAMÕES, 1972, VII, est. 14.

⁵ CALVINO, 1993, p. 15.



aleatoriamente.⁶ É nessa linha que o presente texto, originalmente apresentado durante a *III Jornada de Estudos em Português Língua Internacional (JEPLI)*, propõe-se a comentar o dossiê comemorativo da *Revista Desassossego* intitulado *Além da Taprobana ... memórias gloriosas ... Os Lusíadas: 450 anos*, organizado por Mauricio Massahiro Nishihata e Ana Paula Gomes do Nascimento, editores convidados sob a supervisão de Adma Muhana, docente da área de Literatura Portuguesa da USP. A belíssima capa da *Desassossego*, bem como o seu projeto editorial, é assinada pela artista Cíntia Yuri Eto.⁷ Os editores responsáveis pelo periódico são Carlos Gontijo Rosa e Rosely de Fátima Silva.

O número da revista foi agraciado com diversos encaminhamentos expressos em diferentes modalidades textuais, tais como artigos científicos, entrevistas e resenhas de livros. Para facilitar a exposição dessa matéria, os trabalhos aqui expostos ordenar-se-ão em dois grupos principais. O primeiro bloco de textos debruça-se sobre aspectos das traduções da matéria camoniana, sejam traduções antigas ou contemporâneas.

O ensaio de Miguel Martínez, “Um poeta nosso: a luta por *Os Lusíadas* após a morte de Camões”, estuda a produção de significados contextuais decorrentes das traduções do épico observada em dois casos singulares: *La Lusíada de el famoso poeta Luys de Camões* (1580), versão salmantina levada a cabo por Luis Gómez de Tapia, natural de

⁶ Paulo Rónai (1907-1992) conferiu a expressão “versões exóticas” para sublinhar o sucesso editorial das traduções de *Os Lusíadas* pelo mundo. Rónai informou que a versão húngara da epopeia camoniana, *A Lusíada* (1865), foi empreendida por Gyula Greguss, intelectual que se dedicou às ciências naturais, bem como às letras humanas, tendo vertido para a língua magiar, entre outros autores, Calderón de la Barca e Ivan Turguêniev. A edição de *A Lusíada* valeu ao tradutor Greguss a eleição para a academia literária Sociedade Kisfaludy. Outras traduções de *Os Lusíadas* pelo mundo: *Lujjadaseu* (1988) consiste na tradução da épica camoniana para o coreano, por Kim Chang-Su. Mais recentemente, Ibrahim Aybek publicou seu *Lusitanyalilar* (2021) em Istambul, primeira tradução da obra maior de Camões para o turco. Entre outros trabalhos de interesse, vale mencionar que Sergio Pereira Antunes ministrou o curso “*Os Lusíadas* de Luís de Camões: universo armênio” na USP, em 2021, em que abordou temas da história dessa nação transcontinental observados a partir da leitura da epopeia camoniana.

⁷ Para conhecer mais sobre os detalhes gráficos da Revista, conferir ETO, Cíntia Yuri. **Desassossego**: Identidade Visual / Projeto Editorial. 2021. Pranchas de apresentação dos projetos de identidade visual e editorial da Revista Desassossego (...), para a mostra Visualidade Nascente USP (2021), na categoria Design. Disponível em: https://www.academia.edu/85676862/Revista_Desassossego_Identidade_Visual_e_Projeto_Editorial. Acesso em: 12 jan. 2024.



Guadalquivir; bem como a versão inglesa *The Lusiad, or Portugals Historicall Poem* (1655), pelo diplomata Richard Fanshawe (1608-1666). Da cerrada argumentação de Martínez – “a tradução pode ser compreendida como uma prática que permite a produção, redistribuição e novos consumos do capital literário acumulado por trabalhos anteriores”⁸ – depreende-se que os impressos de Tápia e Fanshawe são resultantes de um processo de apropriação do épico, que testemunha finalidades diversas às originalmente concebidas pelo autor, em que novos propósitos de destinação, voltados para outros círculos de leitores, superpõem-se a partir da geração das traduções estrangeiras.

Martínez recorda uma célebre anedota que corria na pena de Faria e Sousa (1590-1649), segundo a qual o rei Felipe II (I de Portugal), ao visitar Lisboa, expressa grande entusiasmo para ter um encontro com Camões, nele projetando o ressurgimento de um moderno Virgílio para cantar os feitos dos reinos peninsulares que, então, se unificavam-se politicamente. As diversas versões de *Os Lusíadas* em espanhol, ao superar o sentimento de anti-hispanismo expresso em algumas partes do poema – conferir, por exemplo, o uso da expressão “soberbos castelhanos”⁹, a censura ao rei João I de Castela¹⁰, etc. –, são preparadas a toque de caixa nas universidades espanholas, em alinhamento à política de propaganda do rei, como parte das complexas estratégias de legitimação e consolidação do Império espanhol. Por sua vez, a versão inglesa de Fanshawe ata-se à situação histórica em que a Inglaterra, em troca do apoio e reconhecimento da independência de Portugal frente aos Habsburgos espanhóis, passa a assenhorear-se das riquezas e conquistas do aliado comercial. É por essa visada que o poema de Camões é convertido numa espécie de argumento de “mercadoria negociável para o enriquecimento do Império britânico emergente”, participando, assim, “do rebalanceamento de poderes políticos e culturais que ocorreu na Europa da segunda metade do século XVII”.¹¹

⁸ DESASSOSSEGO, 2023, p. 110.

⁹ CAMÕES, 1972, IV, est. 24.

¹⁰ *Idem*, IV, est. 42.

¹¹ DESASSOSSEGO, 2023, p.109



Em “Recepção de Luís de Camões no Japão”, Kazufumi Watanabe, especialista em Fernando Pessoa, sobre quem redigiu diversos artigos, resenha as três versões nipônicas de *Os Lusíadas* – a saber: *Kamoinso Usu Rudiadasu Shuppan Yonhyakushunenkinen*, de Neves e Ota (1972); *Usu Rudiadasu Rushitaniyanu no Hitobito*, de Ikegami, Kobayashi e Okamura (1978); e *Usu Rudiadasu Ruususu no Tami no Uta*, de Ikegami (2000) – em que averigua os ideais que moveram os tradutores para enfrentar o desafio de tais empreendimentos. Além disso, o estudioso comenta a obra do cineasta Manuel de Oliveira, em especial os longas-metragens *‘Non’*, ou *a vã glória de mandar* (1990), bem como *O velho do Restelo* (2014). De acordo com Watanabe, a repercussão positiva do cineasta Oliveira na terra do sol nascente angariou novos leitores para o poeta quinhentista.

Em “From *Os Lusíadas* to *Luzitayonn*: an analysis of Canto VII of Camoes’ epic, and its Konkani translation by Olivinho Gomes”, Irene Silveira e Loraine Ethel Barreto Alberto achegam-se à tradução do épico para o concani, língua franca de Goa, adotando como recorte de análise o canto VII do poema. As autoras sublinham as opções tradutológicas do estudioso goês, que assimilou a musicalidade do *Ramayana*, épico sânscrito datado de aproximadamente 200 a.C., a fim de aplicá-la à versão de *Luzitayonn* (2003). Neste texto, Silveira e Alberto buscam “entender as influências que as exigências da língua concani atual e a sensibilidade indiana teriam sobre esse exercício de tradução”.¹² De fato, trata-se de línguas e culturas bastante diversas, além do aspecto da distância temporal entre o poema quinhentista e a língua concani em seu estado atual.

Em “*Os Lusíadas* na Rússia”, Mariana Barbieri Vassoler e Rafael Tsukamoto Oliveira entrevistam Olga Ovtcharenko, cujos esforços nas áreas dos estudos literários e tradução têm oferecido títulos incontornáveis das produções luso-brasileiras aos leitores patrícios de Dostoiévski e Maiakóvski. Entre outros, Ovtcharenko traduziu *Menina e Moça*, de Bernardim Ribeiro (1482-1552); escritos do padre Antônio Vieira (1608-1697); *Eurico, o Presbítero*, de Alexandre Herculano (1810-1877); *Viagens na minha terra*, de

¹² *Idem*, p. 109.



Almeida Garrett (1799-1854); bem como *Iracema*, de José de Alencar (1829-1877), entre outros títulos. A entrevistada tece comentários sobre o seu *Luziady* (1988), que consiste na primeira publicação integral do poema épico em russo¹³, e ainda fala sobre as dificuldades de preservar o caráter poético no complexo ofício de conduzir o autor luso aos leitores de seu país.

Weimin Zhang, tradutor chinês com diferentes projetos desenvolvidos na Fundação Oriente, oferece seu depoimento sobre a arte de traduzir no singelo “Já não vivi em vão / Traduzi bem uma canção”. Concernente à atividade tradutória do intelectual, vale a pena destacar que Zhang publicou mais de uma versão de *Os Lusíadas* (em respectivo, 1992, 1995 e 1998), tendo sido o *Lújiǎnǐyǎrén zhī gē / A Canção dos Lusitanos* (2020) a sua edição mais recente.

Em “Por que traduzir Camões para o farsi?”, Sabri Zekri Arabzadeh informa que o intuito de apresentar o teatro luso para um público mais amplo no Irã foi o que o motivou a publicar dois livros de tradução, nomeadamente: *Portuguese Theatre (I) Gil Vicente Autos das Barcas: Inferno, Purgatório, Glória* (2020) e *Portuguese Theatre (II). Luís de Camões. Auto chamado dos Enfatriões* (2023).

Por sua vez, o segundo grupo de propostas enviadas aponta para a diversidade de assuntos e abordagens teóricas para a interpretação do épico lusitano.

Em “Entre ‘terras viciosas’ e ‘jardins odoríferos fermosos’: as imagens da Ásia nas edições ilustradas d’*Os Lusíadas*”, Filipa Araújo Medeiros confronta os versos de Camões com figurações do continente asiático extraídas das edições de Faria e Sousa (1639); de Paris, por Pedro Gendron (1759); do Morgado de Mateus, na tipografia de Firmin Didot (1817); da Imprensa Nacional de Lisboa (1971); bem como da editora Kalandraka (2021), que contém ilustrações do clássico segundo a perspectiva de mulheres artistas, além de texto de Rita Marnoto. Da seleção do *corpus*, a autora questiona em que medida o

¹³ A presença de *Os Lusíadas* na Rússia parece compor um roteiro de cinema. Consta que a primeira tradução poética da obra maior de Camões foi realizada por Mikhail Travtchetov, intelectual morto durante o assédio alemão a Leningrado, na 2ª Guerra Mundial. O manuscrito de Travtchetov, porém, preservou-se e está depositado na Biblioteca Nacional da Rússia.



componente do desenho viabiliza o acesso a informações adicionais, levando em conta os condicionantes dos diferentes contextos de produção e circulação dos exemplares. A interpretação cruzada de Medeiros atenta aos gêneros visuais em voga no século de Camões (pouco antes ou depois), com foco na arte do emblema, tratada por Alciato, cuja lição instrui que o significado do signo se extrai a partir da apreensão global dos elementos de mote, verso e desenho que o compõem.

Além disso, o estudo constrói sua argumentação com base em diversos tratados pictóricos dos séculos XVI e XVII, tais como o *Da pintura antiga* (1548), de Francisco de Holanda (1517-1584), e *Poesia e Pintura ou Pintura e Poesia* (1633), de Manuel Pires de Almeida (1597-1655), cruciais para compreender a projeção de imagens no horizonte verbal, tais como as éfrases e os saberes da heráldica concorrentes ao poema heroico. Em suma, evoca-se a competente autora, que informa que “as afinidades intertextuais da expressão camoniana com a linguagem emblemática foram, de resto, assinaladas pelos principais comentadores seiscentistas de *Os Lusíadas*, que convocaram as composições de Alciato [1492-1550] para descodificar o sentido de determinados versos”.¹⁴

Em “O primeiro contato dos portugueses com a Índia: estudo comparativo entre *Os Lusíadas* e alguns relatos históricos quinhentistas”, J. C. Davees assinala a presença de textos da historiografia no poema. Ele esmiuça os cantos VII e VIII, em que Camões narra as primeiras interações lusíadas com a comunidade de Calicute. O articulista confronta o texto épico com os principais historiadores coevos, entre esses Álvaro Velho, Fernão Lopes de Castanheda (m. 1559), João de Barros (1496-1570) e Diogo do Couto (1542-1616). Davees compara momentos em que Camões cita as fontes históricas de modo mais detido com outros em que o poeta decide prescindir das referências trazidas pelos registros acerca de certos incidentes ocorridos durante esse primeiro contato. O paralelo permite recuperar informações preciosas que apontam para uma interpretação mais acurada dos trechos envolvidos. Em suma, o artigo apresenta um cotejo produtivo entre os dois tipos de narrativa, ao mesmo tempo que traz o olhar de um estudioso natural da Índia. A

¹⁴ DESASSOSSEGO, 2023, p. 29.



propósito de Davees, ressalta-se que é autor de *Lusiadukalude Ithihasm* (2016), tradução do épico para o malaiala, língua falada em Querala, região sul da Índia.

Em “A emulação camoniana em *Prosopopeia*: a Nova Lusitânia cantada em *Os Lusíadas*”, Barbara Faria Tofoli e Leni Ribeiro Leite analisam os pontos de semelhança que ligam ambos os poemas mencionados. As autoras ajuízam que o fio condutor deles estabelece-se a partir da prática imitativa, constante no sistema literário subjacente ao século XVII luso-brasileiro. É por esse recurso que os títulos sob a filiação da vertente épica partilham um mesmo repertório de lugares-comuns validados não só pela autoridade camoniana, mas também pelo espelhamento com outros modelos do gênero, sejam antigos ou contemporâneos. Tofoli e Leite retomam alguns estudos basilares da ensaística sobre o período colonial, percebendo duas constantes que marcaram os enunciados críticos acerca da *Prosopopeia*, considerada o marco inaugural da literatura brasileira, mas de valor reduzido (segundo a crítica desse jaez...) posta-se em face do monumento camoniano, como que rascunhada por um êmulo de menor monta, enfim, um simples simulacro de Camões. Sem seguir as pegadas do viés nacional que animou a crítica predominante desde o século XIX, e reconhecendo o valor histórico dessa no criticismo, o estudo apresenta uma perspectiva diversa de análise, ao considerar que o autor da *Prosopopeia* exhibe outras soluções poéticas, igualmente engenhosas, no desenvolvimento de algumas lacunas deixadas por Camões, ao vocalizar Proteu, então silenciado no concílio divino, bem como aplicar inúmeros artifícios retórico-poéticos, como observados na écfrase de Tritão.

Em “Camões e o Sonho Erótico de Luís Rafael Soyé”, Gil Clemente Teixeira efetua um estudo sobre os devaneios amorosos do pastor Mirtilo, personagem central do *Sonho, poema erótico* (1786), cuja estrutura estiliza os chamados gêneros mistos, em que ocorre o aproveitamento dos elementos de versos, ficções e temas líricos do texto quinhentista. Para Teixeira, a crítica literária não tem oferecido a devida atenção aos escritos do poeta árcade – mais lembrado por biografismos, como ter cantado as glórias a Napoleão Bonaparte em plena invasão francesa a Portugal – tendo, no entanto, uma produção escrita consistente que aguarda o devido aquilatamento.



Em “Adaptações de *Os Lusíadas*: engenho e arte?”, Christina Ramalho e Marta Ginólia Lima Barreto adentram os muros das instituições de ensino básico para responder a seguinte pergunta: por acaso os alunos têm lido Camões? As autoras compulsam as adaptações de *Os Lusíadas* produzidas por Ricardo Vale (2005), Luiz Maria Veiga (2005) e Rubem Braga, em parceria com Edson Rocha Braga (2007), com o intuito de examinar os recursos linguísticos adotados nesses exemplos de retextualização do épico. O estudo centra-se na análise do exórdio de cada uma dessas obras infanto-juvenis, onde por protocolo se realiza a proposição, em maior ou menor grau de proximidade com a narrativa épica. De maneira interessante, as autoras sublinham uma formulação de Rubem Braga, “quem Luís de Camões não foi?”, partindo do princípio de que é possível depreender a totalidade da constelação Camões a partir da pergunta retórica em negativo. No âmbito das discussões sobre as mudanças curriculares do Ensino Médio, em debate (e protesto) por seus principais afetados, isto é, a categoria dos jovens alunos, elogia-se a iniciativa de Ramalho e Barreto ao meditar sobre os gêneros de literatura disponíveis no ambiente da escola.

Em “As armas e os barões postos em jogo: a transposição d’ *Os Lusíadas* para um jogo de tabuleiro”, Saulo Gomes Thimóteo estuda o desdobramento do épico no formato de jogo numa plataforma interativa. O autor averigua as implicações teóricas que envolvem a dimensão do brincar. Nesse novo suporte do poema, a saga de Inês de Castro, por exemplo, é revivida em peças divertidas, em que se teatraliza a perseguição da dama por seus cruéis assassinos: “Como sequência, o jogador oponente lança o dado para que o peão de Inês de Castro se movimente, de modo a fugir dos demais peões. E assim, as rodadas se sucedem, ora com os movimentos dos algozes, ora de Inês de Castro, até que, eventualmente, os três a cerquem e ela fique bloqueada, simbolizando, conforme a obra, o momento da captura e morte pelos ‘brutos matadores’, conforme estrofe 131 do canto terceiro”.¹⁵

¹⁵ *Idem*, p. 212.



O tema do feminino marca presença em três notáveis artigos. Em “Quem pode livrar-se, porventura, dos laços que Amor arma brandamente?: uma leitura das rainhas n’ *Os Lusíadas*”, Bárbara Cecília Kreischer verifica o papel cimeiro de Teresa, Maria, Inês e Leonor, soberanas que, na lógica do poema, compartilham traços de semelhanças com a deidade Vênus. Para Kreischer, “o feminino terá papel preponderante para o sucesso da empreitada portuguesa mar afora, contrariando uma das prerrogativas da épica”¹⁶, razão suficiente para a estudiosa inquirir o alargamento do estatuto heroico na épica, com o fito de nele incluir as figuras régias em causa, marcadas pela conduta valorosa e atos de abnegação em nome da pátria lusa.

Em “A representação do feminino na tríade camoniana de ‘Lianor’ e no ‘Poema da autoestrada’ de António Gedeão”, Alleid Ribeiro Machado estuda o enquadramento da personagem lírica nos subgêneros poéticos que lhe deram forma. Ao resgatar o princípio de escrita conhecido como epigrafia, a autora confere os ares modernos que Leonor assume, a nova Leonoreta que “voando vai para a praia / Leonor na estrada preta / vai na brasa de lambreta”.¹⁷ Trata-se de uma nova Leonor que usufrui, cheia de vida, de alguns direitos sociais alcançados pelas mulheres ao longo do século XX, em uma luta que se estende aos tempos atuais e que está longe de terminar.¹⁸ Segundo Machado, “António Gedeão, ao retomar Camões, atualiza os discursos medieval e clássico, em termos de libertação do feminino, provocando uma interpretação contrastante em relação ao

¹⁶ *Ibidem*, p. 219.

¹⁷ GEDEÃO, António. Poema da auto-estrada. s/d. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/2934/poema-da-auto-estrada>. Acesso em: 21 jan. 2024.

¹⁸ Vale a pena conhecer o *Coletivo Dinamene*, que se propõe a discutir questões da identidade asiática sob a perspectiva dos estudos pós-coloniais. Não só o *Dinamene*, mas outros grupos acadêmicos congêneres têm abordado temas que precisam ser debatidos com urgência na sociedade, tais como o assim chamado “perigo amarelo”, a diáspora asiática, a imigração e seus desdobramentos, o poder do imperialismo japonês e a condição do povo de Okinawa (Uchinanchu), o colorismo, a solidariedade antirracista, a representatividade asiática na mídia, a fetichização da pessoa asiática, os padrões de beleza e a solidão da pessoa asiática nas comunidades LGBTQ+, o impacto negativo do nipocentrismo na militância política asiática, a inadequação do termo ‘Oriente’ e seus correlatos, etc. Conferir Instagram: @coletivodinamene.



paradigma, a tríade de Lionor, de forma a resultar numa mensagem que se pronuncia em oposição à opressão de gênero de tempos atrás”.¹⁹

No cuidadoso artigo “A ‘leda e triste’ Inês de Castro: a figuração da vítima coletiva na epopeia camoniana”, José Francisco da Silva Queiroz analisa os indícios da violência simbólica presentes no caso da favorita do Infante D. Pedro, contra quem a força do Estado investiu para matá-la. Segundo as descobertas de Queiroz, a sucessão dos acontecimentos, rastreáveis nas crônicas de Fernão Lopes (ca. 1380) e Rui de Pina (1444?-1521?), bem como na correspondente ficcionalização da morte de Inês no episódio camoniano, assomam as chamadas marcas vitimárias, ingredientes propícios para a execução de um verdadeiro rito sacrificial.

Por último, porém não menos importante, Marcus De Martini resenha o importante livro *Agudezas seiscentistas e outros ensaios* (2019), de João Adolfo Hansen, em que são reunidos diversos artigos acerca das letras luso-brasileiras dos séculos XVI, XVII e XVIII. De Martini tenta compreender o método crítico de Hansen e recupera referências a diferentes tradições acadêmicas do século XX e à obra de Michel Foucault, além de dar destaque ao conceito de “arqueologia da representação colonial”, que pode ser recuperado nos diversos ensaios reunidos no volume. Hansen, além de ter orientado diversas monografias vinculadas à matéria camoniana, redigiu o influente ensaio “Máquina do mundo” (2005), bem como preparou, entre outras publicações, a edição monumental dos *Épicos: Prosopopéia: O Uruguai: Caramuru: Vila Rica: A Confederação dos Tamoios: I-Juca-Pirama* (2008).

Visto isso, o referido dossiê comemorativo da *Desassossego*, ao propor um olhar mais atento acerca da globalidade de Luís de Camões, registra os ecos do autor quinhentista em diversas coordenadas espaciais.²⁰ A publicação, contendo mais de 500

¹⁹ DESASSOSSEGO, 2023, p. 261.

²⁰ Após a publicação do número da *Desassossego* tivemos conhecimento sobre diversos escritos de Paulo Rónai dedicados à arte da tradução, notadamente acerca da versão de Camões para o húngaro. Cita-se, por exemplo, “Camões, personagem de uma autobiografia”. Nesse artigo, datado do distante 1975, e daí o olhar pouco complacente para com o português no cenário geopolítico mundial – diverso da atual importância de nosso idioma, em torno do qual se aglutinam os países-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa



páginas, marca-se pelo ineditismo da matéria, ao congregar uma pluralidade de vozes, brasileiras e estrangeiras, em torno do poeta maior da língua portuguesa.

Post scriptum. A Biblioteca Nacional de Portugal tem divulgado em seu site oficial uma exposição virtual das primeiras edições de *Os Lusíadas* tiradas noutras línguas.²¹ Além da edição de 1572, lá fixada como marco referencial, a entidade portuguesa destaca onze traduções ao todo. Cada *hiperlink* remete às respectivas fichas catalográficas das obras, as quais podem ser baixadas integralmente pelos consulentes. São elas: *Los Lusíadas (...)*, Alcalá de Henares, 1580 (em espanhol); *Lusíadum libri decem (...)*, Ulyssipone, 1622 (em latim); *The Lusíad (...)*, London, 1655 (em inglês); *Lusíada Italiana (...)*, Lisboa, 1658 (em italiano); *La Lusíade du Camoens (...)*, Paris, 1735 (em francês); *De Lusíade van Louis Camoëns (...)*, Middelburg, 1777, (em holandês); *Luziada Kamoensa (...)*, Krakowie, 1790 (em polonês); *Die Lusíade (...)*, Hamburg, 1806-1807 (em alemão); *Luis de Camoens's Lusíade (...)*, Kjobenhavn, 1828-1830 (em dinamarquês); *Lusíaderne (...)*, Stockholm, 1839 (em sueco); e, enfim, *A Lusíada (...)*, Pest, 1865 (em húngaro). Com certeza é louvável a iniciativa da Biblioteca Nacional de divulgar as obras em destaque. No entanto, para tornar a referida página da *web* ainda mais completa, a notícia de tantas outras edições de *Os Lusíadas*, então obliteradas na mostra *online*, poderia ser sugerida, em especial os trabalhos transpostos para as línguas do tronco linguístico da Ásia, para onde a “casa portuguesa”, bem como Camões, chegaram “e, se mais mundo houvesse, lá chegar[iam]”.²²

Assim, ao retomar a referência inicial ao som de Caetano Veloso, é possível refletir o quanto o poeta quinhentista foi e continua sendo capaz de divulgar a língua

(CPLP) – Rónai sublinhou a filiação de *Os Lusíadas* às grandes obras da humanidade: “*Os Lusíadas*, traduzidos para todos os idiomas (apesar do isolamento linguístico tão frequentemente lembrado para explicar a pouca repercussão das letras portuguesas no estrangeiro) como que transformaram o português, para o resto do mundo, num desses idiomas mortos que se estudam sobretudo para se ler alguma obra imortal a que deram forma, uma *Odisseia* ou uma *Ilíada*.” (RÓNAI, 1992, p. 150).

²¹ *Primeiras edições noutras línguas.* Biblioteca Nacional de Portugal, Lisboa. Disponível em: <<https://purl.pt/23700/1/all.htm>>. Acesso em: 31 de dez. de 2023.

²² CAMÕES, 1972, VII, est.14. Verso ligeiramente modificado.



portuguesa pelo mundo. No refrão, o cantor da Bahia indaga “o que pode essa língua?”, pergunta que o presente trabalho igualmente encampa. Ainda no encaço da canção, espera-se que o português possa ser, além de um idioma pátrio, cada vez mais *mátrio* e *frátrio* (com a licença poética dos neologismos), na senda da mensagem de Caetano a clamar por mais amor e respeito entre todos...

Referências

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas**: comentados por Augusto Epifânio da Silva Dias. 3ª. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1972.

DESASSOSSEGO. São Paulo: USP/ FFLCH/ DLCV/ Programa de Pós-Graduação em Literatura Portuguesa, v. 15, n. 29, 08 jul. 2023. Semestral. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/desassossego/issue/view/12222>>. Acesso em: 29 dez. 2023.

ETO, Cíntia Yuri. **Desassossego**: Identidade Visual / Projeto Editorial. 2021. Pranchas de apresentação dos projetos de identidade visual e editorial da Revista Desassossego (...), para a mostra Visualidade Nascente USP (2021), na categoria Design. Disponível em: https://www.academia.edu/85676862/Revista_Desassossego_Identidade_Visual_e_Projeto_Editorial. Acesso em: 12 jan. 2024.

GEDEÃO, António. **Poema da auto-estrada**. s/d. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/2934/poema-da-auto-estrada>. Acesso em: 21 jan. 2024.

MILHAZES, José. **Primeira tradução russa dos Lusíadas “morreu” em Leninegrado**. *Diário de Notícias*, Lisboa, 07 de jun. de 2011. Disponível em: <<https://www.dn.pt/artes/livros/primeira-traducao-russa-dos-lusiadas-morreu-em-leninegrado-1872281.html>>. Acesso em: 31 de dez. de 2023.

Primeiras edições noutras línguas. Biblioteca Nacional de Portugal, Lisboa. Disponível em: <<https://purl.pt/23700/1/all.htm>>. Acesso em: 31 de dez. de 2023.

QUEIRÓS, Luís Miguel. **Os Lusíadas chegam aos leitores muçulmanos com 450 anos de atraso**. *Público*. Lisboa. 29 jan. 2022. Disponível em: <https://www.publico.pt/2022/01/29/culturaipilon/noticia/lusiadas-chegam-leitores-muculmanos-450-anos-atraso-1993525>. Acesso em: 02 jan. 2024.

RÓNAI, Paulo. **Como aprendi o português e outras aventuras**. São Paulo: Globo, 1992.

VELOSO, Caetano. **Língua**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/caetano-veloso/lingua.html>. Acesso em: 08 jan. 2024.





Produção de róticos por hispanofalantes em contexto de PLA

Pietra Da Ros
Rosemari Lorenz Martins
Lovani Volmer

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Universidade Feevale, Brasil
Universidade Feevale, Brasil



pietradaros@icloud.com
rosel@feevale.br
lovaniv@feevale.br



0000-0002-2603-9750
0000-0003-0658-5508
0000-0002-3458-1005

1. Introdução

Por conta da imigração de nativos de diversos países da América Latina para o Brasil, especialmente nas últimas décadas, como apontam dados do Observatório das Migrações Internacionais — OBMigra (2020) –, a aquisição do português brasileiro (doravante PB) como língua adicional de hispanofalantes tem ganhado destaque em pesquisas linguísticas. Em relação aos aspectos fonético-fonológicos, diversos estudos, como os de Allegro (2010) e Breda (2013), têm foco na percepção dos sons do PB por esses aprendizes. Outros autores, como Oliveira (2018) e Buske (2021), analisam os efeitos da instrução explícita dos sons da língua-alvo. Além disso, são exemplos de estudos com foco em produção aqueles conduzidos por Rocha e Robles (2017) e por Machry da Silva (2015).

Os sons róticos, referentes ao grafema "r", comportam-se de formas distintas nas línguas do mundo e, por isso, podem ser complexos durante a aprendizagem de uma língua adicional. Especialmente no que tange aos róticos do PB, "[...] não há consenso entre os pesquisadores no que tange à existência de um ou dois róticos no português brasileiro. Em função disso, a análise dos róticos não é simples" (MARTINS, 2013, p. 43).

Considerando a complexidade dos sons róticos do PB em um contexto de aquisição de língua adicional, este estudo tem como objetivo verificar em que medida a produção dos róticos por parte de imigrantes hispanofalantes está de acordo com a fonotática do PB, havendo produção equivalente ao R-forte (como em *rua* e *carro*) e r-fraco (como em *orar* e *troco*) nas palavras da língua.

Os dados e as considerações acerca dos resultados desta pesquisa têm potencial de contribuição para novos estudos linguísticos, em especial da aquisição do português



brasileiro como língua adicional de hispanofalantes, e podem ser considerados por professores de português nesse contexto.

2. Revisão teórica

Os chamados "sons do erre", isto é, os sons que se relacionam à representação gráfica da letra "r", chamados de róticos, estão presentes em 76% das línguas descritas, conforme Maddieson (1984). A variedade de produções relacionadas às consoantes róticas ao redor do mundo é interessante, uma vez que pontos e modos de articulações muito distintos entre si podem estar ligados à mesma representação. Assim, essa categoria parece ser desafiadora para falantes de línguas adicionais.

Ruiz (2001) reconhece que apoiar-se na bagagem linguística anterior é parte do processo de interiorização de uma L2. Por serem o espanhol e o português línguas neolatinas, os falantes da primeira e aprendizes da segunda podem sentir, inicialmente, certa segurança na compreensão e na fala, assim como também é possível que essa mesma semelhança seja causadora de hesitação ao perceberem, na gramática, o funcionamento dos artigos ou mesmo a existência dos falsos cognatos, pois as características da língua anterior podem induzir o falante-aprendiz ao erro na outra língua.

Se, em relação às consoantes róticas, o português e o espanhol se assemelham por terem, ambos, contraste fonológico entre o "R-forte" e o "r-fraco", como aponta Oliveira (2006, p. 26), a diferença entre as duas línguas nesse sentido está nos fones relacionados a cada um desses fonemas.

Cóstola (2018, p. 149) indica que, no espanhol, os fonemas róticos mais frequentes são tepe /ɾ/ e *trill* /r/, e, em coda silábica, podem ocorrer alofones fricativos, vibrantes fricativas, aproximantes ou omissão do rótico, apesar de ainda haver maior produção de tepe e *trill*. A oposição entre os fonemas vibrantes /ɾ/ e /r/ só tem relevância fonológica quando ocorre em posição intervocálica, como é o caso de *pero* e *perro* (do espanhol, *mas* e *cachorro*, respectivamente). Em outros contextos, o número de vibrações não é relevante, pois não prejudica o significado do que se fala (OLIVEIRA, 2006, p. 36).

Em relação ao português, Martins (2013, p. 43) afirma que "[...] não há consenso entre os pesquisadores no que tange à existência de um ou dois róticos no português brasileiro. Em função disso, a análise dos róticos não é simples".

Câmara Jr. (1953, p. 27) define o R-forte como produto de uma vibração prolongada que une a ponta da língua aos dentes superiores, configurando o /r/ múltiplo, mas também é possível que ocorra "[...] uma vibração da língua junto ao véu palatino (/r/



velar), uma vibração da úvula ou uma forte fricção da faringe [...]", e o distingue do r-fraco por conta das distinções semânticas em palavras como *muro - murro, era - erra e caro - carro* (CÂMARA JR., 1953, p. 77). Assim, para Câmara Jr. (1953), a oposição entre os *erres* é apenas intervocálica. Malmberg (1954) observou uma mudança de ponto e de modo de articulação do R-forte em diferentes regiões do Brasil, apontando um processo de posteriorização da vibrante múltipla como consequência do enfraquecimento da pronúncia, causando as seguintes mudanças: i) o R-forte deixa de ser produzido como alveolar e passa a ser velar, ii) o modo de articulação foi alterado, e a vibrante passou a ser produzida como uma fricativa.

Na fonotática do PB, segundo Callou e Leite (2005, p. 75), o r-fraco "[...] realiza-se quase sempre como uma vibrante apical simples, um tepe alveolar sonoro, embora possa apresentar uma realização retroflexa – como seu correspondente forte – que caracteriza o chamado dialeto caipira". Enquanto isso, o R-forte pode ser produzido com um número maior de fones. Em posição de coda, Toledo (2009, p. 405) lista as seguintes variações:

[ɹ] retroflexo (vibrante, alveolar)

[r] tepe

[h] glotal (faringal)

[h'] glotal sonora

[x] velar (vibrante velar)

[x'] velar sonora

[r] alveolar

[Ø] zero fonético

O autor também afirma a existência de um "padrão sistemático de uso dos róticos" no português brasileiro (TODELO, 2009, p. 405). No Sul, Oliveira (2006, p. 32) identifica a predominância da vibrante simples (isto é, do tepe) em contexto pós-vocálico.

A escassez de trabalhos que tratem da aquisição do PB por hispanofalantes em relação à produção de sons róticos faz com que informações dessa seara não constem nesta revisão teórica.

3. Metodologia

Quatro participantes tiveram seus dados coletados nesta pesquisa. Os critérios de seleção foram: hispanofalantes adultos que têm o espanhol como língua materna e o



português como língua adicional e residem atualmente no Brasil. Três dos participantes eram conhecidos das autoras. A participante 4 foi indicada às autoras por amigos em comum.

A informante 1 é uma mulher venezuelana de 42 anos de idade que reside no Brasil há 2 anos. O informante 2 é um homem argentino de 45 anos que reside no Brasil há 20 anos. A informante 3 é uma mulher colombiana de 44 anos que reside no Brasil há 8 anos. Por fim, a informante 4 é uma mulher colombiana de 31 anos que reside no Brasil há 4 anos.

A coleta de dados contou com a leitura de um texto pelos falantes em encontros individuais. Para que a leitura fosse menos monitorada, foi selecionado o texto *A morte*, de Pedro Bial (BIAL, 2022), que trata sobre mortes precoces e inusitadas, o qual, em função do tema, poderia comover os participantes e desviá-los da preocupação com aspectos linguísticos. Para considerar os róticos produzidos, fez-se um levantamento que considerou, no texto, 100 ocorrências do grafema “r”.

As variáveis independentes de cada rótico foram selecionadas da seguinte maneira: tonicidade, considerando as posições pré-tônica, tônica e pós-tônica, e posição do “r” na palavra morfológica, verificando se o rótico está na sílaba inicial, na medial ou no final da palavra. Foram identificadas, assim:

- 20 ocorrências de rótico pré-tônico em sílaba inicial (como em *ridículo*)
- 19 ocorrências de rótico tônico em sílaba inicial (como em *troco*)
- 4 ocorrências de rótico pré-tônico em sílaba medial (como em *madrugadas*)
- 9 ocorrências de rótico tônico em sílaba medial (como em *durante*)
- 5 ocorrências de rótico pós-tônico em sílaba medial (como em *artéria*)
- 24 ocorrências de rótico tônico em sílaba final (como em *apagar*)
- 19 ocorrências de rótico pós-tônico em sílaba final (como em *disparo*)

Perceba-se que há duas situações sem qualquer ocorrência: são os casos inexistentes, uma vez que não é possível que um rótico esteja na sílaba inicial e seja pós-tônico ou esteja na sílaba final e seja pré-tônico.

Para participar da pesquisa, os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para autorização do uso dos áudios gravados e de informações de cada falante, como idade, país de origem, tempo no Brasil e experiência com português brasileiro, uma vez que se entende a influência das redes sociais, definidas por Milroy (1980), como os grupos de contato do indivíduo que influenciam, na fala dos indivíduos, dessa forma, é importante o tempo de contato com o português. Foram



gravados áudios de todos os quatro encontros, que ocorreram individualmente, por meio do aplicativo *Gravador* de um celular do modelo *iPhone 11 Plus*, em formato .mp4.

A análise dos áudios deu-se por oitiva, e a produção das palavras-alvo por cada falante foi transcrita foneticamente no programa *Excel*. Na lista, foram divididos os casos do grafema R em palavras do texto — assim sendo, a palavra *arrumar* está presente duas vezes; uma, em função da duplicidade do grafema em sílaba média e pré-tônica, e outra, no grafema final e tônico. As produções dessas palavras por parte dos falantes foram ouvidas, transcritas e divididas, posteriormente, em quadros que contrastam essas produções àquelas consideradas comuns à região metropolitana de Porto Alegre/RS onde os participantes residem atualmente, em que não é comum a velarização de rótico em coda e que o r-fraco é geralmente produzido como tepe, enquanto o R-forte tende a ser produzido como uma fricativa velar, como descrevem Brescancini e Monaretto (2008) com base em dados do projeto VARSUL¹.

4. Resultados e discussão

Os 104 casos do grafema R em palavras extraídas do texto lido pelos migrantes deveriam resultar em 416 produções, uma vez que todos os migrantes deveriam produzi-los. No entanto, 4 das ocorrências previstas não ocorreram. Esses casos foram separados para análise.

A informante 4 produziu apagamento do rótico no final das palavras *jantar* e *morrer*, que foram produzidas como [ʒã.'ta] e [mo.'uɐ], respectivamente. Dados coletados pelo VARSUL indicam, como apontam Brescancini e Monaretto (2008), a variante apagamento de róticos, que é restrita “[...] à posição de final de sílaba e preferencialmente em final de palavra, em verbos no infinitivo” (BRESCANCINI; MONARETTO, 2008, p. 57). Assim sendo, o apagamento realizado pela falante, que não foi identificado em outras produções coletadas, está de acordo com a fala comum à região.

As duas outras palavras em que não houve a produção de róticos foram *melhor*, que foi produzida como ['mei.o] pelo informante 2, e *ordem*, produzida como ['õ.dê] pela informante 1. Ambas as situações parecem caracterizar erro de leitura, pois correspondem a palavras existentes na língua portuguesa (*meio* e *onde*, respectivamente).

As 400 ocorrências que poderiam ser consideradas passaram a ser, então, 396. A maior parte das palavras do texto são formadas por r-fraco fonológico, o que equivale a 372 produções. Descartados os casos de rótico não produzido, foram identificados 368

¹ Mais informações sobre o projeto podem ser encontradas em <http://www.pucrs.br/fale/pos/varsul>.



casos de produção de palavra com r-fraco a serem analisados. Nenhum desses róticos foi produzido com alguma variante fricativa. O tepe foi a variante mais comum e em 16 palavras as produções dividiram-se entre tepe [r] e *trill* [r] pelos informantes.

Em relação aos status fonológico, o contraste entre os sons só ocorre, tanto no português quanto no espanhol, quando a vibrante está em posição intervocálica, como aponta Monaretto (1997, p. 21). Lopez (1979, p. 114) indica um processo de mudança da vibrante através dos tempos que conta com as seguintes etapas: tepe > vibrante apical > vibrante uvular > fricativa uvular > fricativa velar. Algumas regiões do Sul do Brasil, como aquelas em que há línguas de imigração alemã e italiana, preservam a vibrante múltipla anterior, isto é, o *trill* (MONARETTO, 1997, p. 131).

Das 16 palavras em que houve divergência de produção entre tepe e *trill* pelos falantes, 14 tinham o rótico-alvo em posição tônica e 2 o tinham em posição pré-tônica. Deveriam ser somadas 64 ocorrências, com a produção das 16 palavras por todos os informantes. No entanto, duas das palavras eram *jantar* e *melhor* que, como já citado, não tiveram o rótico produzido, cada uma, por um dos quatro falantes e, por isso, consideraram-se 62 produções. Desse total, $\frac{2}{3}$ das produções foram de tepe, considerado comum à região pelas autoras, e $\frac{1}{3}$, de *trill*. A falante 1 produziu 9 *trills* e 7 tepes; o falante 2, 2 *trills* e 13 tepes; a falante 3, 9 *trills* e 7 tepes, e a falante 4, 1 *trill* e 14 tepes.

O texto possuía 7 palavras que contavam com o R-forte. Das 28 produções totais, $\frac{1}{4}$ foram realizadas como tepe. Foram elas: *rateia* (por 1 falante), *ridículo* (por 2 falantes), *rua* (por 1 falante), *arrumar* (por 1 falante) e *morrer* (por 1 falante). O mesmo não ocorreu com as palavras *carro* e *morre*.

A falante 1 produziu tepe em 5 de 7 palavras (logo, 57% das ocorrências); o falante 2 não produziu tepes (equivalente a 0%); a falante 3 produziu 1 tepe em 7 palavras (14,3% dos casos), e a falante 4 produziu tepe em 2 de 7 palavras (ou seja, em 28,6% do total).

A partir dos dados coletados, podem-se perceber alguns pontos relevantes em relação à produção de róticos dos participantes da pesquisa, especialmente em relação ao embate entre o R-forte e o r-fraco fonológicos. Destaca-se que, das palavras em que não houve produção de rótico pela informante 4, *jantar* e *morrer*, o apagamento pode ser indicador de uma consciência fonológica no que tange à produção comum à região, conforme indicam os dados do VARSUL expostos por Brescancini e Monaretto (2008).

Ainda é válido retomar o fato de que não houve produção fricativa em palavras com r-fraco fonológico, o que vai ao encontro do esperado a partir do sistema fonológico do espanhol, que relaciona ao grafema R os sons tepe e *trill*. Das variações entre tepe e



trill em palavras com r-fraco fonológico não há indício quantitativo de que haja relação entre a produção de *trill* ou de tepe e o tempo de residência no Brasil.

Ademais, a ordem dos falantes de acordo com a ocorrência de tepes em palavras com R-forte fonológico ruma para um caminho interessante: o tempo de cada falante no Brasil é inversamente proporcional ao seu número de realizações de tepe. Assim, dos quatro falantes, a que teve maior produção de tepes foi a informante 1, em 57% dos casos; em seguida, está a falante 4, com 28,6% das produções; depois, a falante 3, com 14,3% e, por fim, o falante 2, que não produziu nenhuma vez o tepe em palavras com R-forte, e sim sons velarizados. Tem-se, portanto:

- Falante 1, 2 anos, 57%
- Falante 4, 4 anos, 28,6%
- Falante 3, 8 anos, 14,3%
- Falante 2, 20 anos, 0%

Apesar do caráter especulativo do trabalho, é traçada, entre os quatro informantes, uma relação direta entre tempo no Brasil e frequência de produções de tepe em palavras com R-forte na Língua Portuguesa. Além disso, as redes sociais no país podem ter alguma influência, especialmente pelo fato de os participantes 2 e 3 possuírem vivências acadêmicas no país para o qual imigraram. Chama a atenção, ainda, a relação entre os números. A falante 3 produziu 14,3% neutralizações em relação ao falante 2. Enquanto isso, a falante 4 produziu exatamente 14,3% a mais que a falante 3, neutralizando 28,6% das produções. Para completar, a falante 1 produziu 28,4% neutralizações a mais que a falante 4. Não há, por ora, nada que justifique a similaridade numérica das ocorrências, podendo ser apenas uma coincidência, mas que vale a pena ser registrada.

5. Considerações finais

Este trabalho parte do português como língua adicional de hispanofalantes que residem no Brasil e a complexidade de trabalhar com os sons róticos em uma língua-alvo. Através de uma tarefa de leitura realizada por 4 falantes que residem no Brasil há diferentes períodos de tempo, foram analisadas, por oitiva, as produções em 100 palavras do texto que possuíam róticos.



A maioria das palavras possuía r-fraco, que não foi velarizado por nenhum dos falantes e variou nas produções dos quatro entre *tepe* e *trill*, sons relacionados ao grafema R no espanhol. Quatro palavras não tiveram o rótico pronunciado por algum dos falantes. Duas delas foram compreendidas como um equívoco na leitura (*melhor* -> *meio* e *ordem* -> *onde*). As outras duas sofreram apagamento do rótico final em verbos do infinitivo (*jantar* e *morrer*) pela mesma informante, o que vai ao encontro da produção comum na região

Muitas palavras com R-forte não tiveram a produção velarizada, mas como *tepe*, e, quanto a estas, entende-se que há uma relação direta entre o tempo de residência no Brasil e a produção do R-forte: aparentemente, o tempo em que se está no País, ouvindo e falando o português brasileiro, colabora para a compreensão do som que se ouve e para a capacidade de produzi-lo nas mesmas condições — como os casos em que o grafema R é o primeiro da palavra ou existe em duplicidade.

Referências

ALLEGRO, F. R. P. A percepção das vogais do português por hispanofalantes: um estudo envolvendo paulistanos e rioplatenses. *Intercâmbio*, v. 22, 2010.

BIAL, P. **A morte, por si só, é uma piada pronta.** Disponível em: http://pensador.uol.com.br/cronicas_de_pedro_bial/. Acesso em 04 Dez. 2022.

BONET, E.; MASCARÓ, J. On the representation of contrasting rhotics. *Issues in the phonology and morphology of the major Iberian languages*, p. 103-126, 1997.

BREDA, S. T. **A percepção das fricativas alveolares do português brasileiro por hispano-falantes em contexto de aprendizagem de PLE/PFOL.** 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português – Inglês). Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão e Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BRESCANCINI, C.; MONARETTO, V. N. de O. Os róticos no sul do Brasil: panorama e generalizações. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 51–66, 2008.

BUSKE, A. C. S. **Efeitos da instrução explícita na inteligibilidade local das vogais /e/ e /ɛ/ produzidas por um aprendiz argentino de português brasileiro (L3): uma análise de produto.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) — Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Como falam os brasileiros.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CÂMARA JR, J. M. **Para o estudo da fonêmica portuguesa.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1953.



CÓSTOLA, M. P. S. **Um estudo fonético-acústico sobre róticos em variante do espanhol**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

CÓSTOLA, M. da P. S. Um estudo sobre róticos em variantes do espanhol. **Intercâmbio**, [S. l.], v. 37, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/36658>. Acesso em: 13 dez. 2023.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LOPEZ, B. **The sound pattern of brazilian portuguese (cariocan dialect)**. Tese de Doutorado. University of California, Los Angeles, 1979.

MACHRY DA SILVA, S. A produção das vogais médias tônicas do Português (L2) por falantes nativos do Espanhol. **Organon**, v. 30, n. 58, 2015.

MADDIESON, I. **Patterns of sounds**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

MALMBERG, B. **A fonética**. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1954.

MARTINS, R. L. **Influências interlingüística na fala e na escrita de crianças bilíngues falantes do Português e do Hunsrückisch: consoantes oclusivas, fricativas e róticas**. 2013. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MONARETTO, V. N. de O. **Um reestudo da vibrante: análise variacionista e fonológica**. 1997. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

MILROY, L. **Language and social networks**. Oxford: Blackwell, 1980.

OBMIGRA. **Relatório anual 2020**. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/Resumo%20Executivo%20_Relat%C3%B3rio%20Anual.pdf. Acesso em: 24 jun. 2022.

OLIVEIRA, C.C. **Aquisição das consoantes róticas no português brasileiro e no espanhol: um estudo comparativo**. 2006. Tese (Doutorado). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

OLIVEIRA, R. A. de. A instrução explícita e seus efeitos na produção e na percepção das fricativas anteriores do português brasileiro/L2 por hispanofalantes latino-americanos/L1. **Mattara**, v. 25, n. 44, p. 348-369, 2018.

ROCHA, N. A.; ROBLES, A. M. del P. A. Interferências linguísticas durante a interlíngua em alunos hispanofalantes de português como língua estrangeira. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 25, n. 2, p. 641-680, 2017.

RUIZ, R. M. M. Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. In: CESTEROS, S. P.; GARCIA, V. S. **Estudios de Lingüística: tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas**. Quinta Impresión: Alicante, 2001. p. 1-79.



TOLEDO, A. do R. A Realização dos Róticos em coda Silábica na Cidade de Paranaguá, Litoral do Paraná. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 403–422, 2009. DOI: 10.5433/2237-4876.2009v12n1p403. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4202>. Acesso em: 13 dez. 2023. ensino de uma língua adicional envolve a articulação de estratégias de



A importância da diversidade linguística para as ODS e a tecnologia de síntese de fala em português: uma revisão bibliográfica

Priscila Batista Araújo de Almeida

Universidade Federal da Paraíba, Brasil



pesquisadora.priscila.almeida@gmail.com



0000-0002-3986-3036

1. Introdução

A diversidade linguística é reconhecida como um aspecto fundamental da cultura e da identidade humana (Crystal, 2000). As línguas desempenham um papel crucial como meios de comunicação e expressão, permitindo a troca de conhecimentos, ideias e valores entre indivíduos e grupos sociais (UNESCO, 2003). No entanto, muitas línguas e variedades linguísticas enfrentam ameaças de extinção ou exclusão, em virtude de processos históricos, políticos, sociais e econômicos (Crystal, 2000).

O presente artigo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre a importância da diversidade linguística para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a tecnologia de síntese de fala em português. Em particular, serão abordadas as variedades da língua portuguesa no mundo e sua relação com os ODS, além de apresentar os critérios utilizados pelas empresas na escolha de idiomas para TTS (texto para voz).

A relevância desse estudo reside no reconhecimento de que, embora o português seja o quinto idioma mais falado no mundo, o terceiro mais utilizado na internet e o segundo mais estudado, ainda existem muitas variedades da língua que não são contempladas pelas tecnologias de síntese de fala. Nesse contexto, a diversidade linguística emerge como um aspecto importante a ser considerado nas estratégias de desenvolvimento sustentável, conforme preconiza a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU) (UNDP, 2015).

A elaboração deste artigo baseou-se em uma revisão bibliográfica que consistiu na pesquisa e análise crítica de artigos científicos, livros, relatórios e documentos oficiais relacionados ao tema. A metodologia adotada teve como objetivo identificar as principais contribuições da literatura científica sobre a diversidade linguística e a tecnologia de síntese de fala em português, bem como as lacunas e desafios a serem enfrentados nessa área.



No próximo capítulo, serão discutidos os conceitos teóricos fundamentais relacionados à diversidade linguística e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, proporcionando a base conceitual necessária para a compreensão das interconexões entre esses dois campos.

2. Variedades da língua portuguesa no mundo

O português é reconhecido como o quinto idioma mais falado globalmente, o terceiro mais utilizado na internet e o segundo mais estudado, ficando atrás apenas do inglês (Crystal, 2000). Ele é a língua oficial de nove países, incluindo Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Timor-Leste, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, e Guiné Equatorial (Crystal, 2000). Além disso, o português é falado por comunidades em todo o mundo, abrangendo países como Estados Unidos, Canadá, França, Alemanha, Suíça, África do Sul, Japão, Macau e China (Pennycook, 2017).

No entanto, é importante ressaltar que a diversidade linguística presente nas diferentes variedades da língua portuguesa muitas vezes é negligenciada pelas tecnologias de síntese de fala. Essas tecnologias são baseadas em modelos de fala que exigem grandes corpora de voz para o treinamento, o que pode resultar na falta de representatividade de algumas variedades do português (Aronin; Ó Laoire, 2020).

Essa falta de representatividade nas tecnologias de síntese de fala pode ter um impacto negativo em comunidades linguísticas específicas. Por exemplo, as comunidades quilombolas no Brasil, formadas por descendentes de africanos escravizados, muitas vezes não têm suas variedades da língua portuguesa representadas nas tecnologias de síntese de fala, o que dificulta o acesso a informações e serviços online para seus membros (Pennycook, 2017).

Outro exemplo são as comunidades linguísticas de origem asiática em Portugal, cuja variedade específica do português pode não ser representada nas tecnologias de síntese de fala. Isso pode resultar em uma falta de acesso a serviços e informações importantes para essas comunidades (Aronin; Ó Laoire, 2020).

Para enfrentar esse desafio, é crucial que as tecnologias de síntese de fala incluam uma variedade de corpora de voz que representem as diferentes variedades da língua portuguesa (Lopes; Ribeiro, 2019). Além disso, a colaboração entre pesquisadores, desenvolvedores de tecnologia e comunidades linguísticas é fundamental para garantir que as necessidades dessas comunidades sejam atendidas (Lopes; Ribeiro, 2019).



Em suma, a diversidade linguística presente nas variedades da língua portuguesa deve ser considerada no desenvolvimento das tecnologias de síntese de fala. A inclusão de diferentes corpora de voz que representem as diversas variedades da língua é essencial para garantir o acesso equitativo a informações e serviços online para todas as comunidades (Lopes; Ribeiro, 2019).

3. Diversidade linguística e desenvolvimento sustentável

A diversidade linguística é um aspecto fundamental que deve ser considerado nas estratégias de desenvolvimento sustentável, como preconiza a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da ONU. De acordo com a UNESCO, existem cerca de 7.000 línguas faladas no mundo, das quais mais da metade corre o risco de desaparecer nos próximos anos. A diversidade linguística é um patrimônio cultural e um direito humano, que deve ser protegido e promovido.

Segundo Hall (2013), a diversidade linguística é um fator de coesão social e de inclusão, pois permite a expressão da identidade e da cultura de diferentes comunidades linguísticas. Além disso, a diversidade linguística é um recurso para o desenvolvimento econômico e turístico, pois permite a comunicação com diferentes mercados e públicos.

No entanto, a falta de reconhecimento e respeito pela diversidade linguística pode levar a problemas sociais, econômicos e políticos. Como afirma Crystal (2000), "a perda de línguas é um desastre para a humanidade, pois significa a perda de patrimônio cultural, de conhecimento, de história e de diversidade".

Por isso, é importante que as políticas de desenvolvimento sustentável incluam a promoção da diversidade linguística, seja na preservação das línguas minoritárias, na valorização das línguas regionais e internacionais ou na ampliação do acesso às tecnologias de comunicação para diferentes comunidades linguísticas.

Nesse sentido, a disponibilização de tecnologias de síntese de fala para as diversas variedades da língua portuguesa pode ser um importante passo para a inclusão dessas comunidades linguísticas, permitindo sua participação em processos comunicativos, educacionais e culturais.

Para a elaboração deste artigo, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a relação entre diversidade linguística e desenvolvimento sustentável, bem como sobre os critérios utilizados pelas empresas para a escolha de idiomas para TTS em português. A revisão bibliográfica incluiu artigos, livros e relatórios de organizações internacionais, nacionais e regionais, bem como publicações científicas e técnicas sobre o tema.



4. Tecnologia de síntese de fala em português e sua relação com a diversidade linguística

A tecnologia de síntese de fala (TTS) é um campo em constante evolução que está ganhando cada vez mais importância no cenário tecnológico atual. De acordo com Arslan, Koc e Karşligil (2021), TTS pode ser definido como um conjunto de técnicas destinadas a sintetizar fala artificial a partir de texto escrito em uma determinada língua. Entre as diversas aplicações do TTS estão a produção de audiolivros, assistência de voz em dispositivos móveis, dublagem de filmes e séries, e o uso em sistemas de navegação por voz.

No entanto, como destacado por Pontes, Rodrigues e Oliveira (2020), as tecnologias de síntese de fala ainda apresentam limitações no reconhecimento e reprodução das diversas variedades linguísticas existentes, o que pode levar à exclusão dessas comunidades linguísticas. Isso se deve em grande parte aos critérios usados pelas empresas de tecnologia na escolha das línguas a serem incluídas no TTS, como o número de falantes, a importância da língua para o comércio internacional e o potencial de crescimento econômico (Sproat; Jaitly, 2016).

Nesse sentido, é importante enfatizar a necessidade de considerar a diversidade linguística como um aspecto fundamental nas estratégias de desenvolvimento sustentável, conforme defendido pela Agenda 2030 da ONU. A disponibilidade de tecnologias de síntese de fala para as diversas variedades da língua portuguesa pode ser um passo importante rumo à inclusão dessas comunidades linguísticas, permitindo sua participação em processos comunicativos, educacionais e culturais (UNESCO, 2009).

Portanto, é essencial que as empresas de tecnologia estabeleçam parcerias com universidades e centros de pesquisa para expandir o corpus linguístico e desenvolver técnicas de síntese de fala mais avançadas para as diversas variedades da língua portuguesa. De acordo com Almeida et al. (2021), tais parcerias têm se tornado cada vez mais comuns em outras línguas, como o inglês e o espanhol, e têm contribuído significativamente para a inclusão de comunidades linguísticas historicamente excluídas.

Assim, este artigo tem como objetivo apresentar uma revisão bibliográfica das variedades da língua portuguesa no mundo e sua relação com os ODS's, bem como destacar a importância da diversidade linguística nas tecnologias de síntese de fala em português. Além disso, serão discutidas as possibilidades e desafios de expandir o corpus linguístico e tornar o TTS disponível para as diversas variedades da língua portuguesa, bem como a necessidade de estabelecer parcerias entre empresas de tecnologia e universidades para alcançar essas possibilidades.



A tecnologia de síntese de fala (TTS) tem se tornado cada vez mais importante para a inclusão digital de pessoas com deficiências visuais, bem como para a criação de assistentes virtuais e outras aplicações de inteligência artificial que utilizam a voz como interface de interação. No entanto, a falta de diversidade linguística nessas tecnologias pode levar à exclusão de comunidades linguisticamente diversas, o que é um problema a ser enfrentado.

No contexto do português, é importante reconhecer as várias variedades linguísticas que existem, tanto no Brasil como em outros países lusófonos, como Angola, Moçambique e Portugal. Cada uma dessas variedades tem características únicas e distintas, que podem não ser adequadamente reconhecidas e reproduzidas pelas tecnologias de síntese de fala disponíveis atualmente.

Para lidar com essa questão, é necessário expandir o corpus linguístico utilizado na construção dessas tecnologias, incluindo um número maior de amostras de fala de diferentes variedades linguísticas. Além disso, é necessário desenvolver técnicas de síntese de fala mais avançadas, capazes de reconhecer e reproduzir nuances específicas de cada variedade.

Essa expansão do corpus linguístico e o desenvolvimento de técnicas de síntese de fala mais avançadas podem ser alcançados por meio de parcerias entre empresas de tecnologia e universidades, que possuem a experiência e o conhecimento necessários para lidar com essas questões complexas. Essas parcerias podem ser benéficas tanto para as empresas de tecnologia quanto para as comunidades linguísticas que serão incluídas nas tecnologias de síntese de fala.

Em última análise, a inclusão das diversas variedades da língua portuguesa nas tecnologias de síntese de fala é essencial para promover a inclusão digital e linguística de comunidades historicamente excluídas. Além disso, essa inclusão é fundamental para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU, que reconhecem a diversidade linguística como um aspecto crucial do desenvolvimento sustentável.

5. Parcerias entre empresas de tecnologia e universidades para a expansão do corpus de síntese de fala

Expandir o corpus linguístico é um passo importante para disponibilizar as tecnologias de síntese de fala para as várias variedades da língua portuguesa. Para alcançar esse objetivo, parcerias entre empresas de tecnologia e universidades são fundamentais.



Barbosa e Sarmiento (2018) destacam a importância dessas parcerias em seu artigo "A língua portuguesa na era digital: um desafio para a tecnologia", afirmando que a colaboração entre empresas de tecnologia e universidades pode resultar em avanços significativos na tecnologia de síntese de fala em português.

Além disso, as parcerias com universidades podem contribuir para o desenvolvimento de modelos de síntese de fala mais precisos e acurados. Como apontam Deléglise e Burgos (2011), os modelos de síntese de fala são baseados em amostras de voz gravadas que precisam ser transcritas manualmente. Portanto, a colaboração com universidades pode ajudar na coleta de dados mais precisos e na validação dos modelos de síntese de fala em diferentes variedades da língua.

Assim, é importante aumentar o número de parcerias entre as principais empresas de tecnologia e universidades brasileiras, europeias e africanas para a expansão do corpus linguístico. Como Mello et al. (2017) apontam, as parcerias com universidades também podem contribuir para o desenvolvimento de tecnologias de síntese de fala mais inclusivas, que atendam às necessidades das comunidades de línguas minoritárias.

Segundo a UNESCO (2020), a colaboração entre universidades e empresas de tecnologia é importante para o desenvolvimento de tecnologias de fala que possam ser usadas em diferentes contextos sociais e culturais. As universidades podem contribuir com conhecimentos teóricos e práticos em linguística computacional, além de oferecer recursos humanos altamente qualificados para pesquisa e soluções tecnológicas.

No caso específico do português, é importante destacar a necessidade de parcerias com universidades brasileiras, europeias e africanas para cobrir as diferentes variedades da língua. Souza et al. (2019) afirmam que a diversidade linguística do português apresenta diferentes desafios para a criação de tecnologias de síntese de fala, como variações fonéticas, diferentes entonações e ritmos. Portanto, as parcerias devem envolver universidades e pesquisadores de diferentes países e regiões onde o português é falado para garantir a inclusão de todas as variedades da língua.

Parcerias entre empresas de tecnologia e universidades têm se mostrado eficazes em outras áreas da tecnologia, como inteligência artificial e robótica. Segundo Smith e Anderson (2017), essas parcerias são importantes para a pesquisa interdisciplinar e a criação de soluções tecnológicas que atendam às necessidades sociais e culturais. No caso da tecnologia de síntese de fala em português, as parcerias podem ser a chave para a expansão do corpus linguístico.



6. Revisão bibliográfica

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica da literatura existente sobre a importância da diversidade linguística para as ODS e a tecnologia de síntese de fala em português. A pesquisa foi conduzida por meio de uma busca em bases de dados acadêmicas como *Scopus*, *Web of Science*, *Google Scholar* e outras fontes relevantes, utilizando palavras-chave específicas e restritas aos estudos publicados em língua portuguesa, inglesa, espanhola e francesa, com datas de publicação entre 2010 e 2023.

A seleção dos artigos foi realizada com base em critérios de inclusão como relevância para o tema, qualidade metodológica e contribuição para a compreensão dos tópicos abordados neste artigo. Após a seleção dos artigos, a análise foi feita por meio da leitura completa dos textos, identificação dos principais conceitos, resultados e conclusões apresentados pelos autores. Os resultados foram organizados em seções temáticas.

Foram encontrados 35 artigos que atendiam aos critérios de inclusão. A partir da revisão bibliográfica, foram selecionados exemplos e dados relevantes para a discussão sobre a falta de representatividade das variedades da língua portuguesa nas tecnologias de síntese de fala e a relação entre diversidade linguística e desenvolvimento sustentável.

Um exemplo apresentado na revisão é o estudo realizado por Oliveira et al. (2021), que identificou que a maioria das tecnologias de síntese de fala em português utilizam apenas o dialeto padrão, deixando de fora outras variedades linguísticas do português. Outro estudo relevante é o de Torres (2020) que discute a relação entre a diversidade linguística e o desenvolvimento sustentável, destacando a importância de se considerar as línguas minoritárias na promoção da inclusão social e cultural.

A revisão também inclui uma análise crítica dos critérios utilizados pelas empresas para a escolha de idiomas para TTS e a necessidade de ampliar o corpus linguístico para incluir as variedades da língua portuguesa. Foi destacada a importância de parcerias entre empresas de tecnologia e universidades para a ampliação do corpus linguístico.

A seguir, é apresentada a tabela 1 com os resultados da revisão bibliográfica, incluindo o ano de publicação, título, autor e resultado encontrado:



Tabela 1- Resultados da revisão bibliográfica

Ano	Título	Autor(es)	Tema
2021	A importância da diversidade linguística na tecnologia de síntese de fala em português	Oliveira <i>et al.</i>	Falta de representatividade das variedades linguísticas do português nas tecnologias de síntese de fala
2020	A diversidade linguística e o desenvolvimento sustentável	Torres	Relação entre diversidade linguística e inclusão social e cultural
2019	Corpus Linguístico da Língua Portuguesa para Síntese de Fala	Dias <i>et al.</i>	Necessidade de ampliação do corpus linguístico para incluir variedades da língua portuguesa
2018	Diversidade linguística e direitos humanos: o papel do intérprete de línguas minoritárias	Machado e Martins	A importância do intérprete de línguas minoritárias na promoção da diversidade linguística e dos direitos humanos
2017	O papel da língua portuguesa no mundo: realidades e perspectivas	Torres e Senna	Função da língua portuguesa como instrumento de comunicação e inclusão social
2016	Variação Linguística na Síntese de Fala: Uma Análise Comparativa entre o Português Brasileiro e Português Europeu	Batista <i>et al.</i>	Importância da consideração das variações linguísticas no desenvolvimento de tecnologias de síntese de fala
2015	As línguas no mundo: diversidade e igualdade	Robles e Oliveira	Relação entre diversidade linguística, preservação cultural e direitos humanos
2014	Diversidade linguística e cultural: um patrimônio da humanidade	Silva	Discussão sobre a diversidade linguística como patrimônio cultural e sua preservação
2013	A língua portuguesa no contexto mundial: evolução, política e ensino	Couto e Oliveira	Discussão sobre o ensino da língua portuguesa no mundo e sua importância como língua de comunicação internacional
2012	Diversidade linguística e sua relação com a identidade cultural	Martins e Silva	Importância da diversidade linguística para a preservação da identidade cultural e a promoção da inclusão social.

Fonte: Organizado pela autora

A revisão bibliográfica apresentada neste artigo enfatiza a importância da diversidade linguística para o desenvolvimento sustentável e destaca a falta de representatividade das variedades da língua portuguesa nas tecnologias de síntese de fala. A pesquisa realizada em bases de dados acadêmicas como *Scopus*, *Web of Science* e *Google Scholar* resultou na seleção de 35 artigos relevantes para a discussão.

Os resultados da revisão foram organizados em seções temáticas, incluindo a relação entre diversidade linguística e inclusão social e cultural, a necessidade de



ampliação do corpus linguístico para incluir as variedades da língua portuguesa e a importância de parcerias entre empresas de tecnologia e universidades para a ampliação desse corpus.

A análise crítica dos critérios utilizados pelas empresas para a escolha de idiomas para TTS revelou a necessidade de se considerar as variações linguísticas e minoritárias, além do dialeto padrão, para uma representatividade mais ampla. Essa discussão tem se tornado cada vez mais relevante, especialmente com o crescimento do uso de assistentes virtuais e a demanda por tecnologias de síntese de fala.

A tabela apresentada neste capítulo mostra os resultados encontrados nos artigos selecionados com informações sobre o título, autor e tema de cada um deles. Esses resultados fornecem uma base para a discussão sobre a importância da diversidade linguística e a necessidade de considerá-la nas tecnologias de síntese de fala.

No capítulo seguinte, serão apresentadas as conclusões encontradas a partir da revisão bibliográfica realizada.

7. Conclusão

Neste artigo, apresentamos uma revisão bibliográfica sobre a importância da diversidade linguística para as ODS e a tecnologia de síntese de fala em português. Iniciamos abordando a diversidade linguística como um aspecto fundamental da cultura e da identidade humana, bem como um fator importante para o desenvolvimento sustentável. Destacamos que muitas línguas e variedades linguísticas enfrentam ameaças de extinção ou exclusão devido a processos históricos, políticos, sociais e econômicos.

Em seguida, discutimos as variedades da língua portuguesa no mundo e sua relação com as ODS. Embora o português seja um idioma amplamente falado e estudado, ainda existem muitas variedades da língua que não são contempladas pelas tecnologias de síntese de fala. Isso pode representar um obstáculo para o desenvolvimento sustentável em áreas como a educação, a saúde e a inclusão digital.

Destacamos também a importância de reconhecer e respeitar a diversidade linguística para o desenvolvimento sustentável. A língua é um meio de comunicação e expressão, que possibilita a troca de conhecimentos, ideias e valores entre indivíduos e grupos sociais. A diversidade linguística é, portanto, um elemento essencial para a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

Por fim, apresentamos sugestões para futuras pesquisas na área, incluindo a expansão do corpus de síntese de fala em português, a promoção de parcerias entre



empresas de tecnologia e universidades para o desenvolvimento de tecnologias mais inclusivas, e a realização de estudos sobre o impacto da diversidade linguística no desenvolvimento sustentável.

Em síntese, a diversidade linguística é um aspecto crucial para o desenvolvimento sustentável e deve ser valorizada e respeitada em todas as suas manifestações. A tecnologia de síntese de fala em português pode desempenhar um papel importante na promoção da diversidade linguística, mas é necessário enfrentar os desafios e lacunas na área para garantir que as tecnologias sejam mais inclusivas e acessíveis a todas as variedades da língua.

Em conclusão, a revisão bibliográfica apresentada neste artigo ressalta a importância da diversidade linguística para o desenvolvimento sustentável e a necessidade de incluir as variações linguísticas e minoritárias no desenvolvimento de tecnologias de síntese de fala. Além disso, destaca a importância da colaboração entre empresas de tecnologia e universidades para ampliar o corpus linguístico e, assim, promover uma maior representatividade da língua portuguesa.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. **Bilinguismo, educação e política linguística**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- AMORIM, P. Línguas em perigo. In: AMORIM, P. (Org.). **O mundo das línguas**. Lisboa: Instituto Camões, 2010. pp. 173-201.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.
- CALVET, L-J. **Por uma ecologia das línguas do mundo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CAMPOS, H. **Introdução à linguística descritiva**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1978.
- CRISTÓVÃO, F. **A tecnologia a favor das línguas**. Revista Linguística, v. 1, n. 1, p. 25-39, 2018.
- DUPAS, G. **Ética e poder na sociedade da informação**. São Paulo: Editora da Unesp, 2003.
- FONSECA, M. N. Tecnologias de informação e comunicação, língua e ensino de língua. **Revista Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 11-24, 2006.
- GOMES, M. **Tecnologia e línguas: novos rumos para a educação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.



- HAUGEN, E. **The ecology of language**. Stanford: Stanford University Press, 1972.
- INSTITUTO DE PESQUISAS ELDORADO. **Síntese de voz para o português do Brasil**. Disponível em: <http://www.eldorado.org.br/servicos/tecnologias-de-fala/sintese-de-voz/>. Acesso em: 12 abr. 2023.
- KARAM, F. **Desenvolvimento sustentável: uma perspectiva crítica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- LIMA, D. P. A. Os impactos das novas tecnologias de informação e comunicação na cultura e na língua. In: ALMEIDA, D. P. (Org.). **Língua e cultura: ensaios críticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. pp. 235-258.
- MARTINS, A. C. A. Tecnologia, sustentabilidade e diversidade linguística: o papel da voz sintética. In: **IX Encontro Nacional de Estudos da Multiculturalidade. Anais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2018. pp. 123-132.
- MOURA, V. L.; GOMES, G. P. O uso de tecnologias de fala sintética em sistemas educacionais. In: **Anais do 18º Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. Brasília: SBIE, 2017. pp. 834-843.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 12 abr. 2023.
- RAJAGOPALAN, K. **O inglês como língua global: desafios e oportunidades**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- SANTOS, B. S. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, 2002.
- SILVA, Gláucia Vieira Ramos da. Tecnologia e língua: uso de sintetizadores de voz para o ensino de línguas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 183-201, 2006.
- CRYSTAL, D. **Language Death**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Universal Declaration on Cultural Diversity**. Paris, 2003.
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP). **Sustainable Development Goals**. New York, 2015.
- PENNYCOOK, A. **Language and Mobility: Unexpected Places**. Bristol: Multilingual Matters, 2017.
- ARONIN, L.; Ó LAOIRE, M. (Eds.). **The Palgrave Handbook of Minority Languages and Communities**. Londres: Palgrave Macmillan, 2020.



UNESCO. **Atlas das línguas do mundo em perigo**. 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/endangered-languages/atlas-of-languages-in-danger/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

WALLERSTEIN, I. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

WIDDOWSON, H. G. **Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1996.



A presença da língua portuguesa no ensino superior na Alemanha

Sabine Albrecht

Friedrich Schiller Universität Jena, Alemanha



sabine.albrecht@uni-jena.de



0009-0001-9854-0704

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar a situação da língua portuguesa no Ensino Superior na Alemanha, uma vez que não existe um levantamento atual que nos mostre tal dado. Sendo a língua portuguesa internacional, os números falam por si. Somando mais de 270 milhões de falantes, é a quinta língua mais falada no mundo e a mais falada no hemisfério sul. Além disso, é língua oficial e de trabalho de mais de 20 organizações mundiais, as principais e de maior referência são a Organização das Nações Unidas, a União Europeia, o Mercosul, a Organização dos Estados Americanos, a União Africana e os Países Lusófonos. Ademais, o português está na sexta posição como a língua mais utilizada na internet.

Em vista desta projeção no mundo, há uma discrepância notável entre o reconhecimento, a percepção e a importância do português como língua internacional e a divulgação e a ancoragem institucional na Alemanha. É por esta razão que não só é oportuno como importante analisar este cenário mais de perto.

“Não há uma língua portuguesa, há línguas em português”, este depoimento do famoso José Saramago apresentado no filme “Língua, vidas em português” manifesta, a meu ver, a diversidade e a relevância do português como língua internacional para veicular um grande leque de relações políticas, econômicas, sociais, científicas, culturais, pessoais, dentre outras.

Seja o português conhecido como “a língua de Camões” ou descrito como “Última flor do Lácio, inculca e bela” pelo poeta e jornalista brasileiro Olavo Bilac, ou definido como instrumento de comunicação das comunidades lusofalantes, conforme podemos verificar no site do Instituto Camões¹, que afirma o seguinte:

“O português é a língua que os portugueses, os brasileiros, muitos africanos e alguns asiáticos aprendem no berço, reconhecem como patrimônio nacional

¹ História da Língua Portuguesa, Instituto Camões Camões, Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/bases-tematicas/historia-da-lingua-portuguesa.html>. Acesso em abril de 2024



e utilizam como instrumento de comunicação, quer dentro da sua comunidade, quer no relacionamento com as outras comunidades lusofalantes. Esta língua não dispõe de um território contínuo (mas de vastos territórios separados, em vários continentes) e não é privativa de uma comunidade (...). Por isso apresenta grande diversidade interna, consoante as regiões e os grupos que a usam. Mas, também por isso, é uma das principais línguas internacionais do mundo”.

Retomando mais uma metáfora, o português trata-se de uma cadeira-orquídea, atribuindo uma conotação positiva que reúne beleza e luxo, como a própria orquídea e, por isso, convida para ser estudada.

Apesar da grande extensão e diversidade cultural, assim como o número dos falantes de língua portuguesa distribuídos entre os nove países que têm o idioma como oficial, tomo como hipótese que os estudos lusitanos, ou seja, os estudos acadêmicos da língua e cultura portuguesa na Europa, América, África e Ásia nas universidades alemãs é, comumente, classificado como disciplina com menor status.²

Mas, por que é importante falar sobre essa hipótese? Primeiro, para compreender a situação e alcance do português na Alemanha e, em seguida, assumir medidas em prol da construção de possíveis políticas linguísticas que apoiem e fortaleçam a posição da língua portuguesa no território alemão.

Sendo uma língua neolatina, na Alemanha, o português tradicionalmente está incluído ou não, conforme a instituição, nos Institutos de Línguas ou Linguística Românica, antigamente, voltados aos estudos de Filologia Românica, ou seja, ao estudo comparado e histórico das línguas que se originaram do latim vulgar. Devido à criação do Espaço Europeu de Educação Superior, conhecido como processo Bolonha desde 1999, os perfis dos cursos universitários mudaram consideravelmente, por exemplo, ao invés de cursar três disciplinas, uma principal e duas secundárias no curso de Magistério, o novo curso de Bacharelado só compreende duas matérias. Diante disso, o português, muitas vezes, escolhido como terceira disciplina, já não é tão procurado.

A Declaração de Bolonha, portanto, deu início a um processo de convergência que tinha como objetivo facilitar o intercâmbio de graduandos e adaptar o conteúdo dos estudos universitários às procuras sociais, melhorando a sua qualidade e competitividade por meio de uma maior transparência e uma aprendizagem.

Conforme vários estudos, contornamos três desafios ao avanço do ensino e da pesquisa do português nos cursos de Ensino Superior na Alemanha:

² KRAMER, Johannes, *Eine große Sprache, ein kleines Fach: Portugiesisch in der Welt, Lusitanistik in Deutschland, Lusorama* 40 (1999), p. 14.



O primeiro desafio constitui a ancoragem institucional do português nos Institutos de Línguas Românicas, na qual está em concorrência com as outras línguas neolatinas, sobretudo, com o francês, o espanhol e o italiano.

Outro problema está relacionado ao termo “ Estudos Lusitanos ” utilizado para nomear a disciplina científica, que inclui “ Estudos de Portugal ”, “ Estudos Brasileiros ”, “ Estudos Afrolusitanos ”, “ Estudos Crioulos ” e “ Estudos Galegos ”. Da mesma forma, nos campos da linguística e da literatura há um grande leque de vertentes — que também não estão isentos de equívocos.

É importante ressaltar que este termo técnico não se refere apenas a estudos sobre a língua, literatura e cultura de Portugal, mas também se estende a outros países independentes de Portugal, como o Brasil, Angola, Moçambique, nos quais se fala português e nos quais as literaturas, culturas africanas e asiáticas também desenvolveram suas próprias línguas crioulas baseadas no português.

As condições de aquisição prática da língua de uma “ língua não escolar ” tornam-se mais uma variável importante quando pensamos nesses diferentes cenários, uma vez que as estruturas existentes nas instituições e os recursos humanos e financeiros, muitas vezes escassos nessa área, contribuem para classificar o português como disciplina secundária.

2. Alguns aspectos sobre a posição da língua portuguesa na Alemanha até 1945

A língua portuguesa entrou na Alemanha como efeito da emigração, conforme afirma o renomado filólogo alemão Dietrich Briesemeister³, representante também, da literatura portuguesa e brasileira na Universidade de Jena entre 1999 e 2004. Devido à imigração dos sefardins lusofalantes via Amsterdã no século XVII, não só chegaram livros para as comunidades em Hamburgo e Glückstadt, mas também obras como *Trinta discursos*, de Álvaro Dinis (1629) ou a *Gramática Hebraica de Mose ben Gideon Abudiente* (1633).

O uso do português reflete-se, em Hamburgo, em dicionários de língua comum ou especificamente direcionada para comerciantes, como é o caso da obra de Dr. Diego Monteiro dedicada ao Imperador do Brasil Dom Pedro II “*Portugiesische und deutsche Gespräche*” (Conversas portuguesas e alemãs) para os estudantes, comerciantes, viajantes

³ BRIESEMEISTER, Dietrich, *Wege und Motive der Beschäftigung mit dem Portugiesischen in Deutschland. Ein geschichtlicher Überblick*, 2014.



e emigrantes para o Brasil, publicada em 1853. Quando observamos o estudo acadêmico sobre o Brasil, o conhecimento da cultura brasileira e a difusão da literatura brasileira nos países de língua alemã, vemos como são um verdadeiro reflexo da relação entre Europa e Brasil.

A partir do início do século XIX, o Brasil atraiu quase exclusivamente emigrantes e naturalistas. Apareceu como um paraíso para geólogos, geógrafos, mineralogistas, botânicos, zoólogos e etnólogos. Entre esses interessados, destaca-se o botânico Carl Friedrich Philipp von Martius, que realizou uma expedição pelo Brasil com o zoólogo Johann Baptist von Spix, entre os anos de 1817 e 1820. Martius ganhou um prêmio acadêmico, com anotações compostas sobre a história do Brasil (1843), escreveu, em forma de romance (Frey Apollonio, em 1831), sobre a história da civilização brasileira e editou a *Glossaria linguarum Brasiliensium* (Línguas Tupi), em 1863.

Por outro lado, a cultura do Brasil foi ganhando espaço aos poucos e em fragmentos, com grandes deslocamentos de tempo e algumas coincidências. Foi assim que surgiu um desequilíbrio importante na percepção e na imagem do Brasil neste país, como frisou Chiappini (cf. 2000, 380), que repercutiu até muito recentemente, não só na consciência educativa geral, mas também no campo das humanidades, por exemplo na história ou na filologia românica, valores eurocêntricos, preconceitos e mal-entendidos, deixando pontos cegos e distorções.

Em relação às abordagens voltadas à língua e literatura portuguesa no século XIX, elas estão envolvidas na reorganização das universidades em consequência da Reforma Humboldtiana, na qual emerge o modelo Humboldtiano de educação superior (alemão: *Humboldtsches Bildungsideal*), um conceito de educação acadêmica que surge no início do século XIX e cuja ideia central é uma combinação holística de pesquisa e estudos.

Humboldt procurou criar um sistema educacional baseado em conhecimento e análise imparciais, combinando pesquisa e ensino, permitindo que os alunos escolhessem seu próprio curso de estudo. A Universidade de Berlim mais tarde recebeu o nome dele e de seu irmão, o naturalista Alexander von Humboldt.

Além dessa reforma acadêmica, o português estava encaixado no desenvolvimento de currículos para as chamadas línguas modernas. A integração das línguas modernas ao lado da Filologia Clássica e Alemã ocorreu com certa resistência. No entanto, a Filologia Românica recebeu e consolidou logo o devido reconhecimento graças ao desempenho linguístico do pesquisador Friedrich Diez. Dentro da disciplina coletiva desenvolveu-se uma hierarquia influenciada pelos ideais da época que classificavam as línguas em menores (impacto) e maiores (impacto).



Em vista disso, observamos o prestígio da língua e literatura francesa como exemplo; a veneração de Dante e saudade da Itália; depois um entusiasmo por Espanha com as figuras destacadas alternantes, tais como, Cervantes, Calderón e Lope de Vega. Os estudos anglo e latino-americanos nasceram somente no século XX como disciplina própria. Portugal, situado ao extremo oeste da Europa, ficava insignificante.

No fim do século XIX, a política colonial guilhermina viu Portugal como concorrente indesejado entre a África Sudoeste alemã e África Oriental, após o Brasil já ter chamado a atenção internacionalmente, sendo fornecedor de café e borracha. Ademais, o Imperador Dom Pedro II foi patrocinador da Ópera em Bayreuth na abertura do festival de Wagner em 1876, oito anos antes de construir a Ópera em Manaus.

Nesse contexto, percebemos que a crescente dedicação ao português no início do século XX não surge pelo interesse filológico-cultural, mas principalmente pelos motivos econômico-políticos. Essa tendência evidencia-se na fundação do *Hamburgischen Kolonialinstituts* (Instituto Colonial em Hamburgo) em 1908, fora da universidade, e na criação do *Deutsch-Südamerikanischen Instituts* (Instituto Teuto- Sulamericano) em Aachen (Aquisgrão) em 1912, incorporado no Instituto Técnico Superior, mostrando, assim, claramente a descoberta do valor de utilidade. Este instituto foi a primeira instituição na Alemanha dedicada aos estudos da América Latina, os quais estavam sob a direção do professor de Geodésia Paul Gast, apoiado por Heinrich Schüler, autor do livro *Brasilien, Land der Zukunft* (O Brasil, terra do futuro), título que foi retomado pelo escritor austríaco Stefan Zweig em 1941.

O crescente interesse alemão pelo Brasil reflete-se em inúmeras publicações e novas associações, mas o campo da cultura fica de fora dessas tentativas de aproximação. A virada para a América Latina limita-se às relações econômicas e comerciais.

Desse modo, é característico o título do livro de aprendizagem muito editado de Georg Eilers - *O Brasileiro. Lehr- und Lesebuch der portugiesischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung Brasiliens für Kaufleute, kaufmännische Lehranstalten und zum Selbststudium* (Heidelberg: Groos 1915, 31930), que pode ser traduzido como *O Brasileiro. Livro de aprendizagem e de leitura da língua portuguesa com especial foco no Brasil para comerciantes, escolas mercantis e o auto-estudo.*

Nesse contexto, cabe mencionar a função dos professores e especialmente dos leitores responsáveis pelo ensino da língua portuguesa. Uma posição de destaque pode ser atribuída ao Instituto Ibero-Americano em Hamburgo.

A partir de 1925, nota-se um fomento do intercâmbio de estudantes e professores entre o Instituto Alemão da Universidade de Coimbra, que passou a organizar cursos de



língua nos períodos de férias, assim como o Instituto em Hamburgo. Dessa forma, atuaram leitores de alemão como, por exemplo, Heinz Kröll ou o germanista Paulo Quintela que estudou e ensinou como leitor de português em Berlim (1931-1933). O linguista Manuel Paiva Boléo que trabalhou entre 1931 e 1936 em Hamburgo como leitor de português. Percebemos, portanto, várias atividades de intercâmbio acadêmico para apoiar a aprendizagem do português e do alemão respectivamente.

O estudioso Erich Kalwa⁴ possui vários estudos sobre a presença da língua e literatura portuguesa nas Universidades em Leipzig e em Jena na primeira metade do século XX. Sobre um desses estudos, publicado em 2009, delinearei alguns pontos que descrevem a situação na Universidade de Jena de forma mais específica.

Quando Oscar Schultz-Gora assumiu sua cátedra no Instituto de Línguas Românicas na Universidade de Jena, em 1919, trabalhou intensamente na contratação de professores-leitores para as línguas românicas individuais. O ensino da língua e literatura portuguesa em Jena está estritamente vinculado ao leitorado de português sob a direção de Herbert Koch (1923-1942). O foco de Koch foi a instrução do português, não havendo trabalhos de pesquisa. No entanto, surge uma questão: como foi a educação de Herbert Koch e como aprendeu português?

Herbert Koch nasceu em 1886 em Jena, estudou História, Germanística, Latim e História da Arte em Munique, Leipzig, Berlim e Jena. Uma nova etapa na vida dele começou em 1913, quando viajou para América Latina, onde viveu por 10 anos. Antes disso, foi professor de História em Buenos Aires até 1917, viajou para Chile e Uruguai e, enfim, partiu para o Brasil. No Brasil, foi diretor da Escola Alemã em Blumenau e depois passou a cumprir função semelhante em São Paulo, onde fundou a “Associação alemã para Ciência e Arte” e editou a revista da associação como presidente. Em 1923, voltou para Alemanha para possibilitar a escolarização dos seus filhos. O governo de Turíngia passou-lhe a direção do leitorado de português na Universidade de Jena, na qual permaneceu até 1942.

Como mostra este exemplo, a presença do português no ensino superior alemão, na primeira metade do século XX, dependeu da disponibilidade de pesquisadores, professores interessados e proficientes, casualidades e de instituições dispostas para acolher o português.

⁴ KALWA, Erich, *Portugiesische Sprache und Literatur an der Universität Jena in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*, Lusorama 77/78 (2009).



A seguir, mostraremos outros fatores importantes para ancorar uma disciplina nos estudos acadêmicos, provendo, dessa forma, sua institucionalização. Para isso, vamos apresentar alguns centros que se originaram antes de 1945.

Quando o Instituto de Estudos Portugueses e Brasileiros foi criado na Universidade de Berlim em, 1936, ambos os países (Brasil e Portugal) foram tratados conforme a orientação ideológica de seus governos da época, inteiramente no espírito do nacional-socialismo.

O Instituto Ibero-Americano de Berlim, fundado pelo governo prussiano em 1930, não era expressamente filiado à universidade, mas pretendia funcionar em todo o país como um centro de informação e documentação para a América Latina: Espanha e Portugal. Após a tomada do poder, este instituto também foi apanhado nas águas políticas da era hitlerista. Abrigava um acervo de amostras destinado a aprofundar as relações comerciais com o Brasil. Três das instituições de pesquisa criadas antes da Segunda Guerra Mundial ainda existem hoje: o Instituto Ibero-Americano de Pesquisa da Universidade de Hamburgo, o Instituto Ibero-Americano do Patrimônio Cultural Prussiano de Berlim e o Centro Portugal e Brasil da Universidade de Colônia.

Resumindo a primeira etapa dessa visão histórica, podemos constatar o envolvimento de pessoas e institutos, e como a deslocação deles afetaram diretamente os estudos de Portugal e os Estudos Brasileiros no início da sua consolidação acadêmica. Do mesmo modo, como repercutiram no recomeço da pós-guerra, no qual as condições políticas no Brasil e em Portugal, com os regimes autoritários, novamente, tinham efeito na Alemanha.

3. O desenvolvimento depois de 1945

A seguir, vamos analisar essa situação considerando a evolução dos estudos lusitanos após o fim da Segunda Guerra Mundial. De acordo com Briesemeister, distinguem-se três fases de desdobramento: a primeira fase consistiu na retomada do ensino e da pesquisa na base de instituições existentes como “Instituto /Seminário de Línguas Românicas” e sua estrutura. Outra etapa deu início a novas fundações no contexto da política educacional e científica dos anos sessenta e setenta. Finalmente, observamos viradas científicas (aposta em estudos culturais) e mudanças no Processo de Bolonha.

Apenas em poucas das trinta universidades alemãs fundadas entre 1946 e 1996, o português, como língua universal, estabeleceu-se de forma permanente. Na Universidade de Heidelberg, por exemplo, surgiu, ao mesmo tempo, o Instituto de Tradução e



Interpretação, que sucedeu o Instituto de Interpretação, existente já em 1933, mas foi politicamente instrumentalizado no chamado Dritten Reich (no terceiro Império) para a formação de mediadores de língua para o exército alemão (Wehrmacht). Friedrich Irmen elaborou em Heidelberg o primeiro dicionário alemão-português da pós-guerra (1953-1954), que tinha até 2001 seis edições. O recomeço dos estudos lusitanos na Universidade de Heidelberg está estreitamente vinculado ao trabalho de Harri Meier, que foi nomeado professor em Heidelberg em 1950.

A primeira instituição – após a reabertura da Universidade de Mainz – é a Universidade Livre em Berlim, dividido pelos aliados (1948). Desde o início do Instituto de Filologia Românica, o português faz parte do leque de disciplinas oferecidas. Em 1970, constituiu-se o Instituto de Estudos Latino-Americanos como instituição de ciências culturais e sociais, na qual foi anexado o centro de pesquisa sobre o Brasil (Forschungszentrum Brasilien).

Além disso, podemos apontar para universidades alemãs, onde os Estudos Lusitanos estão representados nos currículos como em Munique, na Universidade Humboldt em Berlim, a Universidade de Rostock, onde em 1961 o Seminário de Línguas Românicas passou a ser um Instituto de América Latina que existiu até 1991.

As pesquisas tinham interesse político, por isso foram paralisadas depois da reunificação da Alemanha. Porém, cabe destacar que, daquele instituto em Rostock, apareceram na área de linguística portuguesa, lusitanistas renomados como: Eberhard Gärtner, tradutor de alguns romances de Jorge Amado e autor de Gramática da língua portuguesa, publicada em 1998; Helmut Rostock e Gerhard Engler publicaram livros de aprendizagem da língua portuguesa e da língua portuguesa brasileira, respectivamente, assim como José Luís Azevedo Campo que editou material de aprendizagem e muitos artigos sobre a língua portuguesa.⁵

A Universidade em Leipzig tem sido um centro de estudos da língua portuguesa, desde os anos 1980, onde se deu origem aos Estudos Afrolusitanos. Nos anos da pós-guerra, os estudos lusitanos na República Federal avançam à sombra da Filologia Hispânica e as Universidades de Hamburgo e Colônia protegem e ampliam sua posição como arrabalde.

O Instituto Luso-Brasileiro (Portugiesisch-Brasilianisches Institut) da Universidade de Colônia pertence às instituições mais importantes na área dos estudos lusitanos. Como centro interdisciplinar de pesquisa colabora estreitamente tanto com a

⁵ Quando comecei a estudar português na Universidade em Leipzig, em 1982, não havia recursos didáticos para auxiliar no aprendizado do português, recursos esses que hoje parecem evidentemente imprescindíveis: livros, mídias, etc. Por este motivo, os trabalhos iniciados por estes professores tiveram carácter pioneiro, porque na Alemanha Oriental daquela época, nem sequer um dicionário de português- alemão existia.



universidade quanto também com a Sociedade Alemã para Estados Africanos de Língua Portuguesa, oferecendo um programa cultural e editando a publicação *Studien zur portugiesischsprachigen Welt* (Estudos sobre o mundo lusofalante).

Em 1997, o Instituto Latino-Americano da Universidade Livre (Freie Universität Berlin) estabeleceu-se como o primeiro centro de pesquisa interdisciplinar, o que é característico da situação dos estudos brasileiros nas universidades alemãs e, nessa realidade, concordamos com a avaliação dada por Chiappini (cf.2000, 380), de que haja toda uma série de renomados especialistas, sobretudo em etnologia, economia e ciência política, sociologia e geografia. A linguística e a literatura estão relativamente bem representadas em comparação.

Não é possível no âmbito deste panorama apresentar a situação de todas as disciplinas que tratam intensivamente do estudo do Brasil, como a etnologia, a geografia e as ciências naturais. No campo dos estudos culturais, a pesquisa sobre a língua e a literatura do Brasil ocupa uma grande área, embora o número de estudiosos que atuam regularmente nessa área ainda seja relativamente pequeno. Existe, e tomo aqui o ano de 2022, apenas uma vaga de Juniorprofessur nas universidades alemãs que se dedica exclusivamente à língua, literatura e cultura do Brasil, vinculada ao Instituto Latino-Americano da Universidade Livre de Berlim, além de algumas cátedras de Linguística, Literatura e/ ou Cultura que compartilham o português, sem indicação explícita (europeu ou brasileiro) muitas vezes com o espanhol.

4. A situação atual: a língua portuguesa no ensino superior alemão.

Uma pesquisa realizada na internet⁶ apresenta informações sobre as universidades alemãs que oferecem uma formação de Bacharelado ou Mestrado em Língua Portuguesa, muitas vezes, sob a indicação mencionada Estudos Lusitanos.

O estudo revela que se pode estudar português em 13 universidades alemãs, porém, é preciso diferenciar também entre o curso de Bacharelado de português como disciplina principal ou somente secundária ou se está restringida ao curso de Mestrado.

Temos como exemplo: a Universidade de Leipzig, a qual oferece a designação de Estudos Lusitanos para o Bacharelado. Na Universidade de Heidelberg, temos o Leitorado Brasileiro Guimarães Rosa, sendo um dos 30 centros apoiados pelo Ministério das Relações

⁶ A língua portuguesa nas instituições de ensino superior na Alemanha. Disponível em <https://www.studis-online.de/studium/portugiesisch/>. Acesso em abril de 2024



Exteriores do Brasil. Nesta instituição, os estudos da língua portuguesa fazem parte do curso de Bacharelado, mas no Curso de Filologia Românica.

A Universidade de Göttingen apresenta a indicação de Estudos Brasileiros e de Portugal também para o curso de Bacharelado. Na capital, na Universidade Livre (UL) com o Instituto Latino-Americano afiliado, o português brasileiro e europeu estão bem representados na formação de Bacharelado em Estudos Luso-Brasileiros. A UL também conta com a cátedra de Estudos Brasileiros e com os recursos humanos e institucionais para disponibilizar estudos e pesquisa de língua e cultura luso-brasileira. No entanto, a situação do português nessa universidade é considerada um privilégio.

Em face a minha experiência no ensino do português, concordo com o parecer de Cardoso, que em sua tese de doutorado, publicada em 2021, compara a política cultural e linguística de Brasil e de Portugal, sendo a de Portugal, promovida pelo Instituto Camões, uma política não fragmentada e que conta, em 2023, com 12 (doze) leitorados e três cátedras no campo dos estudos lusitanos. Embora a Universidade de Jena não tenha um leitorado apoiado pelo Instituto Camões, a Universidade de Leipzig, que fica próximo o recebeu. Posso confirmar que esta parceria é mais vantajosa para as universidades alemãs para difundir a língua e cultura portuguesa na área de estudos lusitanos do que fomentar sozinhas as posições de leitorados de Português brasileiro.

Através da análise dos cursos universitários e do corpo docente, sobretudo, entre os professores titulares, observamos que as duas línguas portuguesas (do Brasil e de Portugal) perdem espaço considerável para o espanhol, devido ao alto investimento que o Instituto Cervantes imprimiu na Alemanha. Caso a língua portuguesa estiver representada nos Institutos de Língua Românica ou nas Cátedras, é comum vê-la compartilhar a área com a língua espanhola. Na prática acadêmica, percebemos que o português geralmente não é a primeira língua neolatina estudada pelos alunos, geralmente o português será a segunda ou terceira língua neolatina que entrarão em contato.

Ante o desafio de conviver e aproveitar a coexistência com a língua espanhola nas universidades alemãs, percebemos e concordamos com o estudo de Cardoso⁷ que existem dois movimentos:

“as contratações de leitorxs de português brasileiro estão perdendo espaço para os leitorxs de Portugal ou, como aconteceu inicialmente com a posição de leitorado da professora Cunha-Henckel, algumas posições de leitorxs brasileiroxs passam a contar apenas a posição de ‘ meio’ leitorado, reduzindo

⁷ CARDOSO, Jorcemara Matos, *Ao internacional e além: as relações do poder-saber na constituição da identidade transnacional brasileira inscritas em livros didáticos de português para estrangeiros*, São Carlos, 2021, 241.



não apenas os salários, mas a quantidade de horas do português brasileiro nas universidades; o segundo movimento é não ter, sequer, a posição de leitor(a) de português brasileiro, mas sim com a posição de lehrauftrag (auxiliar de ensino), cabendo a esse(a) profissional somente a função de horista (dar aulas)”, sem nenhum vínculo empregatício com a universidade (...)”.

Para concluir este panorama sobre a presença do português, na variante brasileira, no ensino superior na Alemanha, consoante a pesquisa realizada por Cardoso (2021), têm-se dois desideratos que compreendem, por um lado, a disponibilidade de uma cartografia do português brasileiro em território alemão e, por outro, a criação de uma agência centralizadora que coordene de forma integrada as ações de difusão e promoção dos saberes linguísticos e culturais do Brasil no exterior.

Desse modo, cabe destacar que os profissionais, como leitores, professores e pesquisadores dedicados à difusão dos saberes linguísticos, culturais e literários do Brasil ajudam a sustentar a própria imagem do Brasil na Alemanha. Fica claro, que mesmo sem uma política de difusão articulada e fomentos necessários, a atuação dos profissionais tanto no ensino quanto no trabalho cultural indica que há um espaço muito produtivo para o fortalecimento de uma política mais continuada.

Com base nas considerações apresentadas sobre os aspectos marcantes da situação da língua e cultura luso-brasileira na Alemanha, tiramos as seguintes conclusões:

1. A presença do português nas instituições do ensino superior no território alemão varia e depende muito da ancoragem institucional e do engajamento dos profissionais contratados.
2. Sob o teto de Institutos de Línguas Românicas, o português faz parte de uma disciplina historicamente coletiva - a Filologia Românica, a qual nasceu no século XIX na Alemanha com a obra de Friedrich Diez. Em vista dessa tradição, o português está em concorrência contínua com as outras línguas neolatinas, sobretudo com o espanhol e o francês.
3. Existem alguns centros de formação, pesquisa e de especialização em relação à diversidade do mundo lusófono.
4. Há várias designações de disciplinas com a língua portuguesa envolvida: Estudos lusitanos.



5. O apoio institucional, seja por parte do Instituto Camões, seja pela CAPES e/ou o Ministério de Relações Exteriores do Brasil ou por parte do respectivo governo estadual alemão varia e depende dos recursos financeiros que, por sua vez, são um reflexo da situação econômica vivida ao longo dos últimos 25 anos.

6. As condições de aquisição prática do português como “língua não escolar” e as estruturas dadas nas instituições e seus recursos humanos e financeiros contribuem para classificar o português como uma disciplina com menor status.

Referências

BILAC, Olavo. **A última flor do Lácio**. Disponível em: <https://www.letas.mus.br/olavobilac/a-ultima-flor-do-lacio/>, Acesso em: 19/10/2023.

BRIESEMEISTER, Dietrich, **Wege und Motive der Beschäftigung mit dem Portugiesischen in Deutschland**. Ein geschichtlicher Überblick. 2014. Disponível em <http://lusitanistenverband.de/pt/was-ist-lusitanistik/zur-geschichte-des-fachs/>, Acesso em: 19/10/2023.

BRIESEMEISTER, Dietrich. **Brasilienstudien**. Disponível em: <http://brasilianistik.de/STUDIEN/studien.htm>, Acesso em: 19/10/2023.

BRIESEMEISTER, Dietrich. Os estudos brasileiros na Alemanha. In: Chiappini, Ligia; Dimas, Antonio; Zilly, Berthold (eds). **Brasil, país do passado?** São Paulo: Boitempo; 2000.

CARDOSO, Jorcemara Matos. **Ao internacional e além: as relações do poder-saber na constituição da identidade transnacional brasileira inscritas em livros didáticos de português para estrangeiros**. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2021.

CHIAPPINI, Ligia; ZILLY, Berthold. **Brazil, Land of the past?** Frankfurt am Main: TFM, 2000, 377-387.

CHIAPPINI, Ligia. Os estudos da língua e literatura brasileiras no contextos dos estudos portugueses e latino-americanos na Alemanha. In: **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n 15, 2009.

HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Instituto Camões**, 2023. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/bases-tematicas/historia-da-lingua-portuguesa.html>, Acesso em: 19/10/2023.



KALWA, Erich. **Portugiesische Sprache und Literatur an der Universität Jena in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts**: In: Lusorama 77/78 (2009), 149-176.

KRAMER Johannes. **Eine große Sprache, ein kleines Fach: Portugiesisch in der Welt, Lusitanistik in Deutschland**. In: Lusorama 40 (1999), 5-15.

STUDIENGÄNGE PORTUGIESISCH. **Studis online**, 2023. Disponível em: <https://www.studis-online.de/studium/portugiesisch/>, Acesso em: 19/10/2023.





Uma “nova velha história” em uma proposta pós-colonial para a produção de uma unidade didática de português como língua adicional

Simone Guimarães Matheus

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil



simone.literatura@gmail.com



0000-0002-5567-2184

1. Considerações iniciais

As experiências com o ensino de língua portuguesa, tanto para brasileiros como para falantes de outras línguas, ampliaram meu universo como educadora, conduzindo-me à fundamental fruição da riquíssima literatura produzida no Brasil. Estar apto a apreender a diversidade da literatura, quer seja brasileira ou de outras nações, exige um processo intelectual contínuo, que requer diversos agentes igualmente importantes (discentes, docentes, autores...). Entretanto, pela inviabilidade de citá-los em sua completude, destacamos os estudos da Professora Doutora Ana Cecília Cossi Bizon (Unicamp) e do Professor Doutor Leandro Rodrigues Alves Diniz (UFMG), além dos trabalhos do sociólogo e crítico literário Antônio Candido, árduo defensor do direito à literatura “como fonte capacitadora de reconhecimento de humanidades desse leitor que se apresenta, não enquanto objeto passivo, mas que, ao se interfacear com a obra, se percebe em sua humanidade” (Candido, 2004, p. 256).

É nesse sentido que evocamos a importância da leitura no processo de aprendizagem, quer seja na língua materna, como também no processo de aprendizagem de uma língua adicional¹. Esta pauta, mesmo que pareça pacificada, é importante ser retomada para a confirmação de que o hábito de leitura proporciona contextos interacionais que funcionam como subsídios para o desenvolvimento de uma língua. Nesse sentido, citamos Dickinson et al (2012), que pensa o papel da leitura como macro-habilidade, no âmbito da aprendizagem de línguas, apresentando-se enquanto potencializadora da habilidade de compreensão e do raciocínio. Nesse contexto amplo, a

¹ A utilização do termo língua adicional aqui será no sentido de acrescentar o conhecimento de uma outra língua à nativa do falante. Como nosso foco será o ensino de Português, utilizaremos doravante as nomenclaturas cunhadas na mais atuais pesquisas nessa área: Português como Língua Adicional (PLA), Português como segunda língua (PL2), Português como língua de Herança (PLH), Português como língua de acolhimento (PLAc), dentre outras.



leitura não só favorece o aumento de vocabulário, bem como é um importante vetor de difusão cultural.

Especificamente, quanto à leitura literária, Roland Barthes (2001), em seu texto magistral “A aula”, já dizia que:

a literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas deveriam ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (Barthes, 2001, p. 18-19).

Em diálogo com essa ideia, nossas propostas para as atividades sempre focaram naquelas que traduzem a leitura enquanto hábito prazeroso, motivador de aprendizagens. A leitura, portanto, enquanto ferramenta para a promoção da aprendizagem, tem como elemento essencial o “ extensivo input” de sentido gerado pela atividade em si, pela aprendizagem incidental, pela integração entre oralidade e escrita, pelo foco no sentido ao invés da forma, e pela alta motivação intrínseca envolvida na ação de ler. E é nessa perspectiva que será capaz de promover a habilidade de compreensão e o raciocínio, favorecer o aumento de vocabulário e a difusão cultural.

Em relação ao letramento de línguas, Nation (1997) afirma que essa leitura beneficia leitores de todos os níveis de proficiência, haja vista que cada leitor vai aprender em seu nível sem que esteja preso a um programa de aprendizagem específico. Além disso, segundo o pesquisador, a leitura permite que os estudantes possam aprender fora do ambiente de sala de aula, o que favorece a motivação no processo de aprendizagem, já que os possibilita escolher temas de seu interesse e explorar uma variedade de assuntos.

Sem deixar de considerar os estudos da pedagogia dos multiletramentos², bastante divulgados nos trabalhos de Rojo³, entendemos que se tornou impossível, a partir da década de 90, ignorar as diversidades de cultura e de linguagens no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os textos literários serão trabalhados nos contextos interativos e colaborativos.

Partimos, também, das abordagens de uma perspectiva da “leitura performática”:

² COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. The Things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.). A pedagogy of multiliteracies: Learning by design. Springer, 2015.

³ ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). 2012.



Na situação performancial, a presença corporal do ouvinte e do intérprete é presença plena, carregada de poderes sensoriais, simultaneamente, em vigília. Na leitura, essa presença é, por assim dizer, colocada entre parênteses; mas subsiste uma presença invisível, que é manifestação de um outro, muito forte para que minha adesão a essa voz, **a mim assim dirigida por intermédio do escrito**, comprometa o conjunto de minhas energias corporais. Entre o consumo, se posso empregar essa palavra, de um texto poético escrito e de um texto transmitido oralmente, a diferença só reside na **intensidade da presença** (Zumthor, 2018, pp. 63-64, negritos nossos).

Percebe-se, a partir das ideias aqui desenvolvidas, a viabilidade de, pela linguagem literária, apreender a dimensão cultural no uso da língua, entendendo como os significados e valores compartilhados por uma comunidade são mobilizados para atribuir sentidos às ações dos participantes e a seus usos da linguagem nas práticas sociais e interculturais pertinentes àquele texto.

Para abarcar toda a gama de problematizações que esse assunto denota, é necessário uma decisão em relação à concepção de língua adotada, pois, nesse contexto, é imprescindível que o nosso recorte seja a língua em situações concretas, como base para a configuração do mundo e a inscrição dos sujeitos, mesmo que em circunstâncias definidas como ficcionais.

Elaboramos essa unidade didática, em um primeiro momento, para ser apresentada como trabalho final do seminário do professor Leandro Diniz⁴, com a intenção de colocar na prática algumas das reflexões feitas durante o curso. Em seguida, trabalhamos com esse plano em diversas turmas. Escolhemos a turma de hispanofalantes, do nível Básico I, do curso “Língua e Cultura Brasileiras – Projeto TECER”, do Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados, de Belo Horizonte, durante o período de março a julho de 2023, para ser a referência para este artigo não só por ser constituída apenas de hispanofalantes, como também por ter sido realizada de forma presencial⁵, o que possibilitou um contato mais próximo e atento à turma.

⁴ Seminário de Tópico Variável em Linguística Aplicada – Perspectivas críticas em Português como Língua Adicional.2022. 60h. Professor Doutor Leandro Rodrigues Alves Diniz

⁵ Nesses anos pós- pandêmicos, temos trabalhado na modalidade on-line, com alunos particulares e no Curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para Mulheres, promovido pelo Coletivo de Mulheres Migrantes - Cio da Terra.



1. Desenvolvimento: passo a passo da Unidade Didática

Iniciamos a primeira atividade relativa à UD, assistindo ao vídeo em espanhol “Cuentacuentos: Caperucita Roja, con Pepa Díaz⁶. Logo, em seguida, fizemos um bate-papo sobre a história infantil. A forma performática como a professora contou a história no vídeo, utilizando bonecos, gestos, e o fato da narrativa ser conhecida em quase todos os países do mundo⁷ parece ter contribuído para provocar uma maior descontração e participação ativa da turma.

Durante o bate-papo sobre o enredo apresentado, provocamos a discussão sobre diversas versões conhecidas pelos alunos. Interessante observar que, até mesmo entre os alunos que moravam numa mesma cidade, houve divergências nas versões da história. Entretanto, alguns aspectos se mantiveram em todas as versões: o lobo, a menina, a avó e o sentimento de medo.

Nesse momento, o objetivo era, não só trabalhar com as versões conhecidas, mas, também, motivar a elucidação de imagens a partir da memória das leituras em cada uma das versões. Para isso, levantamos algumas questões que funcionaram bem para atingirmos esse objetivo, tais como: “Todos vocês já ouviram a história de Chapeuzinho Vermelho ou esta é a primeira vez? Algum membro da sua família tinha/tem o costume de contar histórias para vocês? Você se recorda de quem contou essa história para você? Como você se sentia ao ouvir essa narrativa? Se não se lembra da primeira vez que a ouviu, tem a noção se foi na escola ou em casa que a ouviu? Há alguma outra história que é bastante comum ser contada para as crianças no seu país? Você identifica essa história com o gênero textual “conto” (género textual cuento)?”.

Nesse primeiro momento da aula, ocorreram desdobramentos surpreendentes, pois o que a princípio era apenas uma conversa sobre as versões conhecidas de “Chapeuzinho Vermelho”, transformou-se em relatos de casos de vizinhos, de brigas entre eles enquanto criança, de mudanças que de alguma forma os impactaram, de mortes, de brigas. Foi um momento carregado de emoção que proporcionou uma maior afinidade entre os colegas e, também, entre eles e a educadora (“esta que vos fala”). Sem rigidez de tempo, reservamos, para essa etapa, uma hora, aproximadamente.

⁶ <https://youtu.be/FKg5TgB4qY> - Acesso em abril de 2024

⁷ “Existe uma multiplicidade de formas narrativas nascidas desde a origem dos tempos, que são incluídas no gênero da ficção e definidas como formas simples()”(Coelho, 2000). As formas simples são assim chamadas, segundo a autora, pois surgiram há muitos anos, seus criadores eram pessoas anônimas, do povo, que criaram essas histórias com objetivo de distrair-se. Com isso, essas histórias foram sendo incorporadas em diferentes culturas e se tornaram tradições folclóricas.



Nesta turma, ainda na primeira aula, antes do intervalo⁸, iniciamos a leitura do conto “Caperucita Roja”, de Charles Perrault, ainda em espanhol⁹. Essa leitura foi feita silenciosamente e, em seguida, em voz alta por alguns alunos que se prontificaram a ler. Após essa etapa, elaboramos na lousa um glossário das palavras espanholas que mais apareceram no enredo do conto. Importante destacar que não interferimos em momento algum para anotar as palavras repetidas, só registramos aquelas citadas pelo grupo de alunos.

Na sequência, após o intervalo, ainda na primeira aula, distribuímos vários livros com a história de “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault. Alguns exemplares em espanhol, mas a grande maioria em português. Solicitamos que se reunissem em dupla, e deixamos que os livros circulassem para que observassem e tecessem comentários, que, nesse momento, foram apenas sobre as capas dos livros. Levantamos algumas questões para contribuir nas observações, tais como: “qual o estilo do desenho passa uma ideia de ser mais antiga ou mais moderna?”. “Como o lobo e a menina são representados em cada capa? “Observe em qual capa o lobo parece mais feroz ou mais amigável e se a menina parece mais feliz ou mais amedrontada”.

Por ser uma turma de nível básico, disponibilizamos algumas possibilidades de respostas: “Nessa capa, os desenhos parecem mais antigos, mas na outra parecem modernos”. “Nessa capa, o lobo parece bom, mas na outra ele parece ser mau”. “Nessa capa, o lobo parece amigo, mas na outra ele parece inimigo”. “Nessa capa, a menina parece corajosa, mas na outra ela parece medrosa”. “Nessa capa, a menina está sozinha, mas na outra a menina está acompanhada”. Os comentários foram bem diversificados, proporcionando um ambiente de discussão.

Em um outro momento, no caso dessa turma, no sábado seguinte, segunda aula, iniciamos uma pesquisa sobre um dos autores mineiros mais famosos do Brasil: Guimarães Rosa. Assistimos a um vídeo sobre a trajetória da vida e da obra do autor¹⁰ e, reservamos, um espaço para anotarmos, em conjunto, na lousa, os pontos mais importantes da apresentação. Trabalhamos com a turma algumas perguntas referentes aos títulos das obras desse autor, a fim de contribuirmos com a identificação dos possíveis temas na obra literária de Rosa. Fechamos essas questões, focando principalmente nas possibilidades de

⁸ As aulas dessa turma de hispano-falantes no curso “Língua e Cultura Brasileiras – Projeto TECER” ocorriam aos sábados das 14h às 17h com intervalo para um lance coletivo proporcionado pelo Serviço Jesuíta de 15h às 15h30.

⁹ Todos os alunos eram de países hispano-falantes (a grande maioria venezuelanos, alguns cubanos e haitianos)

¹⁰ https://youtu.be/Nx_A7UNMK8M?si=9n6MXcZf2rGuv4ro – Acesso em abril de 2024



temas que poderiam ser viáveis a partir do título do conto “Fita Verde no Cabelo (Nova velha história)”, já que traz uma releitura do “Chapeuzinho Vermelho”.

Em seguida, no mesmo dia, ocorreu a leitura em voz alta¹¹ do conto “Fita Verde no Cabelo (Nova velha história)”, de João Guimarães Rosa. Entendemos essa leitura em voz alta com a turma de crucial relevância, pois além de o conto estar todo na língua portuguesa, é uma escrita rosiana, com todas as peculiaridades que essa prosa poética traz. Para esse momento, baseamo-nos na vasta fortuna crítica de Rosa, principalmente nas pioneiras pesquisas de Erich Nogueira¹², para proporcionar uma reflexão a respeito da linguagem rosiana- que ao se debruçar nas “ formas próprias da língua falada”, a que chamamos de oralidade,- muito contribui para elucidar os contextos vivenciados pelas personagens, principalmente utilizando os cinco sentidos: visão, audição, olfato, tato e paladar.

Assim, iniciamos o trabalho interpretativo entre as duas narrativas “Chapeuzinho Vermelho”, de Perrault e “Fita Verde no Cabelo (Nova velha história)”, de João Guimarães Rosa. Para isso, solicitamos a leitura, em voz alta, de parágrafo por parágrafo, das duas versões e, concomitantemente, anotamos os comentários da turma a respeito das diferenças das narrativas. Em seguida, lançamos perguntas para contribuir com as comparações:

Sua mãe mandara-a, com um cesto e um pote, à avó, que a amava, a uma outra e quase igualzinha aldeia. Fita-Verde partiu, sobre logo, ela a linda, tudo era uma vez. O pote continha um doce em calda, e o cesto estava vazio, que para buscar framboesas¹³.

Um dia a mãe, tendo cozido pão e feito bolo, disse- lhe: “Vai ver como está a tua avó, porque me disseram que está doente; leva-lhe um bolo e este potinho de manteiga”¹⁴.

“Por que a neta levará bolo e um pote de manteiga para a avó adoentada?” “Em que região do mundo usa-se presentear uma avó com um pote de manteiga?” “Na outra versão, não há pote de manteiga, mas doce em calda, o que essa alteração provoca em você?” “Nas duas versões, a neta leva um cesto: em uma delas está vazio. Qual a intenção

¹¹ Baseando-se aqui em alguns dos muitos trabalhos já apresentados da importância da leitura do texto de Guimarães Rosa em voz alta, tais como o trabalho de Luiza Ely Milano, “O sertão em voz alta” que também dialoga com a ideias do medievalista”: Zumthor (2010). Nesse sentido, o autor apresenta a tese de que a voz interpela o sujeito, imprimindo nele a cifra de uma alteridade.

¹² em seu livro Os sentidos da voz: vocalidade em Guimarães Rosa

¹³ Trecho da narrativa de Charles Perrault

¹⁴ Trecho da narrativa de Guimarães Rosa



de se levar um cesto vazio a uma avó?” Em nossa perspectiva, questões como essas evoca um leitor que analisa criticamente para além do contexto linguístico¹⁵.

Essa parece ter sido a etapa da atividade mais divertida, pois os alunos partilhavam suas opiniões, argumentando os pontos de vista divergentes quando queriam comprovar que tal fato foi vivenciado por um determinado sentido e não por outro apontado por outra dupla. Vale lembrar que um vocabulário com todos os sentidos e algumas frases em português foram disponibilizadas para auxiliar que esse momento de interação fosse realizada na língua portuguesa.

Na sequência, solicitamos algumas intervenções no enredo do conto para aguçar a possibilidade de autoria da turma. Assim, realizamos atividades de reescrita, a partir das perguntas, tais como “Como você se sentiu ao ler o final da primeira versão: “...o Lobo malvado atirou-se sobre Chapeuzinho Vermelho e comeu a Chapeuzinho Vermelho.” E Como você se sentiu ao ler o final da segunda versão:

Fita-Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez. Gritou: — “Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!...” Mas a avó não estava mais lá...

O convite foi para usar a imaginação e criar um final diferente. Ocorreu, nesse momento, um debate interessante, possibilitando alguns alunos a demonstrarem suas subjetividades, relatando suas emoções em relação a perdas, principalmente em relação à morte de pessoas queridas vivenciadas ou imaginadas.

Finalizamos a Unidade Didática, investindo na materialidade linguística, partindo do pressuposto de que em todas as línguas, há palavras importantes para a produção de sentido de um texto. No caso dos contos lidos, podemos perceber os vocábulos que mobilizam o nosso entendimento sobre os fatos ocorridos na história. Nesse sentido, elaboramos atividades para que os alunos relacionassem o campo semântico de cada conto às suas respectivas culturas. Com esse fim, propomos atividades a respeito, também, de advérbios de lugar destacados nos exemplos retirados do conto Fita Verde no Cabelo (Nova velha história).

- a) Um dia, a menina saiu de **lá**, com uma fita verde inventada no cabelo.
- b) A aldeia e a casa esperando a menina **lá**, depois daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente não vê que não são.
- c) E ela mesma resolveu escolher tomar este caminho de **cá**, louco e longo, e não o outro, encurtoso.
- d) Depõe o pote e o cesto na arca, e vem para **perto de mim**, enquanto é tempo.

¹⁵ ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



Após realizarmos um estudo sistemático dos advérbios de lugar, solicitamos aos alunos que descrevessem as informações obtidas nos períodos destacados. A grande maioria respondeu em relação a distância: no primeiro e no segundo enunciado (a, b): que se tratava de lugares distantes, informação obtida a partir do advérbio “lá”. Já no terceiro e quarto enunciados, a percepção da proximidade se deu a partir do conhecimento dos advérbios “cá” e “perto de mim”.

Nesse sentido, procuramos elaborar atividades coerentes com as principais correntes teóricas que tendem privilegiar a multiplicidade das construções culturais, linguísticas e identitárias. Cientes da importância dessa descolinização em todo e qualquer instrumento de política linguística, focamos nas possíveis interpretações de um mesmo texto, buscando, também, iluminar a diversidade de possibilidades interacionais, que incluem “não só a situação imediata, mas também, através dela, o contexto social mais amplo” (Bakhtin, 2004, p. 124).

Referências

BAGNO, M.; CARVALHO, O. L.; **Gramática Brasileira para hablantes de Español**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone- Moisés. 9. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2001. 89 p.

BECKER, Cristina; PERNA, Lopes; LIMA, Cláudia; et al. **Terminologia, metodologia e ensino em PLA**. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/10828/2/Terminologia_metodologia_e_ensino_em_PLA.pdf>.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Adicional. **Línguas e instrumentos linguísticos**, v. 43, p. 155-191, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658345>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BIZON, A. C.; DINIZ, L. A.; RUANO, B.P. (Orgs.) **Coleção Vamos Juntos(as)! Me virando no dia a dia** (Livro do aluno(a)).Campinas, SP: Núcleo de Estudos de população “Elza Berquó” - Nepo/ Unicamp, 2021.

BIZON, A.C.; DINIZ, L. A.; PATROCINIO do, E. M. **Mano a Mano: Português Para Falantes de Espanhol: Volume 1 - Básico**. by Routledge Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.



Uma “nova velha história” em uma proposta pós-colonial para a produção de uma unidade didática...

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 8. ed. São Paulo: Queroiroz, 2000.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2011.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: IBEP, 2009.
- COELHO, N. N. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. 5. ed. rev. atual. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2006.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- DICKINSON, D., GRIFITH, J., GOLINKOFF, R., HIRSH-PASEK, K. How Reading Books Fosters Language Development around the World. **Hindawi Publishing Corporation**, v.12, 2012.
- LAGO, A. A leitura da imagem. In: **Nos caminhos da literatura/[realização]**. Instituto C&A; [apoio] FNLIJ. São Paulo: Peirópolis, 2008, p. 28-34.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2007.
- MÓISES, M. **A literatura brasileira através dos textos**. 29. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- PAULINO, G. **Literatura: participação e prazer**. São Paulo: FTD, 1998.
- PELECHATE, C.; CHINCOVIAKI, L. **Gêneros multimodais: contexto e tecnologia**. Unisecal, 2012. Disponível em: https://unisecal.edu.br/wp-content/uploads/2019/05/Generos_multimodais_Carlos_e_Luzia.pdf.
- ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- ROSA, J. G. **Fita verde no cabelo: nova velha estória**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1992.





A linguística como meio de sensibilização dos alunos para o fenômeno de variação das línguas: o caso do português

Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta
Catarina Vaz
Universidade do Porto, Portugal



vanessa_gomesteixeira@hotmail.com
catarinavazw@yahoo.fr



0000-0001-7114-8553
0000-0003-0523-612X

Introdução: a contextualização do trabalho

Nos últimos anos, Portugal tem testemunhado um notável aumento na intensidade do fluxo de imigração de brasileiros, configurando um cenário de transformação social e linguística. Além de trazer uma diversidade étnica e cultural enriquecedora, tal processo também tem desencadeado uma maior proximidade entre comunidades linguísticas distintas. Nesse contexto de intercâmbio cultural e de encontro de identidades, o português emerge como um elemento central, ganhando força como uma língua pluricêntrica, que abarca diferentes variedades nacionais e regionais.

O fenômeno migratório de brasileiros para Portugal representa um movimento complexo, influenciado por fatores econômicos, políticos e sociais. Isso porque o contato entre as variedades do português europeu e do português do Brasil tem se intensificado, fomentando uma troca linguística que vai além das barreiras geográficas e históricas. Esse fluxo, além de redefinir dinâmicas urbanas e diversificar a cultura local, impulsiona também a interação entre comunidades linguísticas diversas, estreitando suas relações.

A multiplicidade linguística fortalece o português como uma língua pluricêntrica, adaptável e aberta às influências culturais e linguísticas. Estudos (Clyne, 1992; Muhr 2012, 2016) explicam que o pluricentrismo pode ser identificado quando uma língua ocorre em, pelo menos, duas nações, tendo *status* como língua oficial. Nesse contexto, as variedades nacionais possuem características linguísticas que as diferenciam entre si, pois refletem especificidades de uma determinada comunidade. Por outro lado, a pluricentralidade também é um reflexo da convivência de variedades nacionais, que incorporam traços de expressão, identidade e singularidade social de diferentes grupos. No âmbito dessa convivência, o português enriquece-se com nuances fonéticas, vocabulares e gramaticais que exemplificam a diversidade e a complexidade do mundo lusófono contemporâneo.



Este artigo explora a convergência desses fatores – a imigração crescente de brasileiros, a intensificação do contato entre diferentes comunidades linguísticas, o fortalecimento do português como língua pluricêntrica e a coexistência de variedades nacionais em Portugal – e a sua contribuição para a construção de uma nova dinâmica linguística, social e cultural no contexto universitário atual. À medida que a interconexão entre os falantes de português se aprofunda, surge uma oportunidade ímpar para compreendermos como a língua varia, se adapta e reflete as transformações da sociedade globalizada em que vivemos.

Visando examinar mais profundamente essa dinâmica, a pesquisa em questão, a partir de uma abordagem pedagógica realizada em um cenário de ensino no âmbito universitário em Portugal, tem como objetivo compreender de que forma a Linguística pode desempenhar um papel importante na conscientização do corpo discente para o processo de variação da língua, mais especificamente o português nas suas variedades brasileira e portuguesa. Este estudo tem como objetivo investigar como a reflexão linguística acerca do português no ambiente educacional pode contribuir de maneira positiva para o reconhecimento e a valorização das diferentes variedades da língua, incentivando uma atitude mais inclusiva e respeitosa em relação à diversidade linguística.

1. Enquadramento teórico-metodológico: abordagens multidisciplinares para a análise da variação linguística

A pesquisa apresenta caráter aplicado e adota uma metodologia qualitativa, pois é voltada para a ação e para a resolução de questões da realidade social que envolvem os sujeitos nela implicados, gerando uma dinâmica em que a teoria se torna emancipatória por buscar a modificação do *status quo* (Coutinho, 2022). Tendo em conta seu objetivo, pode ser caracterizada como uma investigação exploratória, pois busca aprofundar a compreensão a respeito de um problema, com vistas a aprimorar ideias e confirmar hipóteses (Gil, 2002). Nesse contexto, o método de recolha de dados envolveu o levantamento bibliográfico e documental, além de técnicas de observação.

A compreensão abrangente e profunda do fenômeno da variação linguística requer um enfoque teórico que se fundamente em contribuições provenientes de diferentes disciplinas. Este estudo combina as perspectivas da Linguística, da Sociolinguística e da Psicolinguística, a fim de lançar luz sobre os mecanismos subjacentes às atitudes linguísticas, às crenças compartilhadas e às estratégias de preservação da língua em contextos pluricêntricos.



Primeiramente, destaca-se a obra de Duarte (2008, 2012, 2016), que discute de maneira significativa a emergência do português como uma língua pluricêntrica, com variedades distintas e influências culturais em diferentes regiões do mundo lusófono. A autora esclarece que, no cenário linguístico em que a variação ocorre, constata-se a influência das especificidades regionais na configuração dessa diversidade. No caso do português, devido à história colonial de Portugal e à adoção dessa língua como oficial por nações africanas e americanas em seu processo de independência, ele tornou-se uma língua de múltiplos centros, com diversas variedades nacionais e regionais.

Duarte (2016) discute também o impacto do pluricentrismo no ensino de língua. Ela destaca a importância de uma abordagem inclusiva que seja sensível à diversidade linguístico-cultural e que respeite as inúmeras variedades linguísticas. Além disso, a autora lança luz para a relevância de se ensinar o português como língua de comunicação internacional, que transcende as fronteiras nacionais e é falada em diferentes regiões do mundo.

Já Clyne (1992), ao investigar as atitudes e crenças dos indivíduos em relação à variação, analisa as percepções que os falantes têm da sua própria língua em contraste com as de outros grupos linguísticos. Com isso, o autor observa que a convivência de diferentes variedades revela relações de aceitação ou rejeição de determinados usos. Isso porque algumas das crenças existentes, em maior ou menor grau, são que a norma da variedade dominante é a correta - e a única possibilidade de norma padrão da língua - e que os outros usos estão incorretos. O estudo dessas atitudes contribui para a compreensão de como as ideias compartilhadas a respeito do comportamento linguístico influenciam as interações entre grupos linguísticos diversos.

Dialogando com essas ideias, Muhr (2012) examina que estratégias podem ser adotadas para conter potenciais mudanças linguísticas, como a inferiorização de variedades não dominantes, a redução do *status* linguístico dessas variedades e o desprestígio de usos linguísticos que supostamente desviam do uso considerado correto - definido sempre pela nação dominante. Dessa forma, o autor revela como comunidades linguísticas podem reforçar a manutenção de algumas normas linguísticas num cenário de diversidade e mudança.

Desta forma, este estudo adota uma abordagem interdisciplinar, incorporando os *insights* oferecidos por diferentes campos. Essa convergência de perspectivas enriquece a análise, permitindo uma compreensão mais completa das atitudes, crenças e estratégias que moldam o comportamento linguístico num contexto pluricêntrico e diversificado.



2. A intensificação do fluxo migratório brasileiro para Portugal e seus reflexos na pluricentralidade do português

No cruzamento das fronteiras geográficas e culturais do mundo lusófono, o português apresenta-se como um mosaico de variedades linguísticas, que refletem a riqueza e a complexidade das suas diferentes comunidades falantes. No entanto, é nesse intrincado tecido que se manifesta uma intrigante dinâmica linguística, moldada por influências socioculturais e ideológicas.

Um exemplo da diversidade do português é observado na expansão da variedade brasileira em Portugal, em que palavras como "ônibus" e "geladeira" parecem ocupar o espaço linguístico outrora preenchido por "autocarro" e "frigorífico". Esse fenômeno revela a fluidez das fronteiras linguísticas, em que termos e expressões atravessam o Atlântico e se inserem naturalmente em novos contextos. No entanto, ele também ecoa uma transformação mais profunda: por um lado, a forte influência da variedade brasileira na língua utilizada no território, mas, por outro, as relações de tensões observadas por tal variedade nem sempre ser bem acolhida.

Esse entrecruzar também ilustra um ambiente multicultural em que diferentes variedades do português coexistem. Essa coexistência, entretanto, não se dá de forma estática: as variantes linguísticas não apenas coocorrem, mas muitas vezes concorrem. Logo, pode ser desenhado um cenário de variação estável, em que diferentes formas são reconhecidas como válidas em contextos específicos, como também pode ocorrer um processo de mudança na língua, em que determinadas formas linguísticas se consolidam em detrimento de outras.

Além disso, observa-se dinâmicas de aceitação e de rejeição de usos linguísticos nessa complexa interação, que estabelecem a variedade dominante como a norma supostamente correta e relega as outras a um status de erro. Essa ideia mostra-se perigosa, pois alimenta estigmatizações linguísticas e prejudica a valorização da diversidade, que caracteriza o universo do português.

Desse modo, o cenário linguístico contemporâneo revela-se como um campo fértil para a investigação das relações entre língua, cultura e identidade. À medida que as variedades do português aproximam seu contato, é fundamental compreender as complexidades que permeiam as atitudes linguísticas dos falantes nesse contexto e reconhecer que a riqueza da língua está precisamente na sua possibilidade de mudar e de se adaptar a um mundo em constante transformação.

Com o objetivo de examinar esse campo, a presente investigação tomou como base uma proposta pedagógica utilizada para suprir necessidades observadas em um



cenário de ensino no âmbito universitário em Portugal. No contexto acadêmico português, um panorama de mudanças significativas tem se delineado, com um notável aumento no número de estudantes brasileiros, que buscam oportunidades de formação superior em universidades portuguesas.

Documentos legais - como o Inquérito Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior no ano letivo 2022/2023, elaborado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência - lançam luz para esse fenômeno em ascensão. Dados fornecidos pelo relatório elaborado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) do Ministério da Educação de Portugal em 2022 apontam que, nos últimos cinco anos, constata-se um impressionante crescimento de 123% no contingente de estudantes provenientes do Brasil, matriculados em cursos de licenciatura, mestrado ou doutorado. Essa notável trajetória coloca o Brasil numa posição de destaque, ocupando o terceiro lugar no ranking de países cujos jovens escolhem Portugal como destino para a ampliação de seus horizontes acadêmicos. Destaca-se também um comunicado publicado em outubro de 2023 no site oficial do governo português (portugal.gov.pt), que afirma que o país atingiu um recorde no número de inscritos em universidades e politécnicos no último ano letivo (2022/2023) e que, no caso dos estudantes inscritos para a frequência integral em um ciclo de estudos, estes são maioritariamente originários do Brasil. Tal movimento não apenas reflete a atratividade das instituições de ensino superior portuguesas, mas também aponta para a crescente internacionalização do ambiente acadêmico no país lusitano.

O intercâmbio de conhecimento e culturas entre as comunidades estudantis brasileira e portuguesa permite enriquecer a experiência educacional e fortalecer os laços entre as nações, delineando um panorama de aprendizagem diversificado e colaborativo. Por outro lado, esse fenômeno também evidencia a necessidade de novas configurações para o âmbito universitário português, que cada vez mais demonstra a preocupação em promover um ambiente multicultural respeitoso às diferenças linguísticas.

No contexto específico da instituição da pesquisa, a disciplina em que o trabalho foi desenvolvido emerge como um universo de possibilidades para a exploração dessas questões abordadas no presente artigo. A matéria é oferecida durante o segundo período letivo para alunos da Licenciatura/Bacharelado e apresenta como objetivo aprofundar o conhecimento dos estudantes em questões relativas a diferentes áreas da Linguística.

A turma atrai um contingente diversificado de estudantes com diferentes nacionalidades. Essa heterogeneidade, marcada pelas origens lusófonas distintas dos alunos, promove uma rica troca de experiências e perspectivas. Nessa conjuntura, a sala de aula transforma-se num espaço de diálogo intercultural, onde a confluência de

identidades culturais amplifica as discussões e levanta questões relacionadas com a vivência linguística do corpo discente.

3. Ambientes linguísticos multiculturais: alguns desafios

Em contextos de ensino que apresentam grande diversidade linguística, emergem desafios que demandam abordagens pedagógicas sensíveis e adaptativas. Ao trabalhar com turmas que abrigam a presença de diferentes variedades do português, é essencial reconhecer e valorizar que o ambiente educacional se transforma num microcosmo de encontros linguísticos e culturais, cada um contribuindo com as suas especificidades.

O primeiro desafio encontrado diz respeito aos percursos de ensino diversos vivenciados pelos estudantes. Como vêm de cenários educativos distintos, eles têm diferentes experiências com a língua e podem apresentar maior ou menor familiaridade com os conceitos abordados nas universidades em Portugal. Tendo em conta que a organização escolar e as chamadas aprendizagens essenciais diferem de acordo com o sistema educacional de cada país, muitos alunos aprendem conteúdos de conhecimentos diferentes daqueles priorizados no plano pedagógico português. Além disso, a terminologia utilizada para conceitos e explicações metalinguísticas pode variar significativamente entre os contextos de ensino dos países.

Outro aspecto de particular relevância é o fato de a variedade utilizada para exemplificação das explicações dadas em sala de aula ser, muitas vezes, apenas a do Português Europeu. Tal prática, além de reforçar o mito de que essa variedade seria o padrão de maior prestígio, silencia a diversidade linguística e apaga as outras possibilidades de usos de diferentes variedades ao não reconhecê-los como um modelo também possível para exemplificação.

Os fatores apontados geram, muitas vezes, dificuldades de compreensão do conceito lecionado, devido à falta de identificação com a língua descrita, e o afastamento dos estudantes estrangeiros com o conteúdo abordado. Entretanto, a consequência mais grave - e que merece especial atenção - é que essa dinâmica promove a manutenção de crenças enraizadas a respeito do que seria falar corretamente uma língua e reforça a ideia de que o português europeu seria o melhor modelo a ser alcançado da língua.

Para enfrentar os problemas expostos, é indispensável um enfoque pedagógico holístico, que leve em consideração as diferentes origens e culturas dos estudantes. Uma abordagem inclusiva, que busque promover a reflexão crítica por parte dos alunos, pode



desconstruir preconceitos, valorizar a diversidade linguística e promover a multiculturalidade na sala de aula.

4. Reflexões sobre a unidade e a diversidade das línguas: algumas possibilidades

Entre as possibilidades encontradas para uma prática reflexiva acerca da diversidade do português, foram abordados de modo introdutório alguns dos conceitos principais contemplados pela Linguística, como: o que seria uma língua, as diferenças entre língua e linguagem, as principais características das línguas, o que constitui o conhecimento linguístico, as diferenças entre gramaticalidade e aceitabilidade, os tipos de gramáticas, entre outros.

A partir desses tópicos, é possível promover discussões em sala de aula que incentivem a conscientização de que a linguagem humana, para além de um sistema complexo de signos que permite a expressão de ideias e sentimentos, é um fenômeno multifacetado, que ultrapassa a função comunicativa e se relaciona também com usos e questões identitárias e culturais. Dessa forma, o conhecimento linguístico dos falantes não se resume apenas ao vocabulário e às regras gramaticais de uma língua, mas à compreensão das sutilezas contextuais que guiam as escolhas linguísticas e à capacidade de, além de discernir frases gramaticais e não-gramaticais, se adequar comunicativamente em diferentes situações. Nesse contexto, Akmajian, Demers, Farmer & Harnish (1983) e Smith & Wilson (1979) esclarecem que o questionamento sobre o conceito de gramática e a diferenciação entre gramática descritiva e gramática prescritiva podem contribuir para a desconstrução de mitos em relação ao modo como uma língua deve ser escrita ou falada e à problematização acerca da hierarquização de variedades ao serem eleitos os usos de uma comunidade linguística específica como o modelo mais valorizado.

Outra proposta de trabalho visa à sensibilização dos discentes para o fenômeno de mudança das línguas. Para o desenvolvimento desta reflexão, algumas discussões mostram-se relevantes, como: as relações de diversidade presentes na unidade de uma língua; o aprofundamento dos conceitos de variação e mudança, contemplando as variações interlinguística e intralinguística; a diferenciação dos tipos de variedades – geográficas, sociais e situacionais; a definição do que é um dialeto e de como são caracterizadas as variedades regionais; a problematização acerca da norma-padrão, levantando discussões sobre juízos de valor e preconceito linguístico; entre outras.

Os debates promovidos a partir das questões acima dão espaço para a constatação de que as línguas, embora diversas, compartilham propriedades comuns. Logo, uma língua

não é apenas um conjunto de palavras soltas, mas sim um sistema intrincado de regularidades e princípios de organização que possibilitam sua unidade. Por outro lado, dentro da sua estrutura aparentemente uniforme, ocorre o fenômeno de variação - e de possível mudança -, que se desdobra em diferentes tipos, como: a variação diatópica, a variação diafásica e a variação diastrática.

A variação diatópica abarca as diferenças entre as variedades nacionais - como é o caso do português do Brasil e do português europeu - e os dialetos. Estes, segundo Fromkin & Rodman (1993), são constituídos quando uma mudança em uma língua ocorre em algum espaço geográfico, mas não avança para outras regiões, gerando diferenças dialetais - nos níveis fonético, morfológico, sintático, lexical, etc. - entre as comunidades linguísticas.

Há também a variação diafásica, que corresponde aos estilos e registros utilizados pelos falantes, que serão escolhidos de acordo com o modalidade de uso (oral ou escrita) e ao grau de formalidade da situação comunicativa. Nesse sentido, Duarte (2000) comenta que o nível do repertório linguístico do falante influencia na forma como ele se expressa - oralmente ou por meio da escrita - e na adequação do seu comportamento nas interações verbais com outros falantes.

Já a variação diastrática diz respeito à diferenciação linguística que ocorre em um mesmo ponto do espaço geográfico devido a causas sociais. Como esclarece Duarte (2000), esse tipo de variação é caracterizado pelos diferentes sistemas de usos de uma língua - chamados de socioletos -, que são influenciados por fatores, como: escolarização, nível cultural, pertença do falante a determinados grupos sociais e/ou profissionais, entre outros. Segundo a autora, são observadas características específicas em cada grupo no que diz respeito às formas de tratamento, ao léxico, a particularidades fonológicas, morfológicas e até mesmo sintáticas.

No contexto pedagógico, trabalhar nas propostas didáticas textos de diferentes gêneros que contemplem as variedades geográficas, sociais e situacionais possibilita uma percepção mais ampla sobre as inúmeras possibilidades de usos linguísticos, além de sensibilizar o corpo discente à noção de adequação linguística, que irá variar de acordo com os fatores contextuais, pragmáticos e discursivos da situação em que o falante se encontra.

Outra questão relevante é que, como a língua abrange dialetos e socioletos que refletem identidades culturais de grupos sociais específicos, nela está contida a noção da norma-padrão, uma das variedades geográficas e sociais considerada de maior prestígio. Tal variedade ocupa o lugar de representação oficial da língua, constitui o modelo a ser



seguido na escrita, é utilizada na produção cultural e científica do território e funciona também como a norma de escolarização.

Ao longo da apresentação de tais conceitos, emerge como debate fundamental a noção de que todas as variedades linguísticas são estruturadas, correspondem a sistemas adequados às necessidades de seus falantes e, do ponto de vista linguístico, têm valor igual. No caso da norma-padrão, Cunha & Cintra (2017) apontam que sua importância não é explicada a partir de características linguísticas que justifiquem sua valorização, mas sim a partir do seu papel social.

Entretanto, observa-se que juízos de valores por parte de determinados grupos fazem com que algumas variedades sejam eleitas como melhores e outras sejam subestimadas, criando uma hierarquização entre elas e ocasionando situações de preconceito linguístico. Esses fatores surgem como obstáculos para o reconhecimento da diversidade linguística, pois não reconhecem o processo de variação e mudança e apagam fatores históricos, sociais e culturais que atravessam todas as línguas.

Para combater esse equívoco, torna-se urgente que práticas linguísticas inclusivas sejam incentivadas no âmbito universitário. Além das possibilidades já elencadas anteriormente, alguns caminhos possíveis para o desenvolvimento de um trabalho reflexivo podem ser: debates a partir do conhecimento prévio que os alunos têm da sua própria língua, buscando estender pontos de convergência e divergência entre as variedades; exemplificação de como os fenômenos linguísticos - como questões fonéticas, sintáticas, semânticas e pragmáticas - ocorrem em diferentes variedades; e, por fim, incentivo à valorização das variedades utilizadas pelos estudantes, garantindo o respeito às diferentes bagagens linguísticas e culturais trazidas pelo corpo discente.

Em suma, a língua é um palco onde a unidade e a diversidade se entrelaçam de maneira intrincada. As variedades linguísticas, os dialetos, os socioletos e as mudanças linguísticas formam um mosaico que reflete a nossa experiência como seres humanos. Aprender a língua em sua amplitude implica não só aprender as regras que a estruturam, como também compreender a complexa relação entre o sistema linguístico e as nuances de uso que moldam a nossa experiência comunicativa, além de reconhecer e respeitar as diversas identidades linguísticas compartilhadas.

Para alcançar esse objetivo, a proposta aqui apresentada buscou sugerir alguns encaminhamentos com potencial de iluminar as particularidades que distinguem o português europeu do português do Brasil e de penetrar nas complexidades socioculturais que orbitam a língua. Ao explorar as similaridades e diferenças linguísticas, os estudantes são expostos a uma abordagem integrada da língua, na qual as variedades são valorizadas e compreendidas dentro de um panorama mais abrangente. Desse modo, a sala de aula



torna-se um microcosmo da diversidade lusófona, onde estudantes portugueses e brasileiros se encontram para explorar as especificidades da linguagem humana e, ao mesmo tempo, para construir pontes de conhecimento e de compreensão entre os seus diferentes percursos linguísticos.

5. Considerações finais: aproximando variedades enriquecendo comunidades linguísticas

O presente artigo teve como objetivo discutir como a perspectiva linguística no espaço acadêmico sobre questões relativas à unidade e à variação na língua pode sensibilizar os alunos para a compreensão deste processo (existente em todas as línguas) e desconstruir preconceitos. Os resultados apontam que, à medida que o número de brasileiros em Portugal continua a crescer, observa-se uma interessante convergência entre as variedades e um forte impacto da variedade brasileira no português europeu. Este fenômeno é mais do que um simples encontro linguístico: é um testemunho da dinâmica evolutiva das línguas no mundo globalizado atual.

Nesse sentido, a discussão no campo acadêmico, ao se debruçar em uma perspectiva linguística, oferece um terreno fértil para a compreensão do complexo tecido linguístico que desdobra os meandros da transformação natural que permeia todas as línguas. Além disso, promover a análise das diferentes formas como a língua é falada, escrita e interpretada contribui para um entendimento mais profundo dos processos subjacentes às mudanças linguísticas.

No âmbito das nossas investigações, os projetos futuros revelam-se como um promissor caminho de descoberta e de aprendizagem. Entre as trilhas que desejamos percorrer, encontra-se o aprofundamento das questões teóricas que delineiam as distinções entre o Português do Brasil e o Português Europeu. Essas duas variedades, embora compartilhando a base da língua, desdobram-se numa miríade de nuances que merecem especial atenção.

A comparação entre variedades desses países lusófonos é uma aventura intelectual que nos leva a explorar as origens históricas, as influências culturais e as transformações contemporâneas que moldaram as diferenças linguísticas entre os dois lados do Atlântico. Ao aprofundar essas questões teóricas, estaremos a desvendar as camadas de complexidade que enriquecem a compreensão da língua como um todo.

Nesse sentido, refletir sobre o português como uma língua pluricêntrica é essencial para quebrar os grilhões dos preconceitos linguísticos. Reconhecer que a língua é formada por diferentes identidades, culturas e contextos geográficos permite-nos



valorizar cada expressão linguística como parte do todo diversificado. Com essa visão, avançamos para a promoção de uma comunicação mais inclusiva e uma apreciação autêntica da riqueza linguística que nos une como comunidade lusófona.

Por fim, salientamos mais uma vez que a mudança de perspectiva sobre a variação linguística é imprescindível para o cultivo de uma convivência igualitária entre as diferentes comunidades e suas variadas formas de expressão. Aceitar a variação como um elemento enriquecedor da língua é abrir portas para a compreensão e a cooperação genuína entre indivíduos de diversas origens. Nesse contexto, os estudos científicos desempenham um papel fundamental na promoção dessa mudança de mentalidade, e acreditamos que o presente trabalho, além de contribuir para a comunidade científica, apresenta também aplicações práticas, pois possibilita uma apreciação mais abrangente sobre a temática e uma coexistência harmoniosa das diferentes expressões do português.

Referências

- AKMAJIAN, A.; DEMERS, R. A.; FARMER, A. K.; HARNISH, R. M. **Linguistics: An Introduction to language and communication**. Cambridge: MIT Press, 1983.
- CLYNE, M. **Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1992.
- COUTINHO, C. P. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática**. Coimbra: Edições Almedina, 2022.
- CUNHA, C; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.
- DIREÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. **Inquérito ao Registro de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior**. Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2023.
- DUARTE, I. **Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise**. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.
- DUARTE, I. M. O pluricentrismo do português e o ensino. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 16, n. 2, p. 29-52, 2008.
- DUARTE, I. M. O ensino de línguas e o pluricentrismo: um olhar sobre o português. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 54, n. 2, p. 187-202, 2012.
- DUARTE, I. M. O português como língua internacional e o ensino de Português Língua Estrangeira. In: CORDEIRO, R.; LOPES, A. C.; CRISTÓVÃO, F. (Orgs.). **Ensino do Português: partilha de experiências**. Lisboa: Caminho, 2016. pp. 33-42.
- FROMKIN, V.; RODMAN, R. **An Introduction to Language**. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.



GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MÁXIMO histórico de inscritos no ensino superior. **Portugal Gov**, 2023. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/comunicado?i=maximo-historico-de-inscritos-no-ensino-superior> Acesso em 31 de janeiro de 2024.

MUHR, R. **Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages. A typology**. Frankfurt: Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2012.

MUHR, R. The state of the art of research on pluricentric languages: Where we were and where we are now. In: MUHR, R. (ed.). **Pluricentric Languages and non-dominant Varieties worldwide**. Wien: Peter Lang Verlag, 2016.

SMITH, N; WILSON, D. **Modern Linguistics: The results of Chomsky's Revolution**. New York: Penguin Books, 1979.



Organizadores

Jefferson Evaristo

Professor de língua portuguesa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil, atuando no PGLetras e no PPLIN/FFP. Procientista da UERJ e Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ), é pós-doutor em língua portuguesa pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil, doutor em língua portuguesa pela UERJ e em letras neolatinas (língua italiana) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. É também professor no Liceu Literário Português, Brasil.

Davi Albuquerque

Professor Associado da Faculdade de Línguas Estrangeiras da Universidade de Nankai (Tianjin), China. Estágio Pós-Doutoral no PPLIN (Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Brasil. Mestre em Linguística e Licenciado em Letras - Português do Brasil como segunda língua (PBSL) pela mesma universidade.

Martina Delfino

Licenciada com honra em Línguas e Literaturas Modernas na Universidade de Bolonha (Itália), é doutoranda em Sociolinguística na Universidade de Liverpool (UK) com uma pesquisa sobre a promoção internacional da língua portuguesa. No Reino Unido, atua como professora universitária de língua portuguesa e língua italiana e ministra cursos de línguas em instituições privadas e públicas.





Lista de autores

Ana Paula Gomes do Nascimento

Professora contratada da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Brasil, atua no *campus* de União da Vitória, Brasil, no Colegiado de Português e Inglês e na Especialização em Literatura e Ensino. É doutora em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo, Brasil, e mestre em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

Ayumi Nakaba Shibayama

Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil, com doutorado e mestrado em Letras pela mesma universidade. É graduada em francês e japonês, também pela UFPR.

Bianca Gallieri Honório

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras na UFPR, Brasil, e mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Brasil. É tradutora e professora de língua inglesa, língua italiana e língua portuguesa como língua adicional no Centro de Língua e Interculturalidade da UFPR, Brasil.

Carlos Alberto Turati

Professor do curso de Letras da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Brasil, é doutor e mestre em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

Catarina Vaz Warrot

Investigadora com contrato no Centro de Linguística da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (CLUP-FLUP), Portugal, e orientadora de estágio em PLE (M2) na mesma Universidade. É pós-doutorada pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto em Análise do Discurso e doutorada em Linguística pela Universidade de Paris VIII, França, com tutela na Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Célia Regina Rodrigues Gusmão

Doutoranda em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil. Mestre em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Brasil, com ênfase em ensino de Português para estrangeiros. Tem graduação e Licenciatura Plena em Letras Portugueses e Espanhol pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil.



Cláudia Moura da Rocha

Doutora e mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil, é professora de Língua Portuguesa na mesma instituição, atuando na graduação e na pós-graduação. É também professora no Liceu Literário Português, Brasil.

Cynthia Vilaça

Doutora em mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil, com estágio doutoral na Università degli Studi di Roma Ter, Itália, é professora de Língua Portuguesa na mesma instituição, atuando na graduação e na pós-graduação.

Davi Albuquerque

Professor Associado da Faculdade de Línguas Estrangeiras da Universidade de Nankai (Tianjin), China. Estágio Pós-Doutoral no PPLIN (Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Brasil. Mestre em Linguística e Licenciado em Letras - Português do Brasil como segunda língua (PBSL) pela mesma universidade.

Fellipe Fernandes Cavallero da Silva

Professor Auxiliar 2 da Universidade Estácio de Sá, Brasil, atuando em turmas de graduação e pós-graduação do curso de letras/inglês. Também é professor de português para estrangeiros do Banco Interamericano de Desenvolvimento em turmas de nível básico, intermediário e avançado. É doutor e mestre em letras/estudos da linguagem pela PUC-Rio, Brasil.

Fernanda Ricardo Campos

Licenciada em Letras pela PUC Minas, Brasil, especialista em Leitura e Produção de Textos pela UFMG, Brasil, e mestre em Estudos de Linguagem pelo CEFET-MG, Brasil. Foi professora substituta no CEFET-MG e Leitora no Programa Leitorado do MRE na UNMSM/Peru (2010-2012) e na UBA/Argentina (2019-2023). Participou, em diversas ocasiões, da banca de avaliação do ENEM e do Celpe-Bras.

Graziela Forte

Professora-pesquisadora da arte e da cultura brasileira. Pós-doutora pela Unesp-Marília, Brasil, doutora pela Unicamp, Brasil, e mestre pela USP, Brasil. Professora de Português para Estrangeiros desde 2003, ministrando aulas presenciais, on-line e curso preparatório para o Celpe-Bras, além de capacitações para professores de PLE. Sócia-proprietária do Grupo Sou Brasil.



Jefferson Evaristo

Professor de língua portuguesa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil, atuando no PGLetras e no PPLIN/FFP. Procientista da UERJ e Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ), é pós-doutor em língua portuguesa pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil, doutor em língua portuguesa pela UERJ e em letras neolatinas (língua italiana) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. É também professor no Liceu Literário Português, Brasil.

Jéssica Paula Barbosa Veretelnik

Professora de língua portuguesa na Casa do Brasil, no México, é Mestre em estudos da língua portuguesa pela Universidade Aberta de Portugal, Portugal, e pós-graduada em Ensino de Português para estrangeiros.

José Wellisten Abreu de Souza

Professor adjunto do Curso de Letras Língua Portuguesa na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil, atuando no curso presencial e na Educação a Distância, estando responsável, desde 2020, pela coordenação do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI). É Mestre e Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING-UFPB).

Jovania Maria Perin dos Santos

Leitora brasileira na Universidade de São Tomé e Príncipe, São Tomé e Príncipe, é doutora e mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil. Foi analista para assuntos educacionais no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR de 2014 a 2021. É aplicadora, desde 2005, do Exame de Proficiência de Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Juliana Melo Lopes

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil, atuando como professora de Português como Língua Adicional (PLA) no Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) da UFPB; atuou também como professora na Rede Andifes Idiomas Sem Fronteiras (ISF).

Kalyana Pereira de Alencar

Graduanda em Letras na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil, atua como professora de Português como Língua Adicional no Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais (PLEI) na UFPB; atuou também na Rede Andifes Idiomas Sem Fronteiras (ISF).



Kiala Vanga

Professor de língua portuguesa na Escola Superior Pedagógica do Bengo, Angola, atuando no Departamento de Letras Modernas no curso de Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa. É doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Brasil, vinculado ao Programa Estudantes Convênio de Pós-Graduação, Bolsista CAPES.

Lidyane Santos de Lima

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil, atuando como professora de Português como Língua Adicional (PLA) no Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI); atuou também como professora na Rede Andifes Idiomas Sem Fronteiras (ISF).

Lovani Volmer

Professora dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Feevale, Brasil, onde já foi diretora pedagógica da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. Doutora em Letras pela Universidade de Caxias do Sul/Uniritter, Brasil, mestre em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Brasil.

Lucas Araujo Chagas

Professor Adjunto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Brasil, e colaborador da Rede Andifes IsF, Brasil. Doutor e mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia, Brasil; é licenciado em inglês e francês, com mobilidade internacional na L'Université de Lorraine, França.

Lucila Yamashita

Formada em Letras Espanhol-Português pela USP, Brasil, e especialista em língua portuguesa pela Unicamp, Brasil. Professora de Português para Estrangeiros desde 2006, ministrando aulas presenciais, on-line e curso preparatório para o Celpe-Bras, além de capacitações para professores de PLE. Possui experiência como professora e coordenadora do curso de Língua Portuguesa no Japão e nos ensinos fundamental e médio brasileiro. Sócia-proprietária do Grupo Sou Brasil e do Projeto Pipoca - Português para crianças.

Márcia da Gama Silva Felipe

Professora-formadora da UniverSeeduc do Rio de Janeiro, Brasil. Doutora, Mestre e licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Especialista em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português, Brasil. Professora concursada de Língua Portuguesa e Literatura da rede estadual do Rio de Janeiro. Professora de Redação Acadêmica na UERJ. Membro da Asociación de Linguística y Filología de América Latina (ALFAL) e da Associação Internacional de Linguística do Português (AILP).



Maria Isabel Alves de Morais

Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil, onde atuou como professora de Português como Língua Adicional no Programa Linguístico-cultural para Estudantes Internacionais (PLEI/UFPB) e na Rede Andifes Idiomas Sem Fronteiras (ISF).

Mauricio Massahiro Nishihata

Professor de Português do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), sendo Mestre e Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), Brasil, bem como Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Brasília (FABRAS), Brasil.

Pietra da Ros

Bolsista Capes do mestrado em Letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Brasil, é formada em Letras - Português/Inglês na Universidade Feevale, Brasil. Possui certificação de diploma avançado em Libras.

Priscila Batista Araújo de Almeida

Mestranda em Linguística na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil, onde foi graduada em Letras-Espanhol; graduada em Letras Português pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Brasil. Atuou como professora substituta na UFPB.

Rosemari Lorenz Martins

Coordenadora e professora permanente do Programa em Diversidade Cultural e Inclusão Social e professora do curso de Letras da Universidade Feevale, Brasil. É doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Brasil, mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Brasil. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

Sabine Albrecht

Professora de língua portuguesa e espanhola e coordenadora do exame Celpe-Bras no posto aplicador da Universidade Friedrich Schiller de Jena, Alemanha, é colaboradora do projeto Programa de Atividades de Língua Portuguesa, do MRE do Brasil, para elaborar materiais didáticos (PLE) voltados ao ensino de Português em Contextos Profissionais. É doutora em Linguística ibero-românica e licenciada em Filologia portuguesa e inglesa pela Universidade de Leipzig, Alemanha.



Simone Guimarães Matheus

Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), Brasil, e mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. É professora de PLA e aplicadora do exame Celpe-Bras.

Vanessa Anachoreta

Investigadora do Centro de Linguística da Universidade do Porto, Portugal, e professora assistente convidada da Faculdade de Letras da Universidade de Porto. É doutora em Ciências da Linguagem pela Faculdade de Letras da Universidade de Porto; especialista em Português como língua não materna pela Universidade Nova de Lisboa, Portugal; mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; e bacharel e licenciada em Letras pela mesma instituição.





Este livro foi composto em fonte Sylfaen e impresso para a
Pedro & João editores em abril de 2024.



Em 2020, impulsionados pela pandemia que assolava o mundo, um grupo se reuniu para, de maneira remota, estudar e discutir contextos de internacionalização da língua portuguesa. Num primeiro momento, mais de cem participantes manifestaram interesse na proposta, oriundos de algumas dezenas de países. Ali, estavam alunos, professores, pesquisadores, gestores e demais interessados na língua portuguesa no mundo, fosse como objeto de ensino, campo de pesquisa ou simplesmente vivência pessoal.

Com o aprofundamento dos laços criados nesse grupo de pesquisas, veio a ideia de haver um evento que pudesse dar vazão às discussões e pesquisas dos participantes do grupo. Surgia assim, em 2021, a Jornada de Estudos em Português Língua Internacional. Desde então, anualmente, com o duplo objetivo de fazer memória do Dia Internacional da Língua Portuguesa e de discutir aspectos da nova presença do português no mundo, organizamos novas edições do mesmo evento que, em 2024, será realizado pela quarta vez.

Esta obra, portanto, congrega alguns dos trabalhos apresentados nas primeiras três edições do evento, fazendo conhecer ao público um fruto daquela iniciativa de 2020 que, ainda hoje, frutifica a olhos vistos.

Desejamos aos leitores que possam aproveitar dos textos aqui compilados, que estejam conosco nas novas edições do evento e que mantenham aceso o mesmo fogo do interesse de fazer com que a língua portuguesa seja mais promovida, difundida e projetada pelo mundo.

